



THEO-WEB

Zeitschrift für Religionspädagogik

Academic Journal of Religious Education

16. Jahrgang 2017, Heft 1

ISSN 1863-0502

Thema: „Rechtfertigung – theologische und religionspädagogische Erschließungsperspektiven“

Grümme, B. (2017). Rechtfertigung als Thema des katholischen und konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts. *Theo-Web*, 16(1), 77–87.

DOI: <https://doi.org/10.23770/0007A>



Dieses Werk ist unter einer Creative Commons Lizenz vom Typ Namensnennung-Nichtkommerziell 4.0 International zugänglich. Um eine Kopie dieser Lizenz einzusehen, konsultieren Sie <http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/> oder wenden Sie sich brieflich an Creative Commons, Postfach 1866, Mountain View, California, 94042, USA.

Rechtfertigung als Thema des katholischen und konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts

VON
Bernhard Grümme

Abstract

„Rechtfertigung“ ist der Schlüsselbegriff des Protestantismus. Aber überraschenderweise spielt er im evangelischen Religionsunterricht nur eine untergeordnete, im katholischen Religionsunterricht keine Rolle. Dabei will der Begriff doch der zentralen biblischen Verhältnisbestimmung von Gott und Mensch Ausdruck verleihen, dass Gott ein vorbehaltlos liebender, in seiner zuvorkommenden Barmherzigkeit gerechter und befreiender Gott ist. Er ist im Kern ein soteriologischer, weniger ein juridischer Terminus, der aber in diesem semantischen Gehalt unter den gewandelten Verstehensbedingungen der Spätmoderne erst im ökumenischen Dialog je neu theologisch wiederzugewinnen ist. Als solcher liegt in ihm auf eine nachgerade intrinsische Weise zugleich eine erhebliche Bildungsrelevanz.

Theologische Rekonstruktion und bildungstheoretischer Aufweis ist demnach das Ziel der folgenden Überlegungen. Sie wollen zeigen, dass auch ein katholischer Religionsunterricht gerade in seiner Subjektorientierung bei seiner eigenen Sache ist, wenn er das Rechtfertigungs-Thema auf seine Weise zur Sprache bringt.

Schlagwörter: Rechtfertigung, Bildung, Ökumene, Religionsunterricht

1 Problemaufriss

Wer spricht heute noch von Rechtfertigung? Begriffe erhalten ihre Bedeutung durch ihre Verwendung. Was aber, wenn die Kontexte sich wandeln? Verlieren dann Begriffe ihren Sinn? Soll man sie dann fallenlassen (Pesch, 2008, S. 128)? Soll man sie in ihrem semantischen Gehalt freilegen und kontextuell reformulieren (Gräß, 2001, S. 1588–1594)? Oder soll man versuchen, gerade durch ihre begriffliche Fremdheit kognitive Dissonanz zu erzeugen, um so Erkenntnisprozesse anzuregen (Schoberth, 2009, S. 125–137; 2002, S. 47–61)? Es ist schwer heute von ‚Rechtfertigung‘ zu reden. Mehrere ineinandergreifende Faktoren sind hierfür ausschlaggebend:

1. Der hermeneutische Kontext hat sich dramatisch verändert im Übergang vom Spätmittelalter zur Spätmoderne. „Das selbstverständliche Bewusstsein, dass Gott Anspruch auf den Menschen hat, ihm seine Gebote gegeben hat, und dass der Mensch sie beständig übertritt, gab dem Thema ‚Rechtfertigung‘ seine Durchschlagskraft: Entweder als letztlich unerfüllbare, darum in die Ungewissheit stürzende Aufgabe, wie in bestimmten spätmittelalterlichen Theorien, oder eben als die große Befreiung in Gestalt der reformatorischen Botschaft von der ‚Rechtfertigung aus Glauben allein‘.“ (Pesch, 2008, S. 127) ‚Sünde‘ als Bruch oder Gefährdung der Gottesbeziehung ist spätmodern keine selbstverständliche Kategorie, sondern muss erst mühsam hermeneutisch erschlossen werden. Die damit verbundenen Vorstellungen eines zürnenden, strafenden Gottes mögen ihre Durchschlagskraft in der nominalistisch angeschärften Frömmigkeit des Spätmittelalters erhalten haben, wo Gott als *potentia absoluta* unkalkulierbar war. Die Theologie eines *deus absconditus* versetzte die Menschen vor dem Hintergrund eines weitgehend mythologisierten Weltverständnisses in dramatische Gewissensnöte, wie beim jungen Luther deutlich erkennbar ist (Kaufmann, 2016, S. 83–103). Der anthropologische Ansatzpunkt bei der Sünde, anstatt schöpfungstheologisch bei der Schöpfungsverheißung des Menschen, erscheint einseitig (Eckholt & Schweitzer, 2004, S. 85). Die sühnetheologische Bearbeitung, als

Heilszusage gedacht, ist wegen ihrer juristischen Begriffe jedoch spätmodern nicht erreichbar (Pirner, 2016, S. 152–154; siehe auch seinen Beitrag in diesem Themenheft). Auch wenn biografische Herleitungen einer „Gottesvergiftung“ durch eine „Schwarze“ Katechese mit ihrem drohenden Überwachungsgott bis in die Mitte des 20. Jahrhunderts noch eine gewisse Überzeugungskraft gehabt haben mögen, so ist dies heute kein Problem mehr. Nicht mehr die Frage nach einem gnädigen Gott, sondern die, ob es Gott überhaupt gibt, ob sich Sinn finden lässt, wie mit Schuld umzugehen ist: dies sind die hermeneutischen Kontexte, die die Sprachspiele bewegen, und die offensichtlich einer ungebrochenen Adaption des Rechtfertigungsbegriffs im Weg stehen (Pesch, 2008, S. 127).

2. Religionspädagogisch intensiviert sich dies nochmals. Joachim Willems arbeitet die kognitiven Schwierigkeiten bei Schülerinnen und Schülern der Unterstufe und Mittelstufe heraus. ‚Recht‘, ‚Gesetz‘, ‚Glaube‘, ‚passive Gerechtigkeit‘, ‚Werkgerechtigkeit‘: das sind Begriffe, die nicht zu überwindende Verständnishürden bieten (Willems, 2011, S. 358–360).

3. Verschärft wird dies noch durch entwicklungspsychologische Bedenken. Kinder der Sekundarstufe I befinden sich zumeist noch im Stadium eines do-ut-des-Denkens oder eines jugendlichen Deismus. Ein enges Gottesverhältnis denken zu können, eine wechselseitige Beziehung zwischen göttlicher und menschlicher Freiheit, wie es das Thema Rechtfertigung verlangt, sei den meisten Jugendlichen nicht möglich (Willems, 2011, S. 360–362; Hank & Wiemer, 2014, S. 409; Gennerich, 2009, S. 175–217, vgl. auch seinen Beitrag in diesem Themenheft).

Vor diesem Hintergrund gewinnt das mir gesetzte Thema eine erhebliche Brisanz, die weit über den 500. Jahrestag des Thesenanschlags hinausgeht, der ohnehin mehr historische Konstruktionsleistung enthält als geschichtliche Faktizität (Schilling, 2012, S. 164; Leppin, 2016, S. 55–60). Einfach nur katholischerseits diesen Begriff aufnehmen, ohne hermeneutische und religionspädagogische Reflexionen, wäre allenfalls eine „konfessionelle Pflichtübung“ (Pesch, 2008, S. 127). Vielmehr erfordert eine angemessene Bearbeitung eine dreifache Fragerichtung, die auch die folgenden Überlegungen strukturiert. Erstens gilt es, eine theologische Klärung des Rechtfertigungsbegriffs zu leisten, um ihn in seiner theologischen Aussage für gegenwärtiges Verständnis erst einmal wiederzugewinnen. Was ist mit ihm gemeint, wo gibt es konfessionelle Unterschiede, wie sind diese zu bewerten? Zweitens gilt es, in exemplarischer Verdichtung den Niederschlag des Rechtfertigungsthemas in Lehrplänen zu eruieren. Entspricht das dort artikulierte Verständnis von Rechtfertigung dem theologischen Horizont? Welche religionspädagogischen Perspektiven werden gewählt, welche vielleicht ausgeblendet? In einer Zusammenführung dieser Überlegungen sollen schließlich drittens Perspektiven einer religionsdidaktischen Konturierung entwickelt werden.

2 Befreite Freiheit? Zur Bedeutung von ‚Rechtfertigung‘

Semantisch hat der Rechtfertigungsbegriff einen sehr weiten Referenzrahmen, steht er doch für das Ganze des von Gott in Jesus geschenkten Heils unbedingter Liebe. Insofern kann er parallelisiert werden mit Begriffen wie ‚Reich Gottes‘, ‚Gnade‘, ‚Heil‘, ‚Erlösung‘, ‚Leben‘, ‚Rettung‘ (Pesch, 2008, S. 126). Aber mehr als alle anderen fokussiert dieser Begriff die Sünde, das Schuldigwerden im Angesicht Gottes. ‚Rechtfertigung‘ meint dann Überwindung der Sünde dadurch, dass der Mensch richtig, dass er gerecht wird (Pesch, 2008, S. 126). Reformatorisch entscheidend ist die spezifische Form der Gerechtigkeit, die Luther entdeckte. Nicht die ausgleichende, strafende, richtende, zürnende, sondern die passiv empfangende, gerecht machende, befreiende, vergebende und tröstende Gerechtigkeit ist es, „die uns nicht aufgrund un-

serer menschlichen Werke, sondern allein aus Gottes Gnade und Barmherzigkeit, nicht durch äußerliche Frömmigkeitsformen wie den Ablass, sondern durch den Glauben zuteil wird. Damit setzte er [Luther] gegen die damalige Veräußerlichung auf Verinnerlichung des Christseins, ein zutiefst mystisches Anliegen“ (Kasper, 2016, S. 21–22; Kaufmann, 2016, S. 103). So gilt, dass der Mensch „gerecht wird durch Glauben, unabhängig von Werken des Gesetzes“ (Röm 3, 28).¹ Dieses Rechtfertigungsgeschehen wird christologisch grundiert und vom Subjekt im von Gott geschenkten Glauben angenommen.² Im Zentrum dieser *mere passive* zugeteilten Gerechtigkeit steht der leidende Christus, der in seinem Leiden in einem wunderbaren Tausch die den Sündern zustehende Strafe der göttlichen Gerechtigkeit auf sich genommen hat (Kaufmann, 2016, S. 104).

Diese Rechtfertigungslehre bildet in den fünf Artikeln des *solus Christus, sola gratia, solo verbo, sola scriptura* und *sola fide* „die Pointe“ des evangelischen Verständnisses der Rechtfertigungslehre (Kirchenamt, 2014, S. 47). Sie lässt sich nach Auffassung der EKD selbst unter spätmodernen Bedingungen reformulieren. Rechtfertigung aus Gnade heißt Freiheit vom Leistungszwang, heißt „geliebt trotz allem, was an mir nicht liebenswert ist, angenommen, obwohl ich unannehmbar bin. [...] Es geht um eine von Gott her gestiftete und treu aufrechterhaltene Beziehung [...]. Sie meint den Menschen als Ganzen, auch in seiner Gebrochenheit und Selbstbezogenheit“ (Kirchenamt, 2014, S. 45–46).

Diese Rechtfertigungslehre begründet keine grundsätzliche Trennung zwischen den Konfessionen mehr. „Allein aus Gnade im Glauben an die Heilstat Christi, nicht auf Grund unseres Verdienstes, werden wir von Gott angenommen und empfangen den Heiligen Geist, der unsere Herzen erneuert und uns befähigt und aufruft zu guten Werken“, heißt es in der gemeinsamen Erklärung beider Kirchen von 1999.³ Stattdessen hat sich ein „differenzierter Konsens“ (Nüssel & Sattler, 2008, S. 58; Thönissen, 2016, S. 201–213) mit divergenten Akzentuierungen herauskristallisiert. Grob geht es um die Entgegensetzung von Gerechtsprechung und Gerechtmachung des Menschen. Protestantisch wird Rechtfertigung forensisch gedacht, als Imputationsgerechtigkeit, die den Menschen gerecht erklärt, der freilich seine Gottesebenbildlichkeit, seine Freiheit und Vernunft durch die Sünde so stark geschwächt hat, dass er auch nach der Taufe *simul iustus et peccator* bleibt. Katholisch dagegen wird der Mensch in der gläubig ratifizierten Taufe durch Gott in Jesus Christus geheiligt und gerecht (Pesch, 2008, S. 64; Dirscherl, 2006, S. 193–213; vgl. Eckholt, 2012, S. 544–547). Doch ist der Konsens weiterhin umstritten. Nicht nur, dass diesem Konsens vorgeworfen wurde, noch zu sehr in scholastischen Kategorien zu denken und damit die rechtfertigende Gnade als „gehabte, besessene Gnade“ zu denken (Jüngel, 2008, S. 163); nicht nur, dass die nach der Taufe verbleibende Natur nicht wie in einer bestimmten Paulusexegese von Röm 7 bereits als Sünde qualifiziert wurde (Nüssel & Sattler, 2008, S. 60–61). Vor allem steht die Bestimmung von menschlicher und göttlicher

¹ Ein solches Rechtfertigungsverständnis ist wesentlich beeinflusst durch Paulus, aber ebenfalls durch Augustinus wie die hoch- und spätmittelalterliche Mystik eines Johannes Tauler, Meister Eckhart und Bernhard von Clairvaux, wie sie Luther durch seinen Lehrer Staupitz nahe gebracht wurden (vgl. Leppin, 2016, S. 45–55; Kaufmann, 2016, S. 104).

² Ob in dieser starken Christozentrik bereits der Ansatz eines Antijudaismus der Rechtfertigungslehre liegt, kann hier ebenso wenig diskutiert werden (vgl. im Anschluss an Klaus Wengst: Breuer, 2016, S. 143) wie die These einer bei Luther erkennbaren Gefahr, den Glauben „hinterrücks zur Bedingung des Heils werden zu lassen“ (Fuchs, 2016, S. 68) und damit einem Exklusivismus das Wort zu reden, der die Ungläubigen vom Heil ausschließt (vgl. Fuchs, 2016, S. 89–91).

³ Gemeinsame Erklärung zur Rechtfertigungslehre. Gemeinsame offizielle Feststellung, hg. v. Lutherischen Weltbund / Päpstlichen Rat zur Förderung der Einheit der Christen, S. 15 nach Roth, 2014, S. 388.

Freiheit zur Debatte. Ist der Mensch nur passiv dem Rechtfertigungsgeschehen ausgesetzt? Manche Äußerungen Luthers gehen in diese Richtung, etwa wenn der Mensch in der Gottesbeziehung keinen freien Willen hat, sondern wie ein Lasttier von unterschiedlichen Reitern – mal durch Gott, mal durch den Satan – beherrscht wird (Werbick, 2006, S. 46). Oder ist er doch von Gottes zuvorkommender befreiender wie versöhnend-rechtfertigender Gnade in seiner Freiheit befreit und erst und allein dadurch in der Lage, an dem ihm geschenkten Geschehen der Erlösung mitzuwirken? Mitwirkung wäre demnach „buchstäblich nur ‚Zustimmung‘, also Antwort und Sich-nicht-Sperren“ gegenüber Gottes Rechtfertigungsakt (Pesch, 2008, S. 124; vgl. Thönissen, 2016, S. 101–120). Für katholische Dogmatik überspringt Gottes Rechtfertigung nicht den freien Selbstvollzug des Menschen, sondern wird wirksam in der Freiheit, die von dieser Gnade her erst befreit und getragen wird. Diese Wirksamkeit der Rechtfertigung, die den Einzelnen „trotz seiner Sündigkeit, in der er sich schuldhaft, wenn auch uneingestanden der Liebe Gottes versagen kann, wirksam trifft, ist Gegenstand vertrauensvoller Hoffnung, aber nicht einer ihrer selbst sicheren, reflexen Heilsgewissheit“ (Rahner & Vorgrimler, 1985, S. 357; vgl. Grümme, 2012, S. 316–360). So stellt sich eine rechtfertigungstheologische Dialektik heraus. Der Mensch kann nur als Freier zustimmen, doch muss ihm diese Freiheit angesichts seiner Endlichkeit und seiner inneren Gebrochenheit durch Schuld und Sünde erst von innen her geschenkt und eröffnet werden (Werbick, 2016, S. 244).

Diese konfessionellen Akzentunterschiede können jedoch als komplementäre Perspektiven begriffen werden, die sich gegenseitig kritisieren, dynamisieren und auf blinde Flecke der eigenen Wahrnehmung aufmerksam machen (Pesch, 2008, S. 125; Roth, 2014, S. 388–390). Die protestantische Variante ist in der Betonung der absoluten Heilsmacht Gottes nicht ganz frei von der Tendenz, menschliche Vernunft und Freiheit zu relativieren.⁴ Katholische Rechtfertigungstheologie setzt ein stärkeres Vertrauen in die von Gott her gerechtfertigte Freiheit. Durch ihre Einbindung in die Gemeinschaft der Kirche überwindet sie die Tendenz zu einer individualistischen Reduktion. Doch führt diese Kirchlichkeit im Leben der Gläubigen nicht selten wieder zu ihrer Relativierung (Eckholt & Schweitzer, 2004, S. 90). Eingetragen in die Theologie der Schöpfung und des universalen Heilswillens Gottes kann eine solche Reformulierung der Rechtfertigungstheologie andererseits über die Individuen in ihren alltäglichen Lebenswelten hinaus auch die globalen, interkulturellen und umwelthafte Dimensionen der Rechtfertigung ausformulieren – bis in die gesellschaftlichen, politischen und ökonomischen Strukturen der Sünde hinein, wo die Liebe Gottes praktisch bezeugt und bewahrheitet wird (Fuchs, 2016, S. 80–85).

3 Empirische Erkundungen

Eine solche Rekonstruktion des Rechtfertigungsbegriffs erlaubt es nun, den Stellenwert der Rechtfertigung im katholischen Religionsunterricht genauer zu bestimmen. Denn sie ermöglicht es, unabhängig von expliziten Nennungen des Begriffs das theologische Phänomen in seinen Facetten zu identifizieren und in seiner Relevanz zu qualifizieren. Neben der – hier wegen des begrenzten Rahmens nicht referierbaren – Unterrichtsforschung bieten sich wegen ihres normativen Charakters hierfür vor allem Lehrpläne an.

Friedrich Schweitzer und Margit Eckholt haben allerdings in ihrer ökumenischen Bearbeitung des Themas noch 2004 festgestellt, dass der Begriff selber im RU und in den entsprechenden Schulbüchern und Lehrplänen kaum zu finden ist. Für den

⁴ Auch wenn es etwa mit Andreas Osiander durchaus Strömungen in der Reformation gab, nach der die Rechtfertigung den Menschen wirklich zum Gerechten mache (vgl. Fuchs, 2016, S. 69).

evangelischen RU markiert Schweitzer sogar, dass es offenbar nicht in wünschenswertem Maße gelingt, Jugendlichen und Kindern die essentielle Relevanz des Themas überhaupt präsent zu machen (Eckholt & Schweitzer, 2004, S. 83). Dennoch sei das Thema auf implizite Weise allgegenwärtig und prägend. Dies gelte formal, insofern mit dieser Botschaft die intrinsische Verbindung von Glauben und Lernen eingefordert, aber zugleich doch in ihrer Differenz auf den unverfügbaren Gott hin offengehalten werde (Eckholt & Schweitzer, 2004, S. 80). Dies gelte insbesondere aber inhaltlich, insofern diese Rechtfertigungsbotschaft „als Norm für das Gesamt der Bildungsinhalte“ wirksam werde (Eckholt & Schweitzer, 2004, S. 81). Sie wirke implizit als „Maß‘ religionspädagogischen Handelns“ (Eckholt & Schweitzer, 2004, S. 88). Obschon sie also leicht übersehen werden könne, wirke sie in den theologischen Reformulierungen von Liebe, Freiheit, Befreiung als deren „erfahrungsbezogenen Erschließungsmöglichkeiten“ (Eckholt & Schweitzer, 2004, S. 83). Jedoch werden für Schweitzer und Eckholt durchaus konfessionelle Differenzen sichtbar, die in gewisser Weise die dogmatischen Akzentunterschiede didaktisch reformulieren. Auch wenn man RU, Dogmatik und Volksfrömmigkeit unterscheiden müsse, gebe es zwischen den Konfessionen selbst im konfessionell-kooperativen RU „gewichtige Unterschiede“, erkennbar an Heiligenverehrung und Marienfrömmigkeit und an der nicht strikt vollzogenen Unterscheidung von Glauben und Lernen im katholischen RU. Dort wirke es gelegentlich so, als sei Glaube lehrbar (Eckholt & Schweitzer, 2004, S. 83).

Diese Beobachtungen nun als Anfragen an die katholische Religionspädagogik genommen, ergeben sich drei Suchhorizonte für die folgende Analyse von Lehrplänen: a. die formal-pädagogische Ebene; b. die inhaltliche Ebene und c. die Ebene konfessioneller Differenzen. Da aus naheliegenden Gründen diese Analyse nur exemplarisch sein kann, greife ich hierfür hauptsächlich auf den Kernlehrplan Katholische Religionslehre NRW für das Gymnasium zurück.⁵

a. Auf *formal-pädagogischer Ebene* lassen sich schnell Schweitzers Bedenken zerstreuen. Grundlegend werden die Einheit und Differenz von Glaube und Lernen im Kernlehrplan betont. Das Ineinander der Inhalts-, Methoden-, Sach- und Urteilskompetenz macht hinreichend den intrinsischen Zusammenhang von Glauben und Lernen deutlich. Dadurch aber, dass man in der Jahrgangsstufe 5-6 bereits die analoge bildhafte Rede von Gott reflektiert, in Jahrgangsstufe 7–9 von Glaubenserfahrung als Weg- und Sucherfahrung gesprochen wird und dies dann in Jahrgangsstufe 10–12 bis zur Reflexion der Schwierigkeiten einer angemessenen, nicht-anthropomorphen, aber doch erfahrungsnahen Gottesrede angesichts des immer größeren biblischen Gottes vorangetrieben wird, lässt dies die hinreichende Trennung von Glauben und Lernen deutlich werden. In einem sequentiellen Kompetenzaufbau ist damit auch aus katholischer Perspektive dem Rechtfertigungsgedanken im Rang eines formalen Prinzips religiösen Lernens durchaus entsprochen.

b. *Terminologisch* ist festzuhalten, dass der Rechtfertigungsbegriff weder im Kernlehrplan Sek I noch im Kernlehrplan Sek II vorkommt. Auch im Kernlehrplan der Grundschule fehlt er. Dies scheint zunächst angesichts des (oben erarbeiteten) theologischen Ranges der Rechtfertigungsbotschaft auch für die katholische Theologie überraschend. Verklausuliert kommt das Thema im Kernlehrplan Sek I zumindest im Kontext des Inhaltsfeldes 5: „Kirche als Nachfolgegemeinschaft“ vor. „Sowohl Gemeinsamkeiten als auch Unterschiede im Glauben zwischen der katholischen Kirche und anderen christlichen Konfessionen“ als auch „historische und religiöse Ursachen

⁵ Zum Folgenden: Bildungsstandards für Katholische Religionslehre Gymnasium – Klassen 6, 8, 10, Kursstufe, Kultusministerkonferenz (= Sek I); Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) (2013). Kernlehrplan für die Sekundarstufe II Gymnasium / Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen. Katholische Religionslehre, Düsseldorf (=Sek II).

der Kirchenspaltung im 16. Jahrhundert“ sind dort zu erläutern (Sek I, 2004, S. 28). Aber der Begriff ‚Rechtfertigung‘ fehlt. Bei näherer Analyse jedoch wird deutlich, dass dieses Thema in seiner weiten Deutung inhaltlich auf implizite Weise geradezu axiomatischen Rang besitzt. Es geht um das „Menschsein in der Spannung von Gelingen, Scheitern und der Hoffnung auf Vollendung“ (Sek I, 2004, S. 25), um Liebe und Versöhnung in Schuldenerfahrungen, um Befreiung der Freiheit, um göttliche Liebe, wie sie sich im Anbruch der Gottesherrschaft in Jesu Reich-Gottes-Botschaft wirksam zeigt und die in der Einheit von Gottes- und Nächstenliebe in menschlicher Praxis Gestalt annimmt (Sek I, 2004, S. 24–28). Im Hintergrund solcher Äußerungen stehen normierende Grundlegungen der Bischöfe zu Bildungsstandards. Unmissverständlich wird dort das angezielte Wissen der Lernenden dahingehend qualifiziert, „dass der Mensch in Verantwortung vor Gott nicht alles selber leisten muss“ (Sek I, 2004, S. 43–44).

In der Sek II thematisiert Inhaltsfeld 3 „Das Zeugnis vom Zuspruch und Anspruch Jesu Christi“ (Sek II, 2013, S. 26–28), wobei insbesondere der Zusammenhang von Reich-Gottes-Verkündigung, Tod Jesu und Auferstehungsbotschaft mit dem Verständnis einer von Gottes Liebe her verwandelten menschlichen Existenz korreliert wird. Dies hat dann Auswirkungen für das ethische Profil. Inhaltsfeld 5 fordert die Auseinandersetzung mit ethischen Begründungsmodellen auf der „Grundlage des biblisch-christlichen Menschenbildes (u.a. Gottesebenbildlichkeit)“. Dabei sollen „Spezifika christlicher Ethik“ herausgearbeitet werden, die aber auf der Ebene der Diskussion konkreter ethischer Sachverhalte unter „Berücksichtigung christlicher Ethik in katholischer Perspektive“ zu profilieren sind (Sek II, 2013, S. 29–31). Während demnach keine Differenzierungen hinsichtlich konfessioneller Unterschiede etwa bezüglich einer Theologie der Gottesebenbildlichkeit erfolgen, wie vielleicht angesichts der theologischen Akzentunterschiede zu erwarten gewesen wäre, wird auf dem Feld der ethischen Urteilsbildung zumindest ein konfessioneller Akzent erkennbar.

c. Divergierende Akzente oder *konfessionelle Unterschiede* sind weniger beim Rechtfertigungsthema erkennbar. Sie werden manifest bei der Ekklesiologie. So soll es etwa im Inhaltsfeld 1 des Kernlehrplans Sek I um die Erörterung ethischer Fragen „unter Bezugnahme auf kirchliche Positionen“ gehen (Sek I, 2004, S. 25). Trotz dieser kirchlichen Bezüge wird gleichwohl keine affirmative, unkritische Kirchlichkeit propagiert, geht es doch darum, überhaupt „Möglichkeiten und Schwierigkeiten katholischer Frauen und Männer, am Leben ihrer Kirche teilzunehmen“, zu reflektieren (Sek I, 2004, S. 28). In den Einheitlichen Prüfungsanforderungen ‚Katholische Religionslehre‘ der KMK wird unter Bezugnahme auf die Gemeinsame Erklärung zur Rechtfertigungslehre und im Lichte der „Erfahrung der Gnade Gottes im Glauben“ als der „gemeinsamen Grundlage beider Kirchengruppen“ eindeutig die Differenz im Kirchenverständnis markiert. Aber die Botschaft von der vorgängigen Gnade bietet das Forum einer „Überwindung der konfessionellen Einseitigkeiten auf beiden Seiten im Sinne der Anrufung der Gnade Gottes „in den Sinnen“ und „in der Freiheit“ (Beschlüsse der Kultusministerkonferenz, 2006, S. 64–70).

Dennoch ist es interessant, dass zumindest dort, wo beide Konfessionen zusammen unterrichtet werden, ausgerechnet mit Hilfe des Rechtfertigungsbegriffs die Profile geschärft werden. Im Kerncurriculum Katholische Religionslehre in Niedersachsen werden in den synoptischen Hinweisen zum konfessionell-kooperativen Religionsunterricht ein katholischer und ein evangelischer Zugriff zum anthropologischen Themenfeld ausdifferenziert. Während es in der Jahrgangsstufe 7/8 *katholisch* um „Identität und Beziehung“ geht, wo die Kinder „Situationen von Selbst- und Fremdbestimmung“ beschreiben, „sich mit Erfahrungen von Schuld und Vergebung auseinandersetzen“, „den Zuspruch und Anspruch Gottes an einem biblischen Beispiel“ erläu-

tern sollen, wird dieses Themenfeld *evangelisch* unter die Überschrift „Rechtfertigung – Befreiung zum Leben“ gesetzt. Auch dort sollen die Lernenden „Situationen von Selbst- und Fremdbestimmung“ beschreiben und Beispiele für den Zuspruch und Anspruch Gottes nennen. Aber dies wird in den engen ausdrücklichen Zusammenhang zur Rechtfertigungsbotschaft Luthers gestellt, die in ihrem „befreienden Charakter“ zu erläutern, in Beziehung „zu gegenwärtigen Lebensbedingungen zu setzen und im Kontext des Zusammenhangs von Gottes-, Selbst- und Nächstenliebe zu erläutern ist (Niedersächsisches Kultusministerium, 2016, S. 41). Interessant ist diese Beobachtung deshalb, weil es sich vor allem um Differenzen in Bezug auf die Explikation des Rechtfertigungsbegriffs handelt. Offensichtlich traut man zumindest curricular dem Begriff didaktisch-klärende Kraft zu. Inhaltlich jedoch scheinen hier keine wesentlichen Differenzen markiert zu werden. Es werden im Sinne einer Korrelations- bzw. Elementarisierungsdidaktik grundlegende Bezüge auf menschliche Erfahrungen und Lebenswelten vorgenommen und die Rechtfertigungsbotschaft mal der Sache nach, mal eben zusätzlich auch dem Begriff nach damit korreliert.

4 Religionsdidaktische Perspektiven

Die Verwendung des Rechtfertigungsbegriffs hat im katholischen RU eine nur geringe didaktische Relevanz. Selbst im kirchengeschichtlichen Lernen wird er in Schulbüchern selten verwendet.⁶ Entscheidend scheint die theologische Bedeutung, nicht der Terminus selber zu sein. Diese Bedeutung korrelativ-kritisch als Beitrag zur Bildung der Schülerinnen und Schüler zu konturieren, ist die eigentliche Herausforderung. Gerade im Sinne dieser bildungstheoretischen und bildungspraktischen Relevanz gilt es einerseits, personale, subjektorientierte Kategorien zu verwenden, die bis in gesellschaftlich-strukturelle Zusammenhänge voranzutreiben wären; andererseits gilt es, einer möglichen Verflachung zu wehren. Lediglich zu markieren, dass die Kinder in ihren Schwächen und Grenzen inmitten und konträr zu dem gegenwärtig grassierenden Leistungszwang akzeptiert sind, würde die Radikalität der Rechtfertigungsbotschaft unterlaufen. Es geht in ihm doch „vielmehr um das Ganze der menschlichen Existenz, deren Sinn und Ausrichtung, wie sie vor Gott in Frage stehen“ (Eckholt & Schweitzer, 2004, S. 83). Dieser Gedanke einer von Gott her vorgängig befreiten und versöhnend unterfangenden Existenz lässt sich unter Verwendung kulturwissenschaftlicher, religiöser oder auch sozialphilosophischer Kategorien kritisch-korrelativ zur Geltung bringen. Drei Typen solcher Korrelationen sind in der gegenwärtigen Religionspädagogik von besonderem Gewicht:

a. Typ ‚Anerkennung‘: Die Kategorie einer vorauslaufenden Anerkennung, die von Gott her geschenkt und strukturiert wird, bietet gerade durch ihre lebensweltlichen, personal-identitätsbezogenen wie gesellschaftskritischen Impulse großes Potential (vgl. Gräß, 2014, S. 21–27; vgl. Hoffmann, 2011, S. 160–177; vgl. Pirner, 2016, S. 152–162, sowie in diesem Themenheft).

b. Typ ‚Sinn‘: Angesichts der für manche Zeitgenossen vorherrschenden Absurdität des Daseins der Gottesfrage weit vorgelagert, bietet sich die Sinnfrage als Thematisierungsfeld an. Sei es kulturwissenschaftlich-lebensweltlich (vgl. Gräß, 2001), sei es anthropologisch (Pesch, 2008, S. 127–128): die Suche nach Sinn, nach Orientierung, nach einem verlässlichen Fundament für das in den Heterogenitätserfahrungen der Spätmoderne zerriebene Subjekt scheint ein hoch brisantes Feld der Rechtfertigungsbotschaft zu sein.

⁶ Exemplarisch: vgl. Michalke-Leicht & Sajak, 2011.

c. Typ ‚Kritik‘: Stärker als bei diesen eher affirmativen Akzentsetzungen wird die gesellschaftskritische Kraft der Rechtfertigungsbotschaft dort deutlich, wo sie als Unterbrechung, als Destruktion und Widerlegung von Götzen und Mächten der ungebrochenen Leistungsorientierung oder auch des Zwangs zur ständigen performativen Selbstinszenierung eingebracht wird (Woyke, 2013, S. 226).

Eine kritische Sichtung solcher Perspektiven zeigt den unterschiedlichen Akzent, mit dem die Rechtfertigung religionspädagogisch Konturen gewinnen könnte: mal stärker auf die Ebene der Intersubjektivität (Anerkennung), mal stärker auf die des Individuums (Sinn) oder auf die der Gesellschaft (Kritik) ausgerichtet. Aber könnte nicht die religionspädagogische Kraft der Rechtfertigungsbotschaft durch die Zusammenführung dieser Akzente noch intensiviert werden? Ein angemessener Bildungsbegriff mit einem dezidiert alteritätstheoretischen Zugang könnte diese konstruktiv-kritisch verbinden. Ein solcher Zugang denkt Bildung nicht primär aus der Perspektive eines mit sich identischen Subjekts. Bildung ist ein kommunikativer, in Geschichte und Gesellschaft situierter Vorgang einer gegenseitigen Anerkennung von Freiheiten mit dem normativ-utopischen Überschuss einer „Identität in universaler Solidarität“ (Mette, 1994, S. 139). Eine solche Identität „ist nicht das Behaupten einer schon erreichten Ganzheit, sondern hoffendes Ausgespanntsein auf die Gewährung von Integrität für die Anderen und erst darin auch für sich selbst“ (Peukert, 2004, S. 80). Bildung geschieht vom Anderen her, besteht letztlich in der Wahrnehmung des Anderen in seiner Andersheit. Inhaltliche Kontur, Dynamik und Kraft freilich erhält ein solcher Bildungsbegriff durch den Rückgriff auf die praktisch zu bewahrheitende Verheißung eines „Lebens in Fülle (Joh 10, 10)“ (Peukert, 1987, S. 31). Die pädagogische Praxis wird von dieser Hoffnung auf Befreiung und Versöhnung qualifiziert. Es ist danach die Wirklichkeit Gottes, die als „Dimension jedem kommunikativen Handeln innewohnt, sofern in seinem Vollzug sich die Partner eine unverfügbare Freiheit gegenseitig zumuten und zugestehen“, und genau darin schließlich Gott für die anderen in gesellschaftlicher Praxis zu bewahrheiten suchen (Mette, 1983, S. 23).

Damit wäre der Rechtfertigungsbotschaft religionspädagogisch Ausdruck verliehen.

Formal wurde die intrinsische Verbindung von Glaube und Bildung verdeutlicht und zugleich durch der geschenkte, vom Anderen her eröffnete Charakter von Bildung durch den Gedanken von Gratuität und Non-Funktionalität näher qualifiziert. Ein solcher Begriff steht kritisch zu gesellschaftlichen Identitätszwängen.

Inhaltlich würde der semantische Gehalt der Rechtfertigungsbotschaft einer befreien, von Gott her versöhnten und zu sich ermächtigten Freiheit reformuliert. Das Weiterführende liegt darin, dass er die Korrelation der Ebene des Individuums, des Intersubjektiven und des Strukturell-gesellschaftlichen auf integrale Weise verbinden würde. So kann er der Dynamik der Rechtfertigungsbotschaft Gestalt geben, die in gesellschaftskritischer transformatorischer Praxis antizipatorisch Realität gewinnen will. Dies nimmt die Subjekte in der Gravität schuldig gewordener Freiheit ernst, überwindet aber eine Fixierung auf Sünde und damit einhergehende Sühnekategorien, indem sie eingetragen wird in den größeren Rahmen einer bereits schöpfungstheologisch begründeten Verheißung auf eschatologische Versöhnung. Vielleicht kommt in diesem Vertrauen in die von Gott her getragene autonome Freiheit das katholische Profil stärker zum Tragen. Aber dies heißt nicht, wie verschiedentlich insinuiert wird, dass wir gänzlich auf den Rechtfertigungsbegriff verzichten zu müssen. Vielmehr gilt es, diesen in seinem semantischen Kern kontextuell zu reformulieren und zugleich als Gegebenheit der reformatorischen Tradition zu thematisieren (Eckholt & Schweitzer, 2004, S. 88; vgl. Thönissen, 2016, S. 120–130). Insbesondere im konfessionell-kooperativen Religionsunterricht wäre dies aus Gründen eines ökumenischen Lernens weiterführend.

Literaturverzeichnis

- Beschlüsse der Kultusministerkonferenz (2006). *Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung. Katholische Religionslehre*. München: Luchterhand-Verlag.
- Breuer, T. (2016). Luthers Haltung zu Juden und Türken – Eine Hypothek für das interreligiöse Lernen? In T. Breuer & V.-J. Dieterich (Hrsg.), *Luther unterrichten – Fächerverbindende Perspektiven für Schule und Gemeinde* (S. 138–151). Stuttgart: Calwer.
- Dirscherl, E. (2006). *Grundriss Theologischer Anthropologie. Die Entschiedenheit des Menschen angesichts des Anderen*. Regensburg: Verlag Friedrich Pustet.
- Eckholt, M. & Schweitzer, F. (2004). Zur Gegenwartsbedeutung der Rechtfertigungsbotschaft für Religionspädagogik und kirchliche Bildungsarbeit. *RpB*, 52, 79–90.
- Eckholt, M. (2012). Art.: Rechtfertigung. In W. Beinert & B. Stubenrauch (Hrsg.), *Neues Lexikon der katholischen Dogmatik* (S. 544–547). Freiburg: Herder.
- Fuchs, O. (2016). *Die andere Reformation. Ökumenisch für eine solidarische Welt*. Würzburg: Echter.
- Gennerich, C. (2009). *Empirische Dogmatik des Jugendalters. Werte und Einstellungen Heranwachsender als Bezugsgrößen für religionsdidaktische Reflexionen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Gräb, W. (2001). Art.: Rechtfertigung. *LexRp*, 1588–1594.
- Gräb, W., (2014). *Rechtfertigung und Anerkennung*. epd-Dokumentation, 14, 21–27.
- Grümme, B. (2012). *Menschen bilden? Eine religionspädagogische Anthropologie*. Freiburg i.Br.: Herder.
- Hank, K. & Wiemer, A. (2014). Rechtfertigung. In G. Büttner & P. Freudenberger-Lötz (Hrsg.), *Handbuch Theologisieren mit Kindern* (S. 407–411). Stuttgart: Kösel-Verlag.
- Hoffmann, V. (2011). Rechtfertigung als Gabe der Anerkennung. *ÖR*, 60, 160–177.
- Jüngel, E. (2011). *Das Evangelium von der Rechtfertigung des Gottlosen als Zentrum des christlichen Glaubens. Eine theologische Studie in ökumenischer Absicht*. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Kasper, W. Kardinal (2016). *Martin Luther. Eine ökumenische Perspektive*. Ostfildern: Patmos.
- Kaufmann, T. (2016). *Erlöste und Verdammte. Eine Geschichte der Reformation*. München: C. H. Beck.
- Leppin, V. (2016). *Die fremde Reformation. Luthers mystische Wurzeln*. München: C. H. Beck.
- Mette, N. & Steinkamp, H. (1983). *Sozialwissenschaften und Praktische Theologie*. Düsseldorf: Patmos.
- Mette, N. (1994). *Religionspädagogik*. Düsseldorf: Patmos.

- Michalke-Leicht, W. & Sajak, C.-P. (Hrsg.) (2011). *Vernünftig glauben. Arbeitsbuch für den katholischen Religionsunterricht. Oberstufe. Lehrerband*. Paderborn: Schöningh Verlag im Westermann.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg in Zusammenarbeit mit dem Landesinstitut für Erziehung und Unterricht Stuttgart (2004). *Bildungsstandards für Katholische Religionslehre Gymnasium – Klassen 6, 8, 10, Kursstufe. Kultusministerkonferenz*. Ditzingen: Reclam.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) (2013). *Kernlehrplan für die Sekundarstufe II Gymnasium / Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen. Katholische Religionslehre*. Düsseldorf: Ritterbach Verlag.
- Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.) (2016). *Kerncurriculum für das Gymnasium Schuljahrgänge 5–10. Katholische Religion*. Hannover.
- Nüssel, F. & Sattler, D. (2008). *Einführung in die ökumenische Theologie*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Pesch, O. (2008). *Katholische Dogmatik aus ökumenischer Erfahrung. Die Geschichte der Menschen mit Gott*. Ostfildern: Matthias-Grünwald Verlag.
- Peukert, H. (1987). Tradition und Transformation. Zu einer pädagogischen Theorie der Überlieferung. *RpB*, 19, 16–34.
- Peukert, H. (2004). Erziehungswissenschaft – Religionswissenschaft – Theologie – Religionspädagogik. Eine spannungsgeladene Konstellation unter den Herausforderungen einer geschichtlich neuartigen Situation. In E. Groß (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft, Religion und Religionspädagogik* (S. 51–91). Münster: LIT.
- Pirner, M. (2016). Sola gratia? – Hermeneutische und didaktische Überlegungen zur Aktualisierung von Luthers Rechtfertigungslehre. In T. Breuer & Dieterich, V.-J. (Hrsg.), *Luther unterrichten – Fächerverbindende Perspektiven für Schule und Gemeinde* (S. 152–162.). Stuttgart: Calwer.
- Rahner, K. & Vorgrimler, H. (1985). *Kleines Theologisches Wörterbuch*. Freiburg i. Br.: Herder.
- Roth, U. (2014). Gnadenlehre. In I. T. Marschler & T. Schärfl (Hrsg.), *Dogmatik heute. Bestandsaufnahme und Perspektiven* (S. 361–398). Regensburg: Friedrich Pustet Verlag.
- Schilling, H. (2012). *Martin Luther. Rebell in einer Zeit des Umbruchs*. München: C. H. Beck.
- Schoberth, I. (2009). *Diskursive Religionspädagogik*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Schoberth, I. (2002). Rechtfertigung als Strukturprinzip des Religionsunterrichts – Zur Erfahrung der Rechtfertigung in der Schule. In S. Kreuzer & J. von Lüpke (Hrsg.), *Gerechtigkeit glauben und erfahren. Beiträge zur Rechtfertigungslehre* (S. 47–61). Neukirchen-Vluyn: Neukirchener foedus.
- Thönissen, W. (2016). *Gerechtigkeit oder Barmherzigkeit? Das ökumenische Ringen um die Rechtfertigung*. Paderborn: Evangelische Verlagsanstalt.
- Werbick, J. (2006). ‚Zur Freiheit hat uns Christus befreit‘ (Gal 5,1). Was Luthers Widerspruch gegen Erasmus einer theologischen Theorie der Freiheit heute zu den-

ken gibt. In M. Böhnke, M. Bongardt, G. Essen & J. Werbeck (Hrsg.), *Freiheit Gottes und der Menschen* (S. 41–70). Regensburg: Friedrich Pustet Verlag.

Werbick, J. (2016). Danke, Luther?! *KatBl*, 141(4), 242–245.

Willems, J. (2011). ‚Rechtfertigung‘ als religionspädagogische Herausforderung. *ZPT*, 63(4), 358–371.

Woyke, J. (2013). Gerechtigkeit Gottes / Rechtfertigung des Menschen. In M. Zimmermann & R. Zimmermann (Hrsg.), *Handbuch Bibeldidaktik* (S. 222–227). Tübingen: Mohr Siebeck.

Prof. Dr. Bernhard Grümme, Professor für Religionspädagogik und Katechetik, Ruhr-Universität Bochum.