

Wahrheit aus der Perspektive dialogischer Religionspädagogik

Ein Plädoyer für Bescheidenheit

Thorsten Knauth

1. Zugänge zur Wahrheitsfrage

Offen gestanden frage ich mich als allmählich in die Jahre kommender Religionspädagoge und teilnehmender Beobachter der religionspädagogischen Diskurse hin und wieder nach den Gründen, die Themen plötzlich trendy machen. Warum sprießen seit einigen Monaten in der religionspädagogischen Landschaft die Diskussionsblüten zur Wahrheitsfrage hervor? Wie lässt sich, was in der Welt passiert, damit in Verbindung bringen? Wir erleben gegenwärtig einen tiefgreifenden und sich beschleunigenden Prozess gesellschaftlicher Fragmentierung, der über soziale und kulturelle Differenzlinien verläuft; wir müssen feststellen, dass xenophobe, antimuslimische und antisemitische Haltungen in der Mitte der Gesellschaft angekommen sind; zugleich erfahren wir in Form von Flüchtlingskrise, weltweiten Konfliktherden und Kriegen die Rückkoppelungseffekte eines expansiven und brutalen Kapitalismus, der überdies in Form des Klimawandels unmissverständlich klarmacht, dass sich die Folgen des rücksichtslosen Lebensstils der kapitalistischen Moderne nicht in ein Außen ableiten lassen. Wir sind alle überall von allem, was wir tun oder unterlassen, betroffen. Sollten wir uns nicht überall, wo wir leben und arbeiten, fragen, wie wir in Zukunft leben wollen?!

Ich halte es für wichtig, die Wahrheitsfrage zu stellen. Aber so, dass sie bezogen ist auf drängende Fragen unseres Lebens. Im Religionsunterricht ist sie an „maximal konkreten Anlässen“¹ zu thematisieren und schülernah in die „Subpolitik“² des Alltags einzubetten.

In dem neu erwachten Interesse an der Wahrheit sehe ich den Impetus, das innere Anliegen von Religionspädagogik nicht zu verlieren und neu zur Geltung zu bringen. Religionsunterricht ist kein Fach, das aus dünnen Fakten besteht. Obwohl es so scheint, wie empirische Studien zeigen,³ als schufen diese Fakten Sicherheit bei den Lehrenden, die sich scheuen zu sagen und zu zeigen, wie sie die beunruhigenden Fragen persönlich angehen, die in Religion und religiösen Traditionen schlummern. Uns allen ist selbstverständlich, was wiederum anderen, mit denen wir an den Schulen und Hochschulen Umgang haben, nicht immer so

- 1 Ich verwende hier eine Formulierung aus einem der vielen Gespräche mit *Andreas Gloy*, meinem langjährigen Kooperationspartner in Sachen *Dialogischer Religionsunterricht*.
- 2 Vgl. *Beck, Ulrich*: Die Erfindung des Politischen, Frankfurt a. M. 1993, 154–163.
- 3 Vgl. *Englert, Rudolf/Hennecke, Elisabeth/Kämmerling, Markus*: Innenansichten des Religionsunterrichts. Fallbeispiele, Analysen, Konsequenzen, München 2014.

klar sein mag: Das Entscheidende von Religion besteht nicht in einem geschichtlichen Fakten- oder dogmatischen Formelwissen. Was Religion, recht verstanden, bieten kann, ist die Weisheit eines anderen Umgangs mit sich selbst, mit anderen und mit der Umwelt. Was Religion bieten kann, ist Sprache, sind Deutungsmuster, Denkmittel, Geschichten, Bilder und Vorbilder einer menschlicheren Erde und einer Hoffnung, dass Zerstörung, Lebensfeindschaft und Hass nicht das letzte Wort haben. Religion – das ist ein Speicher rettender Deutungsvorräte in kargen und feindlichen Zeiten.

Ich sehe in dem neu erwachten Interesse an der Wahrheitsfrage eine Ratlosigkeit darüber, wie denn der mit dem konfessionellen Religionsunterricht verbundene Auftrag, die Grundsätze der Religionsgemeinschaften als „bestehende Wahrheiten“⁴ (und eben nicht als vergleichende Lehren) zu vermitteln, *wahr-genommen* werden kann – angesichts von Schülerinnen und Schülern, die sich in gänzlich fremden Bedeutungswelten bewegen. Was vermögen die „bestehenden Wahrheiten“⁵ bei den Aliens in traditionellen Sprachwelten überhaupt anzustoßen? Welche Resonanzen können sie erzeugen? Die Frage ist aber auch umgekehrt zu stellen: Wie offen, zugänglich und neugierig sind wir Lehrende, als Fremdlinge jugendkultureller Lebenswelten, gegenüber den Sinnuniversen der „Kleinen Däumlinge“⁶, wie der französische Kulturphilosoph Michel Serres die vernetzte Whatsapp-/Instagram-Generation bezeichnet?

Und schließlich interpretiere ich die Wiederbelebung des Wahrheitsthemas auch als offene Frage danach, wie mit der immer stärker ins Bewusstsein drängenden Pluralisierung religiöser

Geltungsansprüche und dem „Verlust der Deutungshoheit des Christentums“⁷ theologisch und religionspädagogisch redlich umzugehen sei. Wenn selbst den Exklusivisten in den Religionen klar ist, dass keine Religion eine Insel⁸ (Abraham J. Heschel) ist, stellt sich umso mehr die Frage, wie und ob es sein kann, dass die andere Religion wahr ist, auch wenn sie meinen eigenen Wahrheitsansprüchen widerspricht. Wie setze ich mich in Beziehung? Will ich den Dialog? Brauche ich ihn sogar? Und wenn ja: zu welchem Sinn und Zweck?

Diese Vorbemerkungen beschreiben meinen Zugang zur Wahrheitsfrage: Die Wahrheit gehört hinein in das schmutzige und zerbrechliche, verwundbare Leben. Im Umgang mit ihr hilft Bescheidenheit als hermeneutische Haltung, die zeigt, dass man nicht das Maß aller Dinge ist und sein muss. Religionspädagogisch tritt Wahrheit im *Modus der Frage* auf, die von allen gehört und beantwortet werden will. Die Form der Wahrheit ist ein Gespräch, das auf Suchen und Entdecken ausgerichtet ist. Ihr Inhalt speist sich aus Deutungen, die die Suchenden sich zu eigen machen: zweifelnd und stotternd, inbrünstig gewiss und pointiert, ironisch, zynisch oder hoffnungsfroh.

Diesen Zugang möchte ich Ihnen im Folgenden näher und etwas geordneter erläutern. Meine Ausführungen gliedern sich in zwei Teile. Ich spreche erstens über Wahrheit im Unterricht und nenne Dilemmata und Spannungsfelder, gehe aber auch auf einen Zugang ein, den ich für fruchtbar (im Sinne von Friedrich Copeis „fruchtbarem Moment im Bildungsprozess“⁹) halte.

In meinem zweiten Teil spreche ich über Wahrheit in der Theologie. Und weil das et-

4 Vgl. BVerfG, Beschluss vom 25.2.1987, Az.1 BvR 47/84.

5 Ebd.

6 Serres, Michel: Erfindet euch neu! Eine Liebeserklärung an die vernetzte Generation, Frankfurt a.M. 2013, 7.

7 Körtner, Ulrich H.J.: Verletzliche Wahrheit. Die Pluralisierung religiöser Wahrheitsansprüche und der Verlust der Deutungshoheit des Christentums. In: JRP 30 (2014), 33–42.

8 Vgl. Kuschel, Karl J.: Keine Religion ist eine Insel. Vor-denker des interreligiösen Dialogs, Ostfildern 2016.

9 Vgl. Copei, Friedrich: Der fruchtbare Moment im Bildungsprozess, Heidelberg 1930 [1962].

was sehr großspurig klingt, sage ich sogleich einschränkend, dass ich darüber nachdenken möchte, wie man theologisch auf menschliche Weise über Wahrheit sprechen sollte, und wie dies vor allem angesichts unterschiedlicher religiöser Geltungsansprüche gehen kann.

Ein dritter Teil versucht sich sodann an einem religionspädagogischen Resümee.

2. *Wahrheit im Unterricht: Dilemmata, Spannungsfelder und fruchtbare Momente*

Kenner/-innen des Religionsunterrichts wissen natürlich: Die Wahrheitsfrage tritt im Unterricht selten *expressis verbis*, sondern sehr häufig in maskierter Gestalt auf. Damit meine ich, dass sie sich in Situationen versteckt, in denen Deutungen mit dem Anspruch auf verbindliche Geltung auftreten. Aus dem spannenden, meinungsreichen und vielfältigen Strom des Unterrichtsgesprächs ragt plötzlich – wie die Spitze eines Eisbergs – eine Haltung, eine Behauptung, ein Satz hervor, der zu erkennen gibt: Hier gilt es! Solche Sätze haben einen Körper, der unter die Oberfläche in die Tiefe geht. Sie sind eingebettet in Aussagezusammenhänge, die eine *normative Ordnung*¹⁰ bilden. Sie können also gerechtfertigt und begründet werden. Und sie sind mit persönlichen, emotional getönten Überzeugungen verbunden. Sprecher/-innen dieser Sätze zeigen damit, wie sie sich selbst verstehen und von anderen verstanden werden wollen. (Nennen Sie dieses meinetwegen *Identität*, auch wenn ich diesen Begriff wegen seiner sehr ambivalenten Konnotationsschleppung nicht mag.) Und die Sprecher/-innen deuten mit diesen Sätzen auch an, welche normative Ordnung gelten soll. Für einen Religionsunterricht, der Wahrheit in der Form des Gespräches behandelt, ist dies ei-

gentlich ein Glücksfall. Aber davon wird noch die Rede sein. Sprechen wir zunächst über Schwierigkeiten: Zum Problem werden diese maskierten Wahrheits-Sätze im Religionsunterricht nämlich, wenn sie in Spannungsfeldern stehen oder Teil eines Dilemmas sind. Dann bleiben sie ohne Resonanz, finden keine Entgegnung und verkümmern als Solitäre des Unterrichtsgesprächs. Ich nenne drei Dilemmata bzw. Spannungsfelder:

DAS POSITIONALITÄTSDILEMMA

Zum Profil des RU gehört, dass die ihm eigenen religiösen Positionen im Modus wahrer Sätze zur Sprache kommen sollen, also mit dem Anspruch auf verbindliche Geltung. Diese *Hier-gilt-es-Sätze*, die gleichsam wahr gesprochen werden, sind in der Regel nicht (mehr) die Sätze der Kinder und Jugendlichen. Es sind – im besten Falle – Sätze des Lehrers, der Lehrerin, die wie halbe Brücken im Raum stehen und durch die Lernenden nicht vollendet werden können, weil die ihren Baustoff für andere Konstruktionen verwenden. Das Positionalitätsdilemma, wie ich es nennen möchte, besteht demnach darin, dass Religionsunterricht Gefahr läuft, seine wahren Sätze über die Köpfe der Lernenden hinweg zu sprechen. Wenn Religionsunterricht es sich aber zum Prinzip macht, die *Hier-gilt-es-Sätze* der Lernenden hervorlocken zu wollen, gehört die Selbstzurücknahme der eigenen Positionalität zum Profil des Faches. Je weniger Positionalität des Faches, desto mehr wahre Sätze der Lernenden.

DAS RELATIVITÄTSDILEMMA

Ich nenne als zweites das „Relativitätsdilemma“. Viele empirische Untersuchungen zeichnen, vereinfacht gesagt, das folgende Bild: Die Subjektivierung von Religion ist bei Jugendlichen mit christlichem Hintergrund stark vorangeschritten. Die Jugendlichen stehen institutionellen Gestalten von Religion (Kirche und tradiertem Glauben) distanziert gegenüber, lehnen Religion im Sinne eines persönlichen Lebensglaubens

10 Vgl. Forst, Rainer / Günther, Klaus (Hg.): Die Herausbildung normativer Ordnungen. Interdisziplinäre Perspektiven, Frankfurt a. M. 2011.

aber nicht ab. Hier verhalten sie sich in gewisser Weise wie Touristen – so hat es die Sinus-Milieustudie¹¹ bezeichnet –, die eine individuelle Auswahl aus dem Arsenal religiöser Symbole, Rituale und Überzeugungen treffen – und sich daraus eine individuelle Religiosität basteln, die stark am Maßstab subjektiver Stimmigkeit und Wirksamkeit orientiert ist. Normativität – die Wahrheitsfrage – wird hinter die Linien subjektiver Überzeugung zurückgenommen und ist in ihrem verallgemeinernden Anspruch stark relativiert. Normativ ist eigentlich nur noch die Überzeugung, dass jeder nach seiner Fassung selig werden möge. Wenn aber jede/-r in Sachen Religion zum Einzelfall wird, besteht die religionspädagogische Herausforderung darin, Motivation, Interesse und Bereitschaft zu wecken, die eigene Position in der Interpretationsgemeinschaft der Gruppe zu prüfen und weiterzuentwickeln. Je subjektiver die Position, desto wichtiger wird der mehrperspektivische Dialog.

DAS EXKLUSIVITÄTSDILEMMA

Dem Relativitätsdilemma komplementär zugeordnet ist das Exklusivitätsdilemma, das durch einen normativen Zugang zur Religiosität entsteht. Wir finden diese Struktur ganz überwiegend bei muslimischen Jugendlichen. Die Jugendlichen heben die lebensbestimmende Bedeutung von Religion hervor und betrachten Religion als Wegweiser für das eigene Leben. Religion enthält klare Vorgaben für die Gestaltung des Lebens; sie gibt Richtlinien und Maßstäbe für ethische und lebenspraktische Entscheidungen.¹² Dass der Islam die einzige wahre

Religion ist, ist mit dieser Position verbunden. Diese Struktur, Religion als normative Vorgabe der Tradition zu betrachten, ist seit vielen Jahren in empirischen Untersuchungen anzutreffen. Seit einiger Zeit ist unter muslimischen Jugendlichen eine weitere Radikalisierung dieser religiösen Struktur zu beobachten.¹³ Muslimische Religiosität ist unter den Einfluss salafistischer Diskurse geraten, ohne selbst salafistisch sein zu müssen. Dies führt zu einer Dogmatisierung der religiösen Orientierung von Jugendlichen. Stark leitend ist bei vielen Jugendlichen der Versuch, menschliches Handeln unter den Gesichtspunkten von *verboten* und *erlaubt* zu beurteilen und die Kriterien für die Beurteilung aus dem Rückgriff auf den Koran und die Praxis des Propheten zu gewinnen. Hier ist eine auf Eindeutigkeit und Ambivalenzfreiheit zielende Normativität am Wirken, die Mehrdeutigkeit in Sachen Religion geradezu abschaffen möchte und auch diejenigen verurteilt bzw. herablassend behandelt, die diesen Auffassungen nicht folgen möchten. Um nicht missverstanden zu werden: Erklärungen für diese Entwicklungen sind eher in gesellschaftlichen Diskriminierungserfahrungen der Jugendlichen zu finden und nicht „dem Islam“ anzulasten. Sie sind geradezu Reaktionsbildungen auf den Exklusivismus einer als biodeutsch und christlich wahrgenommenen Mehrheitsgesellschaft. Sprechen Sie in diesen Wochen einmal mit Lerngruppen über Mesut Özil.

York – München u. a. 2009, 51–53, s. a.: *Knauth, Thorsten / Vieregge, Dörthe*: Religion and Dialogue in Religious Education. A Comparative Case Study in Duisburg and Hamburg. In: *Ipgrave, Julia / Knauth, Thorsten / Körs, Anna* u. a. (Eds.): Religion and Dialogue in the City. Case Studies on Interreligious Encounter in Urban Community and Education, Münster – New York – Berlin u. a. 2018, 183–230.

11 *Calmbach, Marc / Borgstedt, Silke / Borchard, Inga* u. a.: Wie ticken Jugendliche 2016? Lebenswelten von Jugendlichen im Alter von 14 bis 17 Jahren in Deutschland, Berlin 2016.

12 Vgl. *Knauth, Thorsten*: Zur Bedeutung von Religion in Schule und Lebenswelt von Jugendlichen in Hamburg. In: *Jozsa, Dan-Paul / Knauth, Thorsten / Weiße, Wolfram* (Hg.): Religionsunterricht, Dialog und Konflikt. Analysen im Kontext Europas, Münster – New

13 *Behr, Harry H.*: Streitfall Koran – Die Heilige Schrift des Islams als Gegenstand des pädagogischen Diskurses. In: *Schröder, Bernd / Behr, Harry H. / Boehme, Katja* u. a. (Hg.): Buchstabe und Geist. Vom Umgang mit Tora, Bibel und Koran im Religionsunterricht, Berlin 2017, 187–226.

Das Exklusivitätsdilemma besteht darin, dass zwar der Anspruch auf Wahrheit über subjektive Horizonte hinaus allgemeine Verbindlichkeit beansprucht, sich aber gegenüber der Befragung aus anderen religiösen Perspektiven sehr weitgehend immunisiert. Je objektiver der Wahrheitsanspruch, desto weniger Dialog.

2.1 Zwischenüberlegung: Herausforderung der W-Frage im Unterricht

Die geschilderten Voraussetzungen bilden einen Erklärungshintergrund für die Schwierigkeiten, denen sich ein dialogischer Umgang mit der Vielfalt religiöser Überzeugungen gegenübersteht. Einer radikal subjektivierten Religiosität mutet die Unterschiedlichkeit religiöser Orientierungen nicht mehr als Herausforderung zur Klärung und zur Reibung an. In der Hitze, die durch permanente Individualisierungsprozesse erzeugt wird, drohen auch die letzten verallgemeinerbaren religiösen Geltungsansprüche zu verdunsten. Für eine auf religiöse Exklusivität und Eindeutigkeit zielende Religiosität bedeuten normative Geltungsansprüche der anderen ebenfalls keine Einladung zur diskursiven Prüfung. Denn das Ergebnis steht schon vor dem Eintritt in den Dialog fest. Wie kann in diesem Spannungsfeld zwischen einer subjektiven Relativierung von Normativität und einer exklusivistischen Zurückweisung anderer normativer Ansprüche ein angemessener pädagogischer Umgang aussehen? Wie kann es gelingen, diese Positionierungen aufeinander zu beziehen, so dass die Beschäftigung mit den Perspektiven der anderen tatsächlich zu einer Herausforderung werden kann und nicht im Rahmen einer nur formalen Toleranz als Haltung akzeptiert wird, die aber die eigene Position überhaupt nichts angeht?

2.2 Wahrheit im Konflikt: fruchtbare Momente und ihre Voraussetzungen

Ich antworte auf diese Fragen zunächst mit einem Beispiel aus dem Unterricht, das ich Ihnen im Anschluss in seiner für mich paradigmatischen Bedeutung erläutern möchte: Im Jahrgang 10 hat sich die aus konfessionslosen, christlichen und muslimischen Schülerinnen und Schülern bestehende Lerngruppe mit dem Weg Jesu an das Kreuz auseinandergesetzt. In einer Stunde geht es auch um das Verhalten der Jünger nach der Verhaftung Jesu in Gethsemane. Ein Teil der muslimischen Schüler/-innen ist empört darüber, dass die Jünger Jesus im Stich lassen und – wie im Falle Petrus – sogar verleugnen. Andere, vor allem Schüler/-innen mit christlichem Hintergrund sind eher geneigt, das Verhalten der Jünger zu verteidigen. Es entwickelt sich eine leidenschaftliche Debatte, in deren Verlauf schließlich auch die Emotionen hochkochen und insbesondere zwei Mädchen zu Wortführerinnen der im Streit liegenden Positionen werden. Die Positionen bringen auch das persönliche Verhältnis zur Religion zum Ausdruck: Man müsse notfalls auch bereit sein, für die Religion zu sterben – so die eine Seite. Sich zu Jesus zu bekennen, sei unklug – dann könne man ihm ja gar nicht mehr helfen, sondern erleide lediglich das gleiche Schicksal – so die andere Position. Insbesondere Imen, ein muslimisches Mädchen, lässt sich von ihrer Leidenschaft treiben und geht Svenja schließlich fast persönlich an. Der Lehrer greift schließlich durch eine beruhigende Moderation ein.

Was macht diese Szene zu einem fruchtbaren Moment, und welche Voraussetzungen hat er? Ein leidenschaftlicher Konflikt um das wahre Verständnis von Religion findet statt – im Medium einer narrativen Überlieferung. Was den Dialog treibt, ist nicht die Auseinandersetzung um die christologisch angemessene Interpretation des Textes, sondern der Umstand, dass die mit dem Text thematisierte Frage in die Dimension persönlicher Grundüberzeugungen reicht. Es ist im Unterricht gelungen, bezogen auf diese Lerngruppe mit

ihrer spezifischen Konstellation, ein Stück religiöse Überlieferung in eine „Ursprungssituation“¹⁴ aufzulösen. Hans-Bernhard Kaufmann, Großmeister des problemorientierten Religionsunterrichts, der diesen Begriff mit Bezug auf Heinrich Roths Konzept der „originalen Begegnung“¹⁵ und Ernst Wagenscheins Ansatz bei den „Anfangsstadien des Verstehens“¹⁶ verwendet, versteht darunter den Versuch, formelhaft geronnene religiöse Sprache auf ihren situativen und existenziellen Kontext zurückzuführen. Es sollen so die zugrundeliegenden Fragen und Handlungen freigelegt werden, aus sich heraus sinnhaft und in ihrer Situationsgebundenheit verstanden werden. In unserem Falle wird in elementarisierender Zuspitzung die Frage danach aufgeworfen, wie weit man für die persönliche Überzeugung zu gehen bereit ist. Die Schüler/-innen werden in einer Tiefendimension ihrer Persönlichkeit angesprochen – so etwas nennen wir seit Ende der 1960er-Jahre im Anschluss an Horst Gloy, einen weiteren Großmeister problemorientierten Religionsunterrichts, „religiöse Ansprechbarkeit“¹⁷. Unterschiedliche Perspektiven geraten in den Widerstreit und können im kommunikativen Raum des Unterrichts ausgedrückt und wechselseitig ausgehalten werden. Ermöglicht wird die offene Kontroverse, der Streit um die Wahrheit, durch eine kontinuierliche mehrjährige Arbeit an den Beziehungen in der Lerngruppe. Dass die am

Streit beteiligten Schüler/-innen nach der Stunde über ihren Konflikt schmunzeln können, ist dieser Beziehungsarbeit zu verdanken. Der Streit über die Verleugnung Jesu ist ein kleines Kapitel ihrer mehrjährigen Kommunikationsgeschichte, in der es viele Seiten über Differenzen und Gemeinsamkeiten gibt. Die Form der Wahrheit ist ein Gespräch, das in Beziehung gründet!

3. Wahrheit und Theologie

3.1 Wahrheit und Bescheidenheit

Ich beginne meinen zweiten Abschnitt mit einem Plädoyer für Bescheidenheit in Wahrheitsfragen. Ulrich Körtner hat jüngst hervorgehoben, dass der Verlust der Deutungshoheit des Christentums in der Moderne auch als „geschichtliche Konsequenz der Verletzlichkeit jener Wahrheit“ verstanden werden könne, „die in dem Menschen Jesus von Nazareth Gestalt angenommen hat“¹⁸. Zu dieser Wahrheitsgewissheit gehört, dass sie sich infrage stellen lässt, „statt auf alle Fragen eine Antwort zu wissen“¹⁹. Gerade weil sie strittig ist und noch nicht erschienen ist, was wir sein werden, beteiligt sich christlicher Glaube, „solidarisch mit der Welt und den Menschen an der Suche nach Wahrheit“²⁰. Auch wer die Religionsgeschichte einigermaßen kennt, weiß, dass die Summe der Irrtümer, Verfehlungen und Verletzungen groß ist, die im Namen der Wahrheit geschahen. Allein dieser Hinweis macht Bescheidenheit als ein Gebot religiöser Selbstkritik erforderlich.

Bescheidenheit ist aber auch eine Einsicht aus der hermeneutischen Reflexion der eigenen, in meinem Fall der jüdisch-christlichen Tradition: In den biblischen Texten gibt es viele Bilder von der Unerkennbarkeit und entrückten Ferne Got-

14 Vgl. Kaufmann, Hans B.: Die Ursprungssituation des Glaubens – theologisch und didaktisch interpretiert. In: Wilhelm, Theodor (Hg.): Die Herausforderung der Schule durch die Wissenschaften. Beiträge zur Lehrplangestaltung, Weinheim 1966, 117–134.

15 Vgl. Roth, Heinrich: Die „originale Begegnung“ als methodisches Prinzip. In: Ders.: Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens, Hannover 1962 [1957], 16ff.

16 Vgl. Wagenschein, Martin: Die pädagogische Dimension der Physik, Braunschweig 1962.

17 Vgl. Gloy, Horst: Die religiöse Ansprechbarkeit Jugendlicher als didaktisches Problem dargestellt am Beispiel des Religionsunterrichts an der Berufsschule, Hamburg 1969.

18 Körtner 2014 [Anm. 7] 41.

19 Ebd.

20 Ebd.

tes. Diese Bilder wollen deutlich machen: Die/der sich zu erkennen gibt, ist zugleich die/der, die/der sich verbirgt und in ihrer/seiner Fremdheit sich dem aneignenden Zugriff entzieht. Fast scheint es, als teile Gott sich immer unter dem doppelten Aspekt von Nähe und *Beziehung* und Ferne und *Ent-Ziehung*/Distanz mit. Gott ist anwesend und offenbar auch abwesend und verborgen. Die Paradoxie dieser Erfahrung zeigt sich ebenfalls in Jesu Erfahrung am Kreuz. Sie ist ein Hinweis darauf, dass die Wahrheit sich mitteilt und schenkt, aber auch nie besessen werden kann. Viel mehr als ein Haben ist sie ein Sein und ein Werden. Sie ist vollem menschlichen Erkennen entzogen, weil auch Gott sich selbst in ihrer/seiner Präsenz entzogen ist: in die Zukunft wie auch in die Vergangenheit. Die Entzogenheit Gottes gilt nicht nur zeitlich, sondern auch räumlich-kontextuell. Gott entzieht sich unserem Besitzanspruch in andere raum-zeitliche Bedeutungs-Kontexte. Sie/er teilt sich mit, entzieht sich, teilt sich mit in einem dynamischen Wechselspiel aus Entäußerung und Selbstrücknahme. Christlich-theologisch äußert sich diese Bescheidenheit zum Beispiel in dem Versuch zu einer bescheidenen Christologie. Nach wie vor überzeugend ist m.E. der Ansatz von Paul F. Knitter, der die exklusiven christologischen Aussagen der Bibel im Sinne von Trajektorien als Bekenntnisperspektiven interpretiert, die kontextuell bedingt sind.²¹

Die vermeintlich exklusivistische Sprache z.B. in Sätzen aus dem Johannesevangelium ist insofern als Bekenntnissprache zu deuten, als eine „Sprache der Liebe“²², die von der unbe-

dingten Hingabe und Bindung an Jesus Christus als dem tragenden Grund des Lebens Zeugnis ablegt.

3.2 Auf menschliche Weise über Wahrheit sprechen: Kontextualität, Perspektivität und Pluralität

Mein zweiter Gedankengang in diesem Abschnitt bezieht sich auf die *Modalität der Rede von Wahrheit*: In seinem klassisch zu nennenden Aufsatz „Welchen Sinn hat es, von Gott zu reden?“ [1925] entfaltet Rudolf Bultmann²³ den Gedanken einer wechselseitigen Verwiesenheit von Gottesrede und Existenzbezug, der sich auch auf die Art und Weise übertragen lässt, wie von der Wahrheitsfrage theologisch zu handeln ist. Weil uns als Menschen Wahrheit immer auch entzogen ist, können wir nur auf menschliche Weise über Wahrheit sprechen – und das heißt: in perspektivischer Gebundenheit an unsere Existenz. Wahrheit und Existenzbezug sind aufeinander verwiesen. Für eine theologisch reflektierte Wahrheitsrede bedeutet dies, dass wahre Sätze zwar gleichsam das Skelett der Religionen sind. Lebendig wird Religion aber, wenn sie in der Praxis von Menschen Fleisch wird, Haut und Haar und Odem bekommt. Wahrheit ist verwiesen an Erfahrung, Praxis und Kontext von Menschen, die in das eigene Leben übersetzen, was sie als Wahrheitsgewissheit erfahren haben.

Vor diesem Hintergrund umreißt ich drei Merkmale eines religionsbezogenen Wahrheitsverständnisses, von denen ich in einer vorsichtigen Generalisierung behaupten möchte, dass sie auch in interreligiöser Perspektive zutreffende Bestimmungen enthalten. Damit soll Wahrheit keineswegs in einer vereinnahmenden Bewegung vorbestimmt werden. Mir geht es vielmehr um den Gedanken, dass die

21 Vgl. Knitter, Paul F.: Ein Gott – viele Religionen. Gegen den Absolutheitsanspruch des Christentums, München 1988, 112ff. Den Begriff der Trajektorien verwendet Knitter, um „verschiedene Bekenntnisperspektiven“ zu umschreiben, „die sich je nach den verschiedenen sozialen Kontexten voneinander unterscheiden, größtenteils gleichzeitig entwickelten und gegenseitig beeinflussten“ (ebd., 110).

22 Ebd., 123.

23 Bultmann, Rudolf: Welchen Sinn hat es, von Gott zu reden? In: Theologische Blätter IV (1925) 129–135.

religiösen bzw. religionsbezogenen Perspektiven auf Wahrheit möglicherweise Elemente gemeinsam haben, die es als gerechtfertigt erscheinen lassen, von einem spezifischen Profil bzw. einer Modalität der religionsbezogenen Wahrheitsfrage zu sprechen.

WAHRHEIT UND SUBJEKTBEZUG

Wahrheit aus der Perspektive von Religionen – so meine erste These – geht es nicht um die Verifizierung oder Falsifizierung von Informationen; sie ist daher auch nicht in einem primär kognitiven Sinne als Übereinstimmung des Verstandes bzw. der Vernunft mit Tatsachen der Realität zu verstehen. Sie ist von Anfang an perspektivisch auf das Subjekt gerichtet, d.h. sie ist als Beziehungsgeschehen zu verstehen, das nicht etwa nur besonders ausgegrenzte Teilbereiche des Subjekts (Intellekt, Emotion, Seele, Körper) betrifft, sondern sich auf die gesamte Person und umfassend auf das Leben der Person bezieht. Wahrheit gibt es daher nicht an und für sich, sondern in ihrer spezifischen Gerichtetheit auf das Subjekt. Wahrheit ist Wahrheit in Beziehung auf das Subjekt und Deutungsperspektive für das gesamte Leben. Die subjektive Perspektivierung der Wahrheitsfrage führt im Bereich von Religion zu einer Konvergenz von Wahrheit und Wahrheitsgewissheit. Ihre Ausdrucksform ist nicht die objektivierte Formel, sondern das subjektiv wahrhaftig gesprochene Bekenntnis – mit anderen Worten: die konfessorische Behauptung erfahrener Wahrheit.

WAHRHEIT ALS ERFAHRUNGSZUSAMMENHANG UND BEGEGNUNG

Religiöse Wahrheitsgewissheit verdankt sich einem „Erfahrungszusammenhang“²⁴. Was Hans-Martin Barth in seiner Evangelischen „Dogmatik im Kontext der Weltreligionen“ für den Bereich

christlicher Wahrheit formuliert, trifft auch für andere Religionen zu. Das Selbstverständnis von Religionen wird durch Schlüsselerfahrungen seiner Stifter konstituiert; sie formieren sich zu einem Erfahrungszusammenhang, weil sie von anderen wiederholt und nachvollzogen werden können und als Erfahrung von Evidenz das Leben ausrichten. Glaubensaussagen sind geronnene Ausdrucksform von Evidenzerfahrungen. Sie bleiben abstrakt und starr, wenn sie nicht auf den vitalen Erfahrungszusammenhang bezogen und auf diese Weise verflüssigt werden. Wahrheit ist kein Formelwissen, sondern subjektiv erschlossenes Erfahrungswissen, das durch Wiederholung, individuellen und gemeinschaftlichen Nachvollzug stabilisiert, aber auch durch eigene Erfahrung und Deutung erneuert werden kann. Wahrheit als Erfahrungszusammenhang gründet sich gleichfalls auf Begegnungen, in denen sie sich erschließt bzw. erschlossen und weitergegeben wird.

WAHRHEIT UND PRAXIS

So wie religiöse Wahrheit in einem Erfahrungszusammenhang gründet, folgt aus ihr auch eine in ihrem Licht interpretierte und begründete Praxis. Die erfahrene Wahrheit geht in dieser Praxis nicht auf und gibt auch keine eindeutigen Kriterien vor, die Praxis anleiten können. Die Praxis aber steht in einem hermeneutischen Zusammenhang mit der Wahrheitserfahrung, so dass von einer Hermeneutik der Praxis gesprochen werden kann, die sich von spezifischen Axiomen leiten lässt. Für den christlichen Glauben formuliert Hans-Martin Barth folgende axiomatischen Prinzipien christlicher Wahrheit, die sich für ihn „auf der Basis der Heiligen Schrift und in der Gemeinschaft der Glaubenden“ ergeben: – Gnade vor Recht, – Freiheit vor knechtender Abhängigkeit, – Liebe vor Haß, – Heil vor Unheil, – Leben vor Tod, – Beziehung vor Beziehungslosigkeit, – Verantwortung

24 *Barth, Hans-Martin: Dogmatik. Evangelischer Glaube im Kontext der Weltreligionen. Ein Lehrbuch, 2. korrigierte Auflage, Gütersloh 2002, 158.*

vor Verantwortungslosigkeit...“²⁵. Barth betont den exemplarischen Charakter dieser Aufzählung und schlägt zugleich vor, den „Begründungszusammenhang der genannten Axiome“ [...] „in der Begegnung mit außerchristlichen Optionen“ und „durch diese Begegnung zugleich in neue Kontexte hinein“²⁶ zu entfalten.

Diese drei Merkmale versuchen – wie gesagt – ein gemeinsames Profil der Wahrheitsfrage im Kontext von Religionen zu beschreiben. Weil Wahrheit im Blick auf Religionen subjektiv gerichtet, in Erfahrung gegründet und auf eine Praxis bezogen ist, ist die Wahrheitsfrage auch nur unter Berücksichtigung von Kontexten, spezifischen Perspektivierungen und ihren pluralen Gestalten zu haben. Auch aus diesem Gedankengang ergibt sich, dass Wahrheit an Kontexte gebunden und auf das mehrperspektivische Gespräch angewiesen ist. Und das bringt mich zu meinem letzten Abschnitt, in dem ich auf die Theologie der Religionen zu sprechen kommen möchte.²⁷

3.3 Der Wahrheitsdialog zwischen Transformation und mutuellem Inklusivismus

Eine der produktivsten theologischen Diskussionen findet derzeit im Umkreis der Entwicklung einer interreligiösen Theologie statt und handelt davon, wie Aufgabe und Ziele interreligiöser Theologie verstanden werden. Ist interreligiöse Theologie eine *Theologie im Singular*, an der Menschen unterschiedlicher religiöser Traditionen teilhaben, um vor dem Hintergrund ihrer religionspezifischen Perspektiven in einem gemeinsamen Prozess die Erkenntnis der Wirklichkeit und die Suche nach Wahrheit zu vertiefen? Findet diese interreligiöse Theologie

also in einem „globalen theologischen Diskurs“²⁸ statt, in dem geklärt wird, was „sich an den traditionellen Universalansprüchen“ konfessioneller, religionspezifischer Theologien „heute noch wissenschaftlich vertreten lässt“²⁹? Diese Position vertritt Perry Schmidt-Leukel (Professor für Religionswissenschaft und Interkulturelle Theologie an der Universität Münster). Oder kann interreligiöse Theologie nur auf der Basis einer Verwurzelung von Theologie in der je eigenen Tradition betrieben werden, aus der heraus man sich empathisch und wertschätzend für die anderen öffnet? Das ist die Position von Reinhold Bernhardt³⁰ (Professor für Systematische Theologie/Dogmatik an der Universität Basel). Spannend aus religionspädagogischer Sicht ist hier, dass beide Positionen in unterschiedlichen Auffassungen des Dialoges und des Verhältnisses von Wahrheit und Dialog gründen.

Perry Schmidt-Leukels Ansatz betont die essenzielle Gleichwertigkeit der verschiedenen Religionen. Er geht von dem „hermeneutischen Vertrauensvorschluss“³¹ aus, dass in den verschiedenen religiösen Traditionen theologisch relevante Wahrheit zu finden ist. Diese verschiedenen Wahrheiten müssen miteinander kompatibel sein, weil sie sich auf die „eine Wirklichkeit“³² beziehen. Aufgabe einer interreligiösen Theologie ist nun zum einen zu klären, in welcher Weise sie miteinander kompatibel sind, und herauszufinden, wie in diesem Klärungsprozess das Verständnis und die Erkenntnis der Wahrheit wächst und

25 Ebd., 171.

26 Ebd.

27 Vgl. zuletzt: Bernhardt, Reinhold / Schmidt-Leukel, Perry (Hg.): *Interreligiöse Theologie. Chancen und Probleme* (Beiträge zu einer Theologie der Religionen 11), Zürich 2013.

28 Schmidt-Leukel, Perry: *Interreligiöse Theologie und die Theologie der Zukunft*. In: Bernhardt / Schmidt-Leukel 2013 [Anm. 27], 23–42, 33.

29 Ebd.

30 Bernhardt, Reinhold: *Theologie zwischen Bekenntnisbindung und universalem Horizont. Überlegungen zum Format einer „interreligiösen Theologie“*. In: Bernhardt / Schmidt-Leukel 2013 [Anm. 27], 43–66.

31 Schmidt-Leukel, Perry: *Interkulturelle Theologie als interreligiöse Theologie*. In: *Evangelische Theologie* 71 (2011) 4–16, 9.

32 Ebd., 10.

vertieft wird. Schmidt-Leukel greift hier einen grundlegenden Gedanken von William Cantwell Smith auf, der die verschiedenen religiösen Wahrheitsansprüche nicht im Blick auf ihre Differenz und Unvereinbarkeit betrachten möchte, sondern sie auf der Grundlage von Multirelationalität und Interdependenz als „Einladung zur Synthese“³³ versteht. Dies ist nur in einem interreligiösen Dialog möglich, der als diskursive Suchbewegung angelegt ist. Dabei handelt es sich um einen un abgeschlossenen Prozess, in dem Neues entsteht und der auch die Möglichkeit beinhaltet, dass Glaubensvorstellungen revidiert werden können. Schmidt-Leukels Verständnis von Wahrheit im interreligiösen Dialog kann daher als transformatorisch bezeichnet werden.

Reinhold Bernhardt hat sein Konzept selbst als „Inklusivismus auf Gegenseitigkeit“³⁴ bezeichnet. Er betont die bleibende Differenz und Alterität der verschiedenen religiösen Traditionen und bezweifelt, dass ihre Perspektiven in einer globalen Theologie zusammengeführt werden können, durch die der *eine göttliche Grund* erkennbar werden könne. Seine Kritik des Einheitspostulats gründet in dem an Schleiermacher angelehnten Gedanken, dass die Auffassungen der Religionen von Wahrheit nur in den spezifischen Anschauungs- und Denkformen der Religionen zu haben seien – was eben ihre Differenz ausmache.³⁵ Dialog ist dann auch kein Prozess des gemeinsamen Entdeckens von Wahrheit, sondern ein Weg der Herausarbeitung von Differenz, die zum Neuverstehen der eigenen Tradition führt.

Religionspädagogisch ist diese Kontroverse auch deshalb sehr spannend, weil sie sich auf Fragen der Organisation und Begründung des Religionsunterrichts beziehen lässt. Perry Schmidt-Leukels Verständnis eines mehrperspektivischen und

offenen Dialogs im Sinne einer Suchbewegung nach Wahrheit, die das Selbstverständnis der Beteiligten verändert, kommt überein mit einem mehrperspektivisch angelegten schülerorientierten Ansatz von Dialog, in den die Deutungsperspektiven von Religionen als materiale Grundlagen eingespielt werden. Reinhold Bernhardt's auf mutualem Inklusivismus basierender Dialog, der auf das normative Zentrum konfessioneller Traditionen und Glaubensgemeinschaften bezogen bleibt, aber den Horizont des Verstehens interreligiös weitet, bietet die Begründungsfolie für eine konfessionelle Kooperation, in der Ausgangs- und Endpunkt jeweils die Rückbindung an die jeweilige Religionsgemeinschaft bleibt. Der Ansatz bietet darüber hinaus aber auch die Möglichkeit, die Verantwortungsstruktur eines interreligiös angelegten Religionsunterrichts zu begründen. Denn indem er – realistisch und pragmatisch – die Bedeutung von Kirchen und Religionsgemeinschaften für eine Theologie im interreligiösen Horizont hervorhebt, betont er auch die Notwendigkeit für die Religionsgemeinschaften, die Wahrheitsgestalten ihrer Tradition dem interreligiösen Dialog auszusetzen.

4. Fazit: Religionsunterricht als Raum der Verständigung

Im Religionsunterricht, der einen angemessenen Umgang mit der Wahrheitsfrage pflegt, treffen sich junge Menschen mit Überzeugungen von unterschiedlich starker Geltungs- und Bindekraft. Viel ist erreicht, wenn es gelingt, sie in Beziehung zu bringen, um den Fallen von monologischer Verabsolutierung der eigenen Gewissheit und relativistischer Verkümmernormativer Ansprüche zu entkommen. Kontextualisierung, Perspektivierung und Pluralisierung sind Signaturen eines angemessenen religionspädagogischen Umgangs mit der Wahrheitsfrage. Empirische Rekonstruktionen gelingenden dialogischen Unterrichts verdeutlichen Bedingungen, unter denen ein offener

33 Ebd.

34 Bernhardt 2013 [Anm. 30], 46.

35 Ebd., 60.

und in rückhaltloser Subjektivität geführter Austausch gelingen kann.³⁶ Diese Erfahrungen deuten auf die Notwendigkeit hin, den Religionsunterricht stärker als theologische Werkstatt, als Labor für die experimentelle Suche nach tragfähigen Deutungen zu verstehen. Hier hilft Bescheidenheit in Wahrheitsfragen als religionspädagogischer Habitus. Denn die jungen Leute haben sich gerade erst auf den Weg gemacht, ihren eigenen Glauben in kreativer Deutung ihrer Lebensverhältnisse zu entwickeln. Die tastenden und experimentellen Versuche ihrer existenziellen Selbstverortung erheischen Anerkennung und Respekt und erfordern Zurückhaltung gegenüber vollmundigen Setzungen aus dem Geist der Wahrheitsgewissheit.

Ich spitze zu: Religionsunterricht kann und darf aus theologischen und pädagogischen Gründen Wahrheit nicht vermitteln. Er sollte vielmehr einen „Raum für die Verständigung“³⁷ eröffnen, in dem „individuelle religiöse Selbstständigkeit“³⁸ durch die wechselseitige Neugier auf die Weltansichten und Deutungsweisen der anderen gefördert wird. Dies setzt voraus, dass es in diesem Raum der Verständigung auch die Möglichkeit gibt, riskante und unabgesicherte,

provokative und experimentelle Deutungen zu wagen, ohne beschämt zu werden oder auf diese Deutungen festgelegt zu werden. In diesen diskursiven Raum können, ja sollten auch die normativen Bestände von religiösen Traditionen eingebracht werden. Religionsbezogenes dialogisches Lernen ist Arbeit am Lebensglauben³⁹ im Horizont des *semantischen Potentials* „irgendeiner der großen Weltreligionen“⁴⁰. Es geht also um nichts Geringeres als darum, im Religionsunterricht die Liebe zur Wahrheitssuche zu kultivieren – im Kontext der Frage nach einem „guten Leben für alle“⁴¹. Dass dies in Zeiten eines an Outcome und Verwertbarkeit orientierten neoliberalen Pragmatismus als realitätswidrige Forderung anmutet, spricht nicht gegen die Notwendigkeit der Aufgabe. Vielmehr scheint es gerade jetzt geboten, durch konsequenten Rückgang auf den Grund der (religionsbezogenen) Sache jene Gehalte freizulegen, die den Lauf einer alternativlos gewordenen Wirklichkeit stören können. Eine würdige Beschreibung der Aufgabe von Religionsunterricht ist, dass er ein Lernfeld eröffnen sollte, auf dem Raum geschaffen wird für das Gespräch über verdrängte Fragen. Die Frage nach Wahrheit gehört unbedingt dazu.

Dr. Thorsten Knauth

*Professor für Evangelische Theologie/
Religionspädagogik,
Institut für Evangelische Theologie,
Universität Duisburg-Essen,
Universitätsstr. 12, 45141 Essen*

36 Vgl. Knauth, Thorsten: Dialog an der Basis. Eine Analyse dialogorientierter Interaktion im Religionsunterricht in Hamburg. In: Jozsa / Knauth / Weiße 2009, [Anm. 12], 331–359.

37 Nipkow, Karl E.: Bildung in einer pluralen Welt, Bd. 2: Religionspädagogik im Pluralismus, Gütersloh 1998, 277f.

38 Ebd.

39 Vgl. Englert, Rudolf: Skizze einer pluralitätstfähigen Religionspädagogik. In: Schweitzer, Friedrich / Englert, Rudolf / Schwab, Ulrich (Hg.): Entwurf einer pluralitätstfähigen Religionspädagogik, Gütersloh – Freiburg i. Br. 2002, 89–104, 96.

40 Habermas, Jürgen: Nachmetaphysisches Denken. Philosophische Aufsätze, Frankfurt a. M. 1988, 23.

41 Vgl. Kalsky, Manuela: Auf der Suche nach einem neuen Wir. In: Junge Kirche (2014), 32. 37–38.