

Friedrich Schweitzer

Konfligierende Wahrheitsansprüche im Kontext religiöser und interreligiöser Bildung

Das Thema „Wahrheit“ gehört traditionell nicht zum Kanon der Themen, die im Religionsunterricht verlässlich zu erwarten sind. Lange Zeit war hier eher ein Defizit anzumelden.¹ Zugleich spielt dieses Thema für den Religionsunterricht vor allem in Gestalt der sogenannten Wahrheitsfrage aber durchweg eine zentrale Rolle, etwa im Blick auf „Glaube“ oder „Wirklichkeit“. Zudem wird die Möglichkeit, im Religionsunterricht der Wahrheitsfrage Raum zu geben, auch als konstitutives Unterscheidungsmerkmal dieses Unterrichts vor allem gegenüber einer Religionskunde angesehen. Daher hat etwa das („Tübinger“) Elementarisierungsverständnis in der von Karl Ernst Nipkow und Friedrich Schweitzer entwickelten Gestalt mit der Dimension der „elementaren Wahrheiten“ darauf bezogene Fragen ins Zentrum der religionsdidaktischen Aufmerksamkeit gerückt.² Wäre so gesehen eine Defizitanzeige, die die Bedeutung eines „vergessenen“ Themas bewusst machen will, inzwischen vielleicht nicht mehr erforderlich – es gibt gerade aus den letzten Jahren bemerkenswerte Beiträge zum Thema „Wahrheit“ im Religionsunterricht³ –, so fehlt es doch noch immer an weiterreichenden Analysen, die sowohl die Aktualität konfligierender Wahrheitsansprüche für den Religionsunterricht fokussieren als auch die darauf bezogenen Bildungsaufgaben elementarisierungstheoretisch reflektiert ausweisen.

1 Vgl. Friedrich Schweitzer, „Bildung und Wahrheit“, in *Befreiende Wahrheit: FS für Eilert Herms zum 60. Geburtstag*, hg.v. Wilfried Härle, Matthias Heesch und Reiner Preul (Marburg: Elwert, 2000), 563–576; Karl Ernst Nipkow, „Wahrheitsfrage und Schule: Zur kategorialen Klärung zerbrechender Zusammenhänge“, in *Befreiende Wahrheit*, 577–590.

2 Vgl. als aktuelle Darstellung Friedrich Schweitzer, Sara Haen und Evelyn Krimmer, *Elementarisierung 2.0. Religionsunterricht vorbereiten nach dem Elementarisierungsmodell* (Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2019).

3 Vgl. etwa das Themenheft der *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie* 1/2016 zu „Wahrheit“ sowie Iona Nord und Thomas Schlag, (Hg.), *Renaissance religiöser Wahrheit: Thematisierungen und Deutungen in praktisch-theologischer Perspektive* (Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt, 2017) sowie speziell zum vorliegenden Zusammenhang Thomas Schlag und Jasmine Suhner, *Interreligiöses Lernen im öffentlichen Bildungskontext Schule: Eine theologisch-religionspädagogische Annäherung* (Zürich: TVZ, 2018). Einen weiteren Diskussionskontext stellt auch die Rezeption des Konstruktivismus in der Religionspädagogik dar.

Vor diesem Hintergrund soll im Folgenden versucht werden, das Thema „Wahrheit“ unter dem Aspekt konfligierender Wahrheitsansprüche zuzuspitzen und dabei den Zusammenhang zwischen (allgemeiner) religiöser Bildung auf der einen und interreligiöser Bildung auf der anderen Seite auch elementarisierungstheoretisch herauszuarbeiten.

1 Zur Aktualität der Wahrheitsfrage im Religionsunterricht: Motive und Herausforderungen

Religionspädagogisch gesehen treten Wahrheitsfragen heute vor allem in zwei thematischen Zusammenhängen auf, die zunächst nicht miteinander verbunden zu sein scheinen. Gemeint ist zum einen das Spannungsverhältnis zwischen Schöpfungsglaube und Evolutionstheorien, zum anderen die von verschiedenen Religionen ausgehenden Wahrheitsansprüche, vor allem im Blick auf den dabei jeweils gemeinten Glauben.⁴

Die theologische und dann auch religionspädagogisch anzustrebende Einsicht, dass zwischen Schöpfungsglaube und evolutionstheoretischen Weltzugängen kein Widerspruch bestehen muss, scheint in der Realität der Überzeugungen junger Menschen in Deutschland und Europa nur wenig Widerhall gefunden zu haben. Hier sprechen etwa die bundesweiten und europäischen Untersuchungen mit Konfirmandinnen und Konfirmanden eine deutliche Sprache: Ein Schöpfungsglaube („Gott hat die Welt erschaffen“) ist auch für diese Gruppe nicht mehr mehrheitsfähig. Liegen die Zustimmungswerte dabei in Deutschland noch bei 46%, so bewegt sich die in den untersuchten Ländern niedrigste Zustimmung (Schweden) bei 22%.⁵ Weitere Untersuchungen im Zeitvergleich sowie im biographischen Längsschnitt machen darüber hinaus deutlich, dass in beiden Hinsichten ein klarer Rückgang des Schöpfungsglaubens zu verzeichnen ist, und zwar in einer Deutlichkeit, die jedenfalls in diesen Untersuchungen bei keiner

⁴ Vgl. mit weiteren Verweisen Friedrich Schweitzer, *Schöpfungsglaube – nur für Kinder? Zum Streit zwischen Schöpfungsglaube, Evolutionstheorie und Kreationismus* (Neukirchen-Vluyn: Neukirchener, 2012) sowie ders., *Interreligiöse Bildung: Religiöse Vielfalt als religionspädagogische Herausforderung und Chance* (Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus, 2014).

⁵ Vgl. Friedrich Schweitzer, Kati Niemelä, Thomas Schlag und Henrik Simojoki, (Hg.), *Youth, Religion and Confirmation Work in Europe: The Second Study* (Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus, 2015), 367.

anderen auf den Glauben bezogenen Frage so markant hervortrat. Dass nur das eine *oder* das andere stimmen könne, trifft demnach die Auffassung von immer mehr Jugendlichen.

Gäbe es so gesehen allen Grund, die auf den Schöpfungsglauben in seinem Verhältnis zu evolutionstheoretischen Welterklärungen bezogenen Wahrheitsfragen ins Zentrum der Bildungspläne zu stellen, so scheint – neueren Analysen zufolge – faktisch eher das Gegenteil zuzutreffen.⁶ Der Trend scheint hier in Richtung einer allmählichen Emigration des Schöpfungsthemas aus den Bildungsplänen zu gehen, was auch theologisch zu denken geben muss.

Das als konflikthaft wahrgenommene Verhältnis zwischen Schöpfung und Evolution begleitet den Religionsunterricht spätestens seit Beginn des 20. Jahrhunderts. Die Aktualität der darauf bezogenen Herausforderungen erwächst nach dem Gesagten daraus, dass die Entscheidung in diesem Konflikt immer mehr zugunsten evolutionstheoretischer Welterklärungen auszugehen scheint, wohl auch unter dem Einfluss weit verbreiteter populär-naturwissenschaftlicher Darstellungen. Demgegenüber werden die von verschiedenen Religionen ausgehenden konfligierenden Wahrheitsansprüche erst in den letzten Jahren stärker thematisch. Als einer der ersten entwickelte dazu Karl Ernst Nipkow vor gut 20 Jahren eine differenzierte religionspädagogische Hermeneutik, die er bezeichnenderweise mit der Überschrift „Charakter und Ebenen der Wahrheitsfrage – zur Grundierung und Strukturierung des interreligiösen Glaubensdialogs und interreligiösen Lernens“ versah.⁷ Den Kontext bildet dabei die Begegnung zwischen Christentum und Islam („Herausforderungen interreligiösen Lernens durch eine nachbiblische Offenbarungsreligion als Nachbarschaftsreligion“⁸). Ähnlich kamen interreligiös motivierte Wahrheitsfragen auch im Zusammenhang des Hamburger „Religionsunterrichts für alle“ in den Blick und wurden dort programmatisch in den Horizont von „Wahrheit und Dialog“ eingezeichnet, so wie dies später von Thorsten Knauth weiter ausgearbeitet und didaktisch konkretisiert wurde.⁹

⁶ Vgl. Peter Kliemann und Friedrich Schweitzer, „Schöpfung aus curricularer Sicht: Was lernen Schülerinnen und Schüler im Religionsunterricht laut Bildungsplan und was sollten sie lernen?“, in *Schöpfung*, Jahrbuch der Religionspädagogik 34 (Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2018), 136–147.

⁷ Karl Ernst Nipkow, *Bildung in einer pluralen Welt*, Bd. 2, *Religionspädagogik im Pluralismus* (Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus, 1998), 406.

⁸ Ebd., 397.

⁹ Vgl. Thorsten Knauth, „Die Wahrheitsfrage als Herausforderung interreligiösen Lernens“, *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie* 68 (2016): 85–97.

Weisen diese beiden thematischen Zusammenhänge – Schöpfungsglaube und Interreligiosität – in durchaus unterschiedliche Richtungen auch in der Praxis des Religionsunterrichts, so ist doch leicht zu erkennen, dass sich die darauf bezogenen Bildungsaufgaben zugleich immer wieder überschneiden. Denn in beiden Fällen lassen sich fruchtbare religionsdidaktische Perspektiven nur unter der Voraussetzung eines differenzierenden Wahrheitsverständnisses gewinnen. Dafür muss das Wahrheitsverständnis in seinen unterschiedlichen Dimensionen aufgenommen, geklärt und beachtet werden, in seinem Bezug auf objektive Erkenntnis, aber auch – und dann in anderem Sinne – auf die Subjekte, Lebenswelten, Traditionen und Begegnungen, auf ethische Herausforderungen u.a.m. In diesem Sinne berührt interreligiöse Bildung eine Grundaufgabe aller religiösen Bildung, sofern gilt: „Religiöse Bildung bedeutet die Einsicht in den Zusammenhang und in die notwendige Unterscheidung von Wirklichkeitsdeutung und Wahrheitsgewissheit.“¹⁰ Diese Bildungsaufgabe betrifft auch in dieser Sicht zunächst das Verhältnis zwischen Glaube und Naturwissenschaft:

Erst die grundlegende Frage nach der Wahrheit, also die Frage nach der Wahrheitsfrage, ermöglicht auch die Einsicht in die Tatsache, dass die Beobachtungswahrheit, wie sie im naturwissenschaftlichen Experiment zugänglich wird, nur eine spezifische Form von Wahrheitssuche darstellt – und nicht ‚die‘ Wahrheit.¹¹

Weiterführend könnte man hier formulieren: Wo religiöse Bildung im Blick auf die Grundaufgabe der Klärung des Wahrheitsverständnisses erfolgreich ist, schafft sie auch Voraussetzungen für interreligiöse Bildung und Begegnung.

Entsprechend könnte dieser Zusammenhang nach zwei Seiten hin weiter entfaltet werden, indem einmal von der (allgemeinen) religiösen Bildung ausgegangen wird – das soll im Folgenden geschehen. Es wäre aber auch möglich, umgekehrt zu fragen, wie interreligiöse Themen auch die religiöse Bildung insgesamt neu motivieren und voranbringen können, was im vorliegenden Beitrag allerdings am Rande bleiben muss.

Dem elementarisierungstheoretischen Verständnis entspricht es, dass spätestens an dieser Stelle auch die Schülerinnen und Schüler zu Wort kommen müssen.

¹⁰ Michael Meyer-Blanck, „Unterscheiden, was zusammengehört: Zum Verhältnis von Wahrheitsfrage und Wirklichkeitsdeutung im Kontext religiöser Bildung“, *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie* 68 (2016): 7–18, 8.

¹¹ Ebd.f.

2 Wie junge Menschen andere Religionen wahrnehmen: Exemplarische empirische Befunde

Mit der Studie „Jugend – Glaube – Religion“ liegt eine aktuelle Repräsentativstudie zu Jugendlichen im Religions- und Ethikunterricht in Baden-Württemberg vor, die auch einschlägige Befunde zum vorliegenden thematischen Zusammenhang bietet.¹² Vor allem auf diese quantitativen und qualitativen Befunde soll deshalb im Folgenden zurückgegriffen werden.

Wie positionieren sich die Jugendlichen zur religiösen Pluralität? Dazu geben zunächst die Antworten in der quantitativen Fragebogen-Studie Auskunft, an der sich mehr als 7.000 Schülerinnen und Schüler im allgemeinbildenden und berufsbildenden Schulwesen in Baden-Württemberg beteiligten. Hinsichtlich der Wahrheitsfrage ergibt sich eine klare Tendenz: Nur 13 % der Jugendlichen bejahten die Aussage „Nur eine Religion ist wahr“, während 67 % der Aussage zustimmten „Mehrere Religionen können wahr sein“. Etwas geringer fiel mit 58 % die Zustimmung bei der Aussage „In jeder Religion liegt Wahrheit“ aus.¹³ Dies lässt sich so interpretieren, dass ein Wahrheitsanspruch allein für die eigene religiöse Überzeugung nur von einer kleinen Minderheit erhoben wird (die gleichwohl religionspädagogisch nicht einfach übergangen werden sollte). Die Mehrheit – etwa zwei Drittel der Befragten – ist dezidiert der umgekehrten Auffassung und sieht die unterschiedlichen Wahrheitsansprüche verschiedener Religionen als legitim an. Dazwischen liegt etwa ein Fünftel der Jugendlichen, die sich hier nicht entscheiden können. 18 % der Befragten sind aber auch der Meinung, „keine Religion“ sei „wahr“. Die stärkste Zustimmung fand freilich die Aussage „Man sollte andere nicht überreden, an etwas zu glauben“ (90 %). Missionierungsversuche im Sinne eines solchen Überredens werden also klar abgelehnt.

Eine Rolle spielen in diesem Zusammenhang aber auch Aussagen zur Xenophobie. Auf der einen Seite steht das Interesse an anderen Religionen in der eigenen Lebenswelt: „Mich interessiert, was Mitschüler einer anderen Religion denken“ (Zustimmung 61 %), „In meinem Freundeskreis gibt es auch Angehörige anderer Religionen“ (74 %), auf der anderen Seite stehen deutlich xenophobe Aussagen: „Es gibt zu viele Muslime in Deutschland“ (25 %), „Es gibt zu viele

¹² Friedrich Schweitzer, Golde Wissner, Annette Bohner, Rebecca Nowack, Matthias Gronover und Reinhold Boschki, *Jugend – Glaube – Religion: Eine Repräsentativstudie zu Jugendlichen im Religions- und Ethikunterricht* (Münster und New York: Waxmann, 2018).

¹³ Auch zu den Angaben i.F. ebd., 112.

Juden in Deutschland“ (6 %), die mit ausgeprägten Ängsten einhergehen können: „Manche muslimische Gruppen machen mir Angst“ (58 %), „Manche christlichen Gruppen machen mir Angst“ (34 %). Fast zwei Fünftel der Befragten sehen auch einen klaren Zusammenhang zwischen Religion und Gewalt: „Religion führt zwangsläufig zu Gewalt“ (39 %), „Ohne Religionen wäre die Welt friedlicher“ (39 %).¹⁴

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass die Wahrheitsfrage für die Jugendlichen eine hervorgehobene Rolle spielt und ihre persönlichen Überzeugungen tangiert. Dabei sind für die Befragten auch die gesellschaftlichen Implikationen etwa im Blick auf das Zusammenleben in einer multireligiösen Gesellschaft bedeutsam. Insofern geht es bei der Wahrheitsfrage nicht nur um ein binnentheologisches Problem, sondern immer auch um eine Thematik, die von den Jugendlichen her bedeutsam ist.

Auch bei der qualitativen Befragung dominiert die Offenheit für andere Religionen:

Das Wichtigste für die Jugendlichen ist Toleranz und Offenheit für den Glauben, was in Bezug auf ihre eigene Religion, aber auch im Blick auf andere Menschen mit anderer Religionszugehörigkeit gilt. Sie empfinden es als positiv, dass Menschen glauben, und gestehen jedem Menschen die freie Gestaltung von Glaube und Religion zu, sowie die Selbstbestimmung darüber, was und wie man glaubt und wie man den Glauben lebt.¹⁵

Religionspädagogisch weiterführend ist im vorliegenden Zusammenhang eine genauere Betrachtung der von den Befragten dabei angeführten Argumente:

- Für die Jugendlichen kann es ein Argument sein, dass Vielfalt generell als interessant wahrgenommen wird: Dass es religiöse Unterschiede gibt, wird dann bejaht, „weil sonst hätten wir keine Vielfalt. Wenn jeder gleich wäre, hätten wir ein monotones, sehr langweiliges Leben“¹⁶.
- Andere argumentieren eher im Sinne einer passiven Toleranz: „Mir ist es eigentlich auch egal, was die anderen Leute glauben, solange sie mich in Ruhe lassen sozusagen, mit wie viel oder wie wenig ich glaube“. „Also ich lasse jeden glauben, was er will. Es ist IHR Leben, die sollen damit machen, was sie wollen“.¹⁷
- Eine Rolle kann in der Sicht der Befragten auch die persönliche Horizonterweiterung spielen, die aus der Begegnung mit Angehörigen einer anderen

¹⁴ Ebd., 114.

¹⁵ Ebd., 190.

¹⁶ Ebd., 191.

¹⁷ Ebd.

Religion erwächst: „Ich finde das immer mega interessant und ich finde bei so was entstehen auch immer die besten Diskussionen eigentlich. Ja, mir macht das eigentlich voll Spaß, weil man kriegt dann irgendwie auch ein erweitertes Weltbild“¹⁸.

- Wieder andere betonen die Gemeinsamkeiten, weil sie an Gemeinschaft interessiert sind: „Ich finde, man sollte sich nicht an Unterschieden aufhalten, sondern eher die Gemeinsamkeiten halt finden [...], weil Gemeinsamkeiten sind besser“. „Ich möchte einfach diese Verbindung spüren, diese Einheit. Dass es diese Verbindung wirklich gibt zwischen Menschen, egal woher sie kommen oder welche Werte sie jetzt haben.“¹⁹
- In Einzelfällen wird auch vom Einfluss verschiedener Religionen in der eigenen Herkunftsfamilie berichtet (Islam, Judentum, Orthodoxie), was als durchaus positiv erfahren worden sei: „Und das ist das Schöne, ich habe von jeder Religion bisschen was genommen und so meine Eigene draus gemacht, mit meinem eigenen Glauben.“²⁰

Empirisch gesehen mischen sich im Umgang mit konkurrierenden Wahrheitsansprüchen verschiedener Religionen also sehr unterschiedliche Argumente, die von den Jugendlichen angeführt werden. Häufig erscheinen die Argumente eher spontan und intuitiv, während nur selten eine reflektierte, auf Abwägung und gezielten Klärungsprozessen beruhende Position oder Argumentation formuliert wird. Insofern wird hier in religionspädagogischer Sicht eine Bildungsaufgabe sichtbar: Es sollte den Jugendlichen ermöglicht werden, ihre Argumentationsstrategien weiter zu entwickeln.

Ähnlich stellt sich das Bild auch bei den in der Studie ebenfalls zu findenden kritisch-ablehnenden Sichtweisen zu anderen Religionen dar. Hier werden weniger inhaltliche als formale Gründe genannt, etwa dass Religion Gewalt oder Terror rechtfertigen soll oder man es grundsätzlich ablehne, überredet oder missioniert zu werden: „Also ich finde die Leute, die an was Anderes glauben, müssen nicht bei mir an der Tür klingeln und mich dann davon überzeugen, dass sie mich dazu bekehren wollen.“²¹

Mitunter kommt es bei den Jugendlichen zu religionspädagogisch aufschlussreichen Verbindungen der beiden Themen, die oben als besonders relevant für die Wahrheitsthematik angesprochen wurden, Schöpfungsglaube und

18 Ebd., 192.

19 Ebd., 193.

20 Ebd., 192.

21 Ebd., 195.

die Vielfalt der Religionen. Dabei wird die Subjektivität des Glaubens in beiden Hinsichten zu einem Argument für die Möglichkeit eines friedlichen Zusammenlebens: „Wenn man sich das Beispiel Schöpfungsgeschichte anschaut, gibt’s auch mehrere Sichtweisen von Leuten, die sich Christen nennen und alle vielleicht sogar in die gleiche Gemeinde gehen, weil das einfach Dinge sind, die keiner beweisen kann, weil niemand dabei war.“²² Glaube erscheint dabei als das, was nicht bewiesen werden kann („weil niemand dabei war“). Insofern enthält diese Argumentation eine relativistische Tendenz.

Zusammenfassend ist im Blick auf die quantitativen wie die qualitativen Befunde festzuhalten, dass die Wahrheitsthematik den Jugendlichen wichtig ist und dass sie einen Zusammenhang mit dem Glauben wahrnehmen. Zugleich erscheint die Thematik auch von den Jugendlichen her weiter klärungsbedürftig und lassen die von ihnen formulierten Argumente darauf schließen, dass sie bislang nur wenig Gelegenheit dazu hatten, ein reflektiertes Wahrheitsverständnis auszubilden.

3 Aufgaben und Möglichkeiten religiöser Bildung – am Beispiel Christentum und Islam

Bezüglich der Frage, welche Aufgaben religiöser Bildung sich angesichts konfligierender Wahrheitsansprüche im Kontext religiöser und interreligiöser Bildung im Einzelnen stellen, soll zunächst eine Reihe allgemeiner Bestimmungen versucht werden, ehe dann am Ende ein Beispiel aus der Schule aufgenommen wird.

3.1 Orientierungsmöglichkeiten eröffnen

Eine naheliegende Möglichkeit dafür, jungen Menschen Orientierungsmöglichkeiten anzubieten, besteht sicher in einem Rückgriff auf die bekannte Unterscheidung zwischen verschiedenen Zuordnungsmodellen religiöser Wahrheitsansprüche.²³ Dazu wird in der Theologie, aber analog auch in der Schulpraxis auf die Unterscheidung zwischen exklusiven, inklusiven und pluralistischen Über-

²² Ebd., 193.

²³ Da auf dem hier begrenzten Raum keine ausführlichen Literaturverweise zum Folgenden möglich sind, verweise ich stellvertretend auf Friedrich Schweitzer, *Interreligiöse Bildung: Religiöse Vielfalt als Herausforderung und Chance* (Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus, 2014).

zeugungen verwiesen. Für eine erste Orientierung kann diese Unterscheidung gewiss hilfreich sein. Theologisch ist jedoch zugleich der abstrakte Charakter der drei Zuordnungsformen auch kritisch zu sehen, und pädagogisch oder didaktisch stellt sich die Frage, was die verschiedenen Formen denn nun für den persönlichen Umgang mit konfligierenden Wahrheitsansprüchen austragen sollen. Wenn beispielsweise Jesus im Christentum konstitutiv als Sohn Gottes verstanden werden muss, während er dies im Koran von Anfang an gerade nicht sein kann, dann hilft es noch wenig, die beiden religiösen Überzeugungen als sich wechselseitig ausschließend kategorisieren zu können. Denn über die – mögliche – Wahrheit der jeweiligen Überzeugung sagt dies ja noch wenig aus.

Mitunter wird deshalb, sei es als Alternative oder in Ergänzung zu den drei genannten Zuordnungsformen, auf die Vorstellung einer Einheit der abrahamitischen Religionen verwiesen. In diesem Sinne kann dann etwa versucht werden, die Gegensätze in der Wahrnehmung der Person Jesu Christi dadurch zu relativieren, dass der gleichwohl allen drei abrahamitischen Religionen – Judentum, Christentum und Islam – gemeinsame Monotheismus als entscheidend herausgestellt wird. Unterschiedliche Wahrheitsansprüche in den drei Religionen erscheinen dann als untergeordnete Differenzen, die immer schon durch die Gemeinsamkeit im Glauben an den „einen Gott“ gleichsam überboten sind. Im Blick auf christliche Jugendliche bleibt dabei allerdings zu bedenken, dass die Berufung auf den gemeinsamen Stammvater Abraham für Muslime (und auch für Juden) eine weit größere Bedeutung hat als für Christen.

Insofern ist festzuhalten, dass die gängigen theologischen Zuordnungsmodelle für eine erste religiöse Orientierung angesichts konfligierender Wahrheitsansprüche zwar hilfreich sein können, in ihrer Reichweite jedoch gerade im Blick auf Jugendliche begrenzt sind.

3.2 Das Wahrheitsverständnis klären

Vor allem in der Sekundarstufe II stellt, wie oben beschrieben, die Unterscheidung zwischen unterschiedlichen Begriffen von Wahrheit eine allgemeine Bildungsaufgabe dar, zu der gerade der Religionsunterricht beitragen kann und beitragen sollte.²⁴ Insofern verbinden sich allgemeine Bildungsaufgaben hier mit spezifisch religionsunterrichtlichen Klärungsmöglichkeiten.

Im Blick auf zwischen Christentum und Islam konfligierende Wahrheitsansprüche ist eine solche Klärung insofern weiterführend, als dabei Einsichten in

²⁴ Vgl. die in Anm. 1–3 genannte Literatur.

den spezifischen Charakter religiöser Wahrheitsansprüche insgesamt gewonnen werden können. Aus der Praxis ist zu hören, dass heutige Jugendliche vielfach von vornherein davon überzeugt sind, dass sich ein Streit über religiöse Wahrheitsansprüche ohnehin nicht lohne. Denn bei religiösen Überzeugungen gebe es eben kein „wahr“ und „falsch“ oder „richtig“, sondern nur das eigene Empfinden und Entscheiden. Da müsse eben jeder selbst wissen, was er oder sie glauben möchte oder nicht.

Auf Seiten der Religionslehrkräfte liegt darin insofern eine frustrierende Erfahrung, als sich damit für die Jugendlichen jedes weitere Gespräch über solche Wahrheitsansprüche zu erübrigen scheint. Gleichwohl bleibt religionspädagogisch die richtige Intuition der Jugendlichen zu würdigen, da sich Wahrheitsfragen im religiösen Bereich ja tatsächlich nicht unabhängig vom Subjekt beantworten lassen. Es gibt keine gleichsam objektive Realität, auf die zur Entscheidung über solche Fragen rekurriert werden könnte, und ebenso wenig können die gleichsam metatheoretischen epistemologischen Klärungsversuche etwa im Anschluss an John Hick überzeugen, weil auch hier letztlich eine Art „Gottesperspektive“ eingenommen werden können müsste.²⁵ Erkenntnistheoretisch führen alle solche Versuche letztlich in die Irre, was auch Jugendliche durchaus durchschauen können.

Die richtige Intuition hinsichtlich der Subjektbezogenheit religiöser Wahrheitsüberzeugungen kann jedoch leicht in einen Relativismus ableiten, wie auch bereits die wenigen oben angeführten Beispiele zeigten. Eben deshalb muss eine Klärung des Wahrheitsverständnisses darauf zielen, für die Jugendlichen erkennbar zu machen, warum in diesem Falle der Subjektbezug weitere Klärungsbemühungen nicht ausschließt. Insofern ist der bloße Hinweis auf diesen Subjektbezug nicht schon die abschließende Antwort, sondern muss dieser Bezug zum Ausgangspunkt weiterer Klärungen werden. Dafür kann es sich etwa anbieten, das Verhältnis zwischen Wahrheit und Toleranz zu thematisieren.

3.3 Bildung zur Toleranz

Wie die oben aufgenommenen Äußerungen Jugendlicher zeigen, stellt sich im Blick auf das Verständnis von Toleranz eine zum Wahrheitsverständnis analoge

²⁵ Vgl. John Hick, *Religion: Die menschlichen Antworten auf die Frage nach Leben und Tod*, Übers. Clemens Wilhelm (München: Diederichs, 1996).

Problematik ein.²⁶ So wie das Wahrheitsverständnis im religiösen Bereich in einen Relativismus ableiten kann, so liegt es beim Toleranzbegriff offenbar vielfach nahe, darunter lediglich ein passives Hinnehmen von Unterschieden zu verstehen. Pädagogisch unbefriedigend und unzureichend bleibt dies insofern, als sich damit gerade kein aus der differenzierten Wahrnehmung anderer Überzeugungen erwachsender Respekt verbindet und insofern auch zu bezweifeln steht, ob eine solche lediglich passive oder schwache Toleranz auf Dauer durchzuhalten ist. Eine aktive oder starke Toleranz bleibt demgegenüber auf eine intensive Begegnung mit dem anderen gerade auch in seiner Andersartigkeit angewiesen.

Auch in diesem Falle stellt bereits die Klärung des Toleranzverständnisses ein erstes Bildungsziel dar. Weiterreichend gehört zur Bildung von Toleranz aber auch die Unterstützung von Einstellungen, die es erlauben, die Entwicklung einer eigenen religiösen Identität mit der Offenheit für andere und Andersgläubige zu verbinden. In der christlichen Tradition kann dafür auf den Zusammenhang zwischen dem christlichen Glauben und einer starken Toleranz verwiesen werden – im Sinne einer „Toleranz aus Glauben“²⁷. In diesem Falle ist es dann die Einsicht in die Konstitution des christlichen Glaubens und der christlichen Wahrheitsgewissheit, die zwar nur subjektiv erfahren werden, aber zugleich gerade nicht vom Subjekt ausgehen kann, die eine entscheidende „Wurzel von Toleranz“ bildet.

3.4 Die Wahrheitsthematik elementarisieren²⁸

Gerade beim Thema Wahrheit könnte sich nach dem Gesagten leicht das Missverständnis einstellen, es handle sich dabei für den Religionsunterricht um einen Selbstläufer. Dabei würde jedoch übersehen, dass die Frage „wahr oder nicht wahr?“ zwar in der Alltagssprache einen gewissen Anhalt besitzt, das dies aber nicht gleichermaßen für die in der Theologie geläufigen Formulierungen gilt. Alltagssprachlich wird weder etwa nach der „wahren Religion“ gefragt noch auch überhaupt „die Wahrheitsfrage“ gestellt. Und wie schon deutlich geworden ist,

²⁶ Auch hierzu nur zwei exemplarische Literaturhinweise: Friedrich Schweitzer und Christoph Schwöbel, Hg., *Religion – Toleranz – Bildung* (Neukirchen-Vluyn: Neukirchener, 2007); Evelyn Krimmer, *Evangelischer Religionsunterricht und reflektierte Toleranz: Aufgaben und Möglichkeiten religiöser Bildung im Pluralismus* (Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2013).

²⁷ Vgl. Christoph Schwöbel, „Toleranz aus Glauben: Identität und Toleranz im Horizont religiöser Wahrheitsgewissheiten“, in ders., *Christlicher Glaube im Pluralismus: Studien zu einer Theologie der Kultur* (Tübingen: Mohr Siebeck, 2003), 217–244.

²⁸ Vgl. dazu F. Schweitzer, S. Haen und E. Krimmer, *Elementarisierung 2.0.*

ist es im Alltag keineswegs selbstverständlich, dass unterschiedliche Wahrheitsverständnisse berücksichtigt werden müssen.

Über die Unterschiede zwischen Alltags- und Wissenschaftssprache hinaus spielt auch der Altersbezug eine Rolle. So stand auch in diesem Beitrag implizit immer wieder die Sekundarstufe II im Hintergrund, eben weil beispielsweise erkenntnistheoretische Fragen auf früheren Altersstufen jedenfalls kaum in ausdrücklicher Form bearbeitet werden können. Vielmehr ist hier nach den Zugängen zu fragen, mit denen sich auch Kinder oder jüngere Jugendliche entsprechenden Herausforderungen nähern – ob beispielsweise etwas „wirklich stimmt“, auch „in echt“.

Ob der Unterricht dann auch als relevant erfahren werden kann, hängt darüber hinaus davon ab, ob sich ein Erfahrungsbezug einstellt. Hier wird in der neueren religionspädagogischen Diskussion zu Recht auf die Frage der Lebensdienlichkeit religiöser Überzeugungen verwiesen, die Kindern und Jugendlichen – und wohl auch Erwachsenen – näher liegt als die isolierte Frage nach Wahrheit. Wahrheit ist deshalb relevant, wenn und weil sie dem Leben dient. Interessant ist dann aber auch die Anschlussfrage, ob Wahrheit und Lebensdienlichkeit immer zusammenfallen. Hängt die Lebensdienlichkeit zumindest auf längere Sicht eben auch davon ab, ob etwas wirklich wahr – und deshalb auch tragfähig – ist?

Damit sind exemplarisch die Elementarisierungsdimensionen der elementaren Zugänge und elementaren Erfahrungen angesprochen. Auch wenn die weiteren Elementarisierungsdimensionen – die elementaren Strukturen und elementaren Lernformen, in spezieller Weise ebenfalls die elementaren Wahrheiten gerade im vorliegenden Zusammenhang – hier nicht weiter entfaltet werden können, bedeutet dies nicht, dass sie nicht ebenso bearbeitet werden müssten.

3.5 Ein Beispiel: „Gibt es eine wahre Religion?“

Der Frankfurter Erziehungswissenschaftler und Religionslehrer Roland Mugerauer hat eine Dokumentation mit Schülertexten zum Thema „Gibt es eine wahre Religion“ vorgelegt, die im Rahmen eines Wettbewerbs entstanden sind.²⁹ Beschrieben wird auch in Grundlinien der Religionsunterricht, der der Beteiligung am Wettbewerb vorausging. Die Schülertexte gehen insofern deutlich über das übliche Maß hinaus, als die Schülerinnen und Schüler durch den Wettbewerb

²⁹ Roland Mugerauer, *Gibt es eine wahre Religion? Eine systematisch-theologische und philosophische Einführung samt Wettbewerbsbeiträgen von Oberstufenschülern* (Baden-Baden: Tectum, 2018).

motiviert waren, hervorragende Leistungen vorzulegen. Im vorliegenden Zusammenhang können die Texte so gelesen werden, dass sie darüber Auskunft geben, wie der Religionsunterricht von den Schülerinnen und Schülern tatsächlich rezipiert wurde.

In den Schülertexten wird die Thematik jeweils dialogisch entfaltet – im Gespräch zwischen verschiedenen Protagonisten, teils im selben Alter wie die Schülerinnen und Schüler, teils sind es einfach Erwachsene. Inhaltlich folgen die Gespräche in der Regel einer Zweiteilung, die offenbar den erfahrenen Unterricht widerspiegelt: Zunächst wird grundsätzlich das Verhältnis zwischen Vernunft und Glaube thematisiert, um auf diese Weise eine Antwort auf die Frage zu gewinnen, ob es in religiösen Fragen überhaupt Raum für vernunftbestimmte Urteile gibt. Im zweiten Teil geht es dann um die Frage der wahren Religion, insbesondere im Blick auf Christentum, Judentum und Islam.

Die von den Jugendlichen verfassten Beiträge lassen sich aufgrund ihrer Form sowie des vom Ziel der Wettbewerbsteilnahme bestimmten Settings nicht ohne weiteres etwa als ein Stück Jugendtheologie verstehen, im Sinne einer „Theologie von Jugendlichen“. Dazu sind sie zu stark an schulischen Vorgaben orientiert. Gleichwohl zeigen sie aber, wie eine von Lehrerseite eingespielte „Theologie für Jugendliche“ von den Schülerinnen und Schülern produktiv aufgenommen, rezipiert und – das ist besonders bedeutsam – aktiv und kreativ eingesetzt werden kann.

Besonders interessant ist beim Thema „wahre Religion“ naturgemäß die Argumentationsweise im Blick auf die Frage nach der wahren Religion. Die Schülerinnen und Schüler formulieren präzise: „Jeder würde wohl sagen, seine Religion sei die einzig wahre, aber letztlich gibt es gar keine objektiv nachweisbare wahre Religion.“³⁰ „Welcher der Glaubensannahmen wir Gültigkeit zusprechen sollen, ist genauso im Kern ein subjektives Empfinden. Der Glaube lebt davon, dass jeder Mensch individuell denkt, die Dinge für sich auffasst, sie subjektiv ‚bewahrheitet‘ und auf diese Weise seine Erfüllung findet. Jeder muss den für sich richtigen Glauben finden, das lässt sich nicht verallgemeinern.“³¹ Dies klingt dann fast schon wieder relativistisch, aber was die hier wiedergegebenen Schülertexte von einem naiven Relativismus deutlich unterscheidet, ist der in den Texten erreichte Grad der Reflexion. Auch wenn es beim Glauben am Ende bei einer subjektiv-persönlichen Entscheidung bleibt und bleiben muss, werden die Grenzen der Subjektivität in den Schülertexten doch sorgfältig ausgelotet. Nicht

30 Ebd., 59.

31 Ebd., 60.

alles, was mit Religion zu tun hat, ist eine Angelegenheit von Beliebigkeit – das haben sich diese Jugendlichen demnach klar gemacht.

Die Anlage des Unterrichts brachte es offensichtlich mit sich, dass sich die Klärungsprozesse, auf die sich die Jugendlichen in ihren Texten beziehen, nicht direkt auf das Wahrheitsverständnis beziehen, sondern auf das Verhältnis zwischen Vernunft und Glaube. Auch wenn auf diese Weise beispielsweise die Unterscheidung zwischen verschiedenen Wahrheitsverständnissen nicht im Zentrum steht, ist diese Unterscheidung doch implizit im Horizont des Verhältnisses zwischen Glaube und Vernunft präsent. Offenbar hat das im Unterricht Gelernte den Schülerinnen und Schülern zumindest soweit eingeleuchtet, dass sie sich entsprechende Argumentationsmöglichkeiten zum eigenen aktiven und kreativen Gebrauch angeeignet haben. Ähnliches gilt für den Umgang mit den zwischen den drei Religionen Judentum, Christentum und Islam konfligierenden Wahrheitsansprüchen.

4 Ausblick

Insgesamt sollten die im vorliegenden Beitrag beschriebenen Entwicklungen als Ermutigung dazu gelesen werden, der Frage nach konfligierenden Wahrheitsansprüchen im Religionsunterricht breiteren Raum zu gewähren. Dabei können die Auseinandersetzungen zwischen Glaube und Vernunft oder Naturwissenschaft auf der einen und zwischen verschiedenen Religionen divergierenden Überzeugungen auf der anderen Seite offenbar ineinandergreifen. Eine Klärung des Wahrheitsverständnisses und dessen Anwendung auf religiöse Fragen bildet jedenfalls eine gute Voraussetzung in beiden Hinsichten. Es wäre nun eine auch empirisch weiter zu prüfende Hypothese, dass es dabei zu einer wechselseitigen Verstärkung des Kompetenzerwerbs für beide Themenbereiche kommen kann. Auf diese Weise ließe sich auch die mitunter kritische Einschätzung des interreligiösen Lernens, das angesichts der in dieser Sicht grundlegenden Herausforderungen der Moderne im Blick auf das Verhältnis zwischen Glaube und Vernunft eher nebensächlich sei, empirisch auf die Probe stellen.³²

Deutlich geworden ist auch, dass die Auseinandersetzung mit konfligierenden Wahrheitsansprüchen im Kontext religiöser und interreligiöser Bildung

³² So etwa Bernhard Dressler, „Wahrheiten und Vielfalt der Weltzugänge im Kontext religionspluraler Bildung“, in *Renaissance religiöser Wahrheit: Thematisierungen und Deutungen in praktisch-theologischer Perspektive*, hg.v. Ilona Nord und Thomas Schlag (Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt, 2017), 171–184, 171.

einen mehrfachen Perspektivenwechsel einschließt. Dabei ist an die Perspektivität unterschiedlicher Wahrheitsverständnisse zu denken, deren Nachvollzug deshalb die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel erfordert. Darüber hinaus geht es um einen Perspektivenwechsel zwischen verschiedenen Weltzugängen (Schöpfungsglaube und Evolutionstheorie) sowie verschiedener Glaubensüberzeugungen (etwa Christentum und Islam).³³ Auch auf dieser Ebene der Betrachtung wiederholt sich so gesehen, dass die beiden Formen der Perspektivenübernahme miteinander zusammenhängen.

„Wahrheit“, so sei am Ende noch einmal festgehalten, ist ein Schlüsselthema für den Religionsunterricht und würde es verdienen, in Zukunft verstärkt in diesem Sinne wahrgenommen zu werden. Zwischen Wahrheitsfragen und religiöser Bildung besteht ein konstitutiver Zusammenhang.

33 Vgl. zu dieser Thematik Friedrich Schweitzer, Magda Bräuer und Reinhold Boschki, Hg., *Interreligiöses Lernen durch Perspektivenübernahme: Eine empirische Untersuchung religionsdidaktischer Ansätze* (Münster und New York: Waxmann, 2017).