

Veit-Jakobus Dieterich

Ein protestantischer Heiliger? – Martin Luther im evangelischen Religionsunterricht

1. Luther als ein zentrales Thema des evangelischen Religionsunterrichts

These 1: a) Martin Luther stellt ein zentrales Thema des evangelischen Religionsunterrichts dar mit b) tendenziell noch zunehmender Bedeutung in den letzten Jahren.¹

a) Dreimal ist das *Thema Luther / Reformation* im evangelischen Religionsunterricht im Verlauf der aufeinander folgenden Schulstufen fest verankert: gegen Ende der Primarstufe / Grundschule in Klassenstufe 4, sodann in der Mittelstufe der Sekundarstufe I, in der Regel in Klassenstufe 7/8 mit jeweils einer eigenen Luther-Unterrichtseinheit; schließlich werden in der Sekundarstufe II bzw. der gymnasialen Oberstufe Einzelaspekte von Luthers Theologie thematisiert, etwa die Rechtfertigungs- oder auch die Zwei-Reiche / Regimente-Lehre.

In einem neueren Unterrichtsmaterial wird diese Schwerpunktsetzung im Vorspann denn auch einleuchtend begründet:

„Der Vorgang der Reformation und die Person Luthers sind grundlegend für die Evangelische Kirche bis heute. Schließlich löste Luther die Reformation aus, die zur Ausbildung der evangelischen Kirchen führte.“²

b) Die eher noch *zunehmende Bedeutung des Themas Luther* für den evangelischen Religionsunterricht ist an der Fülle an einschlägigen Unterrichtsmaterialien ablesbar, die in den letzten Jahren im Verlauf der Luther-Dekade erschienen sind. Sie lässt sich aber bereits zu deren Beginn bei einem Vergleich von zwei Auflagen des Werkes „SpurenLesen“ markieren: Während die Vorgängerfassung von 1998 etwa 6% des Gesamtumfangs des Bandes für die Klassenstufe 7/8 dem Thema

1 Die folgenden Ausführungen stützen sich primär auf folgende *Materialien*: vorrangig in den letzten Jahren veröffentlichte Unterrichtsmaterialien und -vorschläge, daneben Grauliteratur (Lehrermaterialien, Schülerhefte, Klassenarbeiten) und zuletzt drei Interviews, zum einen mit der 10-jährigen Grundschülerin Lili, zum anderen mit Henri als 10- und als 13-jährigem (in der 4. resp. 7. Klasse) aus dem Großraum Stuttgart in den Jahren 2011 und 2014. – Lili und Henri sei an dieser Stelle für ihre Bereitschaft zum Interview und für ihre wertvollen Antworten und Aussagen herzlich gedankt.

2 Dieter Petri / Jörg Thierfelder, Grundkurs Martin Luther und die Reformation. Materialien für Schule und Gemeinde, Stuttgart 2015, 7.

„Luther“ resp. „Reformation“ widmete, ist dieser Anteil in der Neuauflage aus dem Jahr 2008 auf 12 bis 13%, also auf gut das Doppelte, gestiegen.³ Dies wurde unter anderem dadurch ermöglicht, dass nun eine Einheit zu den Armbewegungen des Mittelalters entfällt. Etwas salopp ausgedrückt lässt sich formulieren: Luther hat Franz von Assisi und Petrus Waldes ‚geschluckt‘.

2. (Re-)Produktion eines Heldenmythos?

These 2: a) Die Darstellung Luthers im Religionsunterricht folgt dem Muster des klassischen Heldenmythos, wobei b) vorrangig sieben klassische Stationen, Situationen bzw. ‚Topoi‘ eines Heldenlebens in den Blick kommen.



Abb. 1: Einklebeblatt aus einem Schülerheft (Klasse 4), Schuljahr 2013/14

Die Definition eines ‚Helden‘ im von Johann Heinrich Zedler herausgegebenen Universal-Lexicon aus dem Jahr 1735 passt auf Darstellungen des gestandenen Reformators, wie sie sich auch noch heute in Religionsbüchern oder -heften finden (Abb. 1):

„Held, lat. Heros, ist einer, der von Natur mit einer ansehnlichen Gestalt und ausnehmender Leibesstärke begabet, durch tapfere Thaten Ruhm erlanget, und sich über den gemeinen Stand derer Menschen erhoben.“⁴

Anders und doch ähnlich lautet eine aktuelle Begriffsbestimmung:

„Helden sind Männer (oder seltener Frauen), die für Andere oder im Namen einer Idee große Taten vollbringen und dabei ihr Leben wagen.“⁵

Der US-amerikanische Literaturwissenschaftler⁶ und Mythenforscher Joseph Campbell hat herausgearbeitet, dass der Heldenmythos ein gleichsam archetypi-

3 Gerhard Büttner u.a., SpurenLesen 2. Religionsbuch für die 7./8. Klasse. Neuausgabe, Stuttgart / Braunschweig 2008. – Erstauf. von 1998 u.d.T. SpurenLesen 7/8.

4 Johann Heinrich Zedler, Grosses vollständiges Universal-Lexicon Aller Wissenschaften und Künste, Bd. 12, Leipzig 1735, Spalte 1214f.

5 Otmar Behr, Sucht nach Rekorden, in: Salzburger Nachrichten, 15. Mai 2010, p. II, zit. nach: Wikipedia-Art. „Helden“, 30.04.2015.

6 In der Literaturwissenschaft hat der Begriff „Held“ eine Doppelbedeutung: zum einen bezeichnet er schlicht die Hauptperson eines Werkes, zum andern im außeralltäglichen, emphatischen Sinne eine ganz herausragende, gleichsam „übermenschliche“ Figur.

ches Grundmuster darstellt, das sich zu allen Zeiten und in allen Kulturen in variantenreichen konkreten Ausformungen findet.⁷ Und sein Landsmann Christopher Vogler aktualisiert diese Sichtweise im Blick auf die Schemata des Hollywood-Kinos und verfasste in diesem Sinne eine Anleitung, gleichsam ein ‚Drehbuch‘ für den Drehbuchschreiber von Erfolgsfilmen.⁸

Zentral für das Schema des *Heldenmythos* ist die duale oder gar dualistische Aufteilung in *Gewohnte Welt* und *Andere Welt*. Die Geschichte des Helden vollzieht sich in drei grundlegenden Akten. Der erste zeigt die Isolation und dann den Aufbruch bzw. Ausbruch des Helden. Der zweite führt ihn in die Gegenwelt, wo er einerseits Bewährungsproben bzw. Prüfungen zu bestehen hat, andererseits die erhoffte Initiation erfährt und die hart erkämpfte Belohnung erhält. Damit kann er drittens in einem Akt der Rückkehr oder Auferstehung wieder in die alte Welt kommen, um diese mit dem gewonnenen *Elixier* von ihren Leiden zu befreien bzw. zu erlösen.

Im *evangelischen Religionsunterricht* wird *Luthers Leben* – mit leichten Modifikationen – in diesem Schema dargestellt, wobei der Held hier den Wechsel zwischen gewohnter und anderer Welt in insgesamt sieben Schlüssel-Stationen dreimal durchläuft.⁹

(1) *Kindheit und Schulzeit* zeigen den Helden in feindlicher Umwelt, in einem Lern- und Erziehungssystem, das die Heranwachsenden mit körperlicher Züchtigung quält und die Versager in der Schule mit Eselskappen brandmarkt, so dass ein heutiger Viertklässler bei der Klassenarbeit zur Schlussfolgerung kommt:

„Martin Luther wurde von seinen Eltern streng erzogen, oft wurde er geschlagen, darum hatte er ein wenig eine krumme Nase.“

(2) Das *Gewittergelöbnis* des jungen Jurastudenten bei *Stotternheim*, das besonders in der Grundschule als zweite markante Lebenssituation herausgehoben und ausgemalt wird („An den 2. Juli 1505 erinnere ich mich ganz genau“),¹⁰ zeigt den ersten Ausbruch des Helden. Er gelobt der Heiligen Anna, weder „dass er sie heiraten wird“, noch, dass „er Papst werden will“, wie zwei Viertklässler im Test meinen, vielmehr dass er die Welt verlässt und Mönch wird, wenn er überlebt. Doch erweist sich dieser Weg als Irrweg: die *Klosterwelt* ist nicht die erhoffte andere, erlösende, vielmehr eine Dublette der alltäglichen

7 Joseph Campbell, *Der Heros in tausend Gestalten*, Frankfurt a.M. 1953.

8 Christopher Vogler, *Die Odyssee des Drehbuchschreibers. Über die mythologischen Grundmuster des amerikanischen Erfolgskinos*, Frankfurt a.M., 5. Aufl. 2007.

9 Siehe exemplarisch für die Grundschule: Elvira Feil-Götz, *Martin Luther und seine Zeit. Materialien und Kopiervorlagen für die Grundschule*, Stuttgart, 2. Aufl. 2003. Für die Sekundarstufe I: Ulrich Geiger, *Martin Luther und die Reformation. 26 Arbeitsblätter mit didaktisch-methodischen Kommentaren. Sekundarstufe I*, Stuttgart, 2. Aufl. 2009.

10 Christian Gauer / Sabine Grünschläger-Brenneke / Michaela Röse, *Bergedorfer Grundschulpraxis Religion 4. Klasse, Buxtehude*, 3. Aufl. 2009, 34.

Welt: eine Welt voller Angst vor irdischen Autoritäten und vor allem vor dem zürnenden, strafenden Gott.

(3) Ein zweiter, diesmal „innerer“, diesmal erfolgreicher Auf- und Ausbruch ist nötig, die sogenannte *reformatorische Entdeckung* (oder auch das sog. „Turmerlebnis“):

„Eines Tages entdeckte er in der Bibel, dass Gott ganz anders ist, als er immer geglaubt hat.

Gott will die Menschen nicht bestrafen. Er liebt sie und verzeiht ihnen. [...]

Martin Luther wurde sehr froh. Er merkte: Vor Gott braucht niemand Angst zu haben.“¹¹

(4) Und sogleich, solcherart erlöst von der Seelenqual, kehrt Luther zurück in die Welt, tritt an die Öffentlichkeit, schreitet zu seiner *ersten Heldentat*, dem Kampf gegen Ablass und Kirche, dem *Thesenanschlag*. Diesen stellen die Unterrichtsmaterialien häufig anhand der Szene aus Eric Tills Lutherfilm von 2003 mit Joseph Fiennes in der Hauptrolle dar.¹² Die Heldentat scheint angesichts der Zustände in der Kirche bitter nötig, denn – so Luther in einem Unterrichtsmaterial: „Wenn ich die Worte des Ablasspredigers höre, wird mir einfach schlecht.“¹³ Gegen den unermüdlich zitierten Slogan der katholischen Ablasspredigt „Sobald das Geld im Kasten klingt, die Seele aus dem Fegefeuer springt“ steht das lutherisch-reformatorische Credo: „Niemand braucht für Gottes Vergebung Geld zu bezahlen.“¹⁴

(5) Die *zweite öffentliche Heldentat* stellt eine Dublette und gar Steigerung der ersten dar, nun allerdings nicht gegenüber der geistlichen, sondern der weltlichen Obrigkeit. In *Worms verweigert* Luther vor Kaiser Karl V. den *Widerruf* und gerät dadurch in Lebensgefahr (Kaiserliche Acht). In nahezu allen Materialien darf der legendäre, allerdings unhistorische Helden-Spitzensatz nicht fehlen, häufig noch ergänzt um den „Schlager der Reformation“¹⁵ („Ein feste Burg ist unser Gott ...“):

„Hier stehe ich, ich kann nicht anders. Gott helfe mir. Amen!“¹⁶

(6) Die *dritte Heldentat* geschieht im Verborgenen, in einem erneuten Aufbruch aus der Normalwelt und Eintritt in eine – reale, aber nicht-öffentliche, für Luther selbst theologisch höchst aufgeladene – Gegenwelt (als „Junker Jörg“ auf der

11 Petra Freudenberger-Lötz (Hg.), Spuren lesen. Religionsbuch für das 3./4. Schuljahr, Stuttgart / Braunschweig 2011, 88.

12 Siehe dazu den Beitrag von Inge Kirsner.

13 Christian Gauer u.a. (wie Anm. 10), 34.

14 Petra Freudenberger-Lötz (wie Anm. 11), 88.

15 So Michael Landgraf, Reformation. Angst überwinden – Aufbruch wagen, Stuttgart / Speyer, 2. Aufl. 2008, 77.

16 Nur vereinzelt findet sich die vorsichtiger Formulierung: „Dort soll er gesagt haben: ...“.

Wartburg) mit der *Übersetzung des Neuen Testaments*. Die ganze Geschichte bildet einen erneuten Höhe-, vielleicht gar den Kulminationspunkt, wie etwa Interviewantworten zeigen auf die Frage „Was hat Dir am meisten gefallen an Luther?“

- „... dass Freunde ihn auf die Wartburg bringen und verstecken“ (Lili, 10jährig);
- sein Ideenreichtum und „dass er die Bibel ins Deutsche übersetzt hat. Sonst müsste man sie auf Lateinisch lesen – und ich lern’ lieber Französisch!“ (Henri mit 13 Jahren)

(7) Den Abschluss bildet die Rückkehr und *Heimkehr* des Helden als Sieger, Retter, Erlöser. Eine neue, heile Wirklichkeit entsteht, von *Wittenberg* ausgehend, bis zur Gegenwart dauernd, die evangelische Kirche, mit dem richtigen Verständnis von Gott und seiner Gnade und vom Menschen und seiner Befreiung oder Erlösung von Schuld und Angst.

3. Ein protestantischer Heiliger?

These 3: Die Darstellung Luthers im Religionsunterricht gerät zu einer Art Heiligenlegende a) meist auf implizitem und b) nur sehr vereinzelt auf explizitem Wege.

Das Wort *Heiliger* lässt sich zweifach, in einem allgemeinen und in einem spezifisch katholischen, gleichsam ‚kirchenamtlichen‘ Sinne, verstehen:

„*Heilige*, in den Religionen Menschen, die in besonderer Weise Vorbilder, Lehrer, Bekenner oder Märtyrer des Glaubens sind; in der kath. Kirche die nach ihrer Heiligsprechung als Fürbitter bei Gott amtlich verehrten Zeugen des Glaubens.“¹⁷

Der katholische Kirchenhistoriker Arnold Angenendt stellte in seinem einschlägigen Buch über die Heiligenverehrung fest:

„Die Reformation brachte eine theologische Kritik, nicht aber bewirkte sie das gänzliche Verschwinden“ des Heiligenkultes. „Tatsächlich lebte das Heiligengedächtnis fort [...], freilich immer beschnitten um Anrufung und Fürbitte.“¹⁸

Konkret belegt Angenendt dies an der weiter bestehenden Marienverehrung und an der Bedeutung, die Luther selbst bald in den lutherischen Kirchen einnimmt, mit einem Höhepunkt zu Zeiten der Orthodoxie. Der Reformator wird zum „Bekennnerhelden“, zum Vorbild der Rechtgläubigkeit, es bildet sich eine „Luther-Legende“.

¹⁷ Der Brockhaus in drei Bänden, Leipzig 4. aktual. Aufl. 2006, Bd. 2, 109.

¹⁸ Arnold Angenendt, *Heilige und Reliquien. Die Geschichte ihres Kultes vom frühen Christentum bis zur Gegenwart*, München 1994, 258.

Dabei ist klar, dass hier wie auch im Folgenden von einem weiten, nicht vom katholisch-kirchenamtlichen Heiligenbegriff ausgegangen wird.

Die *Materialien für den evangelischen Religionsunterricht* der Gegenwart lassen sich vor diesem Hintergrund verstehen. *Implizit* zeichnen sie bereits durch den Heldenmythos ein Heiligenbild, da dieser Held ja in einem eindeutig religiösen Kontext agiert. Zudem wird plakativ ein Kontrast, ein grundlegender Gegensatz zwischen dem ‚finsternen Mittelalter‘ mit der Buß- und Ablasspraxis sowie Werkgerechtigkeit der ‚katholischen‘ Kirche und der Lichtgestalt des Reformators herausgestellt. Er bringt das Evangelium, die frohe Botschaft von der Rechtfertigung aus Gnade, die Befreiung von der Angst und damit wirklich ein neues Zeitalter, also eine ‚Erlösung‘ von den Zwängen der römischen Kirche und den Ängsten vor dem strafenden Gott: „Das war ein echter Fortschritt.“¹⁹

Mitunter zeigt sich hier eine Tendenz zu blumiger Ausmalung des Abgründigen, wenn etwa Grundschul Kinder die Hölle, als „große[n] Ofen mit glühenden Kohlen“, als „Ort voller köstlicher Speisen, die die Menschen nicht erreichen können“ oder als „reißen[n] Fluss mit gefährlichen Tieren“ darstellen.²⁰ Vereinzelt wird zudem das Legendarische von Luthers Kampf gegen den Teufel auf der Wartburg für bare Münze genommen. Ein Stationen-Material etwa fordert die Kinder dazu auf, den früher vorhandenen Tintenleck der Lutherstube auf einer Zeichnung wieder zu erneuern.²¹

Auf eher subtile Weise stellt dagegen ein Werk für die 11. Jahrgangsstufe unter der Überschrift „Wahrheit und Wahrhaftigkeit“ bzw. „Für die Wahrheit einstehen?“ durch die Anordnung von Bildern und Texten Luther in Worms in eine Reihe mit dem Märtyrer Polykarp, ja mit Jesus Christus selbst in der Szene vor Pilatus.²²

Nur sehr vereinzelt wird die Möglichkeit einer Art von ‚Heiligenverehrung‘ auch für die evangelische Kirche und im Blick auf den Reformator selbst *explizit* thematisiert:

„Sankt Martin und Nikolaus werden auch von evangelischen Christen verehrt. Martin Luther oder Dietrich Bonhoeffer sind evangelischen Christen wichtig und werden als Namensgeber von Kirchen oder an Gedenktagen verehrt. [...] Diskutiert, inwiefern es ‚evangelische Heilige‘ gibt.“²³

19 Michael Landgraf (wie Anm. 15), 120.

20 Ingrid von Hennings, Die Ängste der Menschen im Mittelalter – „die Hölle“. Unterrichtseinheit „Martin Luther“ an der Grundschule, in: Braunschweiger Beiträge zur Religionspädagogik 135, Wolfenbüttel 2012, 51–57, 57.

21 Martina Knipp, Evangelische Religion an Stationen 1/4. Das Kirchenjahr, Donauwörth 2013, 57.

22 Max W. Richardt, Kompetent evangelisch. Lehrbuch für den evangelischen Religionsunterricht 11. Jahrgangsstufe, Göttingen 2010, 21–23.

23 Harmjan Dam, Kirchengeschichte im Religionsunterricht. Basiswissen und Bausteine für die Klassen 5–10, Göttingen 2010, 72; s. auch: 63.

4. Strahlender oder gebrochener resp. ambivalenter Held?

These 4: Während Luther a) in der Gundscheule ausschließlich und vollständig als siegreicher Held gezeichnet wird, kommen b) in der Sekundarstufe I und II auch einzelne seiner Schattenseiten zur Sprache, die c) jedoch in der Regel – von allerdings charakteristischen Ausnahmen abgesehen – in den Heldenmythos integriert werden.

(a) In der *Grundschule* kommt Luther ausschließlich als strahlender, siegreicher Held zur Sprache, was ihn – wie auch Grundschulkindern schon sehr klar ist – über den Bereich des normal Menschlichen weit hinaushebt, wie das Gespräch mit der zehnjährigen Lili zeigt:

- L: ... Jetzt ist mir noch eine Frage eingefallen. Hat denn der Luther nur gute Sachen gemacht?
- L: ... ehm ... ich weiß nicht ... ich glaub schon ...
- L: Gibt es Leute, die nur gute Sachen machen?
- L: mm, eigentlich net irgendwas hat er bestimmt gemacht (aber des isch halt net so wichtig) ...

(b) In der *Sekundarstufe I und II* gerät das ungebrochene Helden- und ‚Heiligen‘bild angesichts von Luthers Haltung gegenüber den Bauern und – seit etwa der Jahrhundertwende thematisiert – gegenüber den Juden ins Wanken. In neueren Materialien für die Sekundarstufe I finden sich jedoch zwei Mechanismen, die Luther aus diesen Ambivalenzen, insbesondere aus seiner Haltung im Bauernkrieg, als ‚gerechtfertigten‘ Sieger hervorgehen lassen. Zum einen wird den Bauern die Schuld an ihrem Untergang selbst angelastet: sie haben Luther und seinen Freiheitsgedanken missverstanden und missbraucht, sie haben – ein etwas kindisch klingender Vorwurf und in deutlicher historischer Übertreibung, ja gar Verfälschung – mit dem Gemetzel angefangen:

„Burgen, Klöster und Städte gingen in Flammen auf. Geistliche und Herren wurden grausam niedergemetzelt.“²⁴

Zum andern wird Luther, etwa gegen den Vorwurf der Gegenseite, er sei ein „Fürstenknecht“, in Schutz genommen: Er habe – gleichsam überparteilich – auch die Obrigkeit ermahnt. Zudem finden sich die allerproblematischsten Aussagen Luthers nahezu nirgends, etwa die folgende, Luthers eigener Theologie fundamental widersprechende:

„Solch wunderliche Zeiten sind jetzt, dass ein Fürst den Himmel mit Blutvergießen verdienen kann, besser denn andere mit Beten.“²⁵

24 Gerhard Kraft u.a. (Hg.), Das Kursbuch Religion 2. Arbeitsbuch, Stuttgart / Braunschweig, 6. Aufl. 2009, 199.

25 Nur bei Gerhard Büttner u.a. (wie Anm. 3), 87. – Analoge Mechanismen finden sich bei

(c) Der US-amerikanische Historiker und Literaturwissenschaftler *Hayden White* hat in seinem Buch *Metahistory* für die Geschichtsschreibung des 19. Jhdts. in wohl verallgemeinerbarer Weise vier Konzepte herausgearbeitet und diese in Anlehnung an klassische Formen der Dramaturgie als Romanze, Tragödie, Komödie und Satire charakterisiert. Der *Heldenmythos* scheint nun dem Typ der *Romanze* zu entsprechen:

„Die Romanze ist im Kern ein Drama der Selbstfindung, das der Held durch die Überschreitung der Erfahrungswelt, mit seinem Sieg über sie und seiner schließlichen Befreiung von ihr symbolisiert [...]. Es ist ein Drama vom Triumph des Guten über das Böse, der Tugend über das Laster, des Lichtes über die Finsternis und des endlichen Sieges des Menschen über die Welt, in die er infolge des Sündenfalls verbannt war.“²⁶

Während der Unterricht in der Grundschule diesem Schema vollständig folgt, ist dies in der Sekundarstufe I und II in aller Regel nur noch weitgehend bzw. grundlegend der Fall. Zusätzlich mischen sich – in untergeordneter Form und charakteristischerweise primär im Blick auf den „alternden“ Luther – einzelne Elemente der *Tragödie* ins Bild, bei der – so White – die „Versöhnungen am Schluß düsterer“ ausfallen. Allerdings sprengen sie – so die grundlegende Pointe – die Dramaturgie insgesamt nicht. Auch ein nicht allseits vollkommener Held oder Heiliger bleibt ein Held. Oder, mit den Worten des Drehbuchexperten Vogler: „Interessante Fehler lassen eine Figur menschlicher wirken.“²⁷

5. Nutzen und / oder Nachteil von Heldenverehrung, Idealisierung und Mythologisierung?

These 5: Es lassen sich a) Vorteile, aber auch – in jeweiliger Entsprechung – b) gravierende Probleme von Heldenverehrung, Idealisierung und Mythologisierung herausarbeiten.

Drei Bereiche, in denen sich Vorteile, aber zugleich auch grundlegende Probleme der Mystifizierung der Heldenstory zeigen, seien herausgegriffen:

Zum einen wirkt die *Beliebtheit von Narrativität* und insbesondere von *Helldengeschichten*, primär im Grundschulalter, aber im Grunde weit darüber hinaus, so durchschlagend, dass dadurch selbst kirchengeschichtliche Themen, die sich ansonsten bei Heranwachsenden keiner Beliebtheit erfreuen, attraktiv erschei-

Luthers Einstellung zu den Juden, wo sich das zentrale Interesse darauf konzentrieren kann zu zeigen, dass sich die Nazis zu Unrecht auf Luther berufen hätten (apologetische Problemverschiebung): Petri/Thierfelder (wie Anm. 2), 210-228.

26 Hayden White, *Metahistory. Die historische Einbildungskraft im 19. Jahrhundert in Europa*, Frankfurt a.M. 1991, 22, folg. Zit. 23.

27 Christopher Vogler (wie Anm. 8), 95.

nen.²⁸ Dem steht die Problematik einer *Personalisierung von historischen Prozessen* gegenüber. Die Schülerinnen und Schüler lernen: Große Männer machen (Kirchen-)Geschichte.

Zum zweiten lässt sich die religiöse Gegenwartssituation, die Existenz zweier großer Kirchen in Deutschland, durch die Luther-Thematik in ihrer Genese erklären und damit zum einen in ihrer Problematik und Frontstellung historisieren, was für die *Gegenwart* auf den ersten Blick eine offene, dialogische, *ökumenische Haltung* ermöglicht, u.a. in Arbeitsaufgaben wie dieser: „Jeder in der Runde soll Dinge nennen, die bei beiden gemeinsam sind.“²⁹ Auf der anderen Seite werden trotz, neben oder vielleicht auch gerade wegen dieser gewollt und betont dialogischen Position *unterschwellig* (alte) *Vorurteile (re-)produziert*. So deckt bei der bildlichen Darstellung eines evangelischen und eines katholischen Gottesdienstes in einem Grundschulbuch (Abb. 2) die einfache Frage, wie denn Frauen, Kinder und Behinderte jeweils vorkommen, die plakative, stereotype, vorurteilsbeladene Gegenüberstellung einer offenen, progressiven und menschenfreundlichen evangelischen und einer geschlossenen, verkrusteten und unzeitgemäßen katholischen Kirche schonungslos auf.

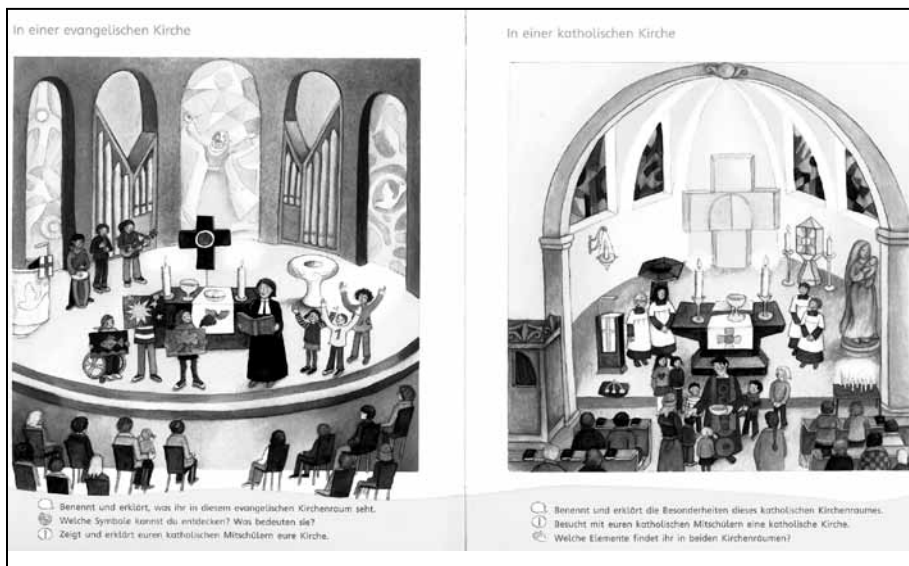


Abb. 2: In einer evangelischen Kirche / In einer katholischen Kirche. Aus: Freudenberger-Lötz 2011, 90f (s. Anm. 11).

28 Zum Themenfeld s. Konstantin Lindner, Kirchengeschichtsdidaktik, in: Das wissenschaftlich-religionspädagogische Lexikon 2015 (www.wirelex.de), <http://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100053/>.

29 Vgl. Michael Landgraf (wie Anm. 15), 120.

Zum dritten wird in der neueren religionspädagogischen Diskussion die Bedeutung von (*religiösen*) Vorbildern für die (*religiöse*) Entwicklung der Heranwachsenden betont und stolz vermeldet, dass Vorbilder – u.a. auch religiöse – keineswegs mehr ‚out‘ sind (Martin Luther rangiert dabei laut einer Stern-Umfrage aus dem Jahr 2003 mit gut 20% auf Platz 17).³⁰ Auf der anderen Seite desavouiert sich die Ernsthaftigkeit der Frage, was denn die Schülerinnen und Schüler konkret vom mutig seine Meinung vertretenden Vorbild Luther bzw. vom „Protestantismus“ lernen können, angesichts der folgenden Spielaufgabe selbst: „Wenn dir etwas nicht passt, dann kannst du es nun laut sagen.“³¹

Tiefergehend aber ist zu fragen, ob Heroisierung, Idealisierung und Monumentalisierung nicht einer (*religiösen*) Selbstbestimmung entgegenstehen bzw. ob die mit der Heldenmystifizierung einhergehende *Zentralisierung der Deutungsmacht*³² nicht eine monopolartige Deutungs(über)macht auf Seiten des Lehrstoffs bzw. der Lehrenden generiert und damit (*religiöse*) Mündigkeit der Lernenden eher behindert als fördert.

6. Entmythologisierung – Remythisierung – Perspektivierung?

These 6: a) Über Prozesse der Entmythologisierung und Remythisierung hinausgehend scheint insbesondere eine Didaktik des Perspektivismus, des Perspektivenwechsels bzw. der Bi- resp. Multiperspektivität geeignet zu sein, den Heranwachsenden religiöse Mündigkeit zu eröffnen. b) Eine solche Didaktik ist sowohl in der Sekundarstufe I als auch – in anderer Form – in der Grundschule möglich. c) In einzelnen Materialien für den Religionsunterricht in der Sekundarstufe I der jüngeren Zeit sind Ansätze zu einer solchen Didaktik vorhanden, für die Primarstufe ist sie erst noch zu entwickeln.

(1) Die Forderung kann und soll nicht einfach *Entmythologisierung* des Heldenmythos Luther im evangelischen Religionsunterricht heißen. Denn die Thematisierung von etwa kirchengeschichtlichen Themen in dieser Form hat, wie bereits angedeutet, ihren Sinn, ja, ist im Kern aus anthropologischen, theologischen und didaktischen Gründen vielleicht sogar bis zu einem gewissen Maß unumgänglich. Hierauf weist u.a. der jüngere Diskurs um das bleibende Recht des „Mythos“ hin, der durch den „Logos“ nicht einfach abgelöst wird. Bereits Joseph Campbell hat dies in seinem einschlägigen Werk – in allerdings schwülstiger, selbst wiederum mythisierender Formulierung – betont:

30 Hans Mendl, Modelle – Vorbilder – Leitfiguren. Lernen an außergewöhnlichen Biografien, Stuttgart 2015, insbes. 22, 29.

31 Michael Landgraf (wie Anm. 15), 120.

32 Siehe dazu: Philipp Stoellger (Hg.), Deutungsmacht. Religion und belief systems in Deutungsmachtkonflikten, Tübingen 2014 (und darin zu Luther/Müntzer den Beitrag von M. T. Mjaaland, 205–224).

„Ohne Übertreibung läßt sich sagen, daß der Mythos der geheime Zufluß ist, durch den die unerschöpflichen Energien des Kosmos in die Erscheinungen der menschlichen Kultur einströmen.“³³

(2) In einer Situation, die wesentlich durch Pluralität geprägt ist, kann das didaktische Ziel nur darin bestehen, die Heranwachsenden bei der Ausbildung von *Pluralitätsfähigkeit* zu unterstützen. Dazu ist es nötig, dass sie die unterschiedlichen Perspektiven als Perspektiven begreifen, die Berechtigung wie auch die Grenzen der jeweiligen zur Diskussion stehenden Positionen erkennen und in der Lage sind, in diesem Geflecht einen begründeten eigenen Standpunkt zu beziehen.

(3) Gegen die einseitige Mythenbildung mit ihrer Monoperspektivität ist damit eine Religionsdidaktik der *Multiperspektivität* und des *Perspektivenwechsels* zu entwickeln, wie sie in der allgemeinen Pädagogik und in verschiedenen Fachdidaktiken der letzten Jahre entfaltet worden ist.³⁴ „Reformation selber denken“ ließe sich als Ziel formulieren. Sinnvoll scheint es dabei, im Sinne einer konstruktivistischen (Lern-)Theorie zwischen eindeutig beantwortbaren Fragen (facts) und nur (mehr)perspektivisch zu habenden, offenen, nie abschließbaren Sinngebungen, Deutungen, „Erzählungen“ (fiction) zu unterscheiden.

(4) Ein Religionsbuch für die *Sekundarstufe I* lässt Luther in Worms zuerst einmal in traditioneller Weise unter der Überschrift „Mut gegen Macht“ auf einem Gemälde der pathetischen Historienmalerei des 19. Jhdts. und mit seiner berühmten heldischen Verweigerung des Widerrufs auftreten:³⁵



Abb. 3: Paul Thumann, Luther in Worms, 1872; aus: Büttner u.a. (2008), 78 (s. Anm. 3)

33 Vgl. Joseph Campbell (wie Anm. 7), 11.

34 Für die Geschichtsdidaktik: Klaus Bergmann, Multiperspektivität. Geschichte selber denken, Schwalbach/Ts., 2. Aufl. 2008.

35 Gerhard Büttner u.a. (wie Anm. 3), 78, folg. Zitate 79. – Es folgt der Choral „Ein fest Burg ist unser Gott ...“.

„Und da mein Gewissen in den Worten Gottes gefangen ist, kann und will ich nichts widerrufen, weil es gefährlich und unmöglich ist, etwas gegen das Gewissen zu tun. Hier stehe ich, ich kann nicht anders. Gott helfe mir. Amen.“

Auf der Ebene der Fakten folgt dann aber der ergänzende Hinweis:

„Im offiziellen Protokoll der Deutschen Reichstagsakten fehlt der Satz, der dann zum ‚geflügelten‘ Wort wurde: ‚Hier stehe ich, ich kann nicht anders!‘“

Und dazu wird, noch wesentlich wichtiger, auf der Ebene der Deutungen eine Gegenperspektive dargeboten: Thomas Müntzers Vorwurf, Luthers Position vertrete die Interessen der aufstrebenden Fürsten, verheißt sie ihnen doch „Böhmische Dörfer“, also die Einverleibung von Kirchengut in ihren Besitz:

„Wenn du zu Worms gewankt hättest, wärest du vom Adel eher erstochen als losgegeben worden. Das weiß doch ein jeder. Du brauchst dir wahrlich nichts zuzuschreiben. Wer sich auf deine Schalkheit [Durchtriebenheit, Verschlagenheit] nicht verstünde, der schwöre wohl zu den Heiligen, du wärest ein frommer Martin. Schlaf sanft, liebes Fleisch!“³⁶

Ein anderes neues Werk macht diesen Perspektivenwechsel zum expliziten didaktischen Programm und realisiert es dann auch in entsprechenden Positionsbeschreibungen und Arbeitsaufgaben beim Thema Bauernkrieg:

„Eine wichtige Kompetenz, die Schülerinnen und Schüler im Laufe ihrer Schulzeit erwerben sollten, ist die *kritische Rezeption historischer Gestalten und Entwicklungen*. Luthers Haltung und Rolle im Bauernkrieg war zwiespältig. Dies sollte im Unterricht nicht verschwiegen werden. Deshalb wird hier darauf geachtet, dass die Schülerinnen und Schüler sich selbst ein Urteil bilden.“³⁷

36 Selbstverständlich benötigt diese altertümlich formulierte Textpassage im Unterricht eine Erläuterung, im Sinne von: Wenn Luther in Worms widerrufen hätte, wäre er wohl von den Fürsten umgebracht worden, da sie sich durch Luther eine Ausweitung ihrer Macht erhofften ... – Zum Vorgehen der Mehrperspektivität s. auch: Veit-Jakobus Dieterich, Hier stehe ich und kann auch anders! Kirchengeschichtliche (Re-)Konstruktionen in Theologie, Kunst und Religionspädagogik am Beispiel eines Reformators, in: Gerhard Büttner (Hg.), Lernwege im Religionsunterricht. Konstruktivistische Perspektiven, Stuttgart 2006, 23–39, insbes. 34–39. – Ein ähnlicher Vorschlag bereits für die Grundschule ist m.E. erst für die Sekundarstufe I geeignet: Andreas Gössner, Glaube und Wahrheit bei Luther. Was uns Bilder über den berühmten Christen sagen, in: Grundschule (41) 2012, Heft 6, 20–23.

37 Christel Zeile-Elsner, Luther. Kompetent. Eine Unterrichtseinheit für die Sekundarstufe I, Stuttgart 2013, 19 – Kursiv im Orig.; siehe auch 47f u.ö.; – ähnlich: Michael Wermke / Volker Leppin, Lutherisch – Was ist das? Eine Unterrichtseinheit für die Sekundarstufe, Göttingen 2011. – Analog zu Luther gegenüber den Juden: Judith Krasselt-Maier, Luther: Gottes Wort und Gottes Gnade. Bausteine für den Religionsunterricht in der Sekundarstufe II, Göttingen [u.a.] 2012, 27–37.

(5) Hier stellt sich die Frage, ob denn eine solche *Didaktik des Perspektivenwechsels* auch für die *Grundschule* möglich ist. Auf den ersten Blick und in der bisher dargestellten Form sicherlich nicht. Denn Kinder leben in dieser Zeit noch vorrangig auf der konkret-narrativen, ‚unhistorischen‘ Ebene, in einem mythisch-wörtlichen Verständnis (Fowlers Stufe 2), also in „Geschichten“, nicht in der „Geschichte“.³⁸

Diese Problematisierung eröffnet jedoch zugleich eine Lösung: Denn auf der Ebene von Geschichten (im Plural), Personen oder auch Bildern, also auf der Ebene des konkreten Bereichs des narrativ oder visuell Anschaulichen, können Kinder sehr wohl Perspektivenwechsel vollziehen, wie dies *Robert Selman* in seinem entwicklungspsychologischen Modell zur Rollenübernahme für das in Frage stehende Alter detailliert herausgearbeitet hat:

„Stufe 2: Selbstreflexive Perspektivenübernahme (8–10 Jahre)

Dem Kind ist bewußt, daß jedes Individuum der Perspektive des andern gewärtig ist und daß dies jeweils die Sicht seiner selbst wie die vom anderen beeinflusst. Eine Möglichkeit, die Intentionen, Absichten und Handlungen eines anderen zu beurteilen, besteht darin, sich an seine Stelle zu versetzen. Das Kind kann eine Kette von Perspektiven bilden, aber noch nicht von diesem Prozess auf die Ebene simultaner Gegenseitigkeit abstrahieren.“³⁹

Gegenüber einer in der Grundschule weithin üblichen, die Möglichkeiten der Kinder notorisch unterschätzenden und unterfordernden ‚Heile-Welt-Didaktik‘ wären demnach ihre Fähigkeiten zu Rollenübernahmen und Perspektivwechseln auf der konkreten Ebene von anschaulichen Geschichten, Personen und Bildern zu fördern, ohne sie durch eine ‚Vogelperspektive‘, also den abstrakten, überblickartigen Vergleich von Positionen zu überfordern.

Bei der bereits oben (in Abschn. 5) zitierten und als plakativ resp. vorurteilsverhaftet kritisierten Doppeldarstellung eines evangelischen und katholischen Gottesdienstes (Abb. 2) kann man etwa konkret anhand von ausgeschnittenen Figuren (Frauen und Männer, Kinder, Behinderte) oder auch Elementen (Stühle, Rampe bzw. behindertengerechter Stufenaufgang etc.), konkrete Perspektivenwechsel vollziehen: diese lassen sich sowohl im einen als dann auch im anderen Gottesdienst platzieren.⁴⁰

(6) *Faktisch* erfolgt in der *Grundschule* häufig ein doppelt problematisches Vorgehen: der Vernachlässigung der Förderung von Perspektivenbewusstmachung und

38 Siehe dazu u.a.: Ulrich Riegel, Geschichtsvorstellungen, in: Das wissenschaftlich-religionspädagogische Lexikon 2015 (www.wirelex.de): <http://www.bibelwissenschaft.de/Stichwort/100052/>.

39 Robert L. Selman, Sozial-kognitives Verständnis, in: Dieter Geulen (Hg.), Perspektivenübernahme und soziales Handeln, Frankfurt a.M. 1982, 223–256, 240f.

40 Diesen m.E. gelungenen Vorschlag verdanke ich einer Studierendengruppe, die sich mit dem Bild beschäftigte.

Perspektivwechsel auf der konkreten, anschaulichen Sinn- und Deutungsebene steht ein deutlicher Akzent auf dem Lernen von facts gegenüber.⁴¹ Und dies auf einer abstrakten Ebene von (Kirchen-)Geschichte, die den Kindern noch wenig oder gar nicht zugänglich ist, wie etwa bei historischen Verhältnissen, fern liegenden Örtlichkeiten oder auch bei Jahreszahlen. Dabei geraten mitunter selbst den Autoren die Dinge etwas durcheinander: „Dem Papst gefallen die 95 Thesen gar nicht. Er verhängt über Martin Luther die ‚Reichsacht‘.“⁴² Oder den Heranwachsenden, wie dem 13-jährigen Henri: „H: Wittenberg ... Der Wald, ... heißt der: Tübinger Wald? – I: Thüringer Wald – H: Ach ja – das hab ich verwechselt.“ Die Jahreszahlen von Luthers Geburt oder Tod – und häufig auch noch manch andere mehr, etwa die des Gewitter-Gelöbnisses von Stotternheim! – können Kinder auswendig lernen und bei Klassenarbeiten brav wiedergeben, vermögen sie damit aber auch eine Vorstellung zu verbinden? Die zehnjährige Lili antwortet auf die Frage des Interviewers, wie viele „Ur“ man zu ihrem Urgroßvater hinzufügen müsste, um in die Zeit Luthers zurückzukommen: „Zwanzig! Oder zweihundert?“ – Und was bleibt von dem fleißig Gelernten? Die ebenfalls zehnjährige Leonie hat in ihrem wenige Monate nach der Luthereinheit gemalten Bild den Reformator verständlicherweise ganz auf das pure „Dass“ seines Sterbens und Lebens reduziert:

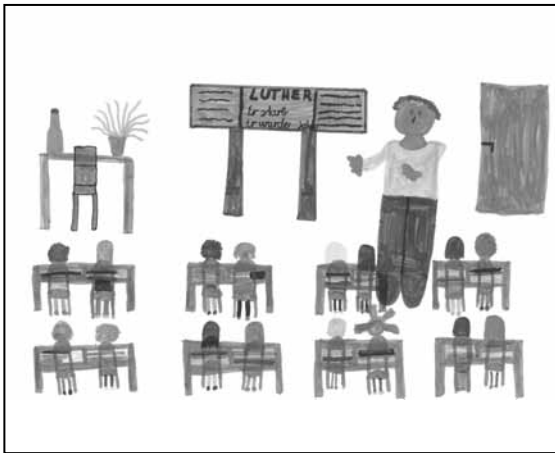


Abb. 4: Leonie, 10-jährig, Bild zum Religionsunterricht

(7) Der Kern der reformatorischen Theologie, also die *protestantische Perspektive*, bleibt überdies – und dies sei als Schluss, allerdings als ein notwendigerweise offen bleibender, formuliert – eine Position, die sich selbst wiederum allenfalls formelhaft programmatisch auf den Punkt bringen lässt („Rechtfertigung aus Glauben allein“), inhaltlich aber zugleich eine – infinite – Deutungs Aufgabe impliziert.

Um diese ringen Heranwachsende wie auch Erwachsene, wie drei Schlusszitate eines Schülers im Grundschul- und dann im Sekundarstufenalter sowie einer Studentin bei einer Unterrichtsstunde im Schulpraktikum zeigen:

41 Viel Beachtung erfährt die methodische Seite, jedoch wiederum auf Kenntnisse über ‚facts‘ konzentriert und reduziert, z.B. mit Kammrätsel (Kindheit), Suchsel (Schulzeit), Kammrätsel (Klosterzeit), Kreuzworträtsel (Thesenanschlag/ Reformation), Silbenrätsel (Worms) sowie Lückentext (Familienvater) bei: Marita Koerrenz, *Der Mensch Martin Luther. Eine Unterrichtseinheit für die Grundschule*, Göttingen 2011 (Lösungsblatt: 44f).

42 Martina Knipp (wie Anm. 21), 53.

I: Was hat Dir gar nicht gefallen bei dem Thema?

H: Dass die Leute dem nicht geglaubt haben, dem Luther.

Das ist doof, wenn man Ablassbriefe macht. Gott vergibt den Menschen sowieso.

I: Ist es dann egal, was ich mache, weil Gott ja sowieso vergibt?

H: Ich muss gucken, dass ich nichts Schlechtes mach, aber wenn ich was Schlechtes aus Versehen mach, dann vergibt das Gott. (Der zehnjährige Henri, 4. Klasse)

„Früher dachte Luther, Gott wäre ein strenger Richter, der ihn für alle schlechten Taten bestraft. Aber Gott ist wie ein Vater, der für uns sorgt und uns gerecht behandelt, er liebt uns aber und wir kommen sicher in den Himmel, auch wenn wir gesündigt haben, sollen uns aber trotzdem anstrengen.“ (Der dreizehnjährige Henri, 7. Klasse, in einer Klassenarbeit)

„Gott freut es, wenn wir gute Taten tun und in die Kirche gehen. Aber wichtiger ist der Glaube.“ (Eine Lehramtsstudentin in ihrem Schulpraktikum in einer 4. Klasse im Jahr 2013)