

RECHTFERTIGUNG LEHREN

Luthers Unterscheidungskunst als Struktur religiöser Bildungsprozesse¹

I »RECHTFERTIGUNG« – PÄDAGOGISCHER GRUNDKONSENS ODER KAUM VERMITTELBARES TRADITIONSGUT?

Die Reformation war – im Zusammenspiel mit Renaissance und Humanismus – nicht zuletzt eine Bildungsbewegung, deren Bedeutung für die Pädagogik der Neuzeit und Moderne kaum überschätzt werden kann. Nicht nur Philipp Melanchthon, der sich unverzüglich nach seiner Ankunft in Wittenberg 1518 an eine Reform der Wittenberger Universität, der Leucorea, machte, auch Luther befasste sich in seinen reformatorischen Schriften von Anfang an mit einer dem Evangelium entsprechenden Bildungserneuerung. Die Reformatoren reagierten damit auf eine Krise, die von der Reformation selbst verstärkt worden war. Denn Luthers neue Einsicht in die Rechtfertigung des Sünders aus Gottes Gnade um Christi willen hatte mit dazu beigetragen, dass Kloster- und Domschulen ihre Pforten schlossen und das herkömmliche Schulwesen zeitweise daniederlag.²

¹ Der vorliegende Aufsatz wurde in gemeinsamer Arbeit der Dozierenden am Lehrstuhl für Religionspädagogik an der Universität des Saarlandes in Saarbrücken verfasst. Anstoß war ein Vortrag von Karlo Meyer auf einer Tagung der Stiftung Luthergedenkstätten am 26.11.2015 im Lutherhaus in Wittenberg.

² Pointiert schrieb Luther 1524 an die Ratsherren (WA 15, 28, S. 5–11): »Auffs erst erfahren wyr ietzt ynn deutschen landen durch und durch, wie man allenthalben die schulen zur gehen lesst, die hohen schulen werden schwach, klöster nehmen ab, und will solichs gras dürre werden und die blume fellt dahyn, wie Isaias sagt, weyl der geyst Gottis durch seyn wort drein webet und scheinet so heys drauff durch das Euangelion. Denn nu durch das wort Gottis kund wird, wie solch wesen unchristlich und nur auff den bauch gericht sey.«

Exemplarisch für den Beitrag der Reformation zur Bildungsgeschichte können drei Impulse – institutionelle, didaktische und inhaltliche – vor Augen treten:

- a) Das ist zum einen die Neugestaltung des *institutionellen Bildungswesens*, die bis heute nachwirkt. Mit den neuen Möglichkeiten des Buchdrucks und der Übersetzung der Bibel ins Deutsche konnte und sollte potentiell jeder Christ zum Leser der Heiligen Schrift werden. Daraus – und aus der neuen Wertschätzung des weltlichen Lebens – resultierte die Notwendigkeit einer guten und umfassenden geistlich-weltlichen Bildung – nicht nur für die Eliten, sondern auch für das gemeine Volk, und zwar für Knaben *und* Mädchen.³ Eine Vorbildrolle nahmen hierbei die sächsischen Schulgründungen in Pforta und Meißen 1543 ein. Im zunächst lutherischen, später reformierten Herzogtum Pfalz-Zweibrücken wurde 1592 – zum ersten Mal in der Weltgeschichte – die allgemeine Schulpflicht für Knaben und Mädchen eingeführt.⁴
- b) Als wegweisend für das neuzeitliche Bildungsverständnis wird die *individuelle Unvertretbarkeit* und *kritische Mündigkeit* des Glaubenden betont, die eine Traditionslinie mit Luthers neuem Freiheitsverständnis bilden.⁵ Luther in Worms sei für die Neuzeit »zum Schlüsselsymbol des freien Menschen, des Einzelnen in der freien Selbstbestimmung des Gewissens«⁶ geworden. Hinsichtlich der kritischen Mündigkeit gegenüber

³ Vgl. Martin Luther: An die Ratsherren... (WA 15, 44, S. 25-29): »Wenn nu gleich (wie ich gesagt habe) keyn seele were und man der schulen und sprachen gar nichts dürffte umb der schrift und Gottis willen, So were doch alleyn dise ursach gnugsam, die aller besten schulen beyde fur knaben und meydlin an allen ortten auff zu richten, das die welt, auch yhren weltlichen stand eusserlich zu halten, doch bedarff feiner geschickter menner und frawen«.

⁴ Vgl. den genauen Textlaut in: Die evangelischen Kirchenordnungen des XVI. Jahrhunderts, Bd. 18, begründet v. Emil Sehling, bearbeitet v. Thomas Bergholz, Tübingen 2006, S. 406 f.

⁵ Exemplarisch vgl. Petra Bahr: Frei und fröhlich. Das Neue erkennen und sich seiner bedienen: Bildung, wie sie Melanchthon lehrt, in: Zeitzeichen 11/4 (2010), S. 48-51, hier S. 50.

⁶ Heino Falcke: Vom Kult der Leistung befreit. Wie eine Bildung aussieht, die Luthers Freiheitsbotschaft ernst nimmt, in: Zeitzeichen 12/8 (2011), S. 12-14, hier S. 12. Als Beleg der Unvertretbarkeit wird gern auf die erste von Luthers Invokavitpredigten verwiesen: »Wir seindt allsamt zu dem tod gefordert/ und wirt keyner für den andern sterben, Sonder ein yglicher in eygner person für sich mit dem todt kempffen. [...] ich würd denn nit bey dir sein noch du bey mir. Hierinn so muß ein yederman selber die hauptstück so

den Autoritäten von Kirchenobrigkeit und Tradition spielt als Beleg die Adelschrift von 1520 eine wichtige Rolle, in der Luther sich für das Priestertum aller Glaubenden stark macht: »Ubir das, szo sein wir yhe alle priester [...], alle einen glauben, ein Evangely, einerley sacrament haben, wie sollten wir den nit auch haben macht, zuschmecken und urteylen, was do recht odder unrecht ym glaubenn were? [...] Drumb geburt einem yglichen Christen, das er sich des glaubens annehm, zuvorstehen und vorfechten, und alle yrtumb zuvordammen.«⁷ Auf dieser Linie wird die Reformation als Teil der neuzeitlichen Freiheitsgeschichte interpretiert, die das Individuum in seiner Würde und Autonomie in den Mittelpunkt stellte.⁸

- c) Im Sinne dieser Mündigkeit des Subjekts wird das Movens der Reformation häufig als *religiöse Befreiungserfahrung* interpretiert und gewürdigt. »Die christliche Religion ist eine Religion der Befreiung.«⁹ Auf der Linie von Luthers autobiographischer Schilderung in der berühmten Vorrede zur Gesamtausgabe seiner lateinischen Schriften 1545 wird diese Befreiungserfahrung mit einem gewandelten Gottesbild identifiziert, das Luther in der Neuinterpretation der *iustitia Dei* gewann: Nicht mehr der zornige Gott, der Angst einflößt, sondern der liebende, gerecht machende Vater habe im Zentrum evangelischer Unterweisung zu stehen.¹⁰

Wer den Ertrag der Reformation für das Bildungswesen in der beschriebenen Weise bilanziert, wird vielleicht mit Befriedigung auf die vergangenen 500 Jahre zurückblicken. Die Schulpflicht für Mädchen und Jungen, und mehr noch das Ideal lebenslanger Bildung, ist eine Selbstverständlichkeit für uns geworden. Mündigkeit, Freiheit und Eigenverantwortlichkeit der Schülerinnen und Schüler stellen – auch ohne religiöse Begründungsfigur – ein Kernziel gegenwärtiger Pädagogik dar. Und vom zornigen, strafenden Gott

einen Christen belangen, wol wissen und gerüst sein.« (Martin Luther: Erste Invokavitpredigt (9. März 1522), WA 10/III, 1,7–2,2, zitiert etwa bei Norbert Collmar: Schulpädagogik und Religionspädagogik. Handlungstheoretische Analysen von Schule und Religionsunterricht, Göttingen 2004, S. 78 f.).

⁷ Martin Luther: An den christlichen Adel (1520), WA 7, 412, S. 20–23 und 37 f.

⁸ Vgl. Rechtfertigung und Freiheit. 500 Jahre Reformation 2017. Ein Grundlagentext des Rates der EKD, Gütersloh 2015, S. 37.

⁹ Falcke, Vom Kult der Leistung befreit (wie Anm. 6), S. 13.

¹⁰ Vgl. Martin Luther: Vorrede zum ersten Band der Gesamtausgabe seiner lateinischen Schriften 1545, WA 54, S. 185 f.

redet heute so gut wie keiner mehr – weder in der evangelischen noch in der katholischen Religionspädagogik.

Die Reformation hat nach dieser Sichtweise ihre Ziele erreicht. Dies bedeutet aber auch: Sie ist im Blick auf die gegenwärtigen Bildungsherausforderungen nur noch historisch von Interesse – als Erinnerungsort zur Vergewisserung der eigenen Werte und zur Mahnung, das Erreichte nicht leichtfertig aufs Spiel zu setzen. Diesem Eindruck entsprechend wird die Botschaft von der Rechtfertigung des Sünders aus Gottes Gnade um Christi willen häufig als in Kirche und Schule schwer vermittelbar angesehen. So konstatiert Friedrich Schweitzer: »Aufs Ganze gesehen gelingt es derzeit offenbar nicht in wünschenswertem Maße, Jugendlichen oder auch Erwachsenen die konstitutive Bedeutung der Rechtfertigungsbotschaft und der Rechtfertigungslehre vor Augen zu stellen.«¹¹ Was im 16. Jahrhundert einen Umsturz in Kirche und Gesellschaft bewirkte, scheint heute höchstens noch aus historischer Perspektive zugänglich zu sein oder als dogmatische Hintergrundtheorie einer soziologischen Faktizität, die erklärt, warum man ist, was man ist, nämlich »evangelisch«. In Schlagworten formuliert: Bildungsideale erfüllt! Innovationskraft erschöpft!

Die Deutung der reformatorischen Bildungsimpulse als Etappe auf dem Weg in die Moderne, wie sie hier etwas grobkörnig wiedergegeben wurde, enthält aber auch problematische Tendenzen. Zunächst ist gegenüber allzu schnellen Herleitungen zu betonen, dass die Reformation nur eine von mehreren Wurzeln neuzeitlichen Denkens darstellt. Zum anderen ist es höchst fragwürdig, die Rechtfertigungstheologie allzu bruchlos in den Interpretationsrahmen moderner Freiheits-, Subjektivitäts- und Menschenrechtstheorien einzuzeichnen. Dass es hier Verbindungslinien und über fünf Jahrhunderte »reifende« Traditionsstränge gibt, ist unbenommen. Doch besteht die nicht unerhebliche Versuchung, neuzeitliche Transformationsmodelle unter dem Label des Reformatorischen firmieren zu lassen, um sie mit der Würde – oder dem Stallgeruch – des genuin Evangelischen auszuweisen. Im Ergebnis kann daraus eine Simplifizierung oder gar Banalisierung der Rechtfertigungstheologie resultieren.

Luthers reformatorisches Anliegen kann dann recht problemlos identifiziert werden mit der Frage »nach dem, was mich unbedingt angeht (Tillich), [...] nach der Bestimmtheit des Gefühls (Schleiermacher) oder der inneren

¹¹ Friedrich Schweitzer, in: Margit Eckholt und ders.: Zur Gegenwartsbedeutung der Rechtfertigungsbotschaft für Religionspädagogik und kirchliche Bildungsarbeit, in: Religionspädagogische Beiträge 52 (2004), S. 79–90, hier S. 82 f.

Haltung«. ¹² Die Frage nach dem gnädigen Gott wird zur Gottesfrage überhaupt, vor allem zur Frage nach dem identitätsbildenden Woher unseres Bestimmtseins. Die komplexe Grammatik der Rechtfertigungstheologie wird auf einige Grundmotive ¹³ zurückgeführt: Rechtfertigung als Befreiung, als Anerkennung oder Angenommensein, wie dies etwa im Impulspapier der EKD zur Rechtfertigung von 2014 durchgespielt wird:

»Der Mensch wird nicht bemessen nach dem, was er nach außen darstellt oder auch wie er persönlich dasteht, sondern er wird von Gott geliebt, anerkannt, gewürdigt, ganz unabhängig von seinem Bildungsstand, Einkommen, sozialen Hintergrund und gesellschaftlichen Ansehen. Diese Anerkennung oder Würdigung macht ihn wahrhaft frei.« ¹⁴

Das ist schön gesagt, erinnert aber mehr an die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte als an das Gottesverhältnis, wie es in der Reformation zur Sprache kommt. Der positive Gewinn liegt darin, dass ein solches Verständnis von Rechtfertigung anschlussfähig ist an eine ganze Palette sozialetischer Themen wie Toleranz und Solidarität, Inklusion und Gendergerechtigkeit.

Von solcherart Grundmotiven her braucht man nur noch zu fragen: »Welche existenziellen Heillosigkeiten gibt es heute, die als Anknüpfungspunkte für die christliche Rede von der Sünde und der Erlösung dienen können?« Thies Gundlach, der diese Frage stellt, antwortet, Luthers reformatorischer Durchbruch sei so etwas wie ein »existenzielle[r] Archetyp aller Befreiungswege heute«; es gehe »in der Erinnerung an die Reformation um eine *Entängstigung der Seele* von heutigen, aktuellen Ängsten.« ¹⁵ Beispielhaft

¹² Thies Gundlach: Am Anfang war die Freiheit – Reformationsjubiläum 2017, in: 500 Jahre Reformation: Bedeutung und Herausforderungen. Internationaler Kongress zum Reformationsjubiläum 2017, hrsg. von Petra Bosse-Huber, Serge Fornerod, Thies Gundlach und Gottfried Wilhelm Locher, Zürich 2014, S. 321–333, hier S. 326.

¹³ Zur religionspädagogisch motivierten Kritik an Konzeptionen von Grundbescheiden und Grundmotiven vgl. Peter Müller: Schlüssel, Impulse, Themenkreise. Aspekte einer zeitgemäßen Bibeldidaktik, in: Loccum Pelikan 2011, Heft 1, S. 3–8. Zur Frage der Elementarisierung von Rechtfertigung vgl. Karl Ernst Nipkow: Rechtfertigung – elementarisierende Erschließung mit Jesus und Paulus, in: Elementarisierung im Religionsunterricht. Erfahrungen, Perspektiven, Beispiele, hrsg. von Friedrich Schweitzer, Neukirchen-Vluyn 2003, S. 115–132.

¹⁴ Rechtfertigung und Freiheit (wie Anm. 8), S. 33.

¹⁵ Gundlach, Am Anfang war die Freiheit (wie Anm. 12), S. 326 f.

nennt Gundlach die Fetischisierung körperlicher Gesundheit, den permanenten Zwang zur Relevanz und die Angst vor Überforderung in der Optionsgesellschaft.

Weder der Versuch einer angemessenen Elementarisierung soll hier kritisiert werden noch das legitime Interesse, nach dem heutigen Sitz im Leben zu fragen. Das Problem liegt eher darin, dass Rechtfertigung weitgehend als *Zustand* gedacht wird, als vorausgesetzter *Ausgangspunkt* der Anthropologie, an dem sich die Glaubensgewissheit festmacht. Dazu noch einmal das EKD-Grundlagenpapier:

»Positiv wird die Gesamtbilanz [des Lebens], weil sich der Mensch als Kind Gottes mit seiner Taufe im Bereich des göttlichen Segens, der göttlichen heilsamen Zuwendung, befindet und daraus »gar nicht mehr herausfallen kann« (Augustinus). Die Antwort des Menschen auf diese befreiende Erfahrung ist der Glaube. Aber auch diese Antwort ist Geschenk des Heiligen Geistes.«¹⁶

Eine solche Formulierung will offensichtlich zwei wichtige Aspekte der Rechtfertigungslehre festhalten, die gemeinhin mit dem Schlagwort »sola gratia« verbunden werden: Die Rechtfertigung des Sünders ist allein Gottes Werk. Und: Auch der Glaube bringt dieses Werk nicht zustande, sondern empfängt es als Gabe im Heiligen Geist. Das ist richtig.

Aber: Bleibt es bei solch einem Schematismus, d.h., wird nach dem Glauben nicht als Lebensvollzug gefragt, dann bezeichnet Rechtfertigung im Grunde nichts anderes als die uneinholbare Vorausgesetztheit unserer Existenz, die es zu verstehen, nichts anderes als die »schlechthinnige Abhängigkeit«, die es zu ahnen und zu fühlen gilt. Diese Vorausgesetztheit, dieses Angenommensein kann man akzeptieren oder auch nicht. Aber es bedarf hier keiner Bildung, es kann kein Werden des Menschen in der Rechtfertigung, kein Einüben in die christliche Existenz geben. Lediglich die *Konsequenzen* der Vorausgesetztheit und des Angenommenseins wären noch sozialetisch zu bedenken.¹⁷

¹⁶ Rechtfertigung und Freiheit (wie Anm. 8), S. 34.

¹⁷ Wenn im Lehrplan für Katholische Religionslehre an den bayerischen Grundschulen, hrsg. v. Katholischen Schulkommissariat in Bayern, München 2000, S. 26, die »Botschaft des Angenommen- und Geliebtseins« als »Sinnmitte« des christlichen Glaubens verstanden wird, von der her die Schüler darin unterstützt werden sollen, »sich der Würde jedes Menschen bewußt zu werden, Selbstvertrauen zu gewinnen und sich verständnisvoll und fair zu verhalten«, dann zeigt sich daran – ein Jahr nach der Gemeinsamen

Zu Recht warnt Friedrich Schweitzer vor einer »Verwechslung und Verflachung« der Rechtfertigungsbotschaft:

»Rechtfertigungstheologisch geht es nicht um den mehr oder weniger passablen Umgang mit eigenen Schwächen oder um die Freundlichkeit, mit der Andere auf diese Schwächen reagieren (sollen) – es geht vielmehr um das Ganze der menschlichen Existenz, deren Sinn und Ausrichtung, wie sie vor Gott in Frage stehen. Hier wird künftig nach Möglichkeiten zu suchen sein, wie die als solche zu begrüßende Absicht einer pädagogisch-praktischen Elementarisierung der Rechtfertigungslehre durch entsprechende Impulse in eine auch theologisch verantwortbare Form überführt werden kann.«¹⁸

Im folgenden Kapitel soll im Rekurs auf Luther versucht werden, die Grundlage einer solchen theologisch verantworteten Elementarisierung zu legen: Zum *sola gratia* gehört ergänzend der Aspekt des *sola fide*.¹⁹ Das ist eine reformatorische Binsenweisheit. Doch sie besagt, dass die göttliche Rechtfertigung im Leben, Fühlen, Denken und Erfahren Resonanzen erzeugt, durch die Rechtfertigung allererst fasslich wird. In diesem Sinne kann »Rechtfertigung« durchaus als Prozess verstanden werden – als »Einleben« in eine neue Wirklichkeit. Glaube ist damit noch lange kein Werk. Gerade im Glauben wird Rechtfertigung als unverfügbare Gottesgabe begriffen. Gleichwohl generiert die Rechtfertigungstheologie eine Struktur, um in einer Praxis der Unterscheidung Wirklichkeit neu zu entdecken und anzueignen. Um es plakativ zu sagen: Für uns Heutige ist die Rechtfertigung des Gottlosen zumeist etwas Vorausgesetztes, das man als evangelischer Christ vom Menschen sagen zu können und zu müssen meint,²⁰ um dann daraus Konsequenzen in allerlei Richtungen zu ziehen. Für Luther ist Rechtfertigung das Wunder einer

Erklärung – die Einebnung der Rechtfertigungsfrage in die Menschenwürde-, Selbstwert- und Fairnessthematik, die als kleinster gemeinsamer Nenner für jeden, der auf dem Boden des Grundgesetzes steht, akzeptabel sein dürfte.

¹⁸ Friedrich Schweitzer, Zur Gegenwartsbedeutung der Rechtfertigungsbotschaft (wie Anm. 11), S. 83.

¹⁹ Die Aspekte *solus Christus* und *sola scriptura* werden hier aus Platzgründen nicht eigens entfaltet, gehen aber in die Reflexion mit ein.

²⁰ Eine interessante Frage ist, ob ein solcher Umgang mit Rechtfertigung als Voraussetzung der Rede vom Menschen nicht in der Gefahr steht, zu dem zu werden, was die Reformatoren einen leblosen Glauben, *fides historica*, statt der rechtmachenden, lebensvollen *fides apprehensiva* nannten. Zum Begriff vgl. Friederike Nüssel: Hauptsache: ein guter Mensch!? Rechtfertigung und gute Werke nach dem Augsburgischen Bekenntnis,

Erneuerung, die der Glaube mit Gottes Hilfe einer komplexen Wirklichkeit täglich abringt, um sich und andere als Geschöpf aus Gottes Hand zu empfangen.

2 »RECHTFERTIGUNG« ALS DEM LEBEN IM GLAUBEN ABGERUNGENE UNTERSCHIEDUNGSKUNST

»Unterscheidungskunst« ist kein genuiner Begriff aus dem Vokabular Martin Luthers. Aber er markiert prägnant das charakteristische Strukturmerkmal seines theologischen Denkens. Die Lutherforscher Hans Joachim Iwand und Gerhard Ebeling hatten auf ihre je eigene Weise Unterscheidungskunst als reformatorische Kernpraxis in den Fokus der Lutherdeutung gerückt. Für Ebeling ist »Unterscheidung« der »eigentliche Nerv der Theologie«. ²¹ Bei Iwand heißt es: »Solange der Mensch lebt, wird er nicht aufhören, ein Lernender zu sein, was jene Kunst der Unterscheidung angeht.« ²² In einigen religionspädagogischen Beiträgen der letzten Jahre wird angeregt, solche Unterscheidungskunst auch für den Religionsunterricht wieder stärker in den

in: Konfession: Evangelisch-lutherisch. Die lutherischen Bekenntnisschriften für Laien erklärt, hrsg. von Klaus Grünwaldt, Gütersloh 2004, S. 77–88, hier S. 81.

²¹ Gerhard Ebeling: Luther. Einführung in sein Denken [1964], Tübingen ⁵2006, S. V. Vgl. ders.: Das rechte Unterscheiden. Luthers Anleitung zu theologischer Urteilskraft, in: ders.: Theologie in den Gegensätzen des Lebens. Wort und Glaube, Bd. 4, Tübingen 1995, S. 420–459. Siehe auch Albrecht Beutel: Unterscheidungslehren, in: Luther Handbuch, hrsg. von Albrecht Beutel, Tübingen 2005, S. 450–454.

²² Hans Joachim Iwand: Rechtfertigungslehre und Christusglaube. Eine Untersuchung zur Systematik der Rechtfertigungslehre Luthers in ihren Anfängen [1930], München 1961, S. 117. Vgl. auch Edgar Thaidigsmann: Das Christentum mit der Barbarei? Perspektiven Hans Joachim Iwands für die gegenwärtige Bildungsdiskussion, in: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 8/2 (2009), S. 99–104.

Blick zu nehmen.²³ Der Begriff »Kunst«²⁴ zeigt dabei eine Praxis an, die etwas sichtbar zu machen vermag, das vorher so nicht zu erkennen war, die die Wirklichkeit gleichsam »aufblättert« und ihre Tiefenstruktur freilegt. Doch was ist mit dieser »Unterscheidungskunst« gemeint? Das soll zunächst anhand weniger zentraler Luthertexte angedeutet und dann in zwei Aspekten knapp expliziert werden.

Im Kleinen Katechismus hatte Luther 1529 die christliche Lebenspraxis im Bezug auf die Taufe allgemeinverständlich als eine Art *Differenzkompetenz* beschrieben: Die Taufe bedeute,

»das der alte Adam in uns durch tegliche reu und busse sol erseufft werden und sterben mit allen sünden und bösen lüsten, und wiederumb teglich heraus kommen und auferstehen ein neuer Mensch, der in gerechtigkeit und reinigkeit für Gott ewiglich lebe.«²⁵

In der bekannten anthropologischen Struktur des *simul iustus et peccator* geht es nicht bloß um die Feststellung von Polaritäten, in denen sich der Christ befindet, sondern das christliche Leben ist der tägliche Vollzug von Unterscheidung an sich selbst. In das Selbstverständnis des Menschen wird eine Differenz eingezeichnet, die mit empirischer Wahrnehmung nicht feststellbar ist,

²³ Bernd Schröder: »apparebit nos de Homine pene nihil scire« – Anthropologie der Unterscheidung bei Martin Luther, in: Mensch – Religion – Bildung. Religionspädagogik in anthropologischen Spannungsfeldern [Festschrift Friedrich Schweitzer], hrsg. von Thomas Schlag und Henrik Simojoki, Gütersloh 2014, S. 142–153. Mit anders gelagertem Fokus auch bei Reinhold Mokrosch: Erziehung und Bildung aus Luthers Sicht – heute noch aktuell?, in: Orientierung für das Leben. Kirchliche Bildung und Politik in Spätmittelalter, Reformation und Neuzeit [Festschrift Manfred Schulze], hrsg. von Patrik Mähling, Berlin 2010, S. 172–185; Joachim Kunstmann: Imago Dei. Christliche Anthropologie als religionspädagogische Basistheorie – ein Beitrag zum Gespräch zwischen systematischer und praktischer Theologie, in: Evangelische Theologie 75 (2015), S. 459–469.

²⁴ Dass Glaube – obwohl Gottesgeschenk – gleichwohl eine »Kunst« sei, zu der Bildung gehört, war auch für Philipp Melanchthon wichtig. Vgl. ders.: An den Stadtrath zu Soest in Westphalen (20. Juli 1543), Corpus Reformatorum V, hrsg. von Carolus G. Bretschneider, Halle 1838, S. 125–137, hier S. 126: »Viel unvernünftiger Leute gedenken, ob gleich die Religion vonnöthen sey, so bedürfe man doch keiner Kunst und Studien dazu; es wisse ein jeder aus natürlichem Verstand, was er thun solle. Dieses ist ganz eine thörichte, ja gotteslästerliche Rede.«

²⁵ Martin Luther: Kleiner Katechismus (1529), in: Die Bekenntnisschriften der Evangelisch-Lutherischen Kirche [BSELK]. Vollständige Neuedition, hrsg. von Irene Dingel im Auftrag der EKD, Göttingen 2014, S. 884, Zeile 14–17.

die aber gleichwohl auf konkrete Lebenserfahrung Bezug nimmt und sie neu verortet. Dieser Vollzug von Selbstunterscheidung ist weder der einer Abspaltung negativer Anteile noch der einer schrittweisen Selbstverbesserung. Luther bringt beides – die Einheit des Menschen in seiner Selbsterfahrung und Differenzmarkierung im Glauben – in eine paradoxe Struktur, deren Komplexität sich nicht auflösen lässt.²⁶

Luther buchstabiert in seiner Theologie diese Erkenntnis auf den unterschiedlichen Ebenen menschlicher Wirklichkeitswahrnehmung durch: im Blick auf Gott und Mensch, im Blick auf Predigt, Schrift und Kirche, im Blick auf Mitmensch und Politik. Und er sieht die Leser seines Katechismus durchaus in der Lage, diese Unterscheidungskunst zu verstehen, anzuwenden und einzuüben: also Rechtfertigung ins Leben zu ziehen.²⁷ An zwei Grunddifferenzierungen soll sie im Blick auf ihre religionspädagogische Relevanz kurz verdeutlicht werden:

²⁶ Im Blick zumindest auf die Theologie Luthers erscheint die These Niklas Luhmanns, Religion diene der Komplexitätsreduktion von Wirklichkeit, selbst wie die Reduktion der Komplexität von Wirklichkeit, nämlich der Wirklichkeit von Religion. Luthers Rechtfertigungstheologie potenziert die Komplexität des Gottes-, Menschen- und Weltbildes erheblich. Inwiefern eine solche Komplexitätssteigerung in Luhmanns Konzept berücksichtigt ist, wäre aber gesondert zu untersuchen. Vgl. Niklas Luhmann: Funktion der Religion, Frankfurt a. M. 1977, und ders.: Die Religion der Gesellschaft, Frankfurt a. M. 2000.

²⁷ Wie konsequent Luther eine Anthropologie der »Differenzkompetenz« in die Theologie einzeichnet, zeigt sich kurz und markant in seinen Auslegungen zu den drei Artikeln des Glaubens im Kleinen Katechismus. Den Schöpfungsartikel interpretiert Luther hierbei als Bekenntnis zur verdankten Existenz, die sich als Freude an den täglichen Gottesgaben und im Gehorsam gegenüber Gottes Willen artikuliert; die Christologie wird als Soteriologie entfaltet, indem der Wechsel vom Verlorenen zum Gerechten eingetragen wird; und die Pneumatologie wird in der Differenz von Gotteswerk und Menschenvermögen konkretisiert. Martin Luther: Kleiner Katechismus (1529), in: BSELK (wie Anm. 25), S. 870, Zeile 15-17: »[...] das alles aus lauter veterlicher, Göttlicher güte und barmherzigkeit, one alle mein verdienst und wirdigkeit, des alles ich im zu danken und zu loben und dafür zu dienen und gehorsam zu sein schuldig bin [...]«; S. 872, Zeile 2-9: »[...] Jesus Christus [...] sey mein Herr, der mich verlornen und verdampften Menschen erlöset hat, erworben und gewonnen von allen Sünden, vom Todt und von der gewalt des Teuffels [...], auff das ich sein eigen sey und in seinem Reich unter im lebe und im diene in ewiger gerechtigkeit, unschuld und seligkeit [...]«; S. 872, Zeile 16-19: »Ich glaube, das ich nicht aus eigener vernunft noch krafft an Ihesum Christum, meinen Herrn, gleuben oder zu im kommen kann. Sondern der heilige Geist hat mich durchs Evangelium beruffen, mit seinen gaben erleuchtet, im rechten glauben geheiligt und erhalten [...]«.

(I) ALTER UND NEUER MENSCH – SIMUL IUSTUS ET PECCATOR

Für Luthers theologisches Menschenbild ist entscheidend, dass er den Menschen nie für sich betrachtet, wie es in der Philosophie möglich ist, sondern immer bezogen auf sein Gottesverhältnis, das in der Christugemeinschaft als *admirabile commercium*, als *fröhlicher Wechsel und Tausch* in den Blick kommt.²⁸ In der Christugemeinschaft erkennt sich der Mensch in einer quasi *verdoppelten* Identität: als alten Adam, dessen Verlorenheit und Schuld Christus annimmt, und als neuer Mensch, dem von Christus Gerechtigkeit und Heiligkeit mitgeteilt werden.

»Man muß richtig von dem Glauben lehren, durch den du so mit Christus zusammengescheißt wirst, daß aus dir und ihm gleichsam eine Person wird, die man von ihm nicht losreißen kann, sondern beständig ihm anhangt und spricht: Ich bin Christus; und Christus wiederum spricht: Ich bin jener Sünder, der an mir hängt, an dem ich hänge. Denn wir sind durch den Glauben zu einem Fleisch und Bein verbunden, wie Eph 5,30 steht.«²⁹

In dieser doppelten Perspektive begreift sich der Mensch ganz als Sünder und ganz als gerecht, Fleisch *und* Geist.³⁰ Der heilsame Schnitt, den Luther am Menschen ansetzt, lässt diesen nicht mit sich identisch bleiben und zertrennt ihn auch nicht in zwei Teile: Es bleibt der eine ganze Mensch, der sich um Christi willen als in sich selbst höchst differenziert wahrzunehmen lernt: »Sunt duo toti homines et unus totus homo«.³¹ So entsteht eine dialektische Struktur zweier Existenzen, die Luther als *simul* beschreibt,

²⁸ Vgl. Martin Luther: Von der Freiheit eines Christenmenschen (1520), WA 7, S. 20–38, hier: S. 25, S. 34.

²⁹ Martin Luther: Galaterbriefvorlesung 1531, zitiert nach der Übersetzung von Helmut Kleinknecht, in: ders.: Luthers Galaterbrief-Auslegung von 1531, Göttingen 1980, S. 111.

³⁰ Vgl. Martin Luther: Dritte Disputation gegen die Antinomer (1538), WA 34/1, S. 489–584, hier S. 492, 19–493, 2. Notger Slenczka: Luthertum und Neuzeit. Bemerkungen zum ambivalenten Verhältnis von Rechtfertigungsglauben und neuzeitlicher Subjektivität, in: Was heißt hier lutherisch? Aktuelle Perspektiven aus Theologie und Kirche, hrsg. von Reinhard Rittner, Hannover 2005, S. 164–192, hier S. 188: »Die göttliche Gerechterklärung kann den Sünder nicht des Bewusstseins entbinden, dass er derjenige ist, der Unrecht getan hat; und umgekehrt kann die Zurechnung der Gerechtigkeit Christi, verstanden als göttlicher Gerichtsakt, niemals dazu führen, dass der Sünder die Gerechtigkeit Christi als seine eigene auch weiß.«

³¹ Martin Luther: In epistolam Pauli ad Galatas commentarius (1519), WA II, S. 443–618, hier S. 586, 16 f.

als Gleichzeitigkeit von Sünde und Gerechtigkeit.³² Diese Erkenntnis war für Luther nicht abstrakt, sondern hatte unmittelbare Lebensrelevanz und seelsorgerliche Bedeutung. Das zeigt sich insbesondere in Luthers Predigten und Trostschriften, etwa in »Eine einfältige Weise zu beten für einen guten Freund« – ein kleiner Text, den Luther seinem Barbier Peter Beskendorf zugedacht hatte und in dem er das Vaterunser und den Dekalog in einer ständigen Pendelbewegung zwischen Gesetz und Evangelium, Beichte und Dankagung auslegt und so zur Einübung in die Dialektik des Glaubens anleitet.³³

(2) DEUS ABSCONDITUS UND DEUS REVELATUS

Für Luther ist das Gottesverständnis so dynamisch wie sein Menschenverständnis. Der »gnädige Gott« ist keine Selbstverständlichkeit, die unhintergebar wäre, wenn man Röm 3 erst einmal begriffen hat. In allen Dingen des Lebens zeigt Gott sein Angesicht – doch es kann verhüllt erscheinen oder gar verzerrt zur Fratze des Bösen. Darum heißt Glaube für Luther mit einer Formulierung aus den *Operationes in Psalmos* (1519–1521) *ad Deum contra Deum confugere*³⁴ oder im Anklang an den Jakobskampf *duellum mirabile*, ein Ringen gegen Gott zu Gott hin.³⁵ Die Erfahrungen Gottes in der Welt sind ambivalent wie das Leben selbst. Gerade dort, wo er sich zeigt, scheint er sich zu verbergen. Gerade dort, wo er nicht zu sein scheint, ist er präsent. Auch hier geht es nicht um ein theoretisches Wissen um die Seinsweisen Gottes, sondern um eine Relationsbestimmung in konkreter seelsorgerlicher Absicht: vor dem Entsetzen gegenüber dem unbegreiflichen Gott zu Gott in Christus zu »fliehen«. Auch hier gilt, dass diese Aspekte Gottes nicht zu trennen sind, dass sie aber eine eindeutige Bewegungsrichtung implizieren: Die *experientia* von Hoffen und Zweifeln,³⁶ Gelingen und Scheitern lehrt, bei allen

³² Ingolf Dalferth spricht von einer »irreduzible[n] Dialektik zwischen der zweifachen Existenzweise des Menschen«, in: Ingolf Dalferth: Gott. Philosophische-theologische Denkversuche, Tübingen 1992, S. 123.

³³ WA 38, S. 358–375.

³⁴ WA 5, S. 204, 26.

³⁵ Vgl. Martin Luther: Predigt über Gen 32, 23–33 (Palmsonntag, 20. März 1524), WA 24, S. 573, 31–581, 14.

³⁶ Vgl. Hans Joachim Iwand: *Theologia crucis* [1959], in: *Nachgelassene Werke 2. Vorträge und Aufsätze*, hrsg. von Dieter Schellong und Karl Gerhard Steck, Gütersloh 2000, S. 381–398, insbesondere S. 389–394, hier S. 392: »Es müssen die Werke stürzen, damit wir an nichts mehr einen inneren Halt finden – angesichts des Nichts entsteht (fit) die Hoffnung. [...] Im Augenblick des Durchbruchs des Glaubens können wir uns nur als Abgefallene, Zweifelnde und Verzweifelnde wissen.«

bleibenden Zweifeln das Vertrauen auf den liebenden Gott zu gründen, was lebenslang zu lernen ist.³⁷ Zweifel und Erschrecken gegenüber Gott treten mit dem Vertrauen in Gottes Liebe auch hier in ein dialektisches Verhältnis.

3 RECHTFERTIGUNG LERNEN – DIE PÄDAGOGISCHE WIDERSPENSTIGKEIT EINER KOMPLEXEN THEOLOGISCHEN FIGUR

Lässt sich das schulisch »lernen«? Und wenn ja, wie? Es geht offenbar beim Begreifen von »Rechtfertigung« nicht um das Verständnis von Sachverhalten, aber eben auch nicht um ein wohliges Gefühl des Angenommenseins. In seiner Vorrede zur Deutschen Messe erklärt Luther, dass zum Verständnis auch das alleinige Hören der Predigt oder das Bücherlesen bei den meisten Menschen nicht ausreichend sei: »Es steht in buchern gnug geschrieben. Ja, es ist aber noch nicht alles ynn die hertzen getrieben.«³⁸

Um eine Vergegenwärtigung der reformatorischen Unterscheidungen für Kinder zu ermöglichen, setzt Luther auf die konkrete Veranschaulichung während des Tischgesprächs in der Familie nach dem Gottesdienst: Nach Art eines Spiels soll den Kindern hier bildlich vor Augen geführt werden, wie man die »gantze summa des Christlichen verstands«, Glaube und Liebe, fassen und unterscheiden könne. Luther schlägt vor, die biblischen Inhalte im Gespräch zu strukturieren, und wählt hierfür die Vorstellung verschiedener Arten von Geldsäckchen (zwei Guldensäckchen für den Glauben im Blick auf Gesetz und Evangelium, zwei Silberbeutel für die Liebe im Blick auf Handeln und Erleiden), in die verschiedene grundlegende Bibelverse »einsortiert« werden sollen.³⁹

³⁷ Die Kunst der Unterscheidung führt Luther an einer Reihe weiterer Polaritäten durch, so dass die Dialektik alle Lebensbereiche strukturiert: Zu nennen wären etwa »Gesetz und Evangelium«, »vita activa und vita passiva«, »Buchstabe und Geist«, »Person und Werk«, »Glaube und Liebe«, »Reich Christi und Reich der Welt«, »Christperson und Weltperson«, »Freiheit und Unfreiheit«.

³⁸ WA 19, S. 78.

³⁹ Vgl. WA 19, S. 77 f. Aus dem Text geht nicht ganz eindeutig hervor, inwiefern Luther hier tatsächlich eine konkrete Spielidee entwickelt oder sich doch eher auf einer metaphorischen Ebene befindet. Von einem »Bibelquizz bei Tisch, in welchem die Kinder biblische Sprüche sortieren müssen« spricht Reiner Preul: *Evangelische Bildungstheorie*, Leipzig 2013, S. 118.

Das Beispiel dient als Ausgangspunkt, um das damit verbundene religionspädagogische Problemfeld zu strukturieren: Zuvorderst wird deutlich, dass Rechtfertigung sich hier auf eine Denkfigur bezieht, die eine adäquate Versprachlichung von Glaubenserfahrungen im protestantischen Kontext ermöglicht. Zweitens scheint diese Denkfigur nicht unmittelbar eingängig, sondern stellt eine anspruchsvolle Herausforderung dar, die deshalb bei aller Lebensrelevanz von Kindesbeinen an zunächst auch sprachlich-begrifflich eingeübt werden sollte. Drittens geht es inhaltlich um das spannungsvolle Aufeinanderbeziehen zweier abstrakt, aber gleichzeitig kompakt formulierter Identifikationsvorgänge (Sündersein in Adam, Erlöstsein in Christus), von denen gelernt werden soll, dass sie nur zusammen den christlichen »Glaubensschatz« ausmachen.

Aus dem Blickwinkel moderner Pädagogik ist unmittelbar einleuchtend, dass hier etwas fehlt: Unter Voraussetzung gesellschaftlicher Modernisierungsprozesse (Differenzierung, Säkularisierung, Individualisierung, Pluralisierung) eröffnet eine solche rein begrifflich akzentuierte und biblisch untermauerte Lehrform für die meisten Menschen keine plausible Lebensrelevanz mehr, da die selbstverständliche, alltagsweltliche Verankerung nicht mehr vorausgesetzt werden kann: Die Einbettung des Alltags im gottesdienstlichen Leben, wie Luther sie in seiner Vorrede zur Deutschen Messe noch voraussetzt, ist heute in der Regel nicht mehr gegeben. Gleichzeitig erscheint die Dialektik dieses Denkens so komplex, dass eine lebensgeschichtlich frühe Thematisierung zunächst einmal als ausgesprochen herausfordernd gelten muss. Darüber hinaus ist viertens zu fragen, ob das von Luther gewählte Bild wirklich geeignet ist, die Dialektik seiner Unterscheidungen als Dialektik einzufangen. Besteht hier nicht die Gefahr, das Ineinander von Gesetz und Evangelium, das erst recht als »aufgehoben« im Christusereignis verstanden wird, in ein separierbares Nebeneinander aufzulösen und es so gerade der Dialektik zu berauben? Offenbar droht Luther selbst in ein simplifizierendes Denken in Schubladen (oder hier eben Geldsäckchen) abzugleiten, selbst wenn er durch doppelte Zuweisungen sich dem zu erwehren versucht. Das Problem ist also nicht neu: Es besitzt einen lebensweltlichen, lebensgeschichtlichen und theologischen Aspekt und betrifft Religionspädagogik und Religionsdidaktik gleichermaßen.⁴⁰

⁴⁰ Vgl. hierzu auch die etwas anders akzentuierten Problematisierungen in Schröder, *apparebit nos* (wie Anm. 23), hier S. 151–153.

3.1 REFORMATORISCHE UNTERSCHIEDSKUNST – DAS PÄDAGOGISCHE SPANNUNGSFELD ZWISCHEN GEKRÜMMTEM UND AUFRECHEM GANG

Der zuletzt genannte theologische Aspekt betrifft unter anderem zwei im (deutschen) Protestantismus durchaus spannungsvoll vertretene Rezeptionslinien der reformatorischen Rechtfertigungsfigur, die von Karl Ernst Nipkow explizit herausgearbeitet und im Rahmen seines Konvergenzmodells auch gewichtet worden sind: Als kompatibel mit aktuellen pädagogischen Ansätzen erweist sich dabei die von Nipkow selbst stark gemachte, über Schleiermacher vermittelte Tradition, die das Moment der gerecht machenden Erlösung, den »aufrechten Gang« des befreiten Menschen betont und davon ausgehend die »religiöse Selbständigkeit« als zentrales Ziel religiöser Bildung postuliert. In der Aufnahme dieses Mündigkeitsprinzips erweist sie sich als anschlussfähig an kritische Bildungstheorien der allgemeinen Pädagogik.⁴¹

Daneben weist Nipkow weitere protestantische Rezeptionslinien aus, die die Seite des Gesetzes und damit einhergehend die »Verkrümmung« des Menschen, seine schuldhafte Verstrickung und Unmündigkeit stärker betonen: Sie zeigen sich stärker an einer Eingliederung in überindividuelle Ordnungen interessiert und/oder setzen eher auf Zucht, Erziehung und Prägung. Auch sie können sich mit entsprechenden pädagogischen Theorien verbinden.⁴²

In beiden Rezeptionslinien »droht« die ursprüngliche Dialektik übersehen zu werden. Die Entscheidung wäre also sachgerecht nicht ausschließlich in die eine oder andere Richtung zu fällen, sondern allenfalls im Sinne einer Gewichtung der Synthese. Die Tendenz im gegenwärtigen religionspädagogischen Diskurs geht überwiegend und mit guten Gründen in Richtung der erstgenannten Linie und ermöglicht auf dieser Basis eine Religionspädagogik, die bereits Kinder und Jugendliche als Subjekte ernst nimmt und in ihrer religiösen Selbständigkeit fördert. Hinter diese pädagogische Entwicklung

⁴¹ Vgl. dazu und zum Folgenden z. B. Karl Ernst Nipkow: Bildung und Protestantismus in der pluralen Gesellschaft, in: Der Bildungsauftrag des Protestantismus, hrsg. von Friedrich Schweitzer, Gütersloh 2002, S. 13–35. Das Bild vom *homo incurvatus* und dem »aufrechten Gang« entwirft Nipkow ebd. S. 26 in Anlehnung an Luther und Herder. Zum Konvergenzmodell vgl. z. B. Karl Ernst Nipkow: Grundfragen der Religionspädagogik. Band 1: Gesellschaftliche Herausforderungen und theoretische Ausgangspunkte, Gütersloh 1975, S. 173 ff., sowie ders.: Bildung als Lebensbegleitung und Erneuerung. Kirchliche Bildungsverantwortung in Gemeinde, Schule und Gesellschaft, Gütersloh 1990, z. B. S. 25–60 und S. 187–190.

⁴² Vgl. Nipkow: Bildung und Protestantismus (wie Anm. 41), besonders S. 25–31.

wird man nicht ernsthaft zurückwollen. In Frage steht jedoch, was von dem anderen Pol bleibt und ob es gelingt, die dialektische Spannung zu halten.⁴³

Entsprechend kann man fragen, ob die von Schweitzer beklagte Bedeutungslosigkeit der Rechtfertigungsfigur nicht auch etwas mit der Entfaltung dieser Rezeptionslinie zu tun hat – damit, dass sie sich vielleicht allzu glatt in das Gefüge modernen Selbstbewusstseins einpasst und daher keine produktiven Irritationen mehr befördert. Mit Rückgriff auf die oben angedeuteten Problemkreise ausgedrückt: Kommt es hier nicht zu einer vorschnellen Eingliederung der Rechtfertigungsfigur in die moderne Lebenswelt und ihre Selbstverständlichkeiten, sodass sie ihre produktive Fremdheit verliert und die Irritation des »Gesetzes«, der Erkenntnis von schuldhafter Verstrickung und bleibender Unmündigkeit, marginalisiert werden?⁴⁴

Ausgehend von dieser Problemanzeige lassen sich daher unter Rückbezug auf den ersten Teil zwei *theologische* Anfragen formulieren:

Zum einen: Wie müsste eine Religionspädagogik aussehen, die nicht einfach von der Gewissheit des Angenommenseins ausgeht, sondern Rechtfertigung als erfahrungsbezogenen Prozess verstehbar macht?

Zum anderen: Geht die mit der Rechtfertigung verbundene dialektische Spannung nicht verloren, wenn die bedingungslose Annahme nicht auch zur Selbsterkenntnis inklusive der Erkenntnis des eigenen Ungnügens führt, das nicht nur *coram mundo* – z. B. als Scheitern an den Werten und Normen der Leistungsgesellschaft –, sondern auch *coram deo* – als schuldhafte Verfehlung Gott gegenüber – erfahren wird?⁴⁵

Diese zwei theologischen Punkte ließen sich mit *pädagogischen* Argumenten flankieren: Immerhin könnte man fragen, ob die oben herausgearbeitete

⁴³ Dass die Auflösung der Dialektik von Nipkow selbst nicht intendiert ist, zeigen seine theoretischen Ausführungen ebenso wie sein eigener didaktischer Umgang mit dem Thema. Vgl. ders.: Rechtfertigung – elementarisierende Erschließung mit Jesus und Paulus, in: Elementarisierung im Religionsunterricht. Erfahrungen, Perspektiven, Beispiele, hrsg. von Friedrich Schweitzer, Neukirchen-Vluyn 32011, S. 115–132. Symptomatisch ist aber vielleicht, dass er sich auf einen bibeldidaktischen Zugang beschränkt.

⁴⁴ Für entsprechende pädagogische und theologische Anfragen vgl. z. B. Ingrid Schoberth: Diskursive Religionspädagogik, Göttingen 2009, z. B. S. 125 ff.

⁴⁵ Vgl. z. B. die entsprechende Anfrage in Schröder, *apparebit nos* (wie Anm. 23), S. 151–153: »Allerdings ist das Ambivalenzbewusstsein, das Luther vor Augen stellt und annahmt, gerade nicht ohne Weiteres dem Erfahrungswissen dessen zugänglich, der sich außerhalb des Glaubens stehen sieht; im Gegenteil, es ist ein Wissen, das sich erst sub specie Dei erschließt und aus dieser Perspektive einen Resonanzraum in der je eigenen Erfahrung findet: *fides quaerens experientiam*.«

komplexe Dialektik nicht viel eher geeignet ist, einen kritischen und damit mündigen Umgang mit der eigenen Identität anzubahnen, der vor falscher Idealisierung zum Beispiel von *Mündigkeit* schützt. Gerade weil menschliches Ungenügen (»Sünde«) nicht ausgeblendet werden muss, sondern aufgedeckt und mitreflektiert werden darf, ergeben sich Möglichkeiten der produktiven Identitätsentlastung. Zu überlegen wäre daher, ob der allgegenwärtige Bezug auf den Geschenkcharakter der eigenen Existenz nicht zum Beispiel um Henning Luthers identitätskritisch gemünzten Begriff des Fragments⁴⁶ ergänzt und mit reformatorischen Gedanken ins Gespräch gebracht werden könnte. Vielleicht bietet dieses Motiv auch bisher ungenutzte Anschlussmöglichkeiten an die verschiedenen lebensgeschichtlichen Phasen.

3.2 RECHTFERTIGUNG – DAS DIDAKTISCHE SPANNUNGSFELD ZWISCHEN FREMDHEIT UND BANALITÄT

Auf didaktischer Ebene ziehen die formulierten theologischen Anfragen eigene Problemanzeigen nach sich: Das erste Problemfeld betrifft die lebensweltliche Fremdheit einer derart profilierten reformatorischen Unterscheidungskunst und weitergehend ganz allgemein der christlichen Religion. Gründung im Christentum ist bei der Denkfigur – auf welcher Ebene auch immer – vorausgesetzt. Wie aber damit umgehen, dass diese Voraussetzung unter gegenwärtigen Verhältnissen nicht mehr gegeben ist? Die in der Religionsdidaktik gängige Lösung, den »garstigen Graben« mit Hilfe lebensweltlicher »elementarer Erfahrungen« zu überbrücken, läuft stets Gefahr, die Ebene der Gottes- und Christusbeziehung in ihrer Eigenart zu verfehlen und damit banal oder zumindest austauschbar zu werden. Hier begegnet man dem Grundproblem der Korrelationsdidaktik (und ihrer evangelischen Spielart, der Elementarisierung), die sowohl auf Seiten der Lehrkräfte als auch auf Seiten der Schülerinnen und Schüler bereits einschlägige religiöse Suchbewegungen voraussetzen muss, die gleichzeitig als Ziel anvisiert werden.⁴⁷ Die Frage ist also, ob und wie Rechtfertigung thematisiert werden kann,

⁴⁶ Vgl. Henning Luther: Religion und Alltag. Bausteine zu einer Praktischen Theologie des Subjekts, Stuttgart 1992.

⁴⁷ Vgl. z.B. Rudolf Englert: Religionspädagogische Grundfragen. Anstöße zur Urteilsbildung, S. 124–133. Schröder, *apparebit nos* (wie Anm. 23), S. 152, formuliert als das zentrale religionsdidaktische »Grundproblem«: »Wie kann mit den Mitteln von Unterricht, Erziehung und Bildung aus der Perspektive von Lernenden erschlossen werden; was überhaupt erst aus theologischer Perspektive, d. h. mit fremdem Blick, wahrnehmbar und relevant wird? Das Zurkenntnisnehmen und Reflektieren dessen ist insofern als Nagelprobe der didaktischen Figur des Perspektivenwechsels anzusehen.«

ohne entweder als absonderlicher Fremdkörper oder als gelegentlich hilfreiche Binsenweisheit wahrgenommen zu werden, die genauso gut nicht-religiös durchbuchstabiert werden könnte. Bernhard Grümme's Entwurf einer Alteritätsdidaktik legt den Akzent im religionsdidaktischen Erschließungsprozess auf die Fremdheit des Gegenübers und betont Differenz und Asymmetrie, ohne dabei den Subjektbezug aufgeben zu wollen.⁴⁸ Macht man mit dem Motiv des Fremdseins ernst, dann wären unter Umständen didaktische Anleihen bei bestimmten Spielarten des interreligiösen Lernens möglich. Auch hier werden existentielle Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler einbezogen und haben ihre Berechtigung, ohne dass der Anspruch bestünde, diese Schülersauffassung spiegele »authentisch« eine Wahrnehmung wie in der fremden Tradition. Die besondere didaktische Herausforderung liegt dann darin, beides auch bei den vorhandenen Beziehungen auseinanderzuhalten: die Auffassung im fremden, »originalen« Kontext und das, was diese bei Schülerinnen und Schülern an existentiellem und theologischem Weiterdenken auslöst.⁴⁹ So ist, auf Reformationstheologie bezogen, zum Beispiel zu unterscheiden zwischen der Erfahrung, »sich mal schuldig gefühlt zu haben«, und dem theologischen Impetus, Schuld *coram deo* zu begreifen, wie wir oben unter 3.1 festgehalten haben. Das eine mag Verstehensannäherung sein, bleibt aber kategorial etwas anderes – für die meisten Schülerinnen und Schüler etwas Fremdes.

Auf der Ebene der Didaktik kommt auch der lebensgeschichtliche Problembereich zum Tragen: Gibt es eine Altersgrenze für die Konfrontation mit den Unterscheidungen der Rechtfertigungsfigur? Oder lässt sie sich so elementarisieren, dass sie auch in ihrer Dialektik für jüngere Kinder zugänglich, wenn auch vielleicht nicht abstrakt – und damit theologisch – reformulierbar

⁴⁸ Vgl. Bernhard Grümme: Vom Anderen eröffnete Erfahrung. Zur Neubestimmung des Erfahrungsbegriffs in der Religionsdidaktik, Gütersloh 2007, z. B. 328 f.: »Eine solche alteritätstheoretische Didaktik konterkariert grundsätzlich jede Verschmelzungshermeneutik. Durch die ihr zugrunde liegende asymmetrische Dialogizität zerbricht sie jede identitätslogische Marginalisierung von Alterität, von Einbergung der Partikularität durch Allgemeinheit. Sie kommt damit zu einer Differenzhermeneutik, die im Unterschied zu subjektvergessenen Alteritätskonzeptionen doch zugleich wegen ihrer kritischen Rezeption dialogischen Denkens die Kommunikabilität von Subjekt und Objekt wahrt.« Wie dies sich in konkreten didaktischen Konstellationen darstellt, lässt Grümme allerdings weitgehend offen.

⁴⁹ Vgl. z. B. Karlo Meyer: Interreligiöse Impulse – Grundlagen zum hermeneutisch-pädagogischen Problem, dialogische Anstöße durch fremde religiöse Traditionen aufzunehmen, in: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 4 (2014), S. 338–348.

ist, ohne dabei in die oben beschriebenen »gesetzlich-moralischen« und »annahmetheologischen« Aussagen zu zerfallen?

3.3 RECHTFERTIGUNG – KOMPLEX VERMITTELT: UNTERRICHTLICHE UMSETZUNGEN AUS SCHULBÜCHERN DER SEKUNDARSTUFE I

Um nicht bei fast schon aporetischen Fragen stehen zu bleiben, sollen vor dem Hintergrund dieses pädagogisch-didaktischen Problemhorizonts nun modellhaft zwei unterrichtspraktische Beispiele aus gängigen Schulbüchern analysiert werden, die versuchen, sich der sperrigen Dialektik zu stellen und gleichzeitig die damit verbundene existentielle Komponente theologisch einzuholen. Ziel ist es selbstverständlich nicht, eine Lösung für alle aufgeworfenen Fragen zu präsentieren, sondern vielmehr in dieser eklektisch angelegten Analyse einige grundsätzliche Anregungen für eine elementarisierende Didaktik der Rechtfertigung zu gewinnen.

3.3.1 *»Was wir glauben« - von außen und innen, systematisch und erfahrungsbezogen, visuell und narrativ*

Ein interessantes Beispiel für eine derart komplexe Vermittlung der anthropologischen Dimension des Rechtfertigungsgedankens findet sich in der Unterrichtseinheit »Was wir glauben« im dritten Band der Schulbuchreihe »SpurenLesen«, angelegt für die 9./10. Klassenstufe am Gymnasium.⁵⁰ Die Einheit orientiert sich im Aufbau an Luthers Auslegung des Credo im Kleinen Katechismus. Dieser Rahmen wird u. a. an den Zwischenüberschriften deutlich, die auf jeder Doppelseite die jeweilige Fokussierung anzeigen. Zudem werden nach einer ersten Hinführung Auszüge des Katechismus mit Hilfe entsprechender Arbeitsaufträge analysiert. Dem grundlegenden didaktischen Konzept von »SpurenLesen« entspricht es, dass der Erfahrungsbezug vor allem mit narrativen Texten und Werken der bildenden Kunst eingeholt wird.

Im Blick auf die oben herausgearbeiteten Problemkreise sticht Folgendes hervor: Die Annäherung an das Thema geschieht aus einer religiösen Außenperspektive und akzentuiert dadurch das Moment der Fremdheit. Der erste Text, ein Ausschnitt aus dem Roman »Schiffbruch mit Tiger« von Yann Martel, erzählt aus der Perspektive eines 14-jährigen Hindu-Jungen dessen identifikatorische Annäherung an die christliche »Story« vom Sühnetod Christi. Vor allem durch diese Außensicht wird die provokative, irritierende und gleichzeitig befreiende Wirkung des Kreuzes auf eine eindringliche Art

⁵⁰ Gerhard Büttner, Veit-Jakobus Dieterich, Hans-Jürgen Herrmann et al.: SpurenLesen. 3. Religionsbuch für die 9./10. Klasse, Stuttgart 2011, S. 120–135.

und Weise dargestellt, die bei der anvisierten Schülerklientel sicher nicht ohne Resonanz bleibt:

»Er machte mir zu schaffen, dieser Sohn. Von Tag zu Tag fand ich Ihn empörender, entdeckte ständig neue Schwächen an Ihm. [...] Er beschäftigte mich. Tut es bis heute. Drei Tage lang habe ich nur an Ihn gedacht. Und je mehr ich über Ihn erfuhr, desto sicherer war ich, dass ich bei Ihm bleiben wollte. Am letzten Tag, ein paar Stunden bevor wir Munnar verlassen wollten, stürmte ich den Hügel zur Linken hinauf. Heute kommt mir das ausgesprochen christlich vor. Das Christentum ist eine Religion, die es immer eilig hat.«⁵¹

Nach etwa der Hälfte der Einheit findet sich der Abschnitt »Erlöst von Sünden« – und dies bewusst programmatisch, wie der Lehrerband klarstellt: »Die Akzentuierung des Themas ›Sünde und Erlösung‹ ist ein gewisser Protest gegen die gängige Verharmlosung dieses Topos in den Schulbüchern. Streit, Schuld, Konflikt und die Sehnsucht nach Versöhnung mit anderen, aber auch sich selber, gehören zu den Grunderfahrungen von Schülerinnen und Schülern. Das menschliche Scheitern, die Sünde, und die Möglichkeit der Erlösung sind zudem theologische Grundkategorien des christlichen Glaubens.«⁵² Auch hier steht ein Erzähltext aus der Perspektive einer Jugendlichen im Mittelpunkt, diesmal handelt es sich um einen Ausschnitt aus dem Jugendbuch »Das Jahr, in dem ich 13 ½ war«, verfasst von der Leipziger Jugendpfarrerin Christiane Thiel.⁵³ Die 13-jährige Tine erzählt darin von ihrem Beichtgespräch mit einer Pfarrerin. Neben dem eigentlichen Problem eignet sich die atmosphärische Schilderung sehr gut, um das Gefühl seelischer Belastung, Verwirrung und die mit dem Gespräch einhergehende Befreiung einzufangen:

»Sie hört mir zu. Ich schwitze wie verrückt. Es ist, als wäre ich beim Training. Ich renne einen Marathon. Zwischendurch macht sie mir ein kleines Zeichen, dass ich eine Pause machen soll, und zündet die Kerze an. Ich frage mich, warum. Aber danach fange ich an zu weinen. Als würde diese Kerze in mich reinleuchten, und alle meine Tränen fangen an zu glitzern wie das Meer, auf dem die Sonne scheint.«

⁵¹ Ebd., S. 122.

⁵² Ebd., S. 157.

⁵³ Christiane Thiel: Das Jahr in dem ich 13 ½ war, Weinheim, Basel 2007.

In diesem Ausschnitt bleiben Belastung und Befreiungserfahrung verschränkt, sie werden nicht in ein Nacheinander aufgelöst. Überdies spielt auch dieser Text mit der Fremdheit der christlichen Religion – die Protagonistin, aufgewachsen in Ostdeutschland, hat bis dato kaum persönliche Erfahrungen mit Kirche und christlichem Glauben gesammelt. Insofern bleibt die Frage, inwiefern es sich bei dem »Stein auf der Seele« der Jugendlichen – so Titel und Leitmotiv des Textausschnittes – recht eigentlich um »Sünde« handeln kann, zumindest in der Schwebelage und müsste explizit diskutiert werden. Interessant dabei ist andererseits, dass sich das Ereignis eindeutig im Raum kirchlichen Handelns vollzieht und eben nicht als solitär erlebte und gedeutete innere Erfahrung.

Im Informationsteil »Wissen und Können« werden systematische Bezüge zum Sündenbegriff und der Praxis der Beichte in der evangelischen Kirche aufgezeigt und außerdem Verknüpfungen zu Luthers »Turmerlebnis« hergestellt. Dass auch noch das Pfingstereignis und damit die pneumatologische Komponente des Glaubenthemas einbezogen werden, erhöht die Komplexität dann noch beträchtlich.⁵⁴ Die Bilder, die helfen sollen, das Thema zu erschließen, sind teilweise nicht ganz so zugänglich wie die Erzähltexte, stehen manchmal aber in assoziationsfördernder Korrespondenz zu ihnen, zum Beispiel im Falle von Barbara Krugers Collage »We are all that heaven allows« und dem bereits erwähnten Romanausschnitt aus »Schiffbruch mit Tiger«.

Als zentrales didaktisches Mittel, mit der fremden Dialektik der Rechtfertigungsfigur umzugehen, erweist sich nach dieser Kurzanalyse die Arbeit mit narrativen Texten, die im besten Fall die Perspektive der Jugendlichen aufgreifen und aus dieser Sicht das Thema »Glauben«, aber eben auch – z. B. in Form der Beichte – konkret gelebte Glaubenspraxis für die Schülerinnen und Schüler transparent machen. Dabei scheint gerade das literarische Spiel mit der Fremdheit dieses Glaubens didaktisch produktiv zu wirken – angezeigt wird dadurch, dass es nicht notwendig ist, sich eindeutig zu identifizieren, sondern dass Fremdes auch als fremd stehengelassen werden darf; dass es eher darum geht, einen Weg einzuschlagen, als darum, ein Ziel zu erreichen. Auf dieser Grundlage können dann sowohl historische wie auch systematische Überlegungen angeschlossen werden. Die oben angemahnte Dialektik kommt vor allem durch den Rekurs auf den Kleinen Katechismus und das Turmerlebnis in den Blick, wird aber als solche nicht explizit ins Zentrum gerückt – es geht eben etwas allgemeiner um das Thema »Glauben«

⁵⁴ Vgl. Büttner, Dieterich, Herrmann et al., SpurenLesen 3 (wie Anm. 50), S. 212–222, hier S. 219f.

und nicht spezifisch um die anthropologische Dimension der Rechtfertigung. Insofern wäre also zu fragen, wie die anregenden Materialien in entsprechende Diskussionen oder Ergebnissicherungen überführt werden könnten, die die hier beschriebene Spannung sichtbar machen. Das alles erscheint kognitiv recht anspruchsvoll und in dieser Intensität außerhalb des gymnasialen Rahmens wohl nicht zu leisten. Die Frage ist also, ob sich ähnliche Beispiele auch für andere Schulformen und niedrigere Klassenstufen finden lassen.

3.3.2 Petrus – kläglicher Versager und geisterfüllter Anführer, alles in einem?
Anregungen für einen anders gelagerten Zugang zum Thema finden sich in dem Kapitel »Pfingsten – über die Grenzen hinaus« des Lehrwerkes *reli plus 1*, das sich an Schülerinnen und Schüler der 5./6. Klasse in Haupt- und Realschulen richtet.⁵⁵ Primär stehen hier zwar ekklesiologische, nicht anthropologische Fragen im Vordergrund, allerdings lässt sich an der in diesem Zusammenhang thematisierten Figur des Petrus sehr gut die mit der Rechtfertigung verbundene Dynamik von Versagen und Resignation einerseits, geisterfühltem Enthusiasmus und Verantwortungsübernahme andererseits darstellen. Diese Spannung wird durch den Vergleich zweier kurzer Erzähltexte herausgearbeitet, die sowohl den Verrat Petri als auch seine Rolle während des Pfingstereignisses schildern. Die Schülerinnen und Schüler erhalten den Auftrag, herauszuarbeiten, »was sich für Petrus von Karfreitag bis Pfingsten verändert hat«⁵⁶. Im Lehrerhandbuch wird fakultativ vorgeschlagen, die einzelnen Stationen durch Standbilder oder Rollenspiele zu gestalten.⁵⁷ Mit Hilfe dieser Figur können (trotz oder gerade wegen des biographischen Nacheinanders) zentrale Aspekte der Simul-Figur nachvollzogen werden: die intensive Beziehung zu Jesus, dem Christus, in der Petrus kläglich versagt; die Verwandlung durch den Geist, der ihn dazu befähigt, führendes Mitglied der neuen Gemeinschaft zu werden. Die eigene Enttäuschung angesichts des Versagens wird nicht negiert, und trotzdem wird Petrus durch den Geist Gottes befähigt, die neue Aufgabe zu übernehmen. Dabei stellt gerade die damit verbundene ekklesiologische Dimension ein wichtiges Korrektiv gegenüber individualistischen Verengungen einer missverstandenen reformatorischen

⁵⁵ Vgl. Matthias Hahn/Andrea Schulte (Hrsg.): *reli plus 1*. Evangelische Religion, Stuttgart 2013, S. 104–115, besonders S. 108 mit Bezug auf S. 34.

⁵⁶ Ebd., S. 108.

⁵⁷ Vgl. Matthias Hahn/Andrea Schulte (Hrsg.): *reli plus 1*. Evangelische Religion. Lehrerband mit CD-ROM, Stuttgart, Leipzig 2013, S. 135.

Anthropologie dar. Es wird deutlich, dass die geistliche Verwandlung nicht allein den Einzelnen betrifft, sondern in Gemeinschaft geschieht. Anders als im ersten Beispiel kann der Begriff »Sünde« hier eindeutiger an Petrus festgemacht werden, dafür fehlt aber eine den Jugendlichen näher stehende Identifikationsfigur, für deren Lebensprobleme der Begriff nicht unbedingt passend erscheint.⁵⁸

Andererseits ist zu fragen, ob die angestrebte Simul-Struktur durch die Vergegenwärtigung der beiden Stationen wirklich deutlich werden kann bzw. inwiefern es sich hier nicht eher um eine Bekehrungsstruktur handelt. Um das Sowohl-als-Auch zu verdeutlichen, bietet sich die Verknüpfung der Erzählung mit dem Taufsakrament an, wie sie im vorliegenden Kapitel auch vorgenommen wird. Auf diese Weise bleibt es nicht bei der Rekonstruktion einer Geschichte mit »Happy End«, sondern es besteht die Chance, zum Beispiel über Auszüge aus Luthers Katechismus und symboldidaktische Zugänge,⁵⁹ die spannungsvolle Gleichzeitigkeit von Sünde und Erlösung zu thematisieren und mit dem Erzählbeispiel zu verknüpfen. Über die sakramentale Praxis sind dann auch lebensgeschichtliche Anknüpfungspunkte möglich, die die persönliche Relevanz verdeutlichen können. Ähnlich wie im ersten Beispiel könnte also noch stärker auf die Simul-Struktur fokussiert werden, ohne das der prinzipiell anders zugeschnittenen Reihe zum Vorwurf machen zu wollen.

Als Ergebnis bleibt festzuhalten: Die für Alter und Schulstufe angemessene Komplexität auf der Grundlage erfahrungsbezogener Zugänge wird hier, wie im ersten Beispiel, über die Verschiedenartigkeit der Perspektiven erreicht: Biographisches und ästhetisches Lernen, Einbezug gelebter Religion durch Thematisierung sakramentaler Praxis sowie methodische Vielfalt scheinen somit angetan, die reformatorische Unterscheidungskunst auch am Lernort Schule auf durchaus komplexe Weise zu entfalten und deren Dialektik wahren zu können.

⁵⁸ Die Beispiele machen einmal mehr deutlich, dass ein didaktisch adäquater Umgang mit dem Begriff »Sünde« noch einmal ganz eigene Probleme aufwirft, weil sich damit so viele Missverständnisse verbinden.

⁵⁹ Vgl. Hahn/Schulte, Lehrerband (wie Anm. 57), S. 134f.: Allerdings wird der Kleine Katechismus hier verwendet, um die Verbindung von Wort und Wasser zu erklären.

4 REFORMATORISCHE UNTERSCHIEDUNGSKUNST – EINE ELEMENTARE STRUKTUR EVANGELISCHER BILDUNG?

Die reformatorischen Unterscheidungen können, wie diese Beispiele zeigen, durchaus anspruchsvoll unterrichtlich thematisiert werden. Ob und wie das geschieht, ist allerdings bisher mehr oder weniger dem Zufall überlassen und kann nicht flächendeckend vorausgesetzt werden. Überdies erscheint fraglich, ob die hier angedeuteten Vernetzungsmöglichkeiten zwischen den einzelnen kirchengeschichtlich, ekklesiologisch und anthropologisch orientierten Einheiten immer erkennbar sind und sich auch in der Wahrnehmung der Schülerinnen und Schüler als Entfaltung einer Grundfigur präsentieren.

Vor diesem Hintergrund wäre zu überlegen, ob Rechtfertigung als Ausdruck des protestantischen Wirklichkeitsverständnisses⁶⁰ nicht einer stärkeren strukturellen Verankerung im Curriculum bedürfte. Im Sinne einer elementaren Struktur evangelisch verantworteter Bildung könnte dies helfen, die oft disparat wirkenden Themen über einen »roten Faden« zu einer übergreifenden Gestalt zu verknüpfen.⁶¹ Anders als Ingrid Schoberths themenbezogen formulierter Vorschlag für einen curricular verankerten Bezug auf Luthers Katechismus⁶² könnte ein solch struktureller Einbezug der reformatorischen Grundunterscheidungen quer zu den bereits etablierten thematischen Einheiten liegen, unterschiedliche Zugänge verbinden und dennoch ein stärkeres Bewusstsein für ihre innere Zusammengehörigkeit und Gestalthaftigkeit wahren.⁶³

⁶⁰ Vgl. Wilfried Härle/Eilert Herms: Rechtfertigung. Das Wirklichkeitsverständnis des christlichen Glaubens, Göttingen 1980.

⁶¹ Vgl. dazu die kritische Auseinandersetzung von Christian Grethlein: Befähigung zum Christsein – ein lernortübergreifendes religionspädagogisches Ziel, in: theo-web 5/2 (2006), S. 2–18.

⁶² Vgl. Ingrid Schoberth: Religionsunterricht mit Luthers Katechismus. Sekundarstufe I, Göttingen 2006. Hier findet sich das Thema Beichte in der Unterrichtseinheit »Lernen, ein Sünder zu sein«. Damit ist ein Hinweis auf eine tiefer gehende Grundsatzdiskussion zur Anlage des Religionsunterrichts gegeben, die hier nicht geführt werden kann. Vgl. für die Oberstufe auch dies.: Zehn Lernwege für den Religionsunterricht ab 10. Klasse. Mit Luthers Katechismus, Göttingen 2008.

⁶³ Theoretisch wird auch das von Schoberth reflektiert, vgl. dies., Diskursive Religionspädagogik (wie Anm. 44), S. 130 f.