

LUTHER EN DE GESCHIEDENIS VAN OPVOEDING EN ONDERWIJS

Plichtmatige reminiscentie of noodzakelijke herinnering? ¹

Friedrich Schweitzer

Is er nog een Luther-herdenkingsjaar nodig om - 450 jaar na Luthers dood - te herinneren aan zijn betekenis voor de geschiedenis van opvoeding en onderwijs in Duitsland en geheel Europa? Is de pedagogische waardering voor deze Reformator méér dan alleen maar reminiscentie - een overbodige herdenking van een Duitse nationale held zoals men hem in de negentiende eeuw graag typeerde?

De opvoedingswetenschap die zichzelf vastberaden als moderne wetenschap opvat, heeft het noodzakelijkerwijs moeilijk met alles wat eerder beschouwd kan worden als 'vóórmodern' dan als 'funderende erfenis'.² De pedagogische belangstelling voor Luther neemt af. Zijn opvoedkundige werken die in andere tijden zorgvuldig en in grote oplage werden uitgegeven, worden nu nauwelijks meer gebundeld (de laatste editie van zijn pedagogische werken, dateert van 1969 van Lorenzen.³ In de nieuwste serie 'Keuze uit klassieke pedagogische werken' (*Klassiker der Pädagogik* onder redactie van Scheuerl, 1979) ontbreekt Luther geheel. In recente historisch-pedagogische handboeken van bijvoorbeeld Blankertz⁴ of Tenorth⁵ wordt de betekenis van de Reformatie weliswaar genoemd, maar in vergelijking met eerdere handboeken⁶ valt vooral op hoe terughoudend dit gebeurt. Waren de vroegere interpretatoren ervan overtuigd dat bij Luther en in de door hem op gang gebrachte Reformatie de wortel van

1 Eerder gepubliceerd in het Duits onder de titel 'Luther und die Geschichte der Bildung. Pflichtgemäße Reminiszenz oder notwendige Erinnerung?'. In: Historische Kommission der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (Hrsg.), *Jahrbuch für Historische Bildungsforschung* Bd.3, Weinheim und München 1996, pp. 9-23.
Nederlandse vertaling: Daan Thoomes, Universiteit Utrecht.

2 Vgl.E. Wiersing, Kontinuität oder Traditionsbruch? Einige Thesen zum Übergang von der alteuropäischen zur modernen Erziehungstheorie und -praxis, in: *Zeitschrift für Pädagogik*, 21.Beiheft (1987), pp.19-26

3 Vgl. K.E. Nipkow, F. Schweitzer (Hrsg.), *Religionspädagogik. Texte zur evangelischen Erziehungs- und Bildungsverantwortung seit der Reformation*. Bd.1: *Von Luther bis Schleiermacher*, München 1991.

4 H. Blankertz, *Die Geschichte der Pädagogik von der Aufklärung bis zur Gegenwart*, Wetzlar 1982, p. 18ff.

5 H.-E. Tenorth, *Geschichte der Erziehung. Einführung in die Grundzüge ihrer neuzeitlichen Entwicklung*, Weinheim/München 1988, p. 57ff.

6 A. Reble, *Geschichte der Pädagogik*, Stuttgart 1975.

de volksopvoeding was te vinden⁷, in de huidige interpretaties overheerst daarentegen het scepticisme en worden vooral de verschillen in volksopvoeding benadrukt tussen de tijd van de Reformatie en de moderne tijd.⁸

Tegelijkertijd valt moeilijk te betwijfelen dat het optreden van Luther tijdens de Reformatie opgevat moet worden als een centrale historisch-pedagogische gebeurtenis, waarvan de gevolgen tot op heden merkbaar zijn of nu pas aan het licht komen.⁹ Daarbij moet niet gedacht worden aan het geconstrueerde beeld uit de kritisch-pedagogische discussie van de jaren zestig van het katholieke plattelandsmeisje dat van alle vorming verstoken is. Een discussie die reeds decennia de voortdurende toenadering tussen protestantisme en vorming bedekt. Veel belangrijker zijn de algemene cultuurhistorische verbanden. Dat geldt bijvoorbeeld voor de invloed van Luthers bijbelvertaling op de ontwikkeling van de Duitse taal: 'Zonder de bijbel, Luthers bijbel, zou er geen Duitse literatuur zijn, want zonder die bijbel blijft die literatuur onbegrijpelijk', zo luidt het oordeel van de germanisten.¹⁰ De liederen van Luther ('Eine feste Burg ...'¹¹ hebben zowel in muzikaal als in politiek, mentaliteitshistorisch en pedagogisch opzicht een eigen historische ontwikkeling op gang gebracht. De Reformatie in de kerken is niet los te zien van de ontwikkeling in de maatschappij. De maatschappelijke ontwikkelingen werden op den duur beïnvloed door de theologisch gefundeerde veranderde opvatting over de plaats van het individu, een opvatting die de draagwijdte van theologie en kerk te boven ging. Vooral in historisch-pedagogisch opzicht zorgen Luther en de Reformatie voor een 'moderniseringsschok' ('Modernisierungsschub'¹²) die voor de latere culturele en pedagogische ontwikkeling veel gevolgen zal hebben.

Andere aspecten van de doorwerking van de Reformatie zijn: de kennis van huwelijk- en gezinsrelaties, het beroepsethiek, politieke instellingen.¹³ Maar wenden we ons tot de pedagogiek: zijn de voor de Duitse geschiedenis van de pedagogiek zo belangrijke ontwerpen van J.A. Comenius, A.H. Francke, maar ook van CH.G. Salzmann of zelfs van Fr. Schleiermacher te begrijpen zonder terug te grijpen op het denken van Luther? De bewering

7 W. Flitner, *Die vier Quellen des Volksschulgedankens*, Stuttgart 1954, p. 33 ff.; E. Lichtenstein, Luther und die Schule, in: *Der Evangelische Erzieher* 7 (1955), pp. 2-13.

8 Tenorth, a.w., p. 67f.

9 Als belangrijke literatuur kan hier vermeld worden: Kaufman 1954, Asheim 1961, Strauss 1978. In de traditionele historische literatuur komt Reimers 1958 als zwaartepunt naar voren. In de recentere literatuur: Preul 1989 en Schweitzer 1992.

10 W. Killy, Die Bibel als Sprache, in: S. Meurer (Hrsg.), *Erneuerung aus der Bibel*, Stuttgart 1982, p. 33.

11 Ch. Albrecht, *Einführung in die Hymnologie*, Göttingen 1987; M. Rössler, Liedermacher im Gesangbuch. Bd.1: Martin Luther, Ambrosius Blarer, Nikolaus Herman, Philip Nicolai, Johann Hermann. Stuttgart 1990.

12 K.E. Nipkow, *Bildung - Glaube - Aufklärung. Zur Bedeutung von Luther und Comenius für die Bildungsaufgaben der Gegenwart*, Konstanz 1986, p. 6.

13 H. Löwe, C.-J. Roepke (Hrsg.), *Luther und die Folgen. Beiträge zur sozial-geschichtlichen Bedeutung der lutherischen Reformation*, München 1983.

van een 'geboorte van de Duitstalige pedagogiek uit de geest van het evangelische dogma'¹⁴, is zeker toe aan correctie, alleen al omdat er nooit sprake is geweest van een 'evangelisch dogma' en het spreken daarover het katholicisme en protestantisme op ontoelaatbare wijze vermengt¹⁵; overeind blijft de gerechtvaardigde verwijzing naar de nauwe tot zeer nauwe verbinding tussen de ontwikkeling van de opvoedingswetenschap en het protestantisme in Duitsland, die tot ver in de twintigste eeuw te constateren valt.

In het vervolg van dit artikel wil ik eerst in pedagogisch opzicht herinneren aan de historische betekenis van Luther. Daarbij komen eveneens aan de orde: de algemene gedachte van de volksoopvoeding (paragraaf 1) en de daarmee samenhangende eis van godsdienstige vorming voor allen (paragraaf 2). In beide gevallen komen tevens historische socialisatie-aspecten naar voren die lange tijd te weinig aandacht kregen en vooral in het kader van de 'geschiedenis van het kind' zijn te waarderen (paragraaf 3). Tenslotte zal de vraag gesteld worden of er in de historische doorwerking continue verbanden herkenbaar zijn voor de pedagogiek. En gevraagd wordt naar algemeen historisch-pedagogische verbanden (paragraaf 4). Deze worden belicht tegen de achtergrond van een multiculturele samenleving (paragraaf 5).

1. Perspectieven die voortkomen uit de Reformatie met betrekking tot school en vorming

De lektuur van Luthers 'Schulschriften'¹⁶ waarin hij de adel en de stadsbestuurders maar ook de - zoals hij telkens weer formuleert - op de buik gerichte ouders, wijst op de noodzaak van vorming en schoolbezoek, biedt de tegenwoordige lezer menige verrassing. Veel van wat men gewoonlijk in later tijd verwacht, wordt hier reeds in elementaire vorm gepresenteerd als toekomstig perspectief voor scholing en vorming.

De aanleiding om zich bezig te houden met vorming en onderwijs, houdt voor Luther aanvankelijk verband met in de praktijk ervaren misstanden. In de beginjaren had de Reformatie het onderwijs niet versterkt. Aandacht voor opvoeding en onderwijs kwam niet voort uit kritiek op onderwijsdoelstellingen. Veeleer kwam het door de sluiting van kloosters met de daaraan verbonden scholen die voor die tijd zeer belangrijk waren, alsmede de veranderde - en zoals het zich eerst liet aanzien, slechtere - beroepsvooruitzichten voor de clerus die maakten dat vorming en onderwijs juist dáár achteruitgang ervoeren waar de Reformatie gestalte kreeg. Voor zoverre moet Luther zich bij het thema vorming en onderwijs, bezighouden met ongewilde neveneffecten van zijn theologische en kerkelijke hervormingswensen.

14 F. Osterwalder, Die Geburt der deutschsprachigen Pädagogik aus dem Geist des evangelischen Dogmas, in: *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 68 (1992), pp. 426-454; J. Oelkers, Ist säkulare Pädagogik möglich?, in: *Evangelische Erzieher* 42 (1990), pp. 23-31.

15 K.E. Nipkow, Religion in der Pädagogik?, in: *Zeitschrift für Pädagogik* 38 (1992), pp. 215-234.

16 Luther 1524, 1530.

Maar al snel wordt het Luther duidelijk dat er een onlosmakelijke samenhang bestaat tussen kerkhervorming en onderwijshervorming.¹⁷ Beide hervormingswensen overlappen elkaar op specifieke wijze. Een 'kerk van het Woord'¹⁸ is zonder onderwijs ondenkbaar. De door Luther nagestreefde kerk berust in meer dan één opzicht op voorwaarden die alleen met behulp van onderwijs gerealiseerd kunnen worden. De vorm van de Woord-dienst die nu in de Duitse taal moest worden gehouden, evenals de verstandige en verstaanbare prediking die in tegenstelling tot het gedachteloze reciteren van nu aan alleen in deze vorm erkend zou worden¹⁹, verlangt van de prediker aanzienlijke taalkundige kennis en vaardigheden, alsmede kennis van de hermeneutiek en retorica. Daarbij komt het eveneens begrijpende luisteren dat met deze preek moet overeenstemmen: deze wijze van luisteren en het vermogen om te begrijpen, veronderstellen toehoorders die in staat zijn tot oordelen door religieuze en taalkundige vorming.

Daarom is het alleen maar consequent als Luther eist dat er scholen worden gesticht en onderhouden, die ten dienste staan van de opleiding van de geestelijkheid en van de kerk en haar verkondiging: onderwijshervorming ten dienste van geloof en kerk.

Naast deze *geestelijke* motivering voor de noodzaak van scholen, hanteert Luther de niet minder belangrijke *wereldlijke* beweegredenen. In de terminologie van vandaag, argumenteert Luther hier in termen van een maatschappelijk relevante theorie: de school is nodig voor de handhaving van de wereldlijke ordening. Nu zullen vrede en gerechtigheid (*pax et iustitia*) heersen, niet meer 'vuist en harnas' zoals ten tijde van de middeleeuwse vete-ordening: "hoofden en boeken spelen een belangrijke rol; men moet leren en weten wat recht en wijsheid is in het wereldlijke rijk".²⁰

In eerste aanzet worden hier reeds zuivere pedagogische motieven zichtbaar, die daarna bij Melanchton - de vriend en metgezel van Luther - nog duidelijker naar voren komen. Duidelijker dan Luther vertegenwoordigt Melanchton een humanistisch vormingsideaal en beklemtoont de eigen waarde van de taalkundige vorming, zonder daarbij te verwijzen naar het algemene nut.

Ook Luther staat dichtbij het humanisme en maakt gebruik van humanistische inzichten, maar is in laatste instantie geen humanist, maar juist theoloog.²¹ Ook bij Luther komen formuleringen voor die uitgaan boven het maatschappelijke belang waarbij de eigen waarde van vorming in zicht komt: 'Ik wil hier verder zwijgen over hoe plezierig het is wanneer een man geleerd is, alsof hij nooit meer een betrekking zou vervullen, dat hij thuis van alles kan

17 Nipkow / Schweitzer, a.w. p. 21ff.

18 Th. Nipperdey, *Luther und die Bildung der Deutschen*, in: Löwe/Roepke 1983, p. 15.

19 U. Nembach, *Predigt des Evangeliums. Luther als Prediger, Pädagoge und Rhetor*. Neukirchen-Vluyn 1972; H.M. Müller, Art. Homiletik, in: *Theologische Realenzyklopädie*. Bd. 15, Berlin/New York 1986, p. 532 ff.

20 Citeringen verwijzen naar de *Weimarer Ausgabe* (= WA, WA.TR voor de *Tischreden*), met vermelding van bandnummer en pagina.

21 L.W. Spitz, *Luther and Humanism*, in: M.J. Harran (Ed.), *Luther and learning*. The Wittenberg University Luther Symposium, Selinsgrove 1985, pp. 69-94.

lezen, met ontwikkelde mensen kan praten en omgaan, kan gaan en staan in vreemde landen; want wat zo iemand bevredigt, dringt waarschijnlijk tot weinig mensen door'.²²

In deze samenhang wordt eveneens de democratische tendentie in dit denken zichtbaar. Tenminste in beginsel wordt het regeringsambt losgekoppeld van de legitimering door adellijke geboorte. Uitoefening behoort aan voorwaarden en vaardigheden te worden verbonden, die door vorming kunnen worden verworven: 'God wil niet dat slechts diegenen die als koning of vorst of heer of met adellijk bloed worden geboren, in aanmerking komen om te regeren of om heer te worden, Hij wil ook bedelaars daarbij hebben, ze zouden anders kunnen denken dat alleen adellijke geboorte bepaalt wie heer of regent wordt en niet God alleen'.²³

Het klopt dat zulke argumenten niet direct hebben geleid tot invoering van de leerplicht, tot een school voor iedereen of tot een democratische samenleving. Maar duidelijk is wel welke belangrijke prikkels in de richting van 'onderwijs voor iedereen' hier worden geformuleerd. Daarbij is inbegrepen het schoolbezoek van meisjes, voor wie Luther zich inzet ondanks alle tegenwerking om meisjes slechts voor te bereiden op huishoudelijke taken.²⁴ De verwantschap met latere opvattingen over algemene vorming of met een pedagogisch ondersteunde maatschappelijke hervorming, is gemakkelijk vast te stellen.

Voor de ontwikkeling van de pedagogiek als wetenschap, is vervolgens het door Luther verlangde onderscheid tussen *geestelijke* en *wereldlijke* dimensies nog belangrijker. In de 'Schulchriften' heeft hij dit onderscheid consequent doorgevoerd. Met de voorstelling van de beide rijken, respectievelijk 'regimenten'²⁵ wordt de opvoeding bij de wereldlijke rede gerangschikt. Zij kan worden aangeduid als 'wereldlijk ding'²⁶ - noodzakelijk uitgangspunt voor een pedagogiek zonder kerkelijke of wereldbeschouwelijke bevoogding, zoals ze dan later, bijvoorbeeld na 1945 door Hammelsbeck²⁷ kritisch kon worden verdedigd tegen het als maar christelijker worden van de opvoeding en de school.

Daarom is de kerkhervorming onlosmakelijk verbonden met de hervorming van opvoeding en onderwijs, en uit de kerkhervorming komt een duurzame opleving van het onderwijs voort, zowel met het oog op de wetenschappelijke opleiding voor de clerus en de overheid, als ook met betrekking tot de vorming van het gewone volk. Wie Luther en de Reformatie een plaats geeft in de geschiedenis van opvoeding en onderwijs, kan niet blijven stilstaan bij de school. Want het hart van deze hervormingen slaat ergens anders - bij het nieuwe en herontdekte

22 Luther 1530, WA 30/II, p. 565.

23 Ibid., p. 576.

24 Luther 1520, WA 6, p. 461.

25 H.-H. Schrey (Hrsg.), *Reich Gottes und Welt. Die Lehre Luthers von den zwei Reichen*. Darmstadt 1969; U. Duchrow, *Christenheit und Weltverantwortung. Traditionsgeschichte und systematische Struktur der Zweireichelehre*. Stuttgart 1970; M. Seils, *Zweireichelehre heute. Erträge einer neuen Diskussion*. In: T. Rendtorff (Hrsg.), *Charisma und Institution*. Gütersloh 1985.

26 Luther 1531, WA 34/I, p. 414.

27 O. Hammelsbeck, *Evangelische Lehre von der Erziehung*. München 1950.

geloof, die de genoemde opvoedingsmotieven juist in hun wereldlijke gedaante vooraf vrijmaakt.

2. Nieuwe wegen in de godsdienstige vorming:

De catechismus als elementaire methode voor het dagelijkse leren.

Vanuit het tegenwoordige gezichtspunt lijken de elementen 'vorming' en 'catechismus' elkaar uit te sluiten. Op zijn laatst sinds Rousseau's²⁸ afrekening met het catechetische onderwijs dat, volgens hem, hooguit bevordert dat kinderen vroegtijdig leren liegen, gaan vorming en catechismus gescheiden wegen. Toch is dit negatieve oordeel minder te danken aan het reformatorische streven als wel aan zijn latere gevolgen die niet altijd strookten met de bedoeling van de Reformator.²⁹

Wat wil Luther bereiken met de catechismus en het catechetische onderricht?

Ook hier staat in het begin niet eenvoudigweg een theologisch programma waaruit het godsdienstonderwijs kon worden afgeleid. Het begin van Luthers catechetische werk sluit aan bij de ervaringen tijdens werkbezoeken aan plaatselijke kerkgemeenten ('Visitationsberichte'.³⁰ Met de godsdienstige vorming was het slecht gesteld. Zowel gemeenteleden als predikanten faalden in dit opzicht. Als voortzetting van middeleeuwse aanzetten³¹, ontwikkelde Luther daarop zijn catechismussen³² met als doel om op elementaire wijze datgene beschikbaar te stellen 'wat ze in het Christendom behoren te geloven, doen en weten'.³³

Op deze doelstelling - 'wat een Christen noodzakelijk dient te weten' - is LUTHERS catechetische belangstelling gericht. De later als centraal beschouwde vorm van de catechismus is voor hem van ondergeschikte betekenis. En zijn eigen catechismus is niet meer dan een voorbeeld waarop anderen op hun eigen wijze kunnen voortborduren.³⁴ Dat dit in de zestiende eeuw ook zo werd opgevat, bewijst de door Reu³⁵ samengestelde verzameling van

28 J.-J. Rousseau, *Emil oder Über die Erziehung* (1762). Dt.Ausgabe besorgt von L. Schmidts, Paderborn 1981, p. 267.

29 O. Frenzel, *Zur katechetischen Unterweisung im 17. und 18. Jahrhundert*. Leipzig 1920; H.-J. Fraas, *Katechismustradition. Luthers kleiner Katechismus in Kirche und Schule*. Göttingen 1971.

30 Ph. Melancthon, *Glaube und Bildung. Texte zum christlichen Humanismus*. Hrsg. von G.R. Schmidt, Stuttgart 1989, 1528 ff.

31 K. Petzold, *Die Grundlagen der Erziehungslehre im Spätmittelalter und bei Luther*, Heidelberg 1969.

32 Luther 1529a,b.

33 Luther 1526, WA 19, p. 76.

34 Luther 1529a, WA 30/I, p. 362.

35 J.M. Reu, *Quellen zur Geschichte des kirchlichen Unterrichts in der evangelischen Kirche Deutschlands zwischen 1530 und 1600*. 9 Teilbände, Gütersloh 1904-1935.

catechetische bronnen uit het tijdvak tussen 1530 en 1600: deze verzameling omvat niet minder dan negen boekdelen - een welsprekend getuigenis van de breedte en omvang van catechetische activiteiten ten tijde van de Reformatie.

Pedagogisch-didactisch opmerkelijk is de door Luther voorgestelde methode van onderwijzen en leren. Het onderstreept opnieuw de opvoedkundige betekenis van het catechetische werk. Het gaat om een gefaseerde methode³⁶: Het tot op heden veelvuldig bekritiseerde uit 't hoofd leren - wat overigens te danken is aan de middeleeuwse opvatting dat de woorden (verba) aan de dingen (res) voorafgaan³⁷ - betreft hier alleen de eerste en weliswaar funderende fase in het leerproces. Belangrijker is vervolgens de tweede fase die betrekking heeft op het begrijpen (Verstehen), waarom het in het hele onderwijsproces moet gaan. En wanneer kinderen op deze wijze met de kleine catechismussen vertrouwd zijn geraakt, behoeft het leren geenszins te worden gestopt. Een volgende fase dient het bredere inzicht dat met behulp van de grote catechismus en de theologische toelichtingen kan worden verkregen.

Hoe weinig het door Luther nagestreefde onderwijs, overeenstemt met de later als normaal beschouwde, schoolse wijze van overhoren van gememoriseerde inhouden, tonen de aanwijzingen voor het dagelijks gebruik van de nieuwe catechismus. Het catechetische onderricht moest in het dagelijks leven worden verzorgd door leken - in het gezin waar de vader zich met alle gezinsleden dagelijks toelegt op het bestuderen van de catechismus.³⁸ Bedoeld werd dus een dagelijkse omgang en vertrouwdheid met deze kennis die elementair is voor zover deze minimaal vereist is voor het verstandige christendom.

Naast het gebruik in de huiselijke kring, heeft de catechismus bij Luther nog een tweede 'Sitz im Leben' en ook deze is in historisch-pedagogisch opzicht belangwekkend. Het is namelijk de kerkdienst die Luther, volgens menig criticus, had omgevormd tot school of in ieder geval tot een soort van onderwijsinstituut. Ook in de kerkdienst moet de catechismus worden gebruikt en moet de religieuze vorming worden verbeterd. Belangrijke uiteenzettingen over de catechese zijn daarom te vinden in de 'Vorrede zur Deutschen Messe' die Luther zelf ontwikkeld heeft.³⁹

Dat het hierbij niet alleen gaat om afgewogen programma's en mooie woorden, maar om veranderingen die in de praktijk gevolgen hadden, laat zich niet alleen afleiden uit de strenge straffen die Luther adviseert wanneer een kind weigert te leren.⁴⁰ Te wijzen valt hier op de zogenaamde catechismusexamens of -overhoringen die vooraf moeten gaan aan het

36 Luther 1529a, WA 30/I, Vorrede.

37 F. Hahn, *Die Evangelische Unterweisung in den Schulen des 16. Jahrhunderts*, Heidelberg 1957, p. 12ff.; G. Strauss, *Luthers house of learning. Introduction of the Young in the German Reformation*, Baltimore/London 1978, p. 153f.

38 W. Grünberg, Lernen im Rhythmus des Alltags. Luthers Kleiner Katechismus nach 451 Jahren. Anmerkungen zu einem theologisch-pädagogischen Konzept, in: *Pastoraltheologie* 70 (1981).

39 Luther 1526.

40 Luther 1529a, WA 30/I, p. 363.

Avondmaal. Deze vormden een doeltreffend instrument bij de realisering van catechetische onderwijsdoelen.⁴¹

Achter Luthers uitspraken met betrekking tot de praktijk en theorie van het catechismusonderricht wordt uiteindelijk een *visie op de mondige christen* zichtbaar. Ieder mens moet in staat gesteld worden om zichzelf en anderen te onderwijzen in vragen over het verkrijgen van het eeuwige heil. Daarmee krijgt Luthers opvatting van het religieuze onderricht duidelijke Verlichtingskenmerken. De autoritatieve betekenis van de kerk en de bemiddelende rol die zij tot dusver voor de enkeling vervulde, wordt ter discussie gesteld. Wanneer later door bijvoorbeeld Schleiermacher de 'religieuze mondigheid'⁴² nadrukkelijk als catechetisch doel wordt geformuleerd, wijst dat op de voortgaande continuïteit van dit tijdens de Reformatie geïnitieerde denken.

De religieuze opvoeding is dus verbonden met opvoeding en leren. Het geloof is voor de Reformatie niet enkel een kwestie van uiterlijke rituelen of van kerkelijke autoriteit. Het moet in het innerlijk van ieder mens worden verankerd, wat - zoals Rumpf⁴³ benadrukt in parallelle samenhang eveneens geldt voor het recht - een cultuurhistorische verschuiving teweegbrengt ('Verinnerlichung') die voor de gehele geschiedenis van opvoeding en onderwijs van betekenis is.

3. Kinderen worden leraar: Luther en de geschiedenis van het kind

Zoals bekend, steunt de stelling over de late ontdekking van het kind⁴⁴ niet in de laatste plaats op het pedagogisch-iconografische gebruik van religieuze voorstellingen. Alleen al daarom is het van belang om vast te stellen of en op welke wijze de godsdienstpedagogische en theologische geschriften van Luther in aanmerking komen als bron voor de beschrijving van de geschiedenis van het kind. Komt daarin een beeld van het kind naar voren? En zo ja, hoe verhoudt deze zienswijze zich ten opzichte van de door Ariès vertolkte opvattingen? Een onderzoek van Luthers geschriften op dit aspect leidt in zoverre tot verrassende resultaten wanneer wordt aangetoond⁴⁵ dat hier weliswaar - geheel in overeenstemming met Ariès'

41 R. Schwarz, Luther als Erzieher des Volkes. Die Institutionalisierung der Verkündigung, in: *Luther-Jahrbuch* 57 (1990), pp. 114-127; zie voor de noodzakelijke sociaal-historische bijstelling: S.C. Karant-Nunn, The Reality of Early Lutheran Education. The Electoral District of Saxony - a Case Study, in: *Luther-Jahrbuch* 57 (1990), p. 128-146.

42 F.D.E. Schleiermacher, Die Praktische Theologie nach den Grundsätzen der evangelischen Kirche im Zusammenhange dargestellt, in: J. Frerichs (Hrsg.), *Schleiermachers handschriftliches Nachlasse und nachgeschriebenen Vorlesungen*, Berlin 1850, p. 328 en 349.

43 H. Rumpf, Erasmus von Rotterdam (1466 oder 1469-1536), in: H. Scheuerl (Hrsg.), *Klassiker der Pädagogik*, Bd.1: Von Erasmus von Rotterdam bis Herbert Spencer, München 1979, p. 24ff.

44 Ph. Ariès, *Geschichte der Kindheit*, München/Wien 1975.

45 F. Schweitzer, *Die Religion des Kindes. Zur Problemgeschichte einer religionspädagogischen Grundfrage*, Gütersloh 1992, p. 31ff.

verwachtingen - de jeugdfase in moderne betekenis nog niet in beeld komt, maar dat het gevonden kindbeeld zich ook niet laat verenigen met de opvatting dat kinderen in de zestiende eeuw zich nog niet bewust waren van het onderscheid met volwassenen.⁴⁶

De uitspraken van Luther over het kind zijn stellig niet eenduidig, om niet te zeggen tegenstrijdig. Ze kunnen niet op de gebruikelijke wijze worden gerubriceerd onder de noemer van een theologisch-pessimistisch standpunt volgens welke kinderen alleen beschouwd en behandeld kunnen worden onder het aspect van de erfzonde. Weliswaar zijn er bij Luther zeker bewijzen te vinden voor zijn veronderstelling omtrent de oorspronkelijke zondigheid van het kind, opvallend genoeg echter niet op plaatsen waar hij op pedagogische vragen ingaat. Het klopt niet dat Luthers pedagogische denken geheel doortrokken is van het denken over de erfzonde zoals in de oudere literatuur veelvuldig wordt beweerd.⁴⁷

Voor Luther stond vast dat kinderen 'van nature slecht' zijn⁴⁸; tegelijkertijd zegt hij dat 'het Woord van God door kinderen (*parves*) en eenvoudigen het best wordt begrepen.'⁴⁹ Hun 'geloof en levenswandel' zijn als 'het beste' te kwalificeren.⁵⁰ De lof die Luther het geloof van kinderen toekent, komt vooral voort uit de waarneming dat bij hen het verstand nog ontbreekt. Daarom 'disputeren' ze niet en vallen ze God niet in de rede.⁵¹ Daarom moeten ze als de 'geleerdsten' worden beschouwd.⁵² Ja, het mag zelfs zo geformuleerd worden: 'Al hun zonden zijn zonden die vergeven worden'.⁵³

In aansluiting op de rede van Jezus over de voorbeeldfunctie van kinderen (Mat. 18:3) kan Luther eveneens de volwassenen die voorbeeldigheid en het voorbeeldige geloof van kinderen voorhouden. De volwassenen moeten 'weer opnieuw kind worden' - kinderen zijn de 'door Christus aan ons toevertrouwde leraren'.⁵⁴

Luther was zich het onderscheid tussen kinderen en volwassenen volkomen bewust. Weliswaar baseert hij zich, zoals de onderzoekingen van Ariès laten vermoeden, op het sinds de antieke oudheid verbreide zeven-jaar-schema. Maar dit schema blijft bij hem geenszins

46 K. Arnold, *Kind und Gesellschaft in Mittelalter und Renaissance. Beiträge und Texte zur Geschichte der Kindheit*, Paderborn/München 1980.

47 Vgl. H.-B. Kaufman, *Grundfragen der Erziehung bei Luther*, Diss. Kiel 1954, p. 198; en F. Spanuth, *Erbsünde und Erziehung im Luthertum*, Diss. Göttingen 1933.

48 Luther 1539, WA 47, p. 819.

49 Luther 1527/1530, WA 31/II, p. 160.

50 WA.TR 1, p. 7.

51 WA.TR 1, p. 7.

52 WA.TR 2, p. 190.

53 WA.TR 4, p. 38.

54 WA.TR 2, p. 156; WA.TR 1, p. 311.

alleen maar uiterlijk of verbaal, zoals Ariès voor deze tijd typerend acht. De afzonderlijke waarnemingen die Luther aanvoert - onder andere met betrekking tot de ontwikkeling van het geweten, het zelfbewustzijn, het begrip van de kerk, maar ook van dood en sterven⁵⁵, laten veeleer zien dat zijn opvatting van het kind door gedifferentieerde waarnemingen tot stand is gekomen. En deze waarnemingen blijven niet zonder gevolgen voor de opvoeding. In tegendeel roept Luther telkens weer op om zich aan de eigen aard van het kind aan te passen en de opvoeding dienovereenkomstig in praktijk te brengen. Aanpassing aan de cognitieve en taalkundige vaardigheden evenals het spelend-leren staan daarbij op de eerste plaats.

Als het gaat om de constatering van een voorstelling van het kind 'in bewuste waarnemingen van kinderlijke bijzonderheden'⁵⁶ dan is bij Luther aan dit criterium ruimschoots voldaan. Overeenkomstig dit criterium is er bij Luther niet slechts een enkele waarneming van het kind als kind te vinden, maar ook reeds een notie van een zelfstandig te waarden levensfase. Omgekeerd is echter in de 'Schulschriften' duidelijk geworden dat de school bij Luther niet in de eerste plaats is gefundeerd in de leer- en ontwikkelingsbehoeften van kinderen en jeugdigen. In plaats daarvan wijst Luther op de taken die later in kerkelijk en maatschappelijk verband door de volwassen geworden kinderen zullen moeten worden vervuld. In zoverre denkt Luther hier nog niet 'vom Kinde aus' maar vanuit de volwassene. De eisen die op deze wijze worden gesteld aan de school en het leren, moeten echter wel in overeenstemming met de kinderlijke aard worden gerealiseerd, en in zoverre denkt Luther toch vanuit het kind.

Deze bevinding draagt bij aan een gedifferentieerd oordeel, waarin enerzijds Luthers waarneming van het kind als kind en de zelfstandige kinderlijke levensfase worden erkend, maar anderzijds niet wordt verdonkeremaand dat de noodzaak van opvoeding en onderwijs vanuit een volwassen visie wordt gefundeerd.

Onderzoek naar de geschiedenis van het kind zou zich moeten instellen op de mogelijkheid van complexe, en voor een deel elkaar tegensprekende verbanden. Pedagogische en theologische uitspraken uit de (late) middeleeuwen verdienen extra aandacht om te dienen als bronnen voor historisch onderzoek naar de ontwikkeling van het kindbeeld. En het blijkt dat het afsluitende hoofdstuk over de geschiedenis van het kind in de middeleeuwen nog niet kan worden geschreven.

4. LUTHER en de pedagogiek: Invloed en cultuurhistorische verbanden

De invloed van Luther op de pedagogiek moet dubbelsporig worden nagegaan: in de eerste plaats moet gelet worden op de historische invloed binnen de pedagogiek zelf en in de tweede plaats op de verderreikende algemeen- en cultuurhistorische invloeden bijvoorbeeld op het gebied van de taal, ethiek, leefwijze, die voor de pedagogiek niet minder belangrijk zijn dan de afhankelijkheid van literaire ontwikkelingen.

De invloed van het denken van Luther op de pedagogiek is ongetwijfeld gemakkelijk vast te stellen, ondanks het feit dat een zelfstandige studie naar deze samenhangen nog ontbreekt.

55 Schweitzer, *Die Religion des Kindes*, p. 43ff.

56 Ariès, a.w., p. 209.

Daarvoor moet niet bij voorbaat alleen maar gedacht worden aan de (nieuw-) lutherse pedagogiek uit de negentiende en twintigste eeuw⁵⁷ die, ondanks haar historische rol, voor de huidige historische pedagogiek slechts van perifere betekenis is. Belangrijker zijn de ontwikkelingslijnen in het centrum van de geschiedenis van de pedagogiek: de hervormingspedagogiek van bijvoorbeeld Comenius is direct en indirect gebaseerd op de catechetische en pedagogische ontwerpen van Luther. In het piëtistische opvoedkundige denken (Francke, Zinzendorf) is zijn denken evenzo aanwezig als in de pedagogiek van de Filantropijnen. Via Pestalozzi, Kant, Schleiermacher, Herbart en in nog grotere mate via de herbartianen⁵⁸ en ook via Diesterweg zijn impulsen terechtgekomen in de eerste fundamentele systemen en de daaruit voortgekomen moderne wetenschappelijke pedagogiek. En met het noemen van de naam Pestalozzi is reeds aangegeven dat dit eveneens betrekking heeft op de sociale pedagogiek, die daarna in de negentiende eeuw bijvoorbeeld bij Wichern en in de residentële pedagogiek onmiskenbaar naar voren komt. Deze verbanden tussen de lutherse traditie en de pedagogiek gaan veel verder dan de direct op Luther gebaseerde pedagogiek uit de negentiende en twintigste eeuw laat vermoeden.

Naast het reeds genoemde duidelijke onderscheid tussen geestelijke en wereldlijke dimensies van de opvoeding (paragraaf 1) zijn toekomstgerichte impulsen aanwezig die de pedagogische opgave omschrijven als een *dienstbare* taak voor alle kinderen en jeugdigen, maar ook in de nauw met de kerkhervorming samenhangende hoge waardering voor de schoolse vorming voor iedereen als ook in het algemene opvoedingsdoel: *mondigheid*. Een reconstructie van de historische invloed moest zich instellen op een analyse van de verwantschap tussen de door de Reformatie bewerkstelligde herwaardering van de *individuele subjectiviteit*, de theologische, in beginsel eveneens politiek gefundeerde aanspraak op *persoonlijke mondigheid* en de met het oog op opvoeding en onderwijs effectieve idee van *gelijkheid*. In de mate waarin de kerk haar bemiddelende rol en autoritatieve instelling voor de enkeling verloor, omdat de theologie van de Reformatie voor ieder mens afzonderlijk een directe relatie tot God op de voorgrond stelde, heeft zich een voorstelling van het subject kunnen ontwikkelen die als wezenlijke voorwaarde moet worden beschouwd voor de Verlichting en de moderne pedagogiek.

Nog iets verder reiken de algemene cultuur- en sociaalhistorische invloeden. Ze kunnen in dit verband slechts worden aangeduid. De vormende invloed van het denken van de Reformatie wordt reeds lang controversieel bediscussieerd in aansluiting op de these van Max Weber over de protestantse ethiek waarin een nauwe samenhang tussen protestantisme en kapitalisme wordt geconstateerd. Minder bekend is daarentegen het sociaal-historische verband tussen de *jeugdgeschiedenis* en het *protestantisme*: in het bijzonder de invoering van de confirmatie kan beschouwd worden als een jeugdverlegende maatregel⁵⁹ zodat scherp uitgedrukt over de

57 Bijvoorbeeld: C.A.G. von Zezschwitz, *System der christlich-kirchlichen Katechetik*, Leipzig 1863ff; M. von Tilling, *Grundlagen pädagogischen Denkens*, Stuttgart 1932; O. Hammelsbeck, *Evangelische Lehre von der Erziehung*, München 1950.

58 F. Jacobs, *Die religionspädagogische Wende im Herbartianismus*, Heidelberg 1969.

59 M. Mitterauer, *Sozialgeschichte der Jugend*, Frankfurt a/M 1986, p. 34f. en 62; J.R. Gillis, *Geschichte der Jugend. Tradition und Wandel im Verhältnis der Altersgruppen und Generationen in Europa von der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts bis zur Gegenwart*, Weinheim/Basel 1980.

jeugdfase gesproken kan worden als 'Kind der Kirche'⁶⁰. Het 'cultuurprotestantisme' uit de negentiende en het begin van twintigste eeuw heeft met zijn vormingsideaal van de 'zedelijk-religieuze persoonlijkheid' verrekende invloed gehad - in de lagere school door het herbartianisme, maar ook in het gymnasium en in de geesteswetenschappelijke pedagogiek.⁶¹

Het klopt dat in geen van deze gevallen sprake is van 'zuivere' dat wil zeggen van exclusieve invloed van Luther en de Reformatie. De genoemde culturele en maatschappelijke ontwikkelingen staan zonder uitzondering in verband met andere oorzaken - niet alleen in samenhang met verscheidene opkomende geestelijke en mentaliteitshistorische stromingen, maar ook met economische en maatschappelijke factoren. Nochtans maken zij duidelijk dat de pedagogiek als moderne discipline niet uitsluitend door moderne invloeden wordt bepaald. Haar wortels die soms vergeten worden, gaan verder terug en oudere tradities hebben ook hun invloed niet verloren op plaatsen waar ze niet meer worden onderkend, of slechts als cultuurhistorische erfenis worden beschouwd.

6. Toekomst:

Protestants erfgoed in een multiculturele samenleving?

Als de herinnering aan Luther in de opvoedingswetenschap aan het eind van de twintigste eeuw, zoals in het begin werd geconstateerd, dikwijls als plichtmatige reminiscentie wordt gezien, dan is de 'moderne' identiteit van de discipline als autonome pedagogiek niet meer in het geding. Zeker: nog steeds kan gevreesd worden voor een terugkeer van de normatieve pedagogiek en moet daarom een vastbesloten afstand tot zulke religieuze normatieve pedagogiek geëist worden. De overtuiging wint terrein dat het in een pluralistische, multiculturele samenleving niet meer toelaatbaar is om terug te grijpen op eigen tradities. De herinnering aan Luther krijgt zo als het ware het karakter van een nostalgische terugkeer naar een tijd van culturele en confessionele homogene verhoudingen.

Daartegenover kan de vraag gesteld worden of de globaliseringsprocessen evenals de interculturele ontwikkelingen niet óók het bewustzijn van de eigen tradities opnieuw nodig maken - niet in de betekenis van insisteren op de een of andere overgeleverde identiteit, echter als voorwaarde om andere identiteiten en tradities beter te kunnen begrijpen; want dat kan alleen slagen als bewust wordt hoe de eigen identiteit is gevormd en historisch is bepaald. In de mate waarin bijvoorbeeld de islamitische opvoedingstraditie in Duitsland meer betekenis krijgt, komen ook de verschillen in de relatie met een door het christendom bepaalde traditie duidelijker naar voren en moeten daarom onderwerp van de pedagogische discussie worden⁶² - in een hermeneutiek van het vreemde en eigene tegelijk.

60 F. Schweitzer, *Die Suche nach eigenem Glauben. Einführung in die Religionspädagogik des Jugendalters*, Gütersloh 1996.

61 Men hoeft in dit verband slechts te denken aan de *Psychologie des Jugendalters* van Spranger uit 1925.

62 H. Dobers et al. (Ed.), *Education and Value Systems*, Mainz 1987.

Volgt men een overweging van Odo Marquard⁶³ die de wortels van de moderne hermeneutiek zoekt in de met de Reformatie begonnen discussie tussen kerkelijke traditie en een beroep op de Heilige Schrift, dan heeft de herinnering aan Luther in deze situatie zeker nog méér en iets anders te bieden dan inzicht in de eigen historische bepaaldheid. Zij houdt bovendien de verplichting in om op vreedzame geweldloze wijze met elkaar om te gaan, gericht op wederzijds begrijpen - in de betekenis van het soort begrip van vrede en gerechtigheid is, waaronder Luther de gehele opvoeding wilde plaatsen.

Zusammenfassung

450 Jahre nach Luthers Tod und angesichts eines nachlassenden pädagogischen Interesses an Luther wird nach dessen Bedeutung für die Bildungsgeschichte in Deutschland und Europa gefragt. Zunächst werden die von Luther ausgehenden Impulse für eine grundlegende Reformation von Schule und Bildung im Horizont des für Luther unauflöschlichen Zusammenhangs von Kirchen- und Bildungsreform aufgenommen. Also ebenso wichtig erweisen sich daneben die Ansätze zu einer Erneuerung der religiösen Bildung (Katechetik, Katechismus) in Kirche und Familie. Als bislang noch zu wenig beachtete Dimension arbeitet der Autor Aspekte in Luthers Denken über Kind und Kindheit heraus, die für die Geschichte der Kindheit insgesamt von besonderem Interesse sind, weil sie auf die Notwendigkeit einer differenzierten Einschätzung der Geschichte der Kindheit im Mittelalter hinweisen: Bei Luther ist nicht nur eine Wahrnehmung des Kindes als Kind zu finden, sondern weitergehend auch bereits eine Vorstellung von Kindheit als eigener Lebensphase. Umgekehrt ist nicht zu übersehen, daß Pädagogik und Schule bei ihm zumindest teilweise vom Erwachsenen her konzipiert sind.

Eine Würdigung von Luthers Bedeutung für Pädagogik und Bildungsgeschichte muß auch die Wirkungsgeschichte einschließen, zum einen innerhalb der Pädagogik selbst, zum anderen im Blick auf die viel weiterreichenden kultur- und zivilisationsgeschichtlich vermittelten Einflüsse beispielsweise im Bereich von Sprache, Ethik, Lebensführung usw. Erziehung zur Mündigkeit, die Bedeutung individueller Subjektivität, aber auch der politische Anspruch auf Gleichheit besitzen in Luthers Denken eine wichtige Wurzel. Seit langem wird der Zusammenhang zwischen Protestantismus und Kapitalismus diskutiert, zunehmend auch eine Verbindung zwischen der Geschichte von Jugend und dem Protestantismus gesehen oder auf den Einfluß des Protestantismus auf den Bildungsbegriff hingewiesen. Die Erinnerung an Luther und seine Bedeutung für die Pädagogik ist nicht bloß pflichtgemäße Reminiszenz, sondern ist notwendig für das historische Bewußtsein. Nur unter der Voraussetzung einer angemessenen Einsicht in die historischen Zusammenhänge kann die Frage beantwortet werden, wie mit dem protestantischen Erbe heute, in einer multikulturellen und multireligiösen Gesellschaft, umzugehen ist.

(vertaling: Dr. D.Th. Thoomes).

Gepubliceerd in het *Luther-Bulletin*, tijdschrift voor interconfessioneel Lutheronderzoek, jrg. 9, november 2000, pp. 60-74.

63 O. Marquard, Frage nach der Frage, auf die die Hermeneutik die Antwort ist, in: Ders., *Abschied vom Prinzipiellen. Philosophische Studien*, Stuttgart 1981, pp. 117-146.