

Wahrheit im Schulbuch

Religionsdidaktische Vergewisserungen und Analysen

Florian Brustkern / Marie-Theres Ultsch / Konstantin Lindner

Wahrheit ist ein Kernbegriff der philosophischen Tradition, deren wissenschaftliche Differenzierungen nicht zuletzt auch theologische Reflexionen bereichern.¹ Das theologischerseits entfaltete breite Spektrum an Wahrheitsreflexionen und die nicht selten vorfindliche Selbstverständlichkeit des alltäglichen Sprechens von *der* Wahrheit verweisen auf eine Herausforderung, der es in religionsdidaktischer Hinsicht nachzugehen lohnt: Der Pluralität von philosophisch-theologisch grundierten Wahrheitsverständnissen steht bisweilen eine komplexitätsreduzierende, perspektivische Verengung gegenüber, die in einem scheinbar gegebenen Einverständnis zu einem in bestimmter Weise ausbuchstabierte Wahrheitsgehalt gründet, der sich nicht selten dem Diskurs entzieht.² Derartige Verengungen der weiten Dimension des Wahrheitsbegriffs können dazu führen, dass Wahrheitskonstrukte sakrosankt gesetzt und abseits von Maßstäben menschlich-vernünftiger Reflexion als unhinterfragte Orientierungsvorgaben rezipiert werden. Die in jüngerer Zeit beobachtbare Emp-

¹ Während Walter Kasper 1987 noch diagnostizieren kann, dass in der theologischen Literatur das Thema Wahrheit – abgesehen von einer lexikalischen Aufbereitung in Bezug auf eines biblischen Wahrheitsverständnisses, einer philosophischen Begriffsgeschichte und einer Desideratsbenennung – kein Thema ist (vgl. Kasper 1987, 170), zeigt sich gegenwärtig eine veränderte Situation. So verweisen Dalferth und Stoellger bereits im Jahr 2001 darauf, dass es über einige Jahrzehnte zur »Ausarbeitung oder wenigstens Skizzierung eines theologischen Wahrheitsverständnisses gekommen« (Dalferth/Stoellger 2001, 36f.) ist, wenn auch meist in Anlehnung an philosophische Vorbilder. In jüngster Zeit hat der – nicht zuletzt auf gesellschaftliche Kontexte des Umgangs mit Wahrheit adressierte – theologische Wahrheitsdiskurs an großer Fahrt aufgenommen; vgl. u.a. die Beiträge in vorliegendem Sammelband.

² Vgl. Puntel 2011, 926f.

fänglichkeit von Menschen für von einer Person(-engruppe) als ›wahr‹ definierte Fakenews gründet nicht selten in der postmodernen Pluralisierung aller Lebensbereiche und dem damit einhergehenden Zwang zu begründeter Entscheidung auf Basis eigener Prüfungen. Diese Anstrengung und damit verknüpften Risiken von Misslingen werden von Fakenewsempfänglichen Menschen bisweilen dadurch bewältigt, dass Fakenews und damit gesetzte Wahrheiten ohne Prüfung akzeptiert werden und so die Herausforderung der Wahrheitsfindung umgangen wird.

Religiöse Bildungsprozesse im schulischen Religionsunterricht können an dieser Gemengelage ansetzen und Schülerinnen sowie Schülern Zugänge offerieren, um Wahrheitsfragen zu reflektieren und daraus Orientierung zu gewinnen. Zugleich bringt die gegenwärtige konfessionelle Ausprägung des Religionsunterrichts es mit sich, dass eine bestimmt definierte, konfessionelle Entfaltung von Glaubenswahrheit den Ausgangspunkt des Unterrichtens markiert. Bildend – auch in Bezug auf Wahrheitsdiskurse abseits von religionsbezogenen Fragen – werden Lehr- und Lernprozesse anhand entsprechender Lerngegenstände dann, wenn die Schülerinnen und Schüler die Chance bekommen, sich kritisch-reflexiv mit Prozessen der Wahrheitsgewinnung sowie mit Glaubenswahrheiten auseinandersetzen und diesbezüglich eine eigene Position entwickeln können.

Wie und ob eine kritisch-reflexive Thematisierung von Wahrheit im Religionsunterricht ermöglicht wird, lässt sich unter anderem in Schulbüchern rekonstruieren. Sie sind in Orientierung am gültigen Lehrplan gestaltete Unterrichtsmedien, die Texte, Bilder, Fotos und Arbeitsaufträge präsentieren, mit welchen Lehrkräfte Lehr-Lern-Prozesse gestalten. Im Folgenden werden erste Ergebnisse einer wahrheitsbezogenen Spurensuche auf Basis einer Religionsbuchanalyse vorgestellt. Grundannahme dieser Pilotstudie ist, dass Religionsbücher in entsprechenden Kapiteln einen Zugriff darauf bieten, wie zum einen darin mit dem christlichen Wahrheitsverständnis umgegangen und inwiefern zum anderen Wahrheit(en) in Lernarrangements konstruiert wird. Dadurch lassen sich Rückschlüsse darauf ziehen, auf welche Weise(n) der Wahrheitsdiskurs in den Religionsunterricht didaktisiert eingespielt wird. Freilich bleiben die mittels der Analyse generierten Erkenntnisse auf eine praxistheoretische Perspektive beschränkt, insofern sie keinen Zugriff darauf bieten, wie Lehr-

kräfte und Lernende in Lehr-Lern-Arrangements tatsächlich mit Fragen (religiöser) Wahrheit umgehen.

1. Wahrheitstheorie. Philosophisch-theologische und religionsdidaktische Verortungen

Im Folgenden gilt es zunächst, elementare philosophische und theologische Zugänge zum (didaktischen) »Spiel der Wahrheit« vorzustellen – nicht zuletzt um das Vorverständnis offen zu legen, mit welchem in den Forschungen, aus denen sich vorliegender Beitrag speist, die in Schulbüchern repräsentierten Wahrheitsverständnisse analysiert werden.

Jeder Versuch, den Wahrheitsbegriff zu bestimmen, tangiert immer Aspekte mehrerer philosophischer Bereiche. Bereits die fehlende Differenzierung zwischen dem *Ausdruck* »Wahrheit« (im Sinne von »etwas ist wahr«) und dem *Begriff* »Wahrheit« (im Sinne von Theorieüberlegungen) sowie damit verknüpfter Bedeutungen, Funktionen bzw. Rollen kann als repräsentativ für den pluriformen Diskurs um Wahrheit angesehen werden. Die Nichtbeachtung dieses Unterschieds von Ausdruck und Begriff spiegelt sich bspw. in kontrovers geführten Diskussionen um »ein bestimmtes« biblisches Wahrheitsverständnis.³ Für den Forschungszugriff des vorliegenden Beitrags steht nicht die Bedeutungsdimension des verwendeten Ausdrucks »Wahrheit« im Vordergrund, sondern ein konzeptuelles Grundverständnis von (theologischer Glaubens-)Wahrheit sowie deren Konstruktionsmechanismen.

1.1. Wahrheitstheoretische Positionen

Edmund Arens Differenzierung zwischen den Fragen nach einer *Wahrheitsdefinition* und Fragen nach *Wahrheitskriterien* ist für einen analytischen Zugriff auf wahrheitsthematisierende Kontexte hilfreich: Wahrheitsdefinitionen sollen zur Klärung der Frage »Was ist Wahrheit?« beitragen und Wahrheitskriterien auf die Frage »Wie erkennt man Wahrheit?«

³ Vgl. Puntel 2011, 927. Ein klassisches Beispiel hierfür ist die diskursive Aufarbeitung um das hebräische *emet* und des griechischen *aletheia* für den Kontext eines scheinbar differenten biblischen Wahrheitsverständnisses.

antworten.⁴ Dabei ist selbstverständlich, dass beide Herangehensweisen nicht ohne gegenseitige Bezüge zur je komplementären Frage entworfen werden können. Gerade mit Blick auf ein didaktisch strukturiertes Schulbuch, sind diese beiden Fragen wie Brenngläser bzgl. theologisch-philosophischer Fachlichkeit (Was...?) und Religionsdidaktik (Wie...?). Auf dieser Basis lässt sich analysieren, wie die Lerngelegenheiten eines Lehrwerks in Bezug auf die Wahrheitsthematik angelegt sind; z.B., ob sie Wahrheit als zu erkennende präsentieren oder als prozessual auszuhandelnde anbieten.

Orientierend für entsprechende religionsdidaktische Forschungen sind wahrheitstheoretische, philosophische Positionen. Im Folgenden werden aus der Vielzahl entsprechender Positionen die drei skizziert, die auch im Kontext theologischer Glaubenswahrheiten virulent scheinen: Korrespondenz-, Kohärenz- und Konsenstheorien.⁵ Sie verfolgen je eigene Konstruktionsmechanismen in Bezug auf die Wahrheitsgenerierung und repräsentieren spezifische Prozesse im (didaktischen) Umgang mit Wahrheit, die nachfolgend fokussiert werden.

1.1.1. Korrespondenztheorien

Korrespondenztheorien⁶ als ontologische Theorien konzipieren Wahrheit von der Realität her, genauer im Sinne eines Bezuges zur Realität.⁷ Sie be-

⁴ Vgl. Arens 1990, 2f.

⁵ Neben Korrespondenz-, Konsens- und Kohärenztheorien finden sich verschiedene weitere Wahrheitstheorien, wobei die semantische Theorie, die Redundanztheorie, die »Disquotationstheorie«, die pragmatische Theorie, sowie die ideal-epistemische Theorie die gängigsten sind. Deflationistische Wahrheitstheorien hingegen bestreiten einen positiven Begriffsgehalt und sehen maximal eine marginale Funktionserfüllung in bestimmten Kontexten des Wahrheitsbegriffs. Insofern diese Verortung eine Analyse des Wahrheitsverständnisses in Schulbüchern gewissermaßen konterkariert, bleiben entsprechende Zugriffe im Folgenden ausgespart. Auch eine personengebundene Genealogie eines philosophisch akzentuierten Wahrheitsdiskurses (u.a. bei Skirbekk 1989) wäre für die Analysen nicht zuträglich.

⁶ Es wird bewusst im Folgenden von Theorien und nicht einer Theorie gesprochen, um zum Ausdruck zu bringen, dass eine Vielzahl von unterschiedlichen Akzentuierungen hinter den einzelnen Begriffen steckt.

⁷ Das Gründungsmoment korrespondenztheoretischer Wahrheitsdefinition innerhalb der philosophischen Fachtradition wird bei Thomas von Aquin mit der klassischen Formulierung von »veritas est adaequatio rei et intellectus« (De veritate q.1,

stimmen Wahrheit als Übereinstimmung von Denken und Wirklichkeit, wobei die letzten beiden Termini je nach Spielart der jeweiligen Theorie unterschiedlich expliziert werden. So wird Denken meist sprachlich gefasst als Aussage, Satz, Urteil etc. und Wirklichkeit als Teil bzw. Ausschnitt der Welt, als bestimmtes Objekt oder sozial gefasst als Tatsache oder Tatbestand. Letztlich besteht die größte Herausforderung darin, den Begriff der »Übereinstimmung« zu fassen.⁸

Der Korrespondenz- bzw. Äquivalenzgedanke⁹ ist in unterschiedlicher Schattierung und Ausprägung auch in vielen anderen Wahrheitstheorien eingeschrieben. Er referiert darauf, dass eine Entsprechung bzw. Übereinstimmung etc. zwischen einer Aussage und einer Tatsache¹⁰ existent ist. Die eigentliche Herausforderung dabei liegt darin begründet, zu klären, was mit Adäquanz bzw. Korrespondenz genau gemeint ist. Es gilt, eine kategoriale Vergleichsebene zu finden, auf der von einer Gleichförmigkeit bzw. prinzipiellen Vergleichbarkeit der beiden Relate die Rede sein kann.¹¹ Die Mehrzahl der Korrespondenztheorien stimmen in der Sprachlichkeit der Wahrheitsträger überein und bestimmen die Relate der Wahrheitsrelation als gleichartig, um dadurch dem ontologischen Problem einer Ebenendifferenz und damit einer Unvergleichbarkeit der Relate zu entgegen.¹² Doch auch in dieser Hinsicht sind Klärungen notwendig: Was ist ein Etwas? Was wird als Realität expliziert und was bedeutet hier ent-

a.1) gesehen (vgl. Müller 20017a, 16). Jenes Wahrheitsverständnis wird weiter bis auf den Ausspruch »Denn zu behaupten, das Seiende sei nicht oder das Nichtseiende sei, ist falsch. Aber zu behaupten, daß [sic] das Seiende sei und das Nichtseiende nicht sei ist wahr« (Met. 1011 b26ff.) bei Aristoteles zurückgeführt. Dabei gibt es je nach Lokalisierung in der Tradition unterschiedliche Überlieferungsvarianten, die je nach Spielart eine Akzentverschiebung hin zum Intellekt (einer Ausrichtung des Intellekts an der Sache mit der Formel »adaequatio intellectus ad rem«) oder zur Sache (das Erkannte bleibt nicht unberührt vom Erkennenden mit der variante »adaequatio rei ad intellectum«) intendiert.

⁸ Vgl. Puntel 1995, 19.

⁹ Zur Differenzierung zwischen Korrespondenz und Äquivalenz siehe u.a. Kann 1999. Eine semiotische Rekonstruktion der Adäquanztheorie in Rückbezug auf den Doppelausdruck »rei et/ad intellectus« findet sich darüber bei Härle 2008, 23–33.

¹⁰ Auch hier ist je nach Ausbuchstabierung der zu Grunde gelegten Akzentuierung des Korrespondenzgedankens eine Benennung der Relate unterschiedlich (vgl. u.a. Schwöbel 1983, 283).

¹¹ Vgl. Härle 2008, 29.

¹² Vgl. Mieke 1999, 37.

sprechen? Dabei ist die weitere Differenzierung bzw. Bestimmung dieser Korrespondenz keinesfalls geklärt – und globale Charakterisierungen des Verhältnisses wie »der Fall sein«, »zutreffen« fassen diese ontologische Dimension nur unzureichend (und schon gar nicht philosophisch präzise).

Der Theologie ist u.a. ein korrespondenztheoretisches Wahrheitsverständnis eingeschrieben. Die Heilige Schrift, ein Dogma oder ein Glaubensartikel beanspruchen etwas Wahres und Zutreffendes über einen realen Sachverhalt auszudrücken, mit dem sie übereinstimmen.¹³ Allerdings ist ein Sprechen über Glaubenswahrheiten immer nur kontextuell gebunden und historisch verankert, weshalb stets nur näherungsweise von einer korrespondenztheoretisch begründeten theologischen Wahrheit gesprochen werden kann. Denn dem Kerngedanken einer korrespondenztheoretischen Entsprechung zwischen Ding, Tatsache etc. und Intellekt ist ein infinites Regress eigen, insofern jene Korrelation auch nur durch eine Entsprechung erkannt werden kann. Die oben angesprochene Spezifizierung des Entsprechungsverhältnisses bleibt somit letztlich ungeklärt. Und so bedarf es ergänzend zur Korrespondenz theologischer Aussagen eines Kriteriums, das jene wahrheitstheoretische Entsprechung begründet.

1.1.2. Kohärenztheorien

Mittels einer internen und externen Kohärenz theologischer Aussagen (-komplexe) lässt sich die Nichtwidersprüchlichkeit bzw. ihre Kompatibilität des Wahrheitsgehalts verifizieren. Deshalb ist der Komplex theoretischer Wahrheitskonzeption in epistemischer Färbung durch die *Kohärenztheorien* zu erweitern, die Wahrheit als Relation zwischen Aussagen der gleichen Sprachebene zu bestimmen¹⁴ und genauso wie die sogenannten pragmatischen Theorien auf die prinzipielle Möglichkeit der Feststellung von Wahrheit rekurren.¹⁵ Die Dogmatik bspw. spricht hier von einer Einsicht in den nexus mysteriorum inter se (DH 3016), was die prinzipielle Grundbedingung markiert, um einen Erkenntnisgewinn zu bewerkstelligen. Vernachlässigt werden darf in diesem Kontext auch nicht

¹³ Vgl. Schulz 2005, 130.

¹⁴ Vgl. Mieke 1999, 37.

¹⁵ Vgl. Willascheck 2004, 219f.

der Gedanke einer Hierarchie der Wahrheiten, der Glaubenswahrheiten als eine Art Organismus begreift, dessen Glieder und deren Zusammengehörigkeit (Kohärenz) immer besser erfasst werden können (UR 11).¹⁶ Hierin ist womöglich ein fundamentales, vermeintlich das einzig allgemeine Kriterium für Wahrheit zu finden. Eine Kohärenz mit anderen wahren Aussagen kann als notwendiges Kriterium, aber nicht hinreichende Bedingung für das Wahr-Sein einer Aussage gelten.¹⁷ Durch einen argumentativen Aufweis der Einlösbarkeit eines Geltungsanspruches in Bezug auf eine idealtypische, maximal große Menge von Wahrheitsaussagen kann dadurch aber nur theoretisch ein Verfahren der Wahrheitsfindung als absolut gelten.

1.1.3. Konsensatheorien

Unter dem Dach epistemischer Wahrheitsauffassungen werden unter anderem sogenannte *Konsensatheorien der Wahrheit* gefasst, die eine intersubjektivitätsrelation als Kriterium für Wahrheit setzt.¹⁸ Wahr ist – gemäß der Konsensatheorie – in wissenschaftlicher Hinsicht ein von der Forschungsgemeinschaft prozessual erzielter Konsens. Jürgen Habermas¹⁹ konturiert genauer einen diskursiv einzulösenden Geltungsanspruch als Wahrheit,²⁰ der dadurch gekennzeichnet ist, dass »auch jeder andere, der in ein Gespräch mit mir eintreten *könnte* [Hervorhebung d. Verf.], demselben Gegenstand das gleiche Prädikat zusprechen *würde* [Hervorhebung d. Verf.].«²¹ Intersubjektiv gesichert ist der erreichte Konsens nach Habermas durch die formalen Bedingungen des Diskurses, die festlegen, dass keine Beschränkung im Hinblick auf die Teilnehmenden und Themen besteht, dass handlungsentlastet und zwangsfrei kommuniziert wird, dass die Diskursteilnehmenden die Diskursform wechseln können und Freizügigkeit zwischen Handeln und Diskurs haben. Weiter gelten als operative Voraussetzungen,²² dass (1) die Diskursteilnehmenden sich auf

¹⁶ Vgl. Schulz 2005, 131.

¹⁷ Vgl. Schwöbel 1983, 285.

¹⁸ Vgl. Mieke 1999, 37.

¹⁹ Zur Kritik bzgl. Habermas' Konsensatheorie siehe u.a. Ansgar 1972; Höffe 1976; Puntel 2005, 144–163.

²⁰ Vgl. Arens 1990, 3.

²¹ Habermas 1984, 137.

²² Vgl. hierzu Habermas 1984, 139–146, bes. 139.

Basis einer Wahrhaftigkeit zueinander verhalten, (2) die Überzeugung gegeben ist, selbst einen Wahrheitsanspruch zu erheben, (3) die Qualität eines Argumentes nicht an Wahrheitsansprüchen als Geltungskriterium hängt, (4) der Konsens ein Resultat der Zustimmung zum stärksten aufgegebenen Argument darstellt und letztlich (5) die Zustimmung frei, also ausschließlich aus Vernunftgründen erfolgt.²³ Dabei betont Habermas als Kriterium der Wahrheit weder die Wiedergabe, noch die Abbildung der Wirklichkeit noch die Evidenz von Erfahrungen, sondern schlicht den vernünftigen Konsens aller.²⁴

Dieses wahrheitsbezogene konsenstheoretische Geschehen spielt für das christliche Glaubensverständnis eine nicht zu unterschätzende Rolle, da Theologie konstitutiv bezogen auf die Gesamtheit der Gläubigen bleibt, die in Sachen des Glaubens nicht irren kann. Dem Lehramt kommt dabei ggf. die Aufgabe zu, jenen Konsens zu attestieren, ohne von einem zusätzlichen Konsentieren der Gläubigen abhängig zu sein (DH 3074).²⁵

Zuletzt allerdings gerät der Konsens Theorie aus dem Blick, dass sich Wahrheit und Geltung nicht automatisch als deckungsgleich erweisen müssen und, dass auch Unwahres konsensual hergestellt werden kann.

1.2. Theologische Facetten

Theologische Wahrheitsdiskurse speisen sich meist elementar aus korrespondenz-, kohärenz- und konsenstheoretischen Zugriffen. In einer prägnanten Zusammenschau charakterisiert Walter Kasper dieses Zusammenspiel folgendermaßen:

»Indem die Theologie die vielen geschichtlich überlieferten Wahrheiten in ihrer Entsprechung (*correspondentia*, *adaequatio*) zur einen Wahrheit Gottes auslegt bzw. sie als Explikation der einen Wahrheit Gottes versteht, begreift sie diese zugleich in ihrem inneren Zusammenhang, und nur insofern die einzelne Glaubensaussage im Zusammenhang aller anderen verstanden wird, leuchtet die innere Stimmigkeit des Glaubens auf, wird seine innere Wahrheit »plausibel«. Die Theologie spricht hier von der *analogia fidei*, dem *nexus mysteriorum* (DS 3016) und von der *hierarchia veritatum* (*Unitatis Redintegratio* 11). Das Anliegen der

²³ Vgl. Müller 2007b, 228.

²⁴ Vgl. Arens 1990, 3.

²⁵ Vgl. Schulz 2005, 132.

Kohärenztheorie der Wahrheit ist also der Sache nach in der Theologie schon immer gesehen worden. Grundlegend dafür ist jedoch die klassische Adaequationstheorie, wonach theologische Wahrheit in der Entsprechung der vorgegebenen Offenbarungs- und Glaubenszeugnisse mit der Wahrheit Gottes besteht und diese ihrerseits die endgültige Wahrheit der Wirklichkeit ist.«²⁶

Dabei ist theologische Wahrheit im consensus der Sprach- und Glaubensgemeinschaft Kirche vorgegeben; darin liegt ihr Ausgangspunkt und ihre bleibende Norm. In der Autorität der Wahrheit, die Gott selbst ist, hat sie ihren letzten Grund. In dieser Unbedingtheit der Wahrheit verbürgt sich auch ihr kritisches Potential. Darüber hinaus ist theologische Wahrheit immer eine universale, nicht partikulare, also eine Wahrheit über die Wirklichkeit insgesamt. Weiter ist das theologische Wahrheitsverständnis stets geschichtlich zu perspektivieren und hermeneutisch zu erschließen.²⁷ Denn theologische Wahrheitsdiskurse reflektieren die geschichtliche Erinnerung (memoria) der Kirche und greifen auf geschichtliche Aussageformen, Begriffe, Bilder, Symbole und deren historisch bedingte und begrenzte Aussagekraft zurück. Überdies ist das theologische Wahrheitsverständnis geschichtlich, als entsprechende Klärungen auf unterschiedliche, sich wandelnde Situationen bezogen sind und sich immer wieder neu herausgefordert sehen.

1.3. Religionsdidaktische Folgerungen

Im Folgenden werden religionsdidaktische Folgerungen präsentiert, die sich aus den präsentierten wahrheitstheoretischen Verortungen in Bezug auf wahrheitsbezogener Bildungsangebote ableiten lassen; dabei gilt es, die Problematik einer »homogenisierenden Übereinfachung«²⁸ stets zu berücksichtigen.

Im Sinne des bis dato skizzierten wahrheitstheoretischen Rahmens, der die Mehrdimensionalität des Wahrheitsbegriffs auch theologisch flankiert, sollte eine Rede von Wahrheit, die religionsdidaktisch produktiv werden will, nicht einfach äquivok entfaltet werden. Religiös bildendes

²⁶ Kasper 1987, 190.

²⁷ Vgl. Kasper 1987, 189–192.

²⁸ Vgl. Dalferth/Stoellger 2001, 48.

Potenzial bergen vielmehr *plurivok angelegte Zugänge*.²⁹ Sie ermöglichen es, Wahrheit nicht nur immer neu von unterschiedlichen Blickwinkeln aus »als etwas jenseits aller konkreten Gebrauchs- und Lebenszusammenhänge«³⁰ zu beleuchten, sondern auch deren Konstruktionsmechanismen und jeweiligen kontextuellen Verankerungen zu fokussieren. Daran, dass sie Schülerinnen und Schülern die *Modi des Erkennens von Wahrheit* zugänglich machen, zeigt sich nicht zuletzt der allgemeinbildende Beitrag religiöser Lern- und Bildungsprozesse.³¹

Aus der korrespondenztheoriebezogenen Vergewisserung wurde deutlich, dass (fundamental-)theologische Wahrheitsartikulationen u.a. geschichtliche Sachverhalte als Glaubenstatsachen behaupten.³² Nicht zuletzt infolgedessen bleibt religiösen Wahrheitsgewissheiten immer eine *herausfordernde Fremdheit* inhärent, die für religiöse Bildungsprozesse provokativ-produktives Potenzial darstellen.³³ Andererseits sollte ein bildender Umgang mit Wahrheit nicht als etwas Festgelegtes fixiert werden; der vorsprachliche Grundgehalt von Wahrheit bietet vielmehr das Potenzial, in hermeneutischer Tradition stets *neue sprachliche Artikulationen* zu generieren. Mit Michael Meyer-Blanck gilt es dabei zu bedenken, dass »die vom Subjekt gesuchte Wahrheit per definitionem etwas sein muss, das zwar selbst gefunden werden, aber in diesem Finden als zugleich nicht der Konstruktion zugänglich gesetzt werden«³⁴ kann. Denn »das Wahre wird individuell gesucht und gefunden, aber nicht hergestellt«³⁵. Aufgrund dessen muss religiöse Bildung den Spagat überwinden, religiöse Wahrheiten

²⁹ *Plurivok* wird hier in Erweiterung zu *äquivok* in Anlehnung an die Verwendung von Dalferth/Stoellger 2001, 47f. verwendet. Sie heben damit im Vorgriff auf ihren systematisierenden Überblick zur theologischen Rezeption zeitgenössischer wahrheitstheoretischer Diskussionen hervor, dass die Bemühungen, Wahrheit theoretisch zu fassen, zwangsläufig die plurale Codiertheit und die Orientierung an bestimmten Gebrauchsformen des Ausdrucks Wahrheit berücksichtigen müssen. *Plurivok* wird hier als Marker verstanden, der die Mehrdimensionalität des Wahrheitsbegriffs unterstreicht und nicht das Grundlegende bzw. Gemeinsame der begrifflichen Verwendungsweisen in äquivoker Perspektive kontextübergreifend synthetisieren will.

³⁰ Dalferth/Stoellger 2001, 48.

³¹ Vgl. Meyer-Blanck 2016, 9.

³² Vgl. Arens 1990, 14f.; Schulz 2005, 130f.

³³ Vgl. Meyer-Blanck 2016, 8; vgl. zudem Englert 1985, 480.

³⁴ Meyer-Blanck 2016, 8.

³⁵ Ebd.

einerseits erschließbar zu machen, sie andererseits aber nicht als lediglich Subjektives darzustellen. Denn korrespondenztheoretisch verankert ist Wahrheit nicht beliebig. Dieser wahrheitstheoretische Zugang *verweist auf eine außersprachliche Realität bzw. Wirklichkeit*, die nur unter dem »Einfluss der konzeptionellen Prädisposition des Menschen«³⁶ zugänglich ist und damit einen spezifischen, religiösen Modus der Korrespondenz zwischen *res et intellectus* wach hält.

Dass eine theologische Wahrheit nicht beliebig Tatsachen behauptet, sondern stets eingebunden in einen spezifischen Modus der Weltdeutung ist, wird auch durch die kohärenztheoretische Perspektive gefasst. In Kombination mit dem korrespondenztheoretischen Zugriff gewährleistet sie, dass theologische Wahrheit an eine Erfahrungswirklichkeit einer Glaubensgemeinschaft gebunden bleibt. Dabei handelt es sich doch »immer nur um eine vorläufige, unter dem eschatologischen Vorbehalt stehende Kohärenz«³⁷ des christlichen Glaubens. Dieser kohärente Zusammenhang von Konsistenz und Vernetzung von Glaubenswahrheiten kann in religiös-bildenden Kontexten als *logischer Reflexionsrahmen* fungieren. So steht in theologischer und damit auch in religionsdidaktischer Hinsicht mit einer kohärenztheoretischen Wahrheitsfundierung auch immer ein ganzes System zur Debatte. Religiöse Lern- und Bildungsprozesse, die diese Herausforderung der Rede von Wahrheit integrieren, gewährleisten, dass die lernenden Subjekte sich der *systemischen Implikationen ihrer eigenen Wahrheitskonstruktionen bewusstwerden*, aber auch ihrer Partizipation am Wahrheitsfindungsprozess.

Die konsenstheoretisch-wahrheitsbezogene Perspektive wiederum macht deutlich, dass Wahrheit geschichtlich gebunden im »demokratisch« gebildeten Konsens erschlossen wird, um situativ plausibel werden zu können.³⁸ Christlich verstandene Wahrheit geht auf geschichtliche Ereignisse zurück und wird in Geschichte immer neu zur (Lebens-)Wahrheit für die Subjekte. Dabei bekräftigt die konsenstheoretische Konstituierung von Wahrheit die *Bedeutung von Intersubjektivität*.³⁹ Religionsdidaktisch gilt es dann zu reflektieren, wie sich im Rahmen von Lehr-Lernprozessen eine annähernd ideale Diskursgemeinschaft herstellen lässt, die

³⁶ Suter 2011, 311.

³⁷ Arens 1990, 15.

³⁸ Vgl. Meyer-Blanck 2016, 13.

³⁹ Vgl. Suter 2011, 330f.

Wahrheitssuche ermöglicht, ohne Wahrheit überzustülpen. Dabei sollte zum einen ein apologetisches Immunisieren gegen extern-alternative Ansichten verhindert und zum anderen ermöglicht werden, dass Glaubenswahrheiten in ihrer Intersubjektivität erschließbar sowie kommunikabel bleiben.

2. Wahrheitsrepräsentation. Eine exemplarische Schulbuchanalyse

Inwieweit die eben herausgearbeiteten religionsdidaktischen Folgerungen hinsichtlich des Umgangs mit Wahrheit im Religionsunterricht zur Geltung kommen, ließe sich auf verschiedenste Weisen analysieren – sowohl durch Unterrichtsforschung als auch über Interviews mit Lehrkräften oder Schülerinnen und Schüler. Aber auch dokumentenanalytische Zugänge bieten einen Zugriff darauf, wie Wahrheit im religionsunterrichtlichen Zusammenhang (re-)präsentiert und zugänglich gemacht wird. Während Lehrpläne primär informatorischen Charakter besitzen, bieten Religionsbücher Einblicke dahingehend, »was zu einer Zeit für das religiöse Lernen zu einem Gegenstand didaktisch als mehrheitsfähig gelten kann«⁴⁰. Sie verbinden theoretisch-fachwissenschaftliche Positionen mit einem fachdidaktischen Blickwinkel und zeigen nicht zuletzt, welche Möglichkeiten den Lernenden gegeben werden, als Subjekte mit dem Lerngegenstand zu interagieren. Eine Analyse zum Umgang mit Wahrheit im Schulbuch bietet in dieser Hinsicht also Optionen, den oben benannten Forschungsfragen zuzuarbeiten und somit Ergebnisse zum Umgang mit dem christlichen Wahrheitsverständnis sowie zur Konstruktion von Wahrheit(en) in Lernarrangements zu generieren.

Im Folgenden werden zunächst das methodische Vorgehen der Pilotstudie skizziert, die Korpusgenerierung offengelegt und schließlich sowohl exemplarische Analysen vorgestellt als auch markante Konstruktionsmechanismen im Umgang mit Wahrheit im Schulbuch emergiert.

⁴⁰ Reis/Potthast 2017, 89.

2.1. Methodische Grundlagen

Als methodische Grundlage der im Folgenden präsentierten Schulbuchanalyse wird auf die thematische Diskursanalyse von Thomas Höhne zurückgegriffen.⁴¹ Unter der Prämisse, dass Diskurse stets als thematisch gebunden zu verstehen sind, ist das Ziel einer thematischen Diskursanalyse ein »stufenweises Herausfiltern typischer, thematischer Verknüpfungen in Diskursdokumenten«⁴². Dabei werden diese thematischen Verknüpfungen einerseits auf intradiskursiver, textuell gebundener Ebene untersucht, d.h. Beziehungen zwischen Elementen im zu analysierenden Diskursdokument werden anvisiert. Andererseits werden die darüber hinausgehenden interdiskursiven Relationen in den Blick genommen bzw. das damit eng verbundene implizite Diskurswissen der Lesenden rekonstruiert.⁴³ Thomas Höhne macht deutlich, dass innerhalb von Diskursen stets implizite und explizite Elemente miteinander verwoben sind.⁴⁴

Das von Thomas Höhne vorgeschlagene Ablaufschema einer thematischen Diskursanalyse besteht aus folgenden Schritten:⁴⁵ Nach der Generierung des Datenmaterials im Sinne einer *Korpuserstellung* mit Hilfe der Festlegung einer bestimmten Diskursform sowie auf Grundlage eines *semantischen Feldes*, welches sich aus dem Vorwissen der Forschenden und Stichproben im Datenmaterial konstituiert, folgt eine *Ersteindrucksanalyse*. Diese konkretisiert gegebenenfalls nochmals den Korpus und liefert erste Einblicke. Die anschließende *Diskursformanalyse* nimmt schließlich die *materiell-mediale Dimension* des Diskurses in den Blick, indem die Einteilung des Diskursdokumentes im Mittelpunkt steht, wobei vor allem die Positionierung der sich im Dokument befindenden Elemente sowie deren Markanz untersucht werden.⁴⁶ Schließlich werden *intra- und interdiskursive Relationen* analysiert. Besonderes Augenmerk im Hinblick auf vorliegende Studie wird etwa auf *Differenzsetzungen* bzw. *Oppositionsbildungen*

⁴¹ Die Autorin und die Autoren danken bzgl. der Schulbuchanalyse Julia Henningsen für vielfältige Anregungen. Vgl. auch Henningsen i.E.

⁴² Höhne 2008, 431.

⁴³ Vgl. ebd.

⁴⁴ Vgl. ebd., 429.

⁴⁵ Thomas Höhne expliziert die thematische Diskursanalyse am Beispiel einer Schulbuchanalyse, wodurch eine Adaption der einzelnen Analyseschritte ohne Probleme möglich wird.

⁴⁶ Vgl. Höhne 2008, 431f.

gelegt. Hier werden thematische Differenzierungen fokussiert, die mit Hilfe von Prädikationen/Zuschreibungen hergestellt werden und oft weitere Unterscheidungen nach sich ziehen.⁴⁷ Auch der *Origo-Punkt* der Leserin bzw. des Lesers erweist sich als ein prägendes Moment. Konkret steht hier die Frage nach der der Leserin bzw. dem Leser zugeschriebenen Perspektive im Hinblick auf die zeitliche, räumliche wie aktanzielle Position im Mittelpunkt.⁴⁸ Die Identifizierung möglicher *semantischer Achsen* sowie semantischer *Vereinigungsprozesse* zwischen Elementen eines Diskursdokuments sind ebenfalls zu berücksichtigen bzw. in ihrer Verwobenheit mit schon genannten Aspekten zu beachten. Weiterhin ist stets der Zusammenhang zu *impliziten Wissensstrukturen* bzw. dem (vorausgesetzten) implizitem Diskurswissen des Lesers zu befragen. Das Anknüpfen an derartige Wissensstrukturen erweist sich vor dem Hintergrund elliptischer Strukturen, die als Leerstellen von der Leserin bzw. dem Leser gefüllt werden, als bedeutsam. Eine *Analyse von Bildern* fließt entweder am Ende oder integriert in vorausgehende Untersuchungsschritte ein.⁴⁹ Dieses Grundablaufschema dient dabei einer Orientierung. Ganz im Sinne der thematischen Diskursanalyse werden im Rahmen einer Schulbuchanalyse je nach Notwendigkeit die einzelnen Schritte entsprechend gefüllt.

2.2. Korpus

Zur Festlegung des zu analysierenden Korpus erweist sich das von Thomas Höhne vorgesehene Erstellen eines *semantischen Feldes* als hilfreich, welches sich aus dem Wechselspiel zwischen dem zugrundeliegenden Vorwissen der Forschenden bzw. den sich daraus ableitenden Forschungsfragen und Stichprobenziehungen in Schulbüchern konstituiert. Bezüglich des vorliegenden Forschungsgegenstandes »Wahrheit im Schulbuch« markierten die oben in Kapitel 1 präsentierten wahrheitstheoretischen und theologisch fokussierten Überlegungen sowie die daraus abgeleiteten religionsdidaktischen Folgerungen zentrale inhaltliche Referenzpunkte. Auf dieser Basis wurde ein semantisches Feld aufgespannt,

⁴⁷ Vgl. ebd., 435–437.

⁴⁸ Vgl. Höhne 2008, 432.440.

⁴⁹ Vgl. ebd., 432–436.

das folgende Begriffe umfasst: Bekenntnis, Christen, Christentum, Dogma, Glaube, Glaubensbekenntnis, interreligiöser Dialog, Kirche, Lehre, Lehrmeinungen, Nichtchristen, Orientierung, persönlicher Glaube, Plausibilität, Religionen, Tradition, Vernunft, Wahrheit.

Ausgehend von den beiden analysebezogenen Forschungsfragen nach (1) dem Umgang mit dem christlichen Wahrheitsverständnis sowie (2) der Konstruktion von Wahrheit in Schulbüchern wurden im Forschungsprozess unter Zuhilfenahme des semantischen Feldes zwei für das Bundesland Bayern vorliegende gymnasiale Schulbuchreihen gesichtet: die Reihe »Religion vernetzt« und »Leben gestalten«. Da es sich zum einen um eine Pilotstudie handelt, die zum anderen an den Umgangsweisen und Konstruktionsmechanismen mit bzw. von Wahrheit interessiert ist, galt es zu fokussieren: Einerseits fiel daher die Entscheidung für ein Unterrichtswerk zum katholischen Religionsunterricht des Bundeslandes Bayern, insofern die Verfassenden des vorliegenden Beitrags in diesem Kontext lehren und forschen. Andererseits lenkte das Forschungsinteresse den Blick auf gymnasiale Schulbuchreihen, insofern im Rahmen des gymnasialen Bildungsauftrags ein bewusst reflexiver (Religions-)Unterrichtsmodus prägend ist und von daher vermutet werden konnte, dass u.a. Konstruktionsmechanismen von Wahrheit Gegenstand des religionsunterrichtlichen Zugriffs sind. Auf dieser Basis wurden die zum Zeitpunkt der Analyse (2019) aktuell in Bayern zugelassenen Schulbücher für katholische Religionslehre an Gymnasien⁵⁰ unter Zuhilfenahme des semantischen Feldes gesichtet. Die dabei gewonnenen Stichproben des Datenmaterials, welche mehrere Schulbuchseiten und -kapitel aus verschiedenen Jahrgängen umfassten, die wiederum unterschiedliche Facetten der Thematik Wahrheit aufgreifen, wurden im Austausch der Forschenden intersubjektiv erst analysiert und sodann auf ein Kapitel zum Zwecke der Pilotstudie reduziert: Nicht zuletzt Kapitel zu nichtchristlichen Religi-

⁵⁰ Dabei wurden die beiden Schulbuchreihen »Leben gestalten« (hg. ab 2004 von Bernhard Gruber im Auer-Verlag bzw. hg. ab 2017 v. Markus Birner und Claudia Leuser im Klett-Verlag) sowie »Religion vernetzt« (hg. v. Hans Mendl und Markus Schiefer Ferrari im Kösel-Verlag) in Orientierung an den staatlichen Zulassungen ausgewertet. Dass dabei zwei unterschiedliche Ausgaben dieser beiden Schulbuchreihen integriert werden mussten, ist dem Faktum geschuldet, dass in Bayern seit Schuljahr 2017/18 sukzessive neue Lehrpläne und damit einhergehend entsprechende Unterrichtswerke eingeführt werden.

onen wie Judentum, Islam oder Hinduismus und Buddhismus, die vom Lerngegenstand her unterschiedliche Glaubenswahrheiten thematisieren und sich in verschiedenen Jahrgangsstufen finden, haben sich für den Fragefokus vorliegender Studie als wenig geeignet gezeigt,⁵¹ denn hier fanden sich in beiden Schulbuchreihen kaum Explikationen der Thematik Wahrheit an sich. Am Ende dieses reduktiv angelegten Korpusgenerierungsverfahren hat sich die Autorengruppe entschieden, das Kapitel »Ich glaube« (87–121) aus dem von Hans Mendl und Markus Schiefer Ferrari für die 12. Jahrgangsstufe herausgegebenen Schulbuch »Religion vernetzt 12« zu analysieren, da hier zum einen das Glauben und damit die Frage nach Wahrheit explizit thematisiert werden und zum anderen der Fokus auf Subjektorientierung gelegt wird – wie u.a. die Kapitelüberschrift bereits belegt.

Im Rahmen der *Ersteindrucksanalyse* sowohl des Inhaltsverzeichnisses des Schulbuchs »Religion vernetzt 12« wie auch der entsprechenden Seiten stellte sich das Kapitel »Ich glaube« im Vergleich zu den anderen drei Kapiteln des Schulbuches aufgrund der sich in den Unterüberschriften wiederfindenden Anlehnungen an Passagen des Apostolischen Glaubensbekenntnisses als geeignete Datenbasis heraus, insofern christliche, über alle Kirchen hinweg als Konsens anzusehende Glaubenswahrheiten unmittelbar thematisiert werden. Innerhalb des Kapitels »Ich glaube« treten in diesem Zusammenhang folglich Begriffe des *semantischen Feldes* markant in Erscheinung, da Glaubenswahrheiten in ihrer prozesshaften Konstituierung und anschließenden Manifestierung in Bibel und Tradition wie auch das eigene Verhältnis dazu sowie die Auseinandersetzung gegenüber anderen in den Blick genommen werden. Letztgenannte Aspekte ließen vermuten, dass sich im Kapitel Strategien des Umgangs mit Glaubenswahrheiten finden, die den Schülerinnen und Schülern im Rahmen religiöser Lern- und Bildungsprozesse offeriert werden.

⁵¹ Vgl. dazu die Studie von Oliver Reis und Fabian Potthast zum Umgang von Schulbüchern mit der Wahrheitsfrage im interreligiösen Lernen (2017).

3. Analysen und Ergebnisse

3.1. Exemplarische Analyse einer Doppelseite

Im Folgenden wird exemplarisch skizziert, wie die Doppelseite zu »Wer bist du, Gott?«/»Der Schöpfer« (S. 96/97) analysiert worden ist. Bereits auf Ebene dieser detailfokussierten Auseinandersetzung zeigen sich erste Ergebnisse hinsichtlich des dadurch zugänglichen Diskurses im Umgang mit Glaubenswahrheit im Schulbuch.

Beide Seiten *rekurrieren* auf Teile des ersten Satzes des Credos (»Ich glaube an Gott, [...] den Schöpfer des Himmels und der Erde«) und befassen sich zum einen mit der Frage nach dem Wesen Gottes bzw. mit ihm zugeschriebenen Attributen, zum anderen mit der theologischen Rede von einem Schöpfer bzw. der Frage nach der Entstehung von Welt und Mensch.

3.1.1. Diskursformanalyse

Im Rahmen der Diskursformanalyse kann im Hinblick auf die »formal-mediale Seite des Diskurses«⁵² zunächst herausgestellt werden, dass es sich bei vorliegender Doppelseite nicht um eine Schulbuch-Doppelseite im klassischen Sinn handelt, da nicht nur eine übergreifende, sondern auf jeder Seite eine Überschrift vorliegt. Beide Überschriften weisen einen je eigenen thematischen Schwerpunkt auf, wobei die zweite Seite (S. 97) eine Fortführung respektive Konkretion der thematischen Eröffnung auf der ersten Seite (S. 96) darstellt. Auf Seite 96 (»Wer bist du, Gott?«) wechseln sich auf Textebene vermeintlich persönliche Auseinandersetzungen in Form von existenziellen Fragen sowie scheinbar individuell artikulierter Gottesattribute (z.B. Zuflucht, Wegbegleiter, Mutter) mit solchen ab, die auf Schrift und Tradition Bezug nehmen (z.B. Hirte, Feuer, Barmherziger). Zwar in den Text integriert, aber doch (typo-)graphisch herausfallend sind zum einen der durch eine rote Rahmung markierte Kasten »Wer bist du für mich?« als eine Anregung zur persönlichen Auseinandersetzung in Bezug auf Gotteszuschreibungen und zum anderen die gelb hinterlegten biblischen Zitate, welche Eigenschaften Gottes belegen. Auf Seite 97 (»Der Schöpfer«) ist neben einem Text zur

⁵² Höhne 2008, 433.

Wer bist du, Gott?

Mit der Frage, ob es einen Gott gibt und, wenn ja, wer dieser Gott ist, beschäftigt sich vermutlich jeder Mensch irgendwann im Laufe seines Lebens. Auf Fragen wie »Woher komme ich?«, »Wohin gehe ich?«, »Woher kommt die Welt?«, »Wozu bin ich auf der Welt?« antwortet der biblisch-christliche Glaube mit Gott, der als Schöpfer der Welt und den Menschen Existenz verliehen hat. Die Frage »Wer bist du, Gott?« zieht aber oft noch weitere Fragen nach sich:

- Warum lässt Gott Leid, Böses und Übel zu?
- Begleitet mich Gott in meinem Leben?
- Warum sollen wir überhaupt an Gott glauben?
- Hört Gott, wenn wir beten?
- Was war am Anfang?
- Ist Gott eine Frau oder ein Mann?
- Wie kann ich Gott erfahren?

Neben den spezifisch christlichen Antworten gibt es zahlreiche andere Traditionen und Mythen aus verschiedenen Kulturen und Religionen, welche über die Ursprünge von Welt und Menschen handeln. Daran wird ersichtlich, dass die Fragen nach den Ursprüngen des Lebens schon immer von großer Bedeutung und hohem Interesse waren und allen Menschen aufgrund ihrer Vernunft zu eigen sind. Schon mehrfach waren verschiedene Gesichtspunkte von Gott und Welt Thema des Religionsunterrichts. Auf dieser und den folgenden Doppelseiten werden die Formulierungen des Glaubensbekenntnisses über Gott in den drei »Personen« thematisiert. Diese Bekenntnisaussagen stellen in gewisser Weise eine Zusammenschau und Komprimierung dessen dar, was durch Bibel und Tradition zum Fundament des christlichen Glaubens geworden ist.

Gott in den Zeugnissen der Bibel

Jüdisches und christliches Reden von Gott orientiert sich nicht nur an der je persönlichen Erfahrung oder Vorstellungskraft, sondern auch und maßgeblich an den Gotteswahrnehmungen, die als Dokumente einer Glaubensgemeinschaft in der Bibel aufbewahrt sind. In ihnen lässt sich aufzeigen, dass sich das »Bild« von Gott im Lauf der Geschichte aufgrund von Erfahrungen ausgeprägt und immer wieder weiterentwickelt hat. In die Darstellungen der biblischen Schriftsteller haben auch deren Deutungen der Gottesbeziehungen Eingang gefunden, sodass heutige Leserinnen und Leser den Gott der Bibel vermittelt durch die und in den biblischen Glaubenszeugnissen entdecken können.

Wer bist du für mich?

- Retter • Zuflucht • Hirte • Herr • Befreier • Erlöser • Schöpfer • Allmächtiger • Feuer • Anfang und Ende • Fremder • Licht • Fels • Mutter • Vater • Wegbegleiter • Heiliger • Gott mit uns • Barmherziger • der du fern bist • Fürst des Friedens • Unbekannter im Himmel • Kraft • Liebe

Denn du bist groß und tust Wunder; du allein bist Gott.
Ps 86,10

*Gott ist uns Zuflucht und Stärke,
ein bewährter Helfer in allen Nöten.*
Ps 46,2

Abba, Vater, alles ist dir möglich. Nimm diesen Kelch von mir! Aber nicht, was ich will, sondern was du willst, soll geschehen.
Mk 14,36

Das Apostolikum nimmt drei grundlegend bezeichnende Erfahrungen bzw. Eigenschaften Gottes heraus, die auf den folgenden drei Seiten näher betrachtet werden: Schöpfer – Allmächtiger – Vater.

- Setzen Sie die obige Liste der Fragen fort, die Ihnen im Zusammenhang mit dem Gottesglauben kommen. Sammeln Sie Gründe, warum diese Fragen immer wieder neu gestellt werden können.
- Im Kasten oben sind Eigenschaften bzw. Titel Gottes abgedruckt. Welcher Aussage stimmen Sie zu und welche trifft in keiner Weise Ihre Vorstellung von Gott? Begründen Sie Ihre Auswahl.
- Neben Namen gibt es auch Darstellungen von Gott. Beschreiben Sie das Bild (97) und vergleichen Sie es mit Ihrem eigenen Bild von Gott.
- Recherchieren Sie Gottesbezeichnungen aus anderen Religionen, z. B. aus dem Islam. Vergewissern Sie sich über Gemeinsamkeiten und Unterschiede.

Frage, wie Welt und Mensch entstanden sind, oben rechts ein Bild abgedruckt, das eine »Miniatur aus der Kölner Bibel« von 1478 zeigt. Gott ist darauf zweimal anthropomorph dargestellt – einerseits am oberen Rand des Bildes als ein seinen Geist Ausgießender, andererseits in der Bildmit-

Der Schöpfer

Wie sind Welt und Mensch entstanden?

Diese Fragen beantwortet die Bibel auf ihren ersten Seiten im Buch Genesis. Die Schöpfungsmythen gehören zu den bedeutenden Erzählungen der Menschheitsgeschichte und haben das Weltbild von Judentum, Christentum und Islam zutiefst geprägt. Die Antwort auf die Fragen besteht in einer entschieden positiven Sicht der Welt, in einer klaren Absage an eine letzte Sinnlosigkeit – obwohl alles irdische Leben nicht ewig ist, sondern endlich, aber deshalb noch lange nicht hoffnungslos sein muss, sondern sinnvoll ist. Die Voraussetzung dieser Antworten liegt im Glauben daran, dass die Welt Schöpfung ist. Sie ist Gottes Werk und verdankt sich ihm. Der Mensch ist als Geschöpf und Ebenbild Gottes geschaffen, als Mann und Frau, unabhängig von Alter, Gesundheit, Bildung. Der biblische Glaube ist zutiefst davon überzeugt, dass Gott der Welt und den Menschen zugewandt ist und bleibt; davon erzählen die Bücher im Alten und Neuen Testament. Gott offenbart sich in seiner Schöpfung, er erhält und trägt sie. In Jesus Christus ist das Wort Gottes Fleisch geworden (Joh 1,14); Gott teilt sich den Menschen endgültig mit, indem er mitten unter ihnen ist und ihnen den Sinn der Schrift erschließt (vgl. Lk 24,32). Die Menschen, von deren Glauben die Bibel spricht, sind dabei immer Antwortende auf Gottes Wort, auf seine Selbstmitteilung. Die Schöpfung ist auf Engste verbunden mit der Offenbarung des Gottesnamens JHWH (hebr. = »Ich bin der Ich-bin-da«) und der Verwirklichung des Bundes, den Gott mit



Miniatur aus der Kölner Bibel, 1478, koloriert und gedruckt von Anton Koberger, 1483

seinem Volk geschlossen hat und in Jesus Christus erneuert hat. Nach der Schöpfung überlässt Gott seine Geschöpfe nicht sich selbst, sondern er gibt den Menschen die Möglichkeit, in Freiheit und Verantwortung an der Vollendung mitzuwirken. Das Credo stellt Gott als den Schöpfer des Himmels und der Erde, als Urgrund des Lebens und des Glaubens an den Anfang des Bekenntnisses.

- ▶ Zeigen Sie nach der Lektüre des Textes auf, inwiefern der Glaube an einen Schöpfergott auch das Verhältnis der Menschen untereinander und mit ihrer Mit- und Umwelt beeinflusst.
- ▶ Vergleichen Sie das christliche Bild vom Schöpfergott mit Schöpfergottheiten anderer Religionen, indem Sie auf Ihr Wissen aus vergangenen Jahren zurückgreifen, und stellen Sie Unterschiede heraus. Gehen Sie dabei auch auf das oben abgedruckte Kunstwerk mit ein.
- ▶ Gerade der Glaube an einen Schöpfer wird im Zeitalter der Naturwissenschaften immer wieder infrage gestellt oder abgelehnt. Legen Sie mit einer Methode Ihrer Wahl ausschließlich wissenschaftsorientierten Zeitgenossen dar, dass der Glaube an einen Schöpfergott und die wachsende Erkenntnis in den Naturwissenschaften vereinbar sind, und greifen Sie dazu auf Ihr Wissen aus den letzten Jahren zurück.

... AN GOTT, DEN SCHÖPFER

97

Schulbuch »Religion vernetzt 12«, S. 97 (Mendl/Schiefer Ferrari 2010, 97)

te bei Erschaffung des Menschen, wobei hier das Wesen Frau aus dem schlafenden Mann (Adam) herausgebildet wird. Die spätmittelalterliche Miniatur präsentiert die Erde im Sinne des ptolemäischen Weltbildes als Scheibe mit grüner Landschaft und (fabelhaften: Einhorn) Landtieren und

Vögeln; in einem ersten Kreis umgeben von Wasser(-tieren), daran anschließend ein Kreis des Firmaments mit seinen Gestirnen, im äußersten Kreis bilden Engel den so genannten geistigen Himmel.

Insgesamt ist auf der Doppelseite eine deutlich höhere Gewichtung von *Textelementen* im Vergleich zu bildlichen Darstellungen auszumachen. Durch ihre graue Unterlegung vom Rest der Doppelseite klar abgesetzt sind am unteren Rand didaktische Impulse zu finden, die den Lernenden Anleitungen bzw. Hinweise zum weiterführenden Arbeiten geben und im Unterricht aufgegriffen werden können. Die Impulse sind zum Teil übergreifend auf die Inhalte beider Seiten bezogen. Auch die Fußzeile »funktioniert« im Doppelseitenprinzip: Das linksseitige »Ich glaube ...« wird rechtsseitig fortgeführt mit »... an Gott, den Schöpfer«.

3.1.2. Analyse von Text-Text-Relationen

Nach dieser Diskursformanalyse gilt es sodann, einzelne Elemente der beiden Seiten miteinander in Beziehung zu setzen und sowohl hinsichtlich intradiskursiver wie auch interdiskursiver Beziehungen im Rückbezug auf die beiden oben genannten Forschungsfragen zu analysieren. Insbesondere die Analyse der Relationen zwischen didaktischen Anleitungen im Rahmen von Impulsen (grau unterlegte Passagen am unteren Rand der Doppelseite) einerseits und Textpassagen andererseits erweist sich als ertragreiches Vorgehen. Ebenso stellt die Text-Bild-Impuls-Relation einen relevanten Analyseschritt dar.

Auf der Doppelseite 96/97 ist die Frage nach dem Wesen Gottes in der Überschrift »Wer bist du, Gott?« als direkte Anfrage formuliert; ihr wird eine Bandbreite an möglichen Antworten, in die die Schülerin bzw. der Schüler hineingenommen werden sollen, an die Seite gestellt: religionskundliche Verweise auf unterschiedliche Antwortversuche in Mythen oder religiösen Traditionen; Verweise auf biblische Zeugnisse; Hinweise auf die trinitarische Formel des apostolischen Glaubensbekenntnisses. Die Frage nach der Existenz Gottes – und damit eine Glaubenswahrheit – wird zwar angeschnitten, aber nicht weiter aufgegriffen, sondern im Sinne eines Einverständnisses gesetzt – was nicht zuletzt die Kapitelüberschrift »Ich glaube« bestätigt. Die sich in Zusammenhang mit der Gottesfrage beispielsweise einstellenden, existenziellen (Wahrheits-)Fragen »Woher komme ich?«, »Wohin gehe ich?« (S. 96, linke Spalte) usw. wer-

den nicht zur Aushandlung angeboten, sondern letztlich im abgesteckten Rahmen des biblisch-christlichen Glaubens beantwortet.

Nicht zuletzt in dieser Hinsicht wird die Frage nach dem Standpunkt der Rezipientin bzw. des Rezipienten virulent. Eine prozesshaft angelegte oder gar kritische Auseinandersetzung mit der Thematik »Wer bist Du Gott?« wird nicht angeboten, insofern die Schülerin/der Schüler mittels der vorgegebenen Impulse lediglich Gelegenheit bekommt, die Liste der gottesbezogenen Fragen fortzusetzen, aber nicht, sich mit den schon abgedruckten kritisch auseinanderzusetzen. Sie/er muss sich – didaktisch gelenkt – im Rahmen des Vorgegebenen »bewegen«. Der Impuls »Setzen Sie die obige Liste der Fragen fort, die Ihnen im Zusammenhang mit dem Gottesglauben kommen« (S. 96, unten) gibt wenig Raum, sich »a-theistisch« zu verhalten, da Fragen im Hinblick auf das Wesen Gottes formuliert werden sollen.

Die Zwischenüberschrift »Gott in Zeugnissen der Bibel« (S. 96, rechte Spalte) lenkt die Rede von Gott auf biblische Bezüge. Eine Differenzsetzung zwischen dem Reden von Gott als etwas, was persönlichen Erfahrungen entspringt, und etwas, was als biblisches Zeugnis überliefert ist, wird eröffnet, ohne jedoch den Rezipierenden eine Angabe zur Relation von beiden Polen zu bieten. Die Weiterentwicklung des Gottesbildes im Laufe der Geschichte wird als Aushandlung mit Prozesscharakter beschrieben: Hier wird das Ringen um Wahrheit unter historischen Vorzeichen dargestellt. Gleichwohl wird dieser Aushandlungs- und Prozesscharakter nicht für die diese Informationen lesenden Schülerinnen und Schüler eröffnet, indem keine Grundlage für eine erneute Aushandlung oder Infragestellung auf persönlicher Ebene geboten, sondern formuliert wird: »sodass heutige Leserinnen und Leser den Gott der Bibel vermittelt durch die und in den biblischen Glaubenszeugnissen entdecken können« (S. 96, rechte Spalte). Augenscheinlich wird dieses Einengen der Schülerinnen bzw. Schüler auf den vorgegebenen Referenzkontext, indem zwar im Sinne einer persönlichen Wendung der Frage nach Gott einige Antwortoptionen (z.B. »Retter«, »Hirte«, »Feuer«, »Anfang und Ende«, »Vater«, »Barmherziger« etc.) bereitgestellt werden, wobei die Arbeitsanweisung, deren Zustimmungsfähigkeit zu begründen, jedoch kaum Distanzierungsoptionen vom biblisch-geglauten Gott zulässt, insofern lediglich die angebotenen Aussagen »Fremder« und »der du fern bist« leichte Distanznahme offerieren. Die auf der Doppelseite vorgefertigte Auswahl an

Gotteszuschreibungen ist – angesichts fehlender Impulse bzw. Arbeitsanweisungen – formal weder erweiterbar, noch wird auf der Ebene des per Doppelseite zugänglichen Diskurses die Option, kein Bild von Gott zu haben bzw. seine Existenz zu leugnen oder mit negativen Eigenschaften zu belegen, bedacht. Primär bleibt die Möglichkeit, sich im Verständnis eines im weitesten Sinne gläubigen Menschen zu bewegen. Eine von dieser Idee abweichende Positionierung scheint nicht intendiert. Insofern also auf dieser Schulbuchdoppelseite ein Einverständnis in Bezug auf einen nicht kritisch ausfallenden Gottesglauben vorausgesetzt wird, lässt sich erkennen, dass in diesem Religionsbuch ein wahrheitsbezogener Konsens zwischen den Aushandlungen auf biblischer Ebene und dem Gottesglauben der Schülerinnen bzw. Schüler gesetzt scheint. Prägender Erweis für diese Beobachtung ist, dass die/der Lesende in ein imaginiert-kollektives Wir hineingenommen und auf diese Weise der *Origo-Punkt* innerhalb der Glaubensgemeinschaft gesetzt wird. Die folgenden biblischen Zitate unterstreichen diese Beobachtungen (z.B. »Gott ist uns Zuflucht und Stärke« Ps 46,2).

Die zweite Seite der Doppelseite mit dem Titel »Der Schöpfer« thematisiert in Textform drei grundlegende Referenzgeber für die Frage nach der Entstehung von Welt und Mensch: biblische Schöpfungsmythen und diesbzgl. Deutungen, Gottes Offenbarung in Jesus Christus sowie die Manifestation der Glaubenswahrheiten im Credo. Dabei wird die auf die Bibel rekurrierende Beantwortung dieser Fragen als mehr oder weniger normativ gesetzt präsentiert, indem (wahrheitsbezogen) Kohärenz konstatiert wird: Die Antworten der Bibel passen zu den menschlichen Fragen nach dem Ursprung. Auch auf einer rein inhaltlichen Ebene ist dieses kohärenztheoretische Grundverständnis prägend: So wird Schöpfung mit der Entstehung der Welt und des Menschen gleichgesetzt und die biblische Schöpfungserzählung als antwortgebende Grundkonstante dargeboten. Diese *semantische Achse* schließt den Titel, den Untertitel, den ersten Textteil zur biblischen Schöpfungserzählung wie auch das abgebildete Kunstwerk ein und mündet schließlich in einige diesbezügliche Arbeitsaufträge am Ende von S. 97: Dass kein Raum für Anfragen an den Begriff Schöpfergott ist, zeigt sich beispielsweise im ersten Auftrag, wenn der Glaube an einen Schöpfergott als unhinterfragte Prämisse feststeht, von der aus Konsequenzen u.a. auf zwischenmenschlicher Ebene auszumachen sind. Der dritte Arbeitsauftrag wiederum beruht auf einer vereinnahmenden

Oppositionsbildung von Leserin bzw. Leser als Teil der christlichen Glaubensgemeinschaft im Gegenüber zu »ausschließlich wissenschaftsorientierten Zeitgenossen«. Eine Option der eigenen kritischen Auseinandersetzung mit dem Glauben an einen Schöpfergott ist aufgrund einer vorausgesetzten Komplementarität zu christlichen Glaubensinhalten nicht gegeben. Der *Origo-Punkt* der Schülerin/des Schülers ist durch die Schulbuchsetzungen einmal mehr klar innerhalb der Glaubensgemeinschaft der Christen angesiedelt. An dieser Stelle wird symptomatisch – für diese Doppelseite, aber auch für das gesamte Kapitel »Ich glaube ...« – deutlich, dass denkbare Oppositionspositionen der das Schulbuch nutzenden Schülerinnen und Schüler auf der Ebene der didaktischen Komposition ausgeklammert werden. Die antwortende Ergänzung »... an Gott, den Schöpfer« in der Fußzeile (S. 97 unten) steht überdies für eine auf Konsens beruhende Bildung von Glaubenswahrheit, indem die vom Schulbuch adressierten Lernenden scheinbar unhinterfragt in diesen Glaubenssatz hineingenommen werden.

3.1.3. Analyse von Bild-Text-Relationen

Eine Analyse der Bild-Text-Impuls-Relationen der Schulbuchdoppelseite 96/97 zeigt, dass auf bildlicher Ebene eine Festigung dessen stattfindet, was in den Texten grundgelegt ist. Im Zentrum des Bildes auf Seite 97 steht eine Darstellung der zweiten Schöpfungserzählung (Gen 2,4b–3,24) mit einem anthropomorphen Gottesbild. Durch diese vereindeutigende Visualisierung und Fokussierung werden Optionen eines symbolischen Verständnisses des Ursprunges vom Menschen ausgeklammert. Würde dieses Bild weggelassen oder durch eine symbolische Abbildung ergänzt – wie mittels Delinearisierungsmethode in Bezug auf den analysierten Datenbestand imaginierend denkmöglich – würden sich Alternativen auf tun; so aber wird einmal mehr der Monosemierungsprozess im Sinne einer Vereindeutigung des Sprechens von Gott klar.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass Lernenden, die im Religionsunterricht lediglich mit den auf dieser Doppelseite 96/97 zur Verfügung gestellten Materialien und Aufträgen arbeiten, eine eigene Positionierung gegenüber gesetzten Glaubenswahrheiten bzgl. der Gottfrage im Sinne einer Abgrenzung kaum möglich ist. Eine fehlende Distanzierungsoption verbunden mit einer impliziten Verortung in der christlichen

Glaubensgemeinschaft lässt sich als *semantische Achse* über die Doppelseite hinweg identifizieren.

3.2. Markante Konstruktionsmechanismen im Umgang mit Wahrheit

Skaliert man nun diese Ergebnisse der Doppelseitenanalyse auf das gesamte Schulbuchkapitel »Ich glaube«, so lassen sich vor dem Hintergrund der Forschungsfragen markante Kategorien ausmachen, die in unterschiedlichen diskursiven Formaten repräsentiert sind.

3.2.1. Vorausgesetztes Einverständnis zu (vor-)gegebenen Glaubenswahrheiten

Innerhalb des gesamten Kapitels bleibt das vorausgesetzte Einverständnis zu Glaubenswahrheiten ein prägendes Grundmoment. Die gedachte und zugewiesene Position der Schülerin bzw. des Schülers, der *Origo-Punkt*, ist demnach fast ausschließlich systeminhärent, also als dem kirchlich-christlichen Glauben zustimmende Position zu erkennen. Dabei wird Wahrheitskonstruktion nur aus einer Innenperspektive ermöglicht. Eine gänzlich offene Aushandlungsmöglichkeit ist nicht vorhanden – der Rahmen wird klar durch die katholisch entfalteten, christlichen Glaubenswahrheiten gesetzt, denen eigene Stellungnahmen lediglich in *kohärenter* Weise beigeordnet werden. So wird beispielsweise im Kapitel zu »Jesus Christus – wahrer Gott und wahrer Mensch« (S. 100) das apostolische Glaubensbekenntnis als ein für die Schülerin bzw. den Schüler gesetztes und nicht verhandelbares verstanden, wenn ein Arbeitsauftrag lautet: »Begründen Sie, warum es heute theologisch richtig ist, sowohl an der Gottessohnschaft als auch am Menschsein festzuhalten.« Eine Verortung außerhalb dieser Glaubensbekenntnis-Leitplanken wird durch das didaktische Arrangement des Schulbuchkapitels bis auf wenige Ausnahmen nicht ermöglicht. Selbst bei Spielräumen, die einen individuellen Konstruktionsprozess offerieren, sind die Grenzen innerhalb christlicher Glaubenswahrheiten gesteckt, wenn zur Auseinandersetzung mit dem »filioque«-Streit des 7. Jahrhunderts etwa der zweite Arbeitsauftrag auf Seite 105 unten lautet: »Bringen Sie [...] zum Ausdruck, was für Sie ›Geist‹ ausdrückt.« Oder wenn die Bedeutung der Geistgaben als gegeben

angenommen und lediglich eine Schwerpunktsetzung innerhalb dieses Rahmens möglich ist: »Wo und inwiefern ist die moderne Gesellschaft auf die jeweilige einzelne Gabe des Heiligen Geistes [...] angewiesen, um die Welt verantwortlich zu gestalten?« (S. 107). Selbst bei offenen Arbeitsaufträgen wie: »Formulieren Sie selber eine Bekenntnisschrift, nachdem Sie sich überlegt haben, wer ›Gott‹, ›Jesus‹ und ›Geist‹ für Sie sind und wie sie sich für Sie zueinander verhalten« (S. 110), wird eine Verortung innerhalb des trinitarischen Gottesbildes vorgegeben. Lediglich eine Attribuierung und Beschreibung der Beziehungsebene ist möglich, nicht jedoch eine Infragestellung oder gar komplette Abgrenzung.

3.2.2. Geschichtsbezogene Kohärenzbildung

Obleich den Schülerinnen und Schülern im analysierten Schulbuchkapitel kaum Gelegenheit zu einem aushandelnd-diskursiven Umgang mit den (vor-)gegebenen Glaubenswahrheiten geboten wird, werden dennoch Beschreibungen eines Aushandlungsprozesses von Glaubenswahrheit dargestellt – freilich unter historischer Perspektive. Z.B. findet sich auf Seite 100 zum Themenkomplex »Jesus Christus – wahrer Gott und wahrer Mensch« ein Sachtext über das Ringen der Christen um eine angemessene Rede von Jesus Christus und über die Manifestation entsprechender Glaubensaussagen im Kontext der antiken Konzilien. Im Sinne einer auf Konsens beruhenden Wahrheit werden die Aussagen der antiken Konzilien in ihrer Verbindlichkeit für die Gegenwart präsentiert und keine »erneute«, gegenwartsorientierte Konsensbildung seitens der Lernenden angebahnt. Stattdessen wird die eine Kohärenz zwischen diesen Glaubenswahrheiten und persönlichen Stellungnahmen als vorausgesetzt angenommen.

3.2.3. Kollektivierende Differenzsetzungen bzw. Oppositionsbildungen

Indem das gesamte Kapitel »Ich glaube« die Schülerin bzw. den Schüler als vermeintlich Einverständnis gebenden Teil der christlichen Glaubensgemeinschaft adressiert, wird diese bzw. dieser mittels schulbuchseitig vorgegebener Differenzsetzungen bzw. Oppositionsbildungen kollektiviert – und zwar als Vertreterin bzw. Vertreter christlicher Glaubenswahrheiten etwa im Gegenüber zu interessierten Nicht-Christen, Zweifelnden,

naturwissenschaftsorientierten »Zeitgenossen« etc. Dabei ist der Standpunkt der Schülerin bzw. des Schülers implizit festgeschrieben. Immer wieder findet sich in diesem Zusammenhang auf Ebene der Arbeitsaufträge die Aufforderung, imaginierten Andersdenkenden das christliche, (implizit) zum eigenen deklarierte Glaubensverständnis darzulegen. Beispielfhaft lässt sich dies an folgenden Stellen belegen: »Erklären Sie [...] einem fragenden Mitmenschen die Allmacht Gottes.« (S. 98); »Verhelfen Sie [...] Jugendlichen [...] zu einem fundierten Jesusbild.« (S. 102); »Erklären Sie einem interessierten Nichtchristen, inwiefern die Sakramente mit existenziell entscheidenden Situationen in Verbindung gebracht werden können [...].« (S. 103) Optionen der eigenen begründeten Abgrenzung gegenüber Glaubenswahrheiten oder gar eine positionierte Distanzierung davon sind nicht vorgesehen.

3.2.4. Theorie-Praxis-Gap

Die letzte Doppelseite des analysierten Schulbuchs (S. 120/121) schließlich unterscheidet sich von den vorausgegangenen Seiten dadurch, dass das Thema Wahrheit sowie der Aushandlungsprozess der Wahrheitsfindung im Rahmen des interreligiösen Dialogs explizit zur Sprache gebracht wird. Die Differenzierung des Wahrheitsbegriffes in »Wahrheit an sich«, »elementare Wahrheiten« sowie »Wahrheit für mich« legt eine legitime Aushandlungsoption von Wahrheit nahe und expliziert verschiedene Prozesse der Wahrheitsbildung. Auch das dem gesamten Kapitel zugrundeliegende Apostolische Glaubensbekenntnis wird eingeordnet und in eine Beziehung zu eigenen Wahrheitskonstruktionen gestellt, welche nicht nur wahrgenommen, sondern auch legitimiert werden. Bezeichnenderweise und symptomatisch für das gesamte Kapitel jedoch ist der letzte Arbeitsauftrag auf S. 121: Die anfangshaft von Offenheit geprägte, explizite Thematisierung von Wahrheit mündet – was durchaus vorstellbar wäre – nicht in eine Ermöglichung emanzipatorisch-reflexiver Positionierung in Bezug auf christliche Glaubenswahrheiten. Entgegen der in theoretischer Hinsicht präsentierten Differenzierungen des Wahrheitsbegriffs bleibt die praktische Perspektive im Referenzraum des gegebenen Einverständnisses zum christlichen Glauben verhaftet: »Formulieren Sie zunächst Ihre 5–10 wichtigsten eigenen Glaubenssätze und treten Sie dann in einen Dialog darüber ein – Entweder gruppenintern oder auch mit Ver-

treten anderer Religionen.« Einmal mehr ein Erweis für den Theorie-Praxis-Gap im Umgang mit Wahrheit im analysierten Schulbuch.

4. Fazit

Im Rahmen einer Pilotstudie generiert, können die vorliegenden Ergebnisse erste Einblicke in den Umgang mit Wahrheit und zu Konstruktionsmechanismen von Wahrheit im Religionsschulbuch geben. Sie machen deutlich, wie in der ausgewählten Schulbuchreihe in der Oberstufe, also am Ende des gymnasialen Religionsunterrichtsbildungsgangs, Glaubenswahrheiten ins Lerngeschehen eingebracht werden. Dabei haben sich die oben (vgl. 3.) präsentierten, »symptomatischen« Beobachtungen herauskristallisiert, freilich nur in Bezug auf das analysierte Datenmaterial. Der dabei gewählte, qualitativ-empirische Forschungszugriff ermöglicht einen diskursiven Einblick in das Untersuchungsfeld, keinesfalls jedoch Verallgemeinerungen dahingehend, wie der Umgang mit Wahrheit in schulisch verwendeten Religionsbüchern grundsätzlich angelegt ist. In dieser Hinsicht liegt eine unhinterfragbare Limitation der Forschungsergebnisse vor: Die pilotierend gewonnenen Erkenntnisse lassen sich nicht linear auf weitere Schulbücher skalieren. Gleichwohl verweisen sie auf markante Konstruktionsmechanismen im religionsunterrichtlich-didaktisierten Umgang mit Wahrheit, die einerseits für weitere Forschungen ein Analyseinstrumentarium bieten, andererseits auf ihre Gültigkeit hin bedacht und gegebenenfalls justiert sowie erweitert werden müssen.

Auch lässt sich – wie eingangs bereits angezeigt – aus den materialbasierten Impulsen und Arbeitsaufträgen eines Religionsschulbuchs keine finale Aussage generieren, wie der Umgang mit Wahrheit im Religionsunterricht tatsächlich inszeniert wird und welche Bildungsperspektiven Religionslehrkräfte ihren Schülerinnen und Schülern damit ermöglichen. Da Schulbücher jedoch im Kontext der Lernmittelfreiheit an vielen bayerischen Gymnasien eine unterrichtsprägende Rolle spielen und nicht zuletzt durch kirchliche sowie staatliche Zulassungsverfahren als zum Lehrplan passend legitimiert werden, ist davon auszugehen, dass die darin zu findenden Materialien und didaktischen Strategien unterrichtsleitend sind; auch wenn Lehrkräfte sicherlich im Rahmen der pädagogischen

Freiheit weitere Impulse und Arbeitsaufträge, insbesondere aber ihre eigene Expertise ins Lehr-Lerngeschehen einbringen.

Unter Berücksichtigung dieser Limitationen jedoch kann die vorliegende Pilotstudie spannende und zugleich herausfordernde Mechanismen im Umgang mit Wahrheit im Religionsschulbuch nachweisen, die wiederum Anlass geben, religionsdidaktische Folgerungen anzustellen.

So wurde unter anderem deutlich, dass in wahrheitstheoretischer Hinsicht im analysierten Schulbuch primär korrespondenz- und kohärenzorientierte Argumentationslinien prägend sind. Bspw. werden Korrespondenzerweise zwischen menschlich-existenziellen Glaubensfragen einerseits und der biblischen Offenbarung sowie der daraus abgeleiteten christlich-kirchlichen Lehre andererseits sowohl auf sachlich-informierender Ebene als auch in didaktischer Hinsicht vorgenommen, insofern sich die Schülerinnen und Schüler durch entsprechende Arbeitsanweisungen zu Korrespondenzfindungen hinsichtlich christlicher Glaubenswahrheiten aufgefordert sehen. Auf diese Weise wird durch die Lern- und Bildungsimpulse, die das analysierte Schulbuch bietet, den Lernenden zugänglich, wie eine Glaubensgemeinschaft (in vorliegendem Fall die katholische Kirche) Wahrheit in kollektivierendem Interesse generiert. Auch die in der Analyse aufgedeckten kohärenztheoretisch grundierten religionsunterrichtlichen Strategien im Umgang mit (Glaubens-)Wahrheit lassen diesen Schluss zu, insofern die Schülerinnen und Schüler, die sich mit den Gehalten des Religionsbuches auseinandersetzen, in ein vorausgesetztes Einverständnis zu christlich-katholischen Glaubenswahrheiten und in die damit einhergehende religiöse Wirklichkeitsdeutung hineingenommen werden. Diese markante Strategie, auf vorgegebene Wahrheits Spuren zu fokussieren, bietet auf jeden Fall die Option, Schülerinnen und Schüler, die nur noch zum Teil über religiöse Primärerfahrungen verfügen, für glaubensformierende Wege der Wahrheitsfindung zu sensibilisieren.

Gleichwohl fordert diese formierende Grundanlage auch heraus: In konsensstheoretischer Hinsicht macht das analysierte Schulbuch auf deskriptiver Ebene zwar deutlich, dass die christlich-kirchliche Lehre sich erst nach und nach entfaltet hat. In praktischer Konsequenz jedoch wird diese Konsensperspektive der Generierung von Wahrheit für die Schülerinnen und Schüler selbst nicht greifbar: Es werden ihnen zu wenig Anfrage- oder gar Distanzierungsoptionen zugestanden. Hier müssten im

Sinne dessen, was wahrheitstheoretisch, aber auch in christlich-religiöser Perspektive eines »sensus fidelium« möglich ist, zumindest die Arbeitsaufträge, letztlich aber auch die gebotenen Materialien des Schulbuchs deutlicher eine plurivoke Akzentuierung im Umgang mit Wahrheit zugänglich machen. Impulse, die bspw. erweisen, dass auch gegenwärtig innerkirchlich unterschiedliche Auffassungen existieren und theologischerseits Aktualisierungen bzgl. vorliegender Glaubenswahrheiten vorgenommen werden, könnten in dieser Hinsicht produktiv gemacht werden: zum einen dahingehend, dass Glaubenswahrheit(en) in ihrer Weite – die überdies im Sinne des eschatologischen Vorbehalts innerweltlich-immanent nie ganz einholbar sind – mehrdimensional gedacht und erschlossen werden können; zum anderen mit Blick darauf, dass den Schülerinnen und Schülern selbst ermöglicht werden sollte, sich am Suchen und Finden von Wahrheit zu beteiligen und sich in diesem Kontext auch reflexiv zu positionieren. In letztgenannter Hinsicht würden sich dann auch allgemeinbildende Perspektiven einstellen, die zugänglich machen, dass (auch transzendenzbezogene) Wahrheiten vernunftbasiert erschlossen werden können und ein »vernunft-loses« Rezipieren von Fakenews das Gegenteil von ernsthafter Wahrheitssuche darstellt.

Eine weitere Folgerung aus dem Analysierten scheint bedenkenswert: Die im vorliegenden Schulbuch mehrfach nachweisbare kollektivierende Differenzsetzung »wir Christen« vs. »andere« (z.B. »naturwissenschaftliche Zeitgenossen« oder »interessierte Nichtchristen«) ist religionsdidaktisch gesehen nicht unproblematisch. Unter anderem ist es denkmöglich, dass manche der Schülerinnen und Schüler, die das analysierte Schulbuch unterrichtlich rezipieren, sich selbst auf die als »Opposition« markierte Seite stellen. Eventuell identifizieren sie sich – obwohl getauft – als Nichtchristinnen bzw. Nichtchristen oder sehen naturwissenschaftliche Welterklärungen für sich als plausibler an (trotz der im Religionsunterricht kennengelernten Idee komplementärer Vereinbarkeit von Glaube und Naturwissenschaft). Daher müssten die Strategien des Umgangs mit Wahrheit im Religionsbuch auf jeden Fall deutlich mehr Subjektorientierung ausprägen; also Optionen bieten, sich mit Glaubenswahrheiten emanzipatorisch auseinanderzusetzen, ohne dass dies durch Vorgaben im Material und in den Arbeitsaufträgen als Differenzsetzung vorinterpretiert wird und ohne dass damit einem Beliebigkeitsduktus der Weg bereitet wird. Diese Weitung des Umgangs mit christlich-tradierter Wahr-

heit hin zu einer wirklichen »Wahrheit für mich«-Perspektive ist nicht zuletzt deshalb bedeutsam, weil sich zukünftig Fälle häufen werden, in denen am katholischen Religionsunterricht neben gläubigen Schülerinnen und Schülern nicht nur distanzierte oder agnostische Lernende, sondern auch Angehörige anderer Konfessionen oder Religionen sowie Nicht-Religionszugehörige teilnehmen. Die damit repräsentierten, vielfältigen Perspektiven auf Glaubenswahrheit(en) gilt es nämlich in einem zukunftsfähigen konfessionellen Religionsunterricht und nicht zuletzt auch im Religionsbuch plurivok produktiv zu integrieren.

Literatur

Ansgar, Beckermann

- 1972 Die realistischen Voraussetzungen der Konsentheorie von J. Habermas, in: *Zeitschrift für allgemeine Wissenschaftstheorie* 3.1, 63–80.

Arens, Edmund

- 1990 Zur Struktur theologischer Wahrheit. Überlegungen aus wahrheitstheoretischer, biblischer und fundamentaltheologischer Sicht, in: *Zeitschrift für katholische Theologie* 112, 1–17.

Dalferth, Ingolf U. / Stoellger, Philipp

- 2001 Wahrheit, Glaube und Theologie. Zur theologischen Rezeption zeitgenössischer wahrheitstheoretischer Diskussionen, in: *Theologische Rundschau* 66, 36–102.

Englert, Rudolf

- 1985 Glaubensgeschichte und Bildungsprozeß. Versuch einer religionspädagogischen Kairologie, München.

Franzen, Winfried

- 1982 Die Bedeutung von »wahr« und »Wahrheit«. Analysen zum Wahrheitsbegriff und zu einigen neueren Wahrheitstheorien, Freiburg i.Br.

Habermas, Jürgen

- 1984 Wahrheitstheorien [1972], in: Habermas, Jürgen (Hg.): *Vorstudien und Ergänzungen zur Theorie des kommunikativen Handelns*, Frankfurt a.M., 127–183.

Härle, Wilfried

- 2008 Spurensuche nach Gott. Studien zur Fundamentaltheologie und Gotteslehre, Berlin/Boston.

Henningsen, Julia

- i.E. Repräsentationen des Globalen Südens im evangelischen Religionsbuch. Eine thematische Diskursanalyse vor dem Hintergrund postkolonialer Theorien, Leiden.

Höffe, Ottfried

- 1976 Kritische Überlegungen zur Konsensustheorie der Wahrheit, in: Philosophisches Jahrbuch 83, München / Freiburg i.Br., 313–332.

Höhne, Thomas

- 2008 Die Thematische Diskursanalyse – dargestellt am Beispiel von Schulbüchern, in: Keller, Reiner / Hirsland, Andreas / Schneider, Werner / Viehöver, Willy (Hg.): Handbuch Sozialwissenschaftliche Diskursanalyse. Bd. 2: Forschungspraxis, 3., akt. u. erw. Aufl., Wiesbaden, 423–453.

Kann, Christoph

- 1999 Wahrheit als »Adequatio«. Bedeutung, Deutung, Klassifikation, in: Recherches de théologie et philosophie médiévales 66, 209–224.

Kasper, Walter

- 1987 Das Wahrheitsverständnis der Theologie, in: Coreth, Emerich (Hg.): Wahrheit in Einheit und Vielheit, Düsseldorf, 170–193.

Mendl, Hans / Schiefer Ferrari, Markus

- 2010 Religion vernetzt 12. Unterrichtswerk für katholische Religionslehre an Gymnasien, München.

Meyer-Blanck, Michael

- 2016 Unterscheiden, was zusammengehört. Zum Verhältnis von Wahrheitsfrage und Wirklichkeitsdeutung im Kontext religiöser Bildung, in: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 68.1, 7–18 [DOI: 10.1515/zpt-2016-0003].

Miege, Frank

- 1999 Wahrheit als Konvergenz. Annäherungen an die Wahrheitskonzeption von Ch. S Peirce, in: Wilfried Härle (Hg.): Im Kontinuum, Marburg, 35–59.

Müller, Klaus

- 2007a Adäquation (A.) / Adäquationstheorie (At.), in: Franz, Albert / Baum, Wolfgang / Kreutzer, Karsten (Hg.): Lexikon philosophischer Grundbegriffe der Theologie, Freiburg i.Br., 16f.
- 2007b Konsens (K.) / Konsenstheorie (Kth.), in: Franz, Albert / Baum, Wolfgang / Kreutzer, Karsten (Hg.): Lexikon philosophischer Grundbegriffe der Theologie, Freiburg i.Br., 228.

Puntel, Lorenz B.

- 1978 Wahrheitstheorien in der neueren Philosophie. Eine kritisch-systematische Darstellung, Darmstadt.
- 1995 Der Wahrheitsbegriff in Philosophie und Theologie, in: Zeitschrift für Theologie und Kirche, 16–45.
- 2001 Art. Wahrheit. I. Begriff, in: LThK³ Bd.10, 926–929.
- 2005 Wahrheitstheorien in der neueren Philosophie. Eine kritisch-systematische Darstellung. 3., um e. ausführl. Nachtr. erw. Aufl., Darmstadt.

Reis, Oliver / Potthast, Fabian

- 2017 Wie gehen Schulbücher mit der Wahrheitsfrage im interreligiösen Lernen um?, in: Büttner, Gerhard / Mendl, Hans / Reis, Oliver / Roosse, Hanna (Hg.): Jahrbuch für konstruktivistische Religionsdidaktik 8. Religiöse Pluralität, Babenhausen, 89–105.

Schulz, Michael

- 2005 Aspekte des Wahrheitsverständnisses in der Systematik katholischer Theologie, in: Enders, Markus (Hg.): Jahrbuch für Religionsphilosophie 4, 127–148.

Schwöbel, Christoph

- 1983 Wahrheit, in: Fahlbusch, Erwin (Hg.): Taschenlexikon Religion und Theologie, Bd. 5, Göttingen, 283–289.

Skirbekk, Gunnar

- 1989 (Hg.) Wahrheitstheorien. Eine Auswahl aus den Diskussionen über Wahrheit im 20. Jahrhundert. 5. Aufl., Frankfurt a.M.

Suter, Adrian

- 2011 Vernetzung und Gewichtung christlicher Lehraussagen. Die Vorstellung einer Hierarchie der Wahrheiten und ihre Beziehung zum wissenschaftstheoretischen Selbstverständnis der Theologie, Wien.

Willascheck, Markus

- 2004 Wahrheit, in: Precht, Peter / Beckermann, Ansgar (Hg.): Grundbegriffe der analytischen Philosophie, Stuttgart, 216–220.