

RU *heute*

Zeitschrift des Dezernates Bildung im Bischöflichen Ordinariat Mainz

01 / 2020

Wahrheit und
Gewissheit

Wahrheit
der Bibel

Wahrheit des
Glaubens – Wandel
des Dogmas

Die Wahrheit
schreiben

Kann Religion
wahr sein?

Halb- und Unwahr-
heiten im Netz

Für die Praxis

Wahrheit



EDITORIAL

SCHWERPUNKT

Holger Zaborowski

Das Wahre, das Wirkliche und das Unwirkliche

Ralf Rothenbusch

„... sicher getreu und ohne Irrtum die Wahrheit lehren“.

Die Bibel und ihre Wahrheit

Michael Seewald

Die Wahrheit des Glaubens und die Wandelbarkeit der Glaubenslehre

Ludger Verst im Gespräch mit Patrick Roth

Schreiben Sie die Wahrheit, Herr Roth?

Rudolf Englert

Kann Religion denn wahr sein?
Eine Szenenfolge

Andreas Büsch

Prüfet alles ... (1 Thess 5,21).
Lügen, Halb- und Unwahrheiten im Netz
– und wie damit umzugehen ist

FÜR DIE PRAXIS

3 Katharina Beek

Nachdenken über Lüge und Wahrheit.
Hans Christian Andersen: Des Kaisers neue Kleider.
Eine Unterrichtsreihe für das 2./3. Schuljahr 43

6 Lisa Maria Sobioch

Biografisches Erzählen in Social Media
– zwischen Wahrheit und Inszenierung 47

Ulrich Scheicher

12 Die Wahrheit erzählen?
Legenden im Religionsunterricht 50

Benedicte Schödl

18 Die Frage nach der Wahrheit
im Religionsunterricht der Oberstufe 53

25 Karl Vörckel

Wahrhaftigkeit. Die Masse der Daten
und die Wahrheit des Lebens
im Religionsunterricht der Oberstufe 58

31

Andrea Velthaus-Zimny

„Was ist Wahrheit?“ (Joh 18,38).
Ausgewählte Kinder- und Jugendbücher 63

36 AUS DEN ARBEITSSTELLEN

66



Religionsunterricht heute

Zeitschrift des
Dezernates Bildung im
Bischöflichen Ordinariat
Mainz

48. Jahrgang (2020)
Heft 1 / Juli 2020
ISSN: 1611-2318



Herausgeber:
Dezernat Bildung
Bischöfliches Ordinariat Mainz
Postfach 1560
55005 Mainz

Schriftleitung:
PD Dr. Norbert Witsch

Redaktion:
Hartmut Göppel
Prof. Dr. Ralf Rothenbusch
Irene Veith
Prof. i.K. Dr. Andrea Velthaus-Zimny
Ludger Verst

Anschrift der Redaktion:
Dezernat Bildung
Bischöfliches Ordinariat Mainz
Postfach 1560 · 55005 Mainz
RU.heute@bistum-mainz.de
www.bistummainz.de/ru-heute

Offizielle Äußerungen des
Dezernates Bildung sind
als solche gekennzeichnet.
Alle übrigen Beiträge drücken
die Meinung des Verfassers aus.

Nachdruck oder Vervielfältigung nur mit
besonderer Genehmigung der Redaktion.

Die Redaktion ist immer bemüht, sich mit
allen Rechteinhabern in Verbindung zu
setzen. Die Veröffentlichung von Copyrights
ohne Rücksprache geschieht immer aus
Versehen, bitte setzen Sie sich in diesem
Fall mit der Redaktion in Verbindung.

Auflage: 3.700
Erscheinungsweise: Zwei Hefte jährlich
Gestaltung: Pear Design, Markus Jöckel
Druck: Druckerei Zeidler, Mainz-Kastel

Religionsunterricht heute ist eine kosten-
lose Zeitschrift des Dezernates Bildung
im Bischöflichen Ordinariat Mainz.

Titelbild: Dorél Dobocan, Die ganze Wahrheit





Liebe Religionslehrerinnen und Religionslehrer,

die Suche nach Wahrheit treibt die Menschen um. Sie werden – wie es die Väter des Zweiten Vatikanischen Konzils formulieren – als mit Vernunft und freiem Willen begabte Personen geradezu von ihrem Wesen her gedrängt wie auch durch eine moralische Pflicht gehalten, die Wahrheit zu suchen, an der erkannten Wahrheit festzuhalten und ihr ganzes Leben an den Erfordernissen der Wahrheit auszurichten (Vat II, DiH 2). Der Mensch ist demnach in seinem ganzen personalen Wesen auf Wahrheit hin ausgerichtet.

Was aber ist Wahrheit? Oder anders: Was meinen wir eigentlich, wenn wir von Wahrheit sprechen, nach der Wahrheit fragen? Die Häufigkeit und Selbstverständlichkeit unserer Verwendung des Begriffs steht in einem merkwürdigen Kontrast zu der vielfältigen und vielstimmigen Diskussion darüber, was denn Wahrheit eigentlich sei. In dieser Diskussion zeigt sich, dass der Begriff der Wahrheit eine Vielfalt von Dimensionen bzw. Bedeutungsebenen umfasst. Die Frage nach der Wahrheit lässt sich nicht allein auf die Frage nach der Richtigkeit wissenschaftlicher Erkenntnisse bzw. Aussagen reduzieren, sie hat darüber hinaus auch eine existenzielle Dimension: In den Fragen etwa nach dem wahren Leben oder der Wahrheit des Lebens geht es um Fragen des Lebensstils und der Lebenshaltung des Menschen – um den richtigen Umgang des Menschen mit sich selbst und mit den anderen Menschen, ja letztlich um seine Haltung zur Wirklichkeit im Ganzen.

Dabei führt allerdings die Wahrnehmung einer Vielfalt unterschiedlicher, miteinander konkurrierender und sich teilweise sogar gegenseitig ausschließender Geltungsansprüche zu der Frage, ob es überhaupt Wahrheit geben könne und wie sie denn zu finden bzw. zu begründen sei. Mehr noch: Angesichts der – gerade im Bereich der Religionen vielfach leidvollen – Erfahrungen mit sich gegenseitig bekämpfenden Wahrheitsansprüchen drängt sich die Frage auf, ob man um eines friedlichen Zusammenlebens der Menschen willen nicht lieber ganz auf die Frage nach der Wahrheit verzichten sollte. Jeder hätte seine eigene Meinung und alle Meinungen wären gleich

gültig. Aber würden sie damit nicht letztlich auch alle gleichgültig? Der Verzicht auf die Wahrheitsfrage im Sinne einer wertenden Beurteilung religiös-weltanschaulicher Geltungsansprüche ist sicher mit Blick auf das Handeln des Staates in einer freiheitlichen Demokratie unerlässlich. Mit Blick auf die individuelle Lebensführung der Menschen entspräche jedoch der Verzicht auf die Wahrheitsfrage gerade nicht der personalen Verantwortung und Würde des auf Wahrheit ausgerichteten Menschen.

Eine andere Form des Umgangs mit Wahrheit kommt heute verstärkt in den Blick: Manipulation von Wahrheit, bewusste Täuschung, Fake News. Der manipulative Umgang mit Wahrheit ist zwar nicht neu, es hat ihn in der Geschichte immer schon gegeben. Neu sind aber die Dimensionen, in denen er sich heute vollzieht. Hinzuweisen ist etwa auf die Geschwindigkeit und Reichweite, mit denen sich heute in sozialen Netzwerken bewusst falsche oder irreführende Informationen verbreiten lassen. Die in solchen bewussten und auf Täuschung hin angelegten Falschaussagen zum Ausdruck kommende Haltung im Umgang mit der Wahrheit widerspricht in eklatanter Weise der Forderung nach Wahrheit und Wahrhaftigkeit im zwischenmenschlichen Bereich, sie verletzt und missachtet das Recht des Menschen auf Wahrheit und Wahrung seiner Personwürde.

Im Sinne des christlichen Menschenbildes, wie es etwa das Konzil formuliert, ist also die Würde der menschlichen Person selbst tangiert, wo das Fragen und Streben nach Wahrheit entweder einfach aufgegeben oder wo die Menschen bei ihrer Suche nach der Wahrheit behindert, darin bewusst getäuscht und in die Irre geführt werden. Aufgrund dieses Zusammenhangs von Wahrheit und Menschenwürde bleibt deshalb die Frage nach der Wahrheit virulent – und sie ist es gerade auch für den Religionsunterricht. Das vorliegende Heft versammelt Beiträge, die aus unterschiedlicher Perspektive die Frage nach der Wahrheit und des Umgangs mit ihr behandeln, um damit Anregungen für den Unterricht zu bieten.

Ausgehend vom Verständnis der Wahrheit als Übereinstimmung von Aussage und Wirklichkeit fragt zunächst Holger Zaborowski, wie entgegen einem letztlich alles zersetzenden Zweifel des auf sich allein gestellten Subjekts eine Gewissheit in der Erkenntnis der Wirklichkeit möglich sei. Er sieht sie allein in der Begegnung mit der Wirklichkeit des Anderen begründet, sofern diese niemals nur eine ontologische, sondern immer auch eine moralische Kategorie darstellt, welche die Anerkennung des Menschen einfordert.

Ralf Rothenbusch untersucht den Wahrheitsanspruch, den die Kirche mit der Bibel verbindet. Theologisch wird er im Verständnis der Bibel als einem Kanon heiliger Schriften begründet, für die göttliche Urheberschaft ausgesagt wird. Die in diesen Schriften um unseres Heiles willen bezeugte Wahrheit erschließt sich in einem prinzipiell unabschließbaren Prozess der Interpretation der biblischen Texte im komplexen Zusammenspiel unterschiedlicher Sinnebenen der Schrift.

In welcher Hinsicht die christliche Glaubenslehre Wahrheitsansprüche zu erheben vermag, zeigt Michael Seewald in seinem Beitrag auf. Grundlegend ist dabei die Unterscheidung des Evangeliums vom Dogma, welches das Evangelium in Gestalt von Sätzen auszulegen hat. Aufgrund dieser Differenzierung ist es möglich, an der bleibenden Wahrheit des Glaubens gerade trotz und in allen Wandlungen der Glaubenslehre, die als solche auch Korrekturen unterworfen ist, festzuhalten.

Für den Schriftsteller Patrick Roth hat Wahrheit einen wesentlich dynamischen Aspekt als Erfahrung des Menschen, der sich aus dem Dunkel des Unbewussten herausgearbeitet hat. In seinen Erzählungen und Romanen, die im Unbewussten, vor allem in den Träumen, ihre zentrale Inspirationsquelle haben, sucht er den Dialog mit dem objektiv Unbewussten. Persönliche Wahrheit, d.h. der Sinn, den wir im Leben suchen, wird in diesem Dialog zwischen dem Ich und dem Unbewussten erst erschaffen.

Rudolf Englert geht der Frage nach, wie es unter den gegenwärtigen Bedingungen überhaupt noch gelingen kann, im Religionsunterricht die Wahrheitsfrage zu stellen. Einen Ansatz dazu erkennt er im Verständnis des religiösen Glaubens als

einer Option, d.h. als einer nicht zwingenden, aber begründeten Entscheidung, in dieser Welt Ordnung und einen tragenden Grund zu erkennen. Gerade aufgrund dieses optionalen Charakters eröffnen sich die Möglichkeit und Notwendigkeit, den Glauben ständig neu auf seine Wahrheit und Tragfähigkeit hin zu befragen.

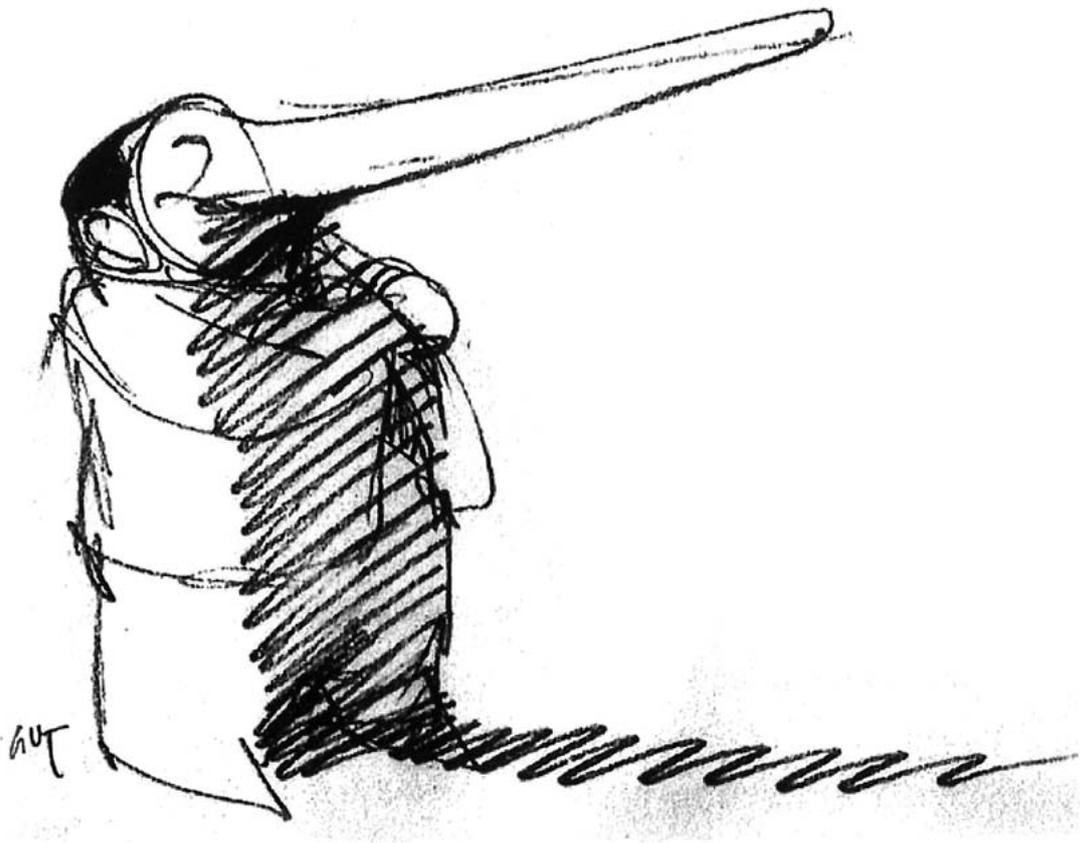
Nicht zuletzt angesichts der jüngsten Entwicklungen im Zusammenhang mit der Corona-Pandemie widmet sich Andreas Büsch dem hochproblematischen Phänomen der gezielten Verbreitung von falschen oder irreführenden Informationen im Netz. Welche Arten von Falschinformationen gibt es, wie lassen sie sich erkennen und was lässt sich dagegen unternehmen? Gerade der Religionsunterricht hat dabei auch die ethischen Implikationen der Digitalisierung mit Blick auf das christliche Menschenbild zu thematisieren und zu reflektieren.

Im Praxisteil des Hefts bieten sodann die Beiträge von Katharina Beek, Lisa Maria Sobioch, Ulrich Scheicher, Benedicte Schödl und Karl Vörckel vielfältige Anregungen und Hilfen für den Unterricht.

Ein letztes Mal stellt Andrea Velthaus-Zimny, deren Mitgliedschaft in unserer Redaktion nun ruhestandsbedingt endet, Kinder- und Jugendliteratur zum Thema vor. Ihr gilt es an dieser Stelle im Namen des gesamten Redaktionsteams ganz herzlich für ihre vielfältige und immer engagierte Arbeit zu danken, mit der sie seit 2009 über viele Jahre hinweg das Erscheinungsbild unserer Zeitschrift mitgeprägt hat. Für ihren nun beginnenden neuen Lebensabschnitt wünschen wir ihr eine erfüllte Zeit sowie Gottes reichen Segen!

Zusammen mit dem Redaktionsteam wünsche ich Ihnen allen – nach den aufreibenden Wochen und Monaten des nun abgeschlossenen Schuljahres – eine erholsame Ferienzeit und grüße Sie herzlich

PD Dr. Norbert Witsch
Schriftleiter



Krise der Wahrheit

Karikatur: Peter Gut, in: NZZ v. 25.4.2016

Das Wahre, das Wirkliche und das Unwirkliche

Von Holger Zaborowski

Ein traditioneller Zugang zur Wahrheit versteht diese als Übereinstimmung einer Aussage mit der Wirklichkeit. Doch woher wissen wir eigentlich, dass das, was wir für wirklich halten, nicht bloß ein Traum ist? Bleibt uns am Ende allen Nachdenkens im Grunde doch nur der Zweifel? Also eine „postfaktische“ Welt ohne jede Gewissheit, in der selbst „alternative Fakten“ geglaubt werden? Wo das bloße Denken an Grenzen stößt, zeigt sich aber eine Gewissheit ganz eigener Art – in Gestalt des anderen Menschen, der Welt und Gottes.

Dem Begriff der „Wirklichkeit“, der in dem genannten Wahrheitsverständnis vorausgesetzt wird, ist eine eigene Logik und Paradoxie zu eigen. Ausgehend von diesem Begriff kommt das Denken zur Unterscheidung dessen, was wirklich und nicht bloß in der Einbildung oder Phantasie existiert, von jenem, was nicht wirklich ist. Denn man kann nicht nur das Notwendige und das Kontingente, also jenes, was ist, aber auch nicht sein kann, als Wirkliches denken. Auch das Unwirkliche kann man denken: Das, was möglich, aber noch nicht oder nicht mehr wirklich ist, und jenes, das unmöglich und daher nie wirklich ist. Man wird, wenn man über das Wirkliche weiter nachdenkt, es auch vom Fiktiven, den vom Menschen erfundenen oder erdichteten Erzählungen, oder vom Virtuellen, dem technisch erzeugten Möglichkeitsbereich, abgrenzen können. Von seinen Grenzen her definiert sich das Wirkliche als der Seinsbereich des Tatsächlichen.

Im Gedankenexperiment kann man die Grenze zwischen dem Wirklichen und dem Nicht-Wirklichen überschreiten. Der menschliche Geist ist nicht allein auf das, was

tatsächlich der Fall ist, bezogen. Er kann voller Hoffnung oder Furcht oder auch in der Haltung spielerischer Indifferenz das Unwirkliche als wirklich erscheinen lassen. So kann man sich fragen, wie das Leben aussähe, wenn ein bestimmtes Ereignis nicht eingetreten wäre oder einträte oder wenn man ewig lebte. Oder man kann sich vorstellen, man sei ein Baum oder ein Käfer oder in einem anderen Jahrhundert geboren. Manches, was man für wirklich gehalten hat, kann sich, wenn man es etwas näher betrachtet, auch als unwirklich erweisen. Der Ring, von dem man annahm, er sei wirklich oder wahrhaftig aus Gold, ist, so muss man dann feststellen, nicht wirklich aus diesem edlen Metall. Er sieht nur so aus. Man hat sich geirrt und muss eine Neueinordnung vornehmen.

Manchmal wird, wenn man darüber nachdenkt, auch das Verhältnis des Wirklichen zum Unwirklichen fraglich: Könnte etwas, was man wirklich nennt, nicht – abhängig von der Perspektive, die man einnimmt – auch unwirklich sein und umgekehrt Unwirkliches das eigentlich Wirkliche? Wie lässt sich eigentlich zwischen Schein und Sein unterscheiden? Was ist angesichts verschwimmender Grenzen zwischen dem Virtuellen und dem Wirklichen überhaupt „die“ Wirklichkeit? Ist sie nicht letztlich ein Teil- oder Unterbereich des Virtuellen? Und was bedeutet es, dass etwas „tatsächlich“ ist, wenn der menschliche Weltzugang doch abhängig von Deutungen und Interpretation ist? Kann das, was für einen Menschen wirklich ist, für einen anderen gar unwirklich sein? Und ist, wenn man ohnehin die Welt nur unter den Bedingungen menschlicher Erkenntnis wahrnimmt, dann nicht alles „fiktiv“, „erdichtet“ und also ein Gegenstand jener kleinen

menschlichen Erzählungen, die nach dem Tode der „großen“ Weltdeutungen und Erzählungen noch übrig geblieben sind?

So sehr Menschen sich in Gedankenexperimenten verlieren können und angesichts dieser Fragen über das Wirkliche ins Taumeln geraten können, so sehr ist das Denken darauf aus, was nicht allein „für mich“, sondern auch „an sich“ ist. Nicht nur Erwachsene kennen den Unterschied zwischen dem Wirklichen und dem Unwirklichen. Bereits junge Kinder unterscheiden sehr genau zwischen Wirklichkeit und Fiktion. Sie wissen, dass ihr Stoffhund etwas anderes ist als der echte, wahre Hund und daher auch anders behandelt werden kann. Selbst Kinder, die einen großen Stoffhund ihr Eigen nennen und mit ihm ihr Bett teilen, können sich vor einem kleinen wirklichen Hund fürchten. Denn ihnen ist bewusst, dass das Stofftier in Wirklichkeit kein Hund, sondern nur das dreidimensionale „Bild“ eines Hundes ist. Und wenn man ihnen eine phantasievolle Geschichte erzählt, wollen sie wissen, ob das, was man ihnen erzählt hat, wirklich geschehen ist, oder weisen darauf hin, dass das Erzählte nicht „in echt“ geschehen sei. Der Mensch ist, so zeigt sich, nicht allein ein „denkendes“ oder „sprechendes Tier“. Er ist in seinem Denken und Sprechen immer schon auf Wirkliches und somit auf Wahrheit hin orientiert, er bedarf der Wirklichkeit und kann auf der Grundlage seiner Erfahrung des Wirklichen in konjunktivischer oder optativischer Rede über das, was wirklich ist, hinausgehen und den Raum des Möglichen oder Wünschenswerten erschließen – der dann auch sich selbst als eine eigene Wirklichkeit zeigen kann.

Die meisten Menschen erfahren daher die Differenz zwischen Traum und Wirklichkeit als fundamental. Es stellt einen wichtigen Unterschied für sie dar, ob sie wirklich einen Euro in der Tasche oder ein Stück Brot in den Händen haben – oder eben nicht – oder ob ihnen jemand ein wahrer, wirklicher Freund ist – oder nur so tut. Ihnen fällt, auch wenn sie sich gerne in Tagträumen verlieren, die Unterscheidung zwischen Illusion und Wirklichkeit leicht. Sie ist lebensnotwendig. Wer diese Unterscheidung nicht treffen kann oder gar das Wirkliche dem Nicht-Wirklichen unterordnet, ist ein „Träumer“, ein verträumter „Spinner“, auf den man sich nicht verlassen kann und der im Leben scheitern dürfte. Denn das Wirkliche ist der primäre Lebensraum

„Der Mensch ist in seinem Denken und Sprechen immer schon auf Wirkliches und damit auf Wahrheit hin orientiert ...“

des Menschen, den er mit anderen Menschen immer schon teilt. Wer diesen Raum verlässt und dabei die Wirklichkeit „verliert“, wird einsam und krank.

Doch woher weiß man eigentlich, dass der gesamte Wirklichkeitsraum, also alles, was man für wirklich hält, nicht selbst Gegenstand eines Traumes ist? Könnte es nicht eine andere Wirklichkeit geben, aus deren Perspektive jenes, was im Alltag als wirklich erscheint, wiederum nur ein Traum ist? Und wer könnte mit Sicherheit sagen, dass diese Wirklichkeit nicht wiederum aus der Sicht einer anderen, ihr übergeordneten Wirklichkeit, ein Traumprodukt ist? Man könnte immer weiter fragen und alles, was wirklich zu sein erscheint, für einen Gegenstand des Träumens halten. Gäbe es dann noch Gewissheit, sicheres Wissen über das Wirkliche und seine Wirklichkeit? Könnte nicht alles Wirkliche, die Wirklichkeit selbst und jeder Begriff, den man sich von ihr macht, daher radikal in Frage gestellt werden? Bleibt, wenn man so nachzudenken und mit den Gedanken zu spielen beginnt, am Ende nur eine Welt des Scheins?

Zu Beginn der Neuzeit formulierte René Descartes ein solches Gedankenspiel und universalisierte den Zweifel über die Wirklichkeit. Allerdings war er kein Skeptiker. Es war ihm im Gegenteil ein Anliegen, durch die Radikalisierung des Zweifels unerschütterliche Gewissheit zu finden. Diese entdeckt er im „ego cogito“, im „ich denke“. Denn in allem Zweifel bleibt die Gewissheit, dass, wer zweifelt, zumindest denkt. Und weil er sich als denkend wusste, konnte er mit Sicherheit sein eigenes Dasein erfassen: „also bin ich“. Ein Punkt unhinterfragbarer Gewissheit ist damit erreicht, auch wenn er minimal ist. Descartes beweist ja ein bis auf den Denkart selbst leeres, leib-, sprach-, natur-, geschichts- und beziehungsloses „Ich bin“. Auf der Suche nach unumstößlicher Gewissheit ging ihm die Welt – seine Selbst-, Mit- und Umwelt – verloren. Descartes' Fokus auf das „ego cogito“ hat zu einem neuen epochalen Grundton in der Philosophie geführt. Eine naive, nicht das Erkenntnissubjekt bedenkende Erkenntnis ist in der Neuzeit fraglich geworden. Nun folgen nicht mehr Bewusstsein und Denken aus dem Sein, sondern die Gewissheit des Seins ergibt sich aus dem Selbstbewusstsein des Subjekts. Wirklichkeit wird in der an Descartes anschließenden Moderne vom Subjekt und sei-

nen Leistungen und Möglichkeiten her gedacht. Doch ist dieses Denken in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts auf Grenzen gestoßen. Die Spät- oder Postmoderne stellt mit einer zuvor ungekannten Radikalität die Frage nach dem denkenden Ich und seinen Erkenntnisansprüchen:

„Welche Gewissheit lässt sich über das Subjekt und sein Denken tatsächlich erreichen, wenn man die moderne Biologie, Psychologie oder Neurologie ernst nimmt?“

Haben die modernen Subjektphilosophen nicht nur vieles vergessen, sondern die Fähigkeiten des Ich nicht auch überschätzt? Welche Gewissheit lässt sich über das Subjekt und sein Denken tatsächlich erreichen, wenn man die moderne Biologie, Psychologie oder Neurologie ernst nimmt? Verschwindet vor dem Hintergrund dieser Wissenschaften nicht auch das Ich und mit ihm der letzte Rest von Gewissheit und Anspruch auf Wahrheit? War das Ich je Herr im eigenen Haus und nicht vielmehr Sklave seiner Leidenschaften, Lüste und Triebe? Muss man, nachdem Nietzsche bereits den Tod Gottes verkündet hatte, heute nicht auch den „*Tod des Subjektes*“ verkünden? Und zerbricht damit nicht auch die Idee der Wirklichkeit, so dass an die Stelle des Faktums das bloße *fake*, an die Stelle gemeinsamer Wahrheitssuche das individualistische Beharren auf eigenen Meinungen treten muss? Wer muss sich noch um Tatsachen und die Erfahrungen anderer Menschen scheren, wenn der Abschied von der Wirklichkeit jedem seine ganz eigene heile oder auch unheile Welt verspricht?

Zweifel und Verzweiflung

Theoretisch – mit den Mitteln reinen Denkens – lassen sich die aufgezeigten Fragen nicht lösen. Jeder Gedanke über Wirklichkeit könnte sich immer wieder als ein bloßer Gedanke herausstellen. Das Denken, das Wahrheit und Wirklichkeit erreicht zu haben verspricht, könnte sich als in die Irre des bloßen Scheins verstrickt erweisen. Der Versuch, Gewissheit im und durch das Ich zu gewinnen, könnte zu immer größerer Ungewissheit führen. Das Denken würde letztlich auch jene Gewissheit verlieren, die es im „*cogito*“ fand, und über den Zweifel hinaus in Verzweiflung geraten. Denn was würde es bedeuten, dass „*ich denke*“? Denkt „*es*“ nicht in mir? Spielt mein Gehirn mir vielleicht etwas vor? Im gleißenden Licht der Reflexion des Ich könnte alles – auch es selbst – verschwinden. Bei Descartes ist dies allein deshalb nicht der Fall, weil er seinen Zweifel in ein Denken einbettet, dem die Existenz Gottes als zentrale Wahrheit

eingeschrieben ist. Weil es Gott gibt, kann der Zweifel nicht von universaler Bedeutung sein. Descartes weiß darum, dass Gott ihn und die Welt geschaffen hat – als wirklich. Deshalb kann er sich den universalen Zweifel leisten, ohne daran verzweifeln zu müssen.

Ohne die philosophisch kontroverse Möglichkeit einer philosophisch-theologischen (nicht notwendigerweise religiösen) Eingrenzung des Zweifels stellt sich tatsächlich die Frage, ob dem Skeptizismus nicht das letzte Wort gehört. Wäre es nicht notwendig, den Begriff der Wirklichkeit oder jenen der Wahrheit aufzugeben oder offen zu halten, ob das, was man für wirklich oder wahr hält, wirklich von solcher Beschaffenheit ist? Ein möglicher Ausweg aus diesem Dilemma könnte darin bestehen, den Begriff der Wirklichkeit pragmatisch oder funktionalistisch zu verstehen. Dann käme ihm alltagssprachlich eine Bedeutung zu, die er in wissenschaftlicher Perspektive gar nicht hat. Jenen Menschen, die von dieser Wahrheit vielleicht überfordert wären, könnte man eine „*edle Lüge*“ erzählen, die sie an der Wirklichkeit – und also an ihrem Leben – nicht verzweifeln ließe. Vielleicht könnte man auch das Leben so führen, als interessierten einen die Fragen nach dem Wirklichen gar nicht. Man könnte sich in der Welt irgendwie einrichten und versuchen, das Leben zu genießen – was auch immer es mit jenem, das „*wirklich*“ genannt wird, auf sich hat.

Doch wäre dies ein Leben unter ontologischem Vorbehalt. Nichts hätte wirklich Relevanz – weder die Freude über das eigene Leben, noch die Schönheit eines Abendhimmels oder einer Bach-Kantate oder der Schmerz der Anderen. Erfahrungen von Wirklichkeit wären reduziert auf situative Gefühls- oder Gemütszustände. Und während unter der Voraussetzung, dass es Wirklichkeit gibt und sie dem Menschen zugänglich ist, auch das Glück auf Sein und nicht den Schein bezogen ist, stünde nun einer drogeninduzierten Glückseligkeit nichts mehr im Wege. Denn ohne eine als wirklich erfahrbare Wirklichkeit stellte auch der Wirklichkeitsverlust kein Problem mehr dar. Verzweiflung würde in einen Rausch umschlagen. Dauerselig würde man die komplizierten und unbequemen Fragen über das Wirkliche und das Unwirkliche erst verdrängen und dann langsam vergessen. Wahrheit, das war einmal ...



René Magritte (1898-1967), *Ceci n'est pas une pomme (Dies ist kein Apfel)*, 1964.
Privatbesitz. © VG Bild Kunst, Bonn. Foto: © Fine Art Images - ARTOTHEK.

Die Frage danach, was denn wahrhaft Wirklichkeit ist, gar nicht mehr zu stellen oder sich im Illusionären zu verstricken, würde allerdings nicht nur bedeuten, Verrat an einer bereits erreichten Höhe des Denkens zu üben. Es würde auch bedeuten, einem urmenschlichen Drang nach Berührung mit der Wirklichkeit nicht mehr nachzugehen und dabei die dem Menschen mögliche Freiheit zu verlieren. Denn menschliche Freiheit ist zunächst einmal im Raum des Wirklichen zu denken – und zu vollziehen. Vielleicht kann es in dieser Situation helfen, die Frage nach der Wirklichkeit selbst fraglich werden zu lassen. Bislang wurde vorausgesetzt, dass deutlich ist, was mit dieser Frage gemeint ist. Aber ist das tatsächlich der Fall? Ist es notwendig, vom einzelnen Subjekt und seinem Denken auszugehen? Und liegt dieser Frage, so wie sie bislang verstanden wurde, nicht oft ein problematischer Begriff von Gewissheit zugrunde – orientiert z. B. an den Naturwissenschaften, der Mathematik oder der Logik? Könnte es nicht sein, dass man jene Gewissheit, die in diesen Disziplinen möglich ist, gar nicht erreichen kann, wenn es um die menschliche Erfahrung von Wirklichkeit geht? Wo das bloße Denken eines isolierten und auf denkerisch unumstößliche Gewissheit zielenden Subjektes an Grenzen stößt, könnte sich eine Gewissheit ganz eigener Art zeigen – eine Evidenz, die sich theoretisch zwar immer hinterfragen lässt, die aber als vor-gegeben und, um mit Schelling zu sprechen, „*unvordenklich*“ – d. h. als Gabe, die jedem Denken zuvorkommt – erfahren werden kann. An diesen Grenzen begegnet das Subjekt der Wirklichkeit des Anderen – in Gestalt des anderen Menschen, der Welt und Gottes.

Die Wirklichkeit des Anderen

Menschen leben nicht alleine, sondern immer schon mit anderen Menschen. Im Miteinander von Menschen eröffnet sich die Mitwelt. Auch sie kann in einer rein theoretischen Perspektive als bloßes Produkt und Gegenstand des eigenen Denkens erscheinen. Wie kann man sich sicher sein, dass das menschliche Gegenüber, mit dem man gerade spricht, nicht ein hochkomplexer Computer oder eine ferngesteuerte Puppe ist? Wenn man sich noch nicht einmal dessen gewiss sein kann, dass man selbst wirklich frei handelt (wer könnte dies?), kann man kaum ange-

sichts eines anderen Menschen die Gewissheit gewinnen, dass dieser ein freies Wesen ist. Auch im anderen Menschen könnte einem letztlich nichts anderes als eine Projektion des eigenen Ich begegnen. Man denkt, man begegne einem anderen Menschen, aber letztlich begegnet man nur einem Bild, das man selbst fabriziert hat.

So könnte man dem anderen Menschen begegnen. Aber darf man so einem anderen Menschen begegnen? Ruft der andere Mensch nicht vor allem skeptischen Denken über ihn dazu auf, ihn wahrzunehmen als jener, der er wirklich ist – ein endlicher, bedürftiger, leidender Mit-Mensch? Dann zeigt sich der andere Mensch als ein Du für ein Ich, das, wie Emmanuel Levinas betont hat, angesichts des Anderen zum „*mich*“ wird – angeklagt und herausgerufen zur Verantwortung für den Anderen. Allen Zweifeln zum Trotz kann es eine tiefe Verbindung zwischen Menschen geben. Im Blick werden Menschen füreinander wirklich. Vor jedem Gebot zu einem konkreten Handeln für einen anderen Menschen steht daher das Gebot der Anerkennung der Wirklichkeit des Anderen: „*Dies ist wahrhaftig ein anderer freier Mensch.*“ Nur in einer Ausnahmesituation würde man zunächst etwas erfahren und sich dann fragen, ob dieses „*etwas*“ vielleicht ein wirklicher Mensch ist. In der Erfahrung der Mitmenschlichkeit zeigt sich eine Grenze der Zweifel des auf sich allein gestellten Subjekts. Anerkennung der Wirklichkeit des Anderen ist aber nicht gleichzusetzen mit einer Erkenntnis des Anderen als wirklich. Die Anerkennung als Erfahrung von etwas, das dem Denken je schon vorgegeben ist, ist anders als die bloße theoretische Erkenntnis selbst ein moralischer Akt. Wirklichkeit ist daher keine bloß ontologische, sondern immer auch eine moralische Kategorie, die den Menschen einfordert, jenes, was sich als wirklich gibt, auch als solches anzuerkennen. Wer dem anderen Menschen von vornherein zweifelnd begegnet, wird immer auch Gründe für seinen Zweifel finden. Wer ihm freundlich oder gütig – nicht neutral oder gar gleichgültig – begegnet, dem ist eine Begegnung von Mensch zu Mensch möglich, die

„Wirklichkeit ist daher keine bloß ontologische, sondern immer auch eine moralische Kategorie, die den Menschen einfordert, jenes, was sich als wirklich gibt, auch als solches anzuerkennen.“

Wirklichkeit erschließt und die Einsamkeit des am Wirklichen zweifelnden Subjektes als selbst illusionär, als nicht wirklichkeitsgemäß und als unmoralisch erweist, da der andere Mensch in seiner Wirklichkeit nicht nur anerkannt werden kann, sondern anerkannt werden soll.

Doch nicht nur in der Begegnung mit anderen Menschen lässt sich eine derartige den Menschen einfordernde und den Zweifel an der Wirklichkeit eingrenzende Erfahrung machen. Auch in der Umwelt – in der Welt des Ding- und Naturhaften – ist eine solche Erfahrung möglich. Vor allem Erfahrungen des Schönen in der Natur

und in der Kunst können Wirklichkeit so erschließen, dass der radikale Zweifel am Wirklichen zwar nicht undenkbar, aber ebenfalls unmoralisch wäre. Denn wer etwas wirklich Schönes erfährt – eine Naturimpression, ein Gemälde oder ein Musikstück – nimmt nicht etwas wahr, das von ihm dann aufgrund bestimmter Eigenschaften als schön gedeutet wird. Er macht eine Erfahrung von Wirklichkeit, von der Wahrheit des Schönen, die ihn packt und die das eigene Leben – auch alles, was er bislang für wirklich gehalten hat – radikal in Frage stellen kann. Dies ist nicht die Erfahrung von etwas rein Subjektivem, das den Sinnen angenehm ist und Wohlgefallen erzeugt. Man kann eine solche Erfahrung des wirklich Schönen in ihrer dem Denken vorgegebenen Tatsächlichkeit leugnen oder verdrängen. Doch darf man die Wirklichkeit einer solchen Erfahrung nicht ernst nehmen? Eröffnet sich nicht auch im Schönen eine Erfahrung von Wirklichkeit jenseits allen zersetzenden und das Subjekt weltarm zurücklassenden Zweifels, die es in ihrer Gegebenheit anzuerkennen gilt?

Es gibt noch einen dritten Erfahrungsbereich, in dem sich Wirklichkeit als wirklich zeigen kann: in der Erfahrung Gottes als Schöpfer. Dies ist zunächst keine philosophische Erfahrung, sondern eine Glaubenserfahrung. Wer an Gott als Schöpfer glaubt, für den *gibt* es Wirkliches, weil Gott dies aus Freiheit will. Angesichts der Gabe des Schöpfers kommt – wie auch angesichts der Gabe des anderen Menschen oder der Gabe der Kunst – der nagende Zweifel am Wirklichen zu einem ebenfalls moralisch qualifizierten Halt. Weiter an der Wirklichkeit zu zweifeln, wäre denkerisch möglich, aber im Lichte des Glaubens unmöglich. Denn dieser Glaube bekennt, dass die Außenwelt nicht einfach das Produkt des eigenen Denkens ist, sondern von Gott geschaffen wurde. Und Gott zeigt sich, wo er wirklich erfahren wird, gerade nicht als illusionäre Projektion des menschlichen Bewusstseins, sondern in einer allem Denken vorgängigen Herrlichkeit, ja, als Wahrheit selbst. Umgekehrt könnte das Nachdenken über die Aporien des Wirklichen auch dazu führen, Gott

„Der Zweifel, der alles einschließlich seiner selbst hinterfragen und zersetzen könnte, kommt allein in moralischer Perspektive angesichts des anderen Menschen, der Welt und Gottes zu einem Halt.“

anzuerkennen – als jene Quelle, aus der heraus alles, was wirklich und wahr ist, seine Wirklichkeit und Wahrheit hat und die dem ansonsten unendlichen Zweifel des Menschen an der Wirklichkeit selbst eine beruhigende und den Menschen schützende Grenze setzen kann.

Die bloße Vernunft zeigt sich angesichts der Paradoxien des Wirklichen als abgründig. Sie findet alleine keinen Halt und wird, bleibt sie alleine auf sich gestellt, auch über sich selbst letztlich verzweifeln. Der Zweifel, der alles einschließlich seiner selbst hinterfragen und zersetzen könnte, kommt allein in moralischer Perspektive angesichts des anderen Menschen, der Welt und Gottes zu einem Halt. Er darf nicht unendlich sein, weil mit der Wirklichkeit des Anderen auch der Ruf eines Sollens erfahrbar ist. Im Anderen schenkt sich Wirkliches zu – als jenes, was anerkannt und auch bestaunt werden soll. Denn es bleibt ein Wunder, dass überhaupt etwas wirklich ist – und nicht vielmehr nichts.



Prof. Dr. Dr. Holger Zaborowski lehrt Philosophie an der Kath.-Theol. Fakultät der Universität Erfurt.

2017 erschien im Matthias Grünewald Verlag „Tragik und Transzendenz. Spuren in der Gegenwartsliteratur“.

„... sicher, getreu und ohne Irrtum die Wahrheit lehren“

Die Bibel und ihre Wahrheit

Von Ralf Rothenbusch

„Nur von den Dichtern erwarten wir Wahrheit“, schrieb Hannah Arendt in ihrem Denktagebuch¹. Ihre Werke sprechen die Leserinnen und Leser an, die ganz persönlich ihre Wahrheit für sich heben – oder auch nicht. Für biblische Texte gilt das nicht weniger als für jedes andere literarische Werk. In den christlichen Kirchen wird für die Bibel als Hl. Schrift aber auch ein theologischer Wahrheitsanspruch formuliert. Um ihn soll es in diesem Beitrag gehen².

1. Die Wahrheit, „die Gott um unseres Heiles willen in heiligen Schriften aufgezeichnet haben wollte“

Die kanonischen Bücher der Bibel wollen – so die Offenbarungskonstitution *Dei Verbum* (DV) des II. Vatikanischen Konzils – „sicher, getreu und ohne Irrtum die Wahrheit lehren, die Gott um unseres Heiles willen in heiligen Schriften aufgezeichnet haben wollte“ (DV 11; Hervorh. R.R.). Wenn das Konzil den Fokus des Wahrheitsanspruchs auf „*unser Heil*“ legt, trägt es einer langen Problemgeschichte Rechnung, insbesondere in der Neuzeit, als man der Bibel ganz selbstverständlich historische und naturwissenschaftliche Aussagen als „wahr“ entnommen hat. Die Auseinandersetzung um das heliozentrische Weltbild ist ein bekanntes Beispiel dafür, wie Bibelstellen als Beweis für die Bewegung der Sonne angeführt wurden (Jos 10,12; 2 Kön 20,1-11). Neben den modernen Naturwissenschaften zeigte die Geschichtswissenschaft, dass die Schrift zahlreiche „Irrtümer“ enthält. Irrtümer waren oder sind das aber eben nur, solange man unterschiedslos alle Aussagen der Bibel als Formulierungen göttlicher und überzeitlicher Wahrheiten versteht, auch bzgl. der Natur und der Geschichte.

Mit der inhaltlich-thematischen Begrenzung der biblischen Wahrheit auf „*unser Heil*“ verbindet *Dei Verbum* ein neues Offenbarungsverständnis: An die Stelle des traditionellen instruktionstheoretischen Modells, dem Offenbarung als göttliche Mitteilung inhaltlich wahrer, satzhafter Belehrungen über Gott und die Welt galt, die man der Bibel entnehmen wollte, tritt ein kommunikationstheoretisches Modell, für das Gott *sich selbst* offenbart (DV 2-6) und das die Schrift als Medium der Kommunikation zwischen Gott und dem Menschen versteht. Das Konzil wählt dafür treffend das Bild des Gesprächs: „*In den Heiligen Büchern kommt ja der Vater, der im Himmel ist, seinen Kindern in Liebe entgegen und nimmt mit ihnen das Gespräch auf*“ (DV 21).

Dieses Bild geht gut auf den besonderen Charakter der Bibel als Medium ein: Die Selbstoffenbarung Gottes wird durch sie nur in textlicher Gestalt vermittelt, als *Literatur* (vgl. DV 12), und der Offenheit des Gesprächs zwischen zwei Gesprächspartnern entspricht die Offenheit der literarischen Texte in der Bibel. Diese Textualität ist unablösbarer Teil ihres Offenbarungszeugnisses, nicht nur eine beliebige äußere Einkleidung von Sachaussagen. Die literarische Gestalt der Bibel hat deshalb für das Verständnis ihrer Botschaft eine wesentliche Bedeutung. Das macht eine Bestimmung der in der Bibel niedergelegten Wahrheit aber alles andere als einfach. Literarische Texte zeichnen sich durch ihre Sinnoffenheit aus, zumindest in einem gewissen Grad. Die literarische Hermeneutik, insbesondere post-strukturalistische Literaturtheorien, machen die Autonomie des Textes gegenüber seinem Verfasser deutlich und zeigen, dass die (nicht direkt zugängliche) Autorenintention nicht einfach mit dem Sinn(-reichtum) eines literarischen Textes

gleichgesetzt werden kann. Jedem Text eignet eine Sinnpluralität, die durch eine aktive Sinnkonstruktion bzw. -rekonstruktion seitens seiner Rezipienten konstituiert wird. Der italienische Literaturwissenschaftler U. Eco charakterisiert deshalb einen Text als „*träge[n] (oder ökonomische[n]) Mechanismus*“, „*der von dem – vom Empfänger aufgebracht – Mehrwert an Sinn lebt*“³. Das macht sich bei der Interpretation jedes Textes bemerkbar und die Geschichte der Schriftauslegung führt das für biblische Texte deutlich vor Augen. Andererseits besteht auch eine Autonomie des Textes gegenüber seinen Lesern, deren Sinnbildung an die Intention des Textes gebunden bleibt. Noch einmal U. Eco: „*Zwischen der unergründlichen Intention des Autors und der anfechtbaren Intention des Lesers liegt die transparente Textintention, an der unhaltbare Interpretationen scheitern*.“⁴ Der Text der Bibel stellt also durchaus Kriterien bereit für die Beurteilung zulässiger und nicht zulässiger Interpretationen. Der vom Rezipienten gebildete Sinn ist nicht beliebig, es gibt „*Grenzen der Interpretation*“ (U. Eco). Auch für das Verständnis biblischer Texte ist dieser durch die Textintention hergestellte Zusammenhang zwischen dem Textsinn des Rezipienten und dem des Produzenten konstitutiv. Aber es ist klar, dass sich die Wahrheit der Schrift ihren Texten nicht einfach objektiv entnehmen lässt. Zugleich bedeutet das, dass der Wahrheitsanspruch der Bibel und die Sinnoffenheit ihrer Texte nicht im Widerspruch zueinander stehen können, wenn ihr literarischer Charakter für die Bibel wesentlich ist. Aber worauf gründet sich ihr Wahrheitsanspruch überhaupt theologisch und in welchem Rahmen beansprucht er Geltung?

„*Aber es ist klar, dass sich die Wahrheit der Schrift ihren Texten nicht einfach objektiv entnehmen lässt.*“

2. „Eingegeben von Gott“ – die Inspiration und der Kanon der Heiligen Schrift

Damit kommen zwei Größen ins Spiel, von denen die eine in jüngerer Zeit kulturgeschichtlich große Aufmerksamkeit gefunden hat – der Kanon – und die andere theologisch ein Schattendasein führt – die Schriftinspiration. Beide sind in ihrer Bedeutung für den Wahrheitsanspruch der Bibel nicht voneinander zu trennen.

Nur zwei neutestamentliche Stellen sprechen ausdrücklich von einer Inspiration der Schrift(en) durch Gott: 2 Tim 3,16 (*theopneustos*) und 2 Petr 1,20f (in der lateinischen Vulgata:

Spiritu Sancto inspirati). Die damit zum Ausdruck gebrachte Vorstellung ist aber wesentlich breiter und schon früher in der Bibel selbst verankert, die ein Bewusstsein einiger Menschen zum Ausdruck bringt, etwa der Propheten,

„*dass sie fähig waren, die Worte Gottes zu vernehmen, und den Auftrag erhielten, sie getreu weiterzugeben*“⁵. Besonders bemerkenswert an einem damit zitierten neueren Dokument der Päpstlichen Bibelkommission zu „*Inspiration und Wahrheit der Heiligen Schrift*“ (IuW) ist aber der Blickwechsel von diesem für die einzelnen Hagiographen – so die herkömmliche kirchliche Terminologie und Vorstellung – festgehaltenen personalen Charakter der Inspiration zu deren historischer Dimension. Das nimmt den wissenschaftlich erschlossenen Charakter der biblischen Überlieferung als weithin anonyme Traditionsliteratur theologisch ernst. Neben das personale Verhältnis der Autoren zu dem sich offenbarenden Gott tritt als Kriterium für den inspirierten Charakter ihrer Texte deren Zugehörigkeit zum Entstehungsprozess der Bibel: „*Nicht selten ist der Fall, dass eine biblische Schrift sich auf einen früheren inspirierten Text stützt und auf diese Weise an der Herkunft von Gott teilnimmt*.“⁶ Das theologische Merkmal der Inspiration wird so mit ausnahmslos allen, auch den anonymen biblischen Verfassern verbunden, gerade weil sie an diesem lebendigen Überlieferungsprozess Anteil haben. Dann müssen aber auch die biblischen Texte selbst als inspiriert gelten, wenn sie uns deren Wort und Handeln allein vermitteln (vgl. die Inspiration der *Schriften* in 2 Tim 3,16).

Der (inspirierte) Fortschreibungs-, Auslegungs- und Sammlungsprozess lässt ein Neben- und Miteinander verschiedener literarischer Texte in dem Überlieferungsstrom entstehen, der schließlich zur Bibel führt. Damit tritt die zweite genannte Dimension für den Wahrheitsanspruch biblischer Texte in den Blick: der Kanon heiliger Schriften. Im Entstehungsprozess der Bibel kommt nicht nur an zentralen Stellen der Anspruch zum Ausdruck, von Gott herzukommen, es bilden sich auch textliche Überlieferungskorpora heraus, die sich zunehmend vernetzen. Beobachten lässt sich das etwa für die Tora, deren Formation ein schrittweiser Rezeptions- und Fortbildungsprozess autoritativer Rechtsformulierungen ist, die göttlichen Ursprung beanspruchen und in dem schon früh die Kanonformel als Abgrenzungsprinzip eine Rolle spielt (Dtn 4,2; 13,1). So entwickelt sich, gewissermaßen sukzessive von innen im Lauf eines lite-

rarischen Produktionsprozesses ein Kanon heiliger Schriften, für die göttliche Urheberschaft ausgesagt wird. Die abschließende Kanonisierung der Schrift, die ihre Entstehung normativ beendet, lässt sich von der Phase der Textproduktion zwar unterscheiden, aber nicht trennen.

„Von Anfang an bis heute gilt in den christlichen Kirchen Gott als Urheber (auctor) der von ihm inspirierten kanonischen Hl. Schrift. Das war und ist entscheidend für ihren Wahrheits- und Geltungsanspruch.“

Dieser historische Entstehungsprozess des Kanons ist unlösbar verbunden mit seiner *funktionalen* Bedeutung: Ein Kanon heiliger Schriften erfüllt ganz wesentlich eine Aufgabe für die (ethnisch-)religiöse Gemeinschaft, in der und für die er entsteht. Die Kanonisierung bedeutet keine zeitlose, wesenhafte Bestimmung der Hl. Schrift, sondern ist die Fokussierung der Inspiration bzw. der göttlichen Urheberschaft auf eine Sammlung heiliger Schriften, mit dem Ziel, fundierend und orientierend für die religiöse Gemeinschaft zu wirken (vgl. die funktionale Bestimmung inspirierter Schriften in 2 Tim 3,16f). Wenn aber die kanonischen biblischen Texte zwar in Umfang und Wortlaut historisch abgeschlossen sind und dennoch eine bleibende Bedeutung für die Identität und Orientierung der Gemeinschaft haben sollen, zu allen Zeiten, auch unter veränderten kulturellen und gesellschaftlichen Bedingungen, dann schließt die Kanonisierung nicht nur den Produktionsprozess der Bibel ab, sondern legt auch den Grund und schafft die Notwendigkeit für ihre aktualisierende Auslegung in der religiösen Gemeinschaft. Jan und Aleida Assmann sprechen von der notwendigen „*Sinnpflege*“ kanonischer Texte durch ihre Auslegung⁷.

3. Gott als Urheber der Schrift und ihre menschlichen Autoren

Von Anfang an bis heute gilt in den christlichen Kirchen Gott als Urheber (*auctor*) der von ihm inspirierten kanonischen Hl. Schrift. Das war und ist entscheidend für ihren Wahrheits- und Geltungsanspruch. Aber man war sich im Christentum auch immer der Vermittlung der Offenbarung durch menschliche Verfasser und ihre Individualität bewusst – im Unterschied etwa zum Koran als unmittelbar göttlichen Ursprungs. Dennoch betrachtete man den auf Gott als Urheber zurückgeführten biblischen Text als ein dichtes Gewebe, in dem jedes Detail eine überzeitliche göttliche Bedeutung besitzt (Omnisignifikanz). Sie galt es zu erschließen durch verschiedene Auslegungsformen, etwa

die Allegorese, die dem Text in allen seinen Einzelheiten einen „*anderen*“ Sinn (*allegoreo*; vgl. Gal 4,24) als die ursprüngliche Textintention beilegte.

Aus einem solchen Textverständnis ergab sich die Lehre der Verbalinspiration. Die Vorstellung, dass Gott nicht nur Urheber der Schrift,

sondern auch ihr wirklicher Verfasser ist, hat in bildlichen Darstellungen ihren Ausdruck gefunden, wenn der Heilige Geist – dargestellt meist als Taube – den Hagiographen ihren Text in die Feder diktiert. Die entstehende Bibelwissenschaft, die sich im 17. und 18. Jh. intensiv mit der handschriftlichen Überlieferung der Bibel befasste, zeigte aber in der protestantischen Theologie, wie problematisch dieses Modell war, angesichts eines viel weniger einheitlichen Bibeltextes als mit dem Konzept einer strikten Verbalinspiration vereinbar. Mit deutlicher Zeitverzögerung und nach zahlreichen schmerzhaften kirchlichen Disziplinarmaßnahmen kam es auch in der katholischen Kirche und ihrer Offenbarungslehre, die vor dem II. Vatikanischen Konzil vom Konzept einer (psychologischen) Verbal- oder Realinspiration geprägt war, zum Paradigmenwechsel durch *Dei Verbum*. Es wurde damit nicht beliebig ein Modell durch ein anderes ersetzt, sondern es war eine notwendige Versöhnung der katholischen Theologie mit den modernen Wissenschaften nach den Kämpfen des Antimodernismus. Das Konzil formulierte nun auch eine ganz andere Einschätzung der biblischen Hagiographen: Als inspiriert gelten *echte menschliche Verfasser* – in ihrer historischen und menschlichen Begrenztheit. „*Zur Abfassung der Heiligen Bücher hat Gott Menschen erwählt, die ihm durch den Gebrauch ihrer eigenen Fähigkeiten und Kräfte dazu dienen sollten, all das und nur das, was er – in ihnen und durch sie wirksam – geschrieben haben wollte, als echte Verfasser schriftlich zu überliefern*“ (DV 11). Und: Diese Autoren schrieben unter den kulturellen und religiösen Voraussetzungen ihrer Zeit (vgl. DV 12). In der biblischen Überlieferung begegnen wir also ganz und gar von Gott inspiriertem *Menschenwort*, d.h. historischen und menschlichen Texten. Wie das Offenbarungshandeln Gottes selbst (DV 2) ist dieses Wort in die Geschichte eingebunden und durch sie bedingt. Das entspricht dem inkarnatorischen Charakter der Bezeugung von Gottes Selbstoffenbarung in der Hl. Schrift (DV 13). Damit verbunden ist nun aber auch ein zeitgemäßes Textverständnis, wie es eingangs skizziert wurde.



Dorél Dobocan (geb. 1951), Die ganze Wahrheit.

4. Die inspirierten Leserinnen und Leser der Schrift – Interpretation und Auslegung biblischer Texte

Ist die Wahrheit zu unserem Heil in der Bibel von echten menschlichen Autoren mit ihren „*eigenen Fähigkeiten und Kräfte[n]*“ (DV 11) durch die von ihnen stammenden Texte zum Ausdruck gebracht, dann muss die Aufmerksamkeit zunächst dem mit ihnen verbundenen primären kommunikativen Sinn der biblischen Texte gelten, der sich an ihre ersten Adressaten richtete. Auf dieses kommunikative Handeln bezieht sich ja eigentlich die Aussage der Inspiration, die keine Wesensbestimmung des Verfassers ist, sondern ein „*Handeln, durch das Gott bestimmte Menschen, die er erwählt hat, befähigt, seine Offenbarung schriftlich getreu weiterzugeben*“ (IuW, 22; Hervorh. R.R.). Im Literalsinn, der der Produktionsphase der Bibel zuzuordnen ist, artikuliert sich das Gotteswort im Menschenwort und ihm kommt deshalb grundlegende theologische Bedeutung zu. Die Worte des Propheten Jesaja etwa und wie sie fortgeschrieben wurden oder das Zeugnis der Evangelien sind in ihrer Bedeutung für die Entfaltung der christlichen Theologie und Kultur gar nicht hoch genug einzuschätzen. Und gerade in den literarischen, oft poetischen Texten der Bibel scheint die Wahrheit der Schrift mittels ihrer faszinierenden Schönheit auf. Es wäre abwegig, diesen wörtlichen Sinn biblischer Überlieferungen gegenüber den späteren, von ihren Rezipienten formulierten Auslegungen abzuwerten. Der Literalsinn wird aus dem literarischen Werk in seiner historischen Verankerung und eingebettet in seine kulturelle Umwelt vom aufmerksamen Leser und der modernen Bibelwissenschaft erschlossen, ohne dass damit alle Sinnpotentiale des Textes erfasst werden können.

Diese Interpretation biblischer Texte bringt eine grundlegende Dimension der biblischen Wahrheit zum Ausdruck. Allerdings ist sie ganz historisch gebunden und damit auch zeitbedingt. Wesentlich kommt für ihre Erfassung in christlicher Perspektive als weitere Sinn-ebene die aktualisierende Schriftauslegung hinzu, der wir schon als notwendiger Folge des kanonisch abgeschlossenen Charakters der Schrift begegnet sind. Wenn es in ihr um „*unser Heil*“ geht, kann sich ihre Aussageintention nicht auf die Bezeugung eines vergangenen Handelns Gottes in der Geschichte beschränken. Der ur-

sprüngliche kommunikative Sinn eines biblischen Textes muss sich vielmehr in den unterschiedlichen Lebenskontexten seiner späteren Rezipienten, zu allen Zeiten, auch unter veränderten kulturellen und gesellschaftlichen Bedingungen, neu erschließen. Seine aktualisierende Auslegung, die als aktive Sinnkonstituierung etwas dem Literalsinn gegenüber durchaus Neues einbringt, führt die historische Überlieferung der Bibel weiter in die jeweilige Gegenwart ihrer Leserinnen und Leser. Wegen dieses Rezipientenbezugs ergibt sich eine Bedeutungsvielfalt der Hl. Schrift, die mit einem einzigen „*wahren*“ und überzeitlichen Sinn biblischer Texte nicht zu erfassen ist. Etwas zugespitzt kann man sagen: Es gibt so viele Auslegungen der Schrift, wie es Leserinnen und Leser der Schrift gibt. Dass man darin v.a. einen Reichtum der biblischen Überlieferung sehen kann, zeigt das bekannte Zitat Gregors des Großen: „*Die göttlichen Worte wachsen mit dem Leser*“ (In Ezechielem homiliae 1, 7, 8).

In der Antike hat sich ein Verstehensmodell entwickelt, das dieser unabschließbaren Sinnoffenheit der Bibel mit einem mehrfachen Schriftsinn Rechnung tragen will. Die altkirchliche Schriftauslegung differenzierte zwischen wörtlichem (Literalsinn; *sensus litteralis*) und geistigem Sinn (*sensus spiritualis*) eines biblischen Textes und fächerte den geistigen weiter in eine (christlich-)theologische, moralische und eschatologische Bedeutung auf. Wird der geschichtliche Literalsinn durch die Interpretation des biblischen Textes in seinem historischen Kontext erschlossen, erfassen den geistigen Sinn seine Leserinnen und Leser bzw. die Lesegemeinschaft in der Rezeptionsphase angesichts der Fragestellungen ihrer eigenen Zeit und schöpfen das Sinnpotential der Schrift aus. Diese Differenzierung wesentlicher Sinnebenen der Schrift ist im Blick auf ihre Wahrheit und wie sie zum Ausdruck kommt, nach wie vor hilfreich.

Ein Text der Bibel hat seine orientierende und fundierende Bedeutung für die Gemeinschaft und ihren Glauben, wie gesagt, im Fokus des Kanons. Deshalb kann seine gruppenspezifische und aktualisierende Auslegung auch nur im Kanon aller inspirierten Texte erfolgen: Der geistige Sinn eines Textes wird auf der Grundlage seines Literalsinns und der Intertextualität aller Literalsinne im gesamten Kanon gebildet. Er

„Der ursprüngliche kommunikative Sinn eines biblischen Textes muss sich in den unterschiedlichen Lebenskontexten seiner späteren Rezipienten, zu allen Zeiten, auch unter veränderten kulturellen und gesellschaftlichen Bedingungen, neu erschließen.“

ist als solcher im jeweiligen Text selbst nicht festgelegt. Das aber nicht nur wegen des kreativen Anteils der Rezipienten an seiner Bildung, sondern auch weil eine *Sammlung literarischer Texte* kanonisiert wird und nicht ein konkreter Sinn des Kanons! Das heißt: Die aktualisierende Auslegung der Schrift formuliert kein inhaltliches Plus gegenüber dem Literalsinn eines Textes, das mit spezifischen Auslegungsstrategien *innerhalb dieses biblischen Textes* aufzufinden wäre, sondern legt ihn im Bedeutungshorizont des ganzen Kanons aus. Deshalb sollte man vielleicht besser vom kanonischen Sinn biblischer Texte sprechen als von ihrem geistigen Sinn.

Diese beiden angesprochenen Sinnebenen der Bibel sind keine beliebigen Alternativen, sondern aufeinander angewiesen, und erst in ihrem Zusammenspiel bringen sie die Wahrheit der Schrift zum Ausdruck. So wie der Literalsinn die Grundlage für die Auslegung bildet, aktualisiert diese nicht nur den geschichtlichen Literalsinn für unsere Gegenwart, sondern hat diesem gegenüber auch eine kritische Funktion. Zahlreiche Aussagen der Schrift, im Alten und im Neuen Testament, können in ihrem wörtlichen Sinn für uns keinen Wahrheitsanspruch mehr erheben. In diesem Sinn begrenzt die Auslegung auch die theologische Relevanz des wörtlichen Sinns biblischer Texte. Dabei spielen natürlich nicht nur externe Kriterien eine Rolle (als Voraussetzungen des Lesers), sondern das kanonische Gesamtzeugnis der Schrift selbst.

Die Offenbarungskonstitution spricht davon, dass die Hl. Schrift „*in demselben Geist, in dem sie geschrieben wurde, auch zu lesen und auszulegen*“ ist (DV 12). Der kreative und inspirierte Prozess, der die biblische Textproduktion bis zu ihrem kanonischen Abschluss geprägt hat, setzt sich also fort in der inspirierten Rezeption der Bibel und ihrer weiteren Sinnanreicherung durch ihre Leserinnen und Leser. Diese Vorstellung hat die Geschichte der Schriftauslegung immer begleitet. Man spricht deshalb auch von der Inspiration ihrer Leser bzw. der Lesegemeinschaft. Damit ist aber nicht gemeint, dass durch göttliche Inspiration eine konkrete Auslegung oder inhaltliche Bereicherung biblischer Texte erfahren wird. Es ist das Gotteswort im Menschenwort der Bibel selbst, das den Leser und die Gemeinschaft angesichts der Fragen und der Aufgaben ihrer Zeit inspiriert und die Wahrheit der Bibel erschließt! Dieses Wort Gottes ist es, das nicht leer zu ihm zurückkehrt, sondern erreicht, wozu er es ausgesandt hat (Jes 55,9f) und vor dem der für Gott und sein Wirken offene Leser sich selbst und sein Leben neu verstehen kann.

Weiterführende Literatur:

Ralf Rothenbusch – Karl Heinz Ruhstorfer (Hg.), *Eingegeben von Gott. Zur Inspiration der Bibel und ihrer Geltung heute* (QD 296), Freiburg 2019 (mit Beiträgen von Chr. Dohmen, H. Gabel, M. Oeming, Th. Söding, J. Rahner, K. Ruhstorfer und R. Rothenbusch).

Anmerkungen

- 1 *Hannah Arendt*, *Denktagebuch 1950–1973*, München – Berlin – Zürich 2016, Bd. I, Heft XIX, Eintrag 35.
- 2 Der Beitrag basiert (z.T. wörtlich) auf: *R. Rothenbusch*, *Inspiration und theologische Schrifthermeneutik. Überlegungen im Anschluss an das Dokument der Bibelkommission zur „Inspiration und Wahrheit der Heiligen Schrift“* (2014), in: ders. – K. Ruhstorfer (Hg.), *Eingegeben von Gott. Zur Inspiration der Bibel und ihrer Geltung heute* (QD 296), Freiburg 2019, 100–135.
- 3 *U. Eco*, *Lector in fabula*, München – Wien 1987, 63.
- 4 *U. Eco*, *Zwischen Autor und Text. Interpretation und Überinterpretation*, München 1994, 87.
- 5 *Päpstliche Bibelkommission*, *Inspiration und Wahrheit der Heiligen Schrift. Das Wort, das von Gott kommt und von Gott spricht, um die Welt zu retten* (22. Februar 2014) (VAS 196), hg. v. Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz, Bonn 2014, 217f. URL: <https://www.dbk-shop.de/de/deutsche-bischofskonferenz/verlautbarungen-des-apostolischen-stuhls/paepstliche-bibelkommission-inspiration-wahrheit-heiligen-schrift.html> (Abruf: 10.5.2020).
- 6 Ebd., 26.
- 7 *A. Assmann – J. Assmann*, *Kanon und Zensur*, in: Dies. (Hg.), *Kanon und Zensur. Beiträge zur Archäologie der literarischen Kommunikation 2*, München 1987, 7–27, 13–15.



Prof. Dr. Ralf Rothenbusch ist Stellv. Direktor und Studienleiter an der Akademie des Bistums Mainz, Erbacher Hof. An der Albert-Ludwigs-Universität Freiburg lehrt er als apl. Professor für Literatur und Exegese des Alten Testaments.

Die Wahrheit des Glaubens und die Wandelbarkeit der Glaubenslehre

Von Michael Seewald

1. Einleitung

Der schelmenhafte Held in Michael Köhlmeiers Roman *„Die Abenteuer des Joel Spazierers“* bringt es weit mit zwei Phrasen, die er sich zurechtgelegt hat. Spazierers wird Professor für wissenschaftlichen Atheismus. Seine erste Phrase lautet: *„Die Wirklichkeit [...] ist ein endloses Gewebe von Sinnhaftem und Sinnfremdem; ersteres adeln wir mit dem einsamen Begriff Wahrheit, für letzteres haben wir unzählige Worte zur Verfügung.“*¹ Der universitäre Erfolg Spazierers ist auch als Parodie auf einen akademischen Betrieb zu verstehen, in dem gerne pathetisch mit großen Worten, wie Wahrheit und Sinn, hantiert wird oder diese Begriffe es sind, die oft nicht minder pathetisch dekonstruiert werden. Die Gefahr, sich in luftigen Formulierungen von Sinnhaftem und Sinnfremdem zu ergehen, darf, obwohl die Phrase Spazierers – das muss man neidlos zugeben – klug gewählt ist, vor allem an theologischen Fakultäten nicht unterschätzt werden. Denn worüber niemand etwas weiß – Gott –, kann scheinbar jeder etwas sagen. Umso wichtiger ist es, Begriffe präzise und nüchtern zu klären, vor allem wenn es um einen Begriff wie den der Wahrheit geht.

2. Drei Bedeutungen von Wahrheit

In der christlichen Theologie kommt der Wahrheitsbegriff in mindestens drei Kontexten vor: (a) als metaphysische Eigenschaft, (b) als Eigenschaft von Aussagen und (c) als Eigenschaft von Personen.

(a) Im ersten Drittel des 13. Jahrhunderts verfasste ein Pariser Kleriker namens Philipp, genannt der Kanzler,

eine *„Summe“*, das heißt eine zusammenfassende Darstellung theologischer Fragen, die unter dem Titel *„Summa de bono“* bekannt wurde. Philipp fragte, ob es Eigenschaften gebe, die alle Gegenstände, so unterschiedlich sie sein mögen, gemeinsam haben. Diese Eigenschaften, die die Kategorien überschreiten, nach denen Gegenstände üblicherweise charakterisiert und voneinander unterschieden werden, nannte Philipp *„communissima“*, also *„allgemeinste Eigenschaften“* im wörtlichen Sinne: Eigenschaften, die allem gemeinsam sind. *„Die allgemeinsten Eigenschaften“*, so Philipp, *„sind diese: Seiendes, Eines, Wahres, Gutes“*². Alles, was ist (egal ob belebt oder unbelebt, geistig oder materiell), besitzt ein gewisses Maß an Einheit, Wahrheit und Gutheit. Ein scholastischer Merksatz formuliert: Seiendes und Wahres sind austauschbar. Wahrheit wird in diesem Zusammenhang als die Bestimmtheit eines Gegenstandes aufgefasst. Alles was ist, ist also wahr, da es eine gewisse Beschaffenheit aufweist, die einen Gegenstand erkennbar macht. Jedem Ding kommt ein So-und-nicht-anders-sein zu. Dieses So-und-nicht-anders-sein zu erkennen, bedeutet, die Wahrheit der Dinge, die *„veritas rerum“*, zu erfassen. In der Neuzeit hat man diese allgemeinsten Eigenschaften aller Gegenstände Transzendentalien genannt und die auf Philipp den Kanzler zurückgehende, zum Standardrepertoire der Philosophie avancierte Theorie als Transzendentalienlehre bezeichnet. Ist von Wahrheit im Kontext der Transzendentalienlehre die Rede, bezeichnet Wahrheit eine auf die Eigenschaften alles Seienden gerichtete Eigenschaft.

(b) Aristoteles schrieb in „*Peri hermeneias*“ (wörtlich „Über das Verstehen“, ein Werk, das im Deutschen auch als „Lehre vom Satz“ bekannt ist): „Jeder Satz hat einen Sinn [...], aber nicht jeder Satz zeigt etwas auf, sondern nur derjenige, der wahr oder falsch sein kann. Das kann aber nicht jeder Satz. So ist eine Bitte zwar ein Satz, aber weder wahr noch falsch.“⁴³ Wahrheit im von Aristoteles genannten Sinne ist also eine Eigenschaft bestimmter Sätze, nämlich solcher Sätze, die etwas aufzeigen. Jede gehaltvolle Aussage nimmt einen Sachverhalt als wahr in Anspruch und ist genau dann wahr, wenn der in ihr behauptete Sachverhalt tatsächlich der Fall ist. Ein alltägliches Beispiel: Die Aussage „*Es regnet*“ ist wahr, wenn es tatsächlich regnet. Sie ist falsch, wenn es nicht regnet. Wahrheit als Eigenschaft von Aussagen kennt, was sie von Wahrheit als metaphysischer Eigenschaft unterscheidet, ein Gegenteil, nämlich Falschheit. Zu sagen, ein Gegenstand sei metaphysisch falsch, wäre sinnlos. Zu formulieren, eine Aussage sei falsch, ist hingegen möglich. Falsche Aussagen nehmen etwas als wahr in Anspruch, das nicht der Fall ist. Wahre Aussagen zeigen demgegenüber auf, was ist.

(c) Das Christentum kennt auch eine personale Verwendung des Wahrheitsbegriffs. Die Bibelstelle, auf die in diesem Zusammenhang oft verwiesen wird, ist ein Wort des johanneischen Jesus, der von sich selbst sagt: „*Ich bin der Weg, die Wahrheit und das Leben*“ (Joh 14,6). Die Deutung, mit der Jesus versehen wird – die Wahrheit in Person zu sein –, ist nur vor dem Hintergrund des Prologs zu verstehen, der dem Johannes-evangelium vorangestellt wird. Jesus wird darin als das fleischgewordene Wort Gottes (Joh 1,14) vorgestellt. Bildlich gesprochen: Jesus ist die lebendige Aussage, die aufzeigt, wer Gott und wie Gott ist.

Die unter (a) genannte Bedeutung von Wahrheit wird im Folgenden nicht weiter diskutiert. Sie fällt vornehmlich in den Bereich der Philosophie und erst nachgeordnet, sofern Gott Transzendentalien nicht nur *hat*, sondern mit den Transzendentalien identisch *ist* – also das Sein, das Eine, das Wahre und das Gute schlechthin ist –, in den Bereich der Theologie. Aus dogmatischer Sicht ergiebiger sind die unter (b) und (c) genannten Bedeutungen des Wahrheitsbegriffs, weil mit

ihnen die Offenbarungsidee sowie die Frage verknüpft sind, in welcher Hinsicht die christliche Glaubenslehre Wahrheitsansprüche zu erheben vermag.

3. Die Wahrheit Gottes und das fleischgewordene Wort

Die christliche Theologie unterscheidet zwei Wege, auf denen es möglich sein soll, wahre Aussagen über Gott zu treffen: auf dem Weg der sogenannten natürlichen Gotteserkenntnis und dem der Interpretation jenes Geschehens, das als Offenbarung bezeichnet wird.

Unter dem Begriff der natürlichen Gotteserkenntnis ist die Gewinnung von Erkenntnissen über Gott zu verstehen, die sich allein der menschlichen Vernunft- und Verstandes-tätigkeit verdankt. Das Erste Vatikanum, dessen 150. Jubiläum in diesem Jahr begangen wird, war sehr optimistisch mit Blick auf die Möglichkeiten natürlicher Gotteserkenntnis. Das Konzil lehrte, dass Gott, „*der Ursprung und das Ziel aller Dinge, mit dem Licht der menschlichen Vernunft aus den geschaffenen Dingen gewiss erkannt werden kann*“ (Denzinger-Hünermann, Nr. 3004). Dass die Existenz Gottes *mit Sicherheit* aus der Betrachtung der Welt – sei es nun durch die Analyse von Begriffen, die Ordnung des Universums oder die Zielhaftigkeit der Natur – vernünftig erkannt werden könne, ist ein Anspruch, der aus heutiger Sicht überhöht erscheint und seinerseits nicht vernünftig eingelöst werden kann. Dennoch sollte man die Möglichkeiten der natürlichen (das heißt: nicht im christlichen Sinne offenbarungsgestützten) Gotteslehre nicht zu gering einschätzen. Denn dass der begriffsbildende Verstand und die ideenbildende Vernunft in der Lage sind, die Vorstellung zu entwickeln, dass es einen Gott gebe, und diesem Gott auch einige Eigenschaften, wie Güte oder (All-)Macht, zuzuordnen, lässt sich kaum leugnen. Allerdings hat alles, was Menschen über Gott sagen, hypothetischen Charakter. Demonstrative, das heißt auf dem Weg des Beweises erlangte Gewissheit über die Existenz Gottes, bleibt, so lange kein Gottesbeweis im strengen Sinne vorgelegt wird (was kaum zu erwarten ist), nicht erreichbar. Menschliche Aussagen über Gott, die Wahrheit für sich beanspruchen, sind Hypothesen,

die über die *Möglichkeit* Gottes nicht hinauskommen und das Wirklichsein Gottes nicht mit objektiver Gewissheit behaupten können. Das gilt nicht nur für Aussagen der natürlichen Gotteslehre, son-

„Allerdings hat alles, was Menschen über Gott sagen, hypothetischen Charakter.“



Dorél Dobokan (geb. 1951), Die halbe Wahrheit.

dem auch für ein Reden von Gott, das sich auf Offenbarung beruft.

Während es bei natürlicher Gotteserkenntnis die menschliche Vernunft ist, die sich fragend nach Gott ausstreckt, geht die Idee der Offenbarung davon aus, dass Gott sich nach den Menschen ausstreckt, um sich ihnen bekannt zu machen. Das Zweite Vatikanische Konzil formuliert dazu in seiner Offenbarungskonstitution „*Dei Verbum*“: „*Gott hat in seiner Güte und Weisheit beschlossen, sich selbst zu offenbaren und das Geheimnis seines Willens kundzutun (vgl. Eph 1,9), damit die Menschen durch Christus, das fleischgewordene Wort, im Heiligen Geist Zugang zum Vater haben und der göttlichen Natur teilhaftig werden (vgl. Eph 2,18; 2 Petr 1,4). In dieser Offenbarung redet der unsichtbare Gott (vgl. Kol 1,15; 1 Tim 1,17) aus überströmender Liebe die Menschen an wie Freunde (vgl. Ex 33,11; Joh 15,14–15) und verkehrt mit ihnen (vgl. Bar 3,38), um sie in seine Gemeinschaft einzuladen und aufzunehmen.*“ (DV 2) Bemerkenswert ist, wie sehr das Konzil auf kommunikativ aufgeladene Wendungen zurückgreift, um das Offenbarungsgeschehen zu umschreiben. In der Offenbarung redet Gott „*die Menschen an wie Freunde und führt ein Gespräch mit ihnen*“ (DV 2), Gott sei „*im Gespräch*“ (DV 8) mit der Kirche, in der Bibel komme er seinen Kindern liebend entgegen und „*nimmt das Gespräch mit ihnen auf*“ (DV 21). Offenbarung wird als personale Interaktion verstanden, in deren Vordergrund nicht das passive Vernehmen eines göttlich kundgetanen und kirchlich vortragenen Satzes steht, sondern das Moment des „*Ins-Gespräch-gezogen-Sein[s]*“¹⁴. Diese Interaktion Gottes und der Menschen beginnt nicht erst mit dem Auftreten Jesu. Viele Male und auf vielerlei Weise habe Gott gesprochen, zitiert das Konzil aus dem Beginn des Hebräerbriefes, zuletzt aber habe er gesprochen durch seinen Sohn (vgl. Hebr 1,1). „*Er hat seinen Sohn, das ewige Wort, das Licht aller Menschen, gesandt, damit er unter den Menschen wohne und ihnen vom Inneren Gottes Kunde bringe (vgl. Joh 1,1–18). Jesus Christus, das fleischgewordene Wort, als ‚Mensch zu den Menschen‘ gesandt, ‚redet die Worte Gottes‘ (Joh 3,34) und vollendet das Heilswerk*“ (DV 4). In Jesus Christus kommt Gott also, mit den Worten des Konzils, das die Formel seinerseits dem Diognetbrief – einer Schrift des 2. Jahrhunderts – entnommen hat, als Mensch zu den Menschen.

„Würde eine Religion keine Wahrheitsansprüche in dem Sinne erheben, dass sie in ihrem Bekenntnis Aussagen formuliert, von denen behauptet wird, dass sie wahr seien, hätte sie sich gegen jede Kritik immunisiert.“

In dieser Begegnung, nicht in vom Himmel auf die Erde durchgereichten Sätzen, vollzieht sich nach christlichem Glauben Offenbarung. Jesus belehrt seine Zuhörerschaft nicht nur, dass Gott barmherzig sei, sondern er praktiziert Barmherzigkeit. Er erzählt nicht nur, dass das Reich Gottes komme, sondern lässt es im

Glauben anbrechen. Er tröstet nicht nur damit, dass Gottes Treue auch im Tod standhält, sondern erleidet den Tod und seine Gottverlassenheit, um in seiner Auferweckung im Glauben die Treue Gottes zur leidenden Kreatur zu verkörpern. Die Wahrheit Gottes zeigt sich performativ in der Person Jesu Christi.

4. Evangelium und Dogma

Es wäre problematisch, die Wahrheitsansprüche von Aussagen den Wahrheitsansprüchen, die mit der Idee der Offenbarung Gottes in der Person Jesu Christi verbunden sind, einander schematisch gegenüberzustellen. Denn das, was sich an Jesus nach christlichem Bekenntnis ereignet hat, muss, um überhaupt Gegenstand des Glaubens werden zu können, gedeutet werden und diese Deutung wiederum muss sich, um verstanden werden zu können, in gehaltvollen Aussagen niederschlagen, die wahr oder falsch sind.

Religiöse Wahrheitsansprüche stehen gelegentlich in dem Verdacht, der Intoleranz Vorschub zu leisten. Das mag auf die Art und Weise zutreffen, wie sie vertreten werden. Es sollte jedoch Folgendes nicht aus dem Blick geraten: Würde eine Religion keine Wahrheitsansprüche in dem Sinne erheben, dass sie in ihrem Bekenntnis Aussagen formuliert, von denen behauptet wird, dass sie wahr seien, hätte sie sich gegen jede Kritik immunisiert. Denn Religionskritik besteht, genau wie religiöser Glaube, in der wertenden Positionierung gegenüber einem religiösen Wahrheitsanspruch. Der reflektierte Umgang mit Religion, mag er sich nun in gläubiger Identifikation oder verneinender Distanz niederschlagen, ist nur möglich, wo zumindest zentrale Sachgehalte in Form von Aussagesätzen formuliert werden, an denen man sich bejahend orientieren oder die man ablehnend kritisieren kann. Dabei ist es aus christlich-theologischer Perspektive wichtig, nicht die zu interpretierende mit der sie interpretierenden Größe zu

verwechseln. Eine Begrifflichkeit, die gut geeignet ist, um diese Differenzierung zum Ausdruck zu bringen, ist die Unterscheidung von Evangelium und Dogma. Das Dogma hat das Evangelium auszulegen. Es ist Hilfsmittel, nicht Normgröße des Evangeliums.

Evangelium bezeichnet in diesem Zusammenhang keine literarische Gattung (also nicht: das Evangelium nach Markus oder Matthäus), sondern einen Begriff, der sich bereits in der Septuaginta, der griechischen Fassung des Alten Testaments, findet, und der schon früh von den ersten Christen auf Jesus bezogen wurde. Bei Jesaja heißt es: „Der Geist Gottes, des Herrn, ruht auf mir. Denn der Herr hat mich gesalbt. Er hat mich gesandt, um den Armen das Evangelium zu bringen, um die zu heilen, die gebrochenen Herzens sind, um den Gefangenen die Freilassung auszurufen und den Gefesselten die Befreiung“ (Jes 61,1). Paulus spricht vom „Evangelium Jesu Christi“ (1 Thess 3,2 u.ö.) oder dem „Evangelium Gottes“ (1 Thess 2,2 u.ö.), um auszudrücken, worin die Heilsbedeutung Jesu besteht: Er ist der Gesalbte, der Christus, den Gott von den Toten auferweckt hat. Der Auftrag der Kirche ist es, das, was sich nach christlichem Glauben im Leben Jesu ereignet hat, allen voran seine Auferweckung, als Frohe Botschaft – wörtlich: als Evangelium – verständlich zu verkünden. Dazu müssen gehaltvolle Sätze formuliert werden, die das Evangelium propositional, also in Gestalt von Aussagen, die den Anspruch erheben, wahr zu sein, vereindeutigen. Eine spezifisch moderne Form dieser Vereindeutigung stellt das Dogma dar. Der Begriff des Dogmas ist, von wenigen patristischen und mittelalterlichen Ausnahmen abgesehen, erst seit der Neuzeit im theologischen Disput präsent⁵. Das Dogma stellt als Kollektivsingular die Gesamtheit der Festlegungen dar, in denen kirchliche Amtsträger, allen voran der Papst, mit ihrer Autorität beanspruchen, die Wahrheit der Offenbarung in Gestalt von Sätzen verbindlich auszudrücken.

Im allgemeinen Sprachgebrauch ist Dogma zu einem Synonym für Unveränderlichkeit, Unverrückbarkeit und Nichtrevidierbarkeit geworden. Theologisch gesehen ist das nicht notwendigerweise der Fall. Kein geringerer als Walter Kasper formuliert: „Das Dogma, das an sich der ekklesialen Liebe dienen müsste, kann aufgrund der Sündigkeit der konkreten Kirche auch

einmal gegen die Liebe verstoßen, indem es hart, abstoßend, frostig abweisend, unverständlich für das wirkliche Anliegen des Anderen formuliert ist, indem es rechthaberisch und voreilig abgefasst ist. Um der wahren Funktion des Dogmas willen müsste die Kirche dann, wenn sie diese Mängel einsieht, ihr aktuelles Bekenntnis neu formulieren.“⁶ Kaspers Plädoyer zugunsten einer auch Korrekturen am Bestehenden einschließenden Wandelbarkeit des Dogmas ist nur mit Blick auf seinen Begriff des Evangeliums zu verstehen. „Das Evangelium“, so Kasper, „ist dann richtig verkündet, wenn es angesichts der heutigen Welt Glaube, Hoffnung und Liebe weckt, wenn seine Botschaft im Heute vollziehbar und verständlich ist. Nicht dort ist der Glaube am reinsten gegeben, wo man in einer sogenannten ungebrochenen Gläubigkeit, in Wirklichkeit aber in einer bloßen Gettamentalität die heutigen Probleme noch gar nicht zur Kenntnis genommen hat und einfach hinter verschlossenen Türen ‚weiterglaubt‘, sondern dort, wo es aus dem Glauben heraus zu einer wirklichen Auseinandersetzung mit der Zeit kommt, wo das Evangelium entweder bewusste Ablehnung und Auseinandersetzung hervorruft oder echten neuen Glauben weckt.“⁷ Man könnte also formulieren: Um der Wahrheit des Glaubens willen darf die Glaubenslehre, wie sie dogmatisch vorgelegt wird, sich einer gewissen Wandelbarkeit nicht entziehen. Gerät damit alles in Fluss?

5. Die Relativität des Dogmas: kein dogmatischer Relativismus

Der christliche Glaube ist nicht dazu geeignet, Verlustängste von Menschen, die alles im Fluss sehen und sich nach sozialer, religiöser oder politischer Stabilität sehnen, durch die Fiktion einer immerwährenden Unwandelbarkeit zu beruhigen. Dem Glauben mag gelegentlich die Funktion eines solch stabilisierenden Elements zugeordnet werden. Die Gründe dafür sind aber eher im Bereich des (kirchen-)politischen Kalküls als in der Theologie zu suchen.

Die Relativität des Dogmas gegenüber dem Evangelium ist nicht mit Beliebigkeit zu verwechseln. Das Dogma hat Gewicht und Bedeutung in der katholischen Kirche. Es gehört jedoch zur Ordnung der Mittel, nicht zu der der Zwecke, und muss sich in seiner Tauglichkeit als Mittel an dem Dienst messen

„Um der Wahrheit des Glaubens willen darf die Glaubenslehre, wie sie dogmatisch vorgelegt wird, sich einer gewissen Wandelbarkeit nicht entziehen.“

lassen, den es seinem Zweck – der Verkündigung des Evangeliums – erweist. Kirchliche Lehrentscheidungen wurden stets in bestimmten sozialen, theologischen oder kulturellen Kontexten einer bestimmten Zeit in der Vergangenheit getroffen. Sie stellen in der Regel eine Mischung aus Anliegen dar, die verständlich werden, wenn man sich dogmengeschichtlich mit diesen Kontexten befasst, und Aspekten, die kaum in der Gegenwart revitalisierbar sind. Will man dem, worum es dem Dogma geht, heute gerecht werden, müssen dogmatische Festlegungen in die sozialen, theologischen und kulturellen Zusammenhänge der Gegenwart überführt werden. Diese Überführung geht nicht ohne Korrekturen und Distanzierungen vonstatten. Es reicht nicht, Lehrentscheidungen lediglich sprachlich oder katechetisch neu aufzubereiten, damit sie eine akzeptable Verpackung erhalten. Die Kirche muss sich stets auch sachlich mit dem auseinandersetzen, was in ihr als geschichtliche Manifestation des Evangeliums verkündet und gelebt wurde. Denn die kirchliche Lehre und Praxis war in der Vergangenheit möglicherweise von als selbstverständlich vorausgesetzten Annahmen – etwa was das Verhältnis der Geschlechter untereinander oder die Gestaltung von Partnerschaft und Ehe angeht – geprägt, die heute nicht nur ihre Selbstverständlichkeit verloren haben, sondern als problematisch angesehen werden. Die Kirche braucht zwar nicht jeder Mode hinterherzulaufen. Sie ist aber nicht nur Lehrerin des Glaubens, sondern auch Lernende im Glauben. Wenn sie zum Beispiel gleichgeschlechtlichen Paaren nicht mehr zu sagen hat, als dass ihre Partnerschaft ein intrinsisches Übel darstellt, und Menschen, die aus einer zerbrochenen Ehe heraus es noch einmal wagen, sich mit dem Versprechen lebenslanger Treue an einen Partner zu binden, nicht mehr zu verkünden hat, als dass sie in einer schweren Sünde verharren, muss die Frage erlaubt sein, ob die Kirche dem Evangelium, das den Menschen als Frohe Botschaft zu verkünden ihr aufgetragen ist, tatsächlich gerecht wird.

Würde die Kirche, wenn sie ihre bisherige Lehre in manchen Punkten korrigierte, einem dogmatischen Relativismus anheimfallen? Papst Benedikt XVI. hat diesen Vorwurf immer wieder geäußert, verbunden mit der Aufforderung, einer „Diktatur des Relativismus“ zu widerstehen. Damit ist er in manchen Kreisen – ob eher aus politischen oder

„Die christliche Theologie ist auch nach fast zweitausend Jahren noch nicht zu einem Schlusspunkt in ihrem Nachdenken über Gott gekommen“

aus theologischen Motiven, sei dahingestellt – auf offene Ohren gestoßen. Der „*Relativismus, der heute als Grundgefühl des aufgeklärten Menschen bis weit in die Theologie hineinreicht, ist das tiefste Problem unserer Zeit*“, so Joseph Ratzinger⁸. Dieser Diag-

nose liegt ein diffuses Bild dessen zugrunde, was relativistische Positionen kennzeichnet. Will man den Begriff des Relativismus genauer bestimmen, ließe sich definieren: Das Charakteristikum des alethischen (auf Wahrheitsfragen bezogenen), normativen (nicht bloß deskriptiven) Relativismus besteht in der These, dass eine Aussage stets nur relativ zu einem bestimmten Referenzrahmen wahr oder falsch, und damit ein und dieselbe Aussage in einem Referenzrahmen – etwa einer Sprache, einer Theorie, einer Gemeinschaft oder einer Kultur – wahr, in einem anderen Referenzrahmen aber falsch sein kann. Zwei konträr oder kontradiktorisch zueinanderstehende, sich also logisch ausschließende Aussagen könnten damit zugleich wahr sein, wenn sie sich in unterschiedlichen Referenzrahmen bewegen.

Dogmenentwicklung, die Korrekturen einschließt, ist, sofern man die genannte Definition zugrunde legt, aus zwei Gründen nicht relativistisch. Erstens: Es kann keine Rede davon sein, dass in der Kirche alles zur Disposition stünde. Gibt es etwa ernsthaft Bestrebungen, eine neue Christologie zu implementieren, die zum Ergebnis kommt, Jesus sei doch nicht Gottes Sohn? Dass im Leben, Sterben und Auferstehen Jesu nach christlichem Glauben die Wahrheit Gottes zum Ausdruck gekommen ist, kann nicht durch künftige, vermeintlich tiefere theologische Einsicht verneint werden. Das ist der Glaube, auf dem die Kirche fußt. Diskutabel bleibt aber die Frage, wie dieser Glaube heute in sakramententheologischer Hinsicht oder in der Ausgestaltung des ökumenischen Miteinanders eine heilsame Form annehmen kann, die integriert statt auszugrenzen und heilt statt zu verletzen. Das führt zum zweiten Aspekt: Die christliche Theologie ist auch nach fast zweitausend Jahren noch nicht zu einem Schlusspunkt in ihrem Nachdenken über Gott gekommen, weil sie, wie jede Wissenschaft, versucht, ihren Gegenstand immer *besser* zu verstehen. Wir haben keinen Grund, der Vergangenheit mit Geringschätzung zu begegnen, weil wir in Glaubensfragen nicht schlauer sind als vorangehende Generationen es waren. Jede Generation in der Kirche steht jedoch vor der

Herausforderung, „durch das Besser-Verstehen überlieferter Zeugnisse das gegenwärtig Unverständene“⁹ der normativen Momente des christlichen Glaubens, wie sie sich in Schrift und Tradition dargestellt finden, so zu erschließen, dass die Wahrheit des christlichen Glaubens zu stets neuer Zeitgenossenschaft geführt wird.

6. Ausblick

Noch einmal zurück zu Köhlmeiers eingangs erwähntem Schelm Joel Spazierer. Wenn Spazierer sich in die Widersprüche seiner abenteuerlich zurechtgedichteten Biografie verheddert, pflegt er zu sagen: „*Alles, was Erinnerung ist, gerät unter das Regime der narrativen Transformation.*“¹⁰ Der christliche Glaube ist seiner Identität nach (auch) Erinnerung an Jesus Christus. Diese Erinnerung und die Aussagen, die über sie getroffen werden, sind nicht frei von narrativen Transformationen. Das gilt erst recht, sofern die Erinnerung an Jesus in der Kirche mit dem Anspruch verbunden wird, Vergegenwärtigung Jesu zu sein – eine Vergegenwärtigung, die keine Musealisierung, sondern lebendige Gegenwart sein soll.

Anmerkungen

- 1 Michael Köhlmeier, *Die Abenteuer des Joel Spazierer*. Roman, München 2013, 66.
- 2 Philippus Cancellarius, *Summa de bono* (Corpus philosophorum medii aevi. Opera philosophica mediae aetatis selecta 2), Bern 1985, 4.
- 3 Aristoteles, *Peri hermeneias* 17a. Eine (von der obigen Übersetzung abweichende) deutsche Fassung findet sich in: *Aristoteles*, Philosophische Schriften 1, übers. v. Eugen Rolfes, Hamburg 1995. Die obige Übersetzung orientiert sich an *Ernst Tugendhat – Ursula Wolf*, Logisch-semantische Propädeutik, Stuttgart 1986, 23.
- 4 Die Wendung stammt von Jürgen Werbick, *Christlich glauben*. Eine theologische Ortsbestimmung, Freiburg/Br. 2019, 32.
- 5 Zur Unterscheidung von Evangelium und Dogma vgl. Michael Seewald, *Reform. Dieselbe Kirche anders denken*, Freiburg/Br. 2019, 111–149. Zur Entwicklung des Dogmenbegriffs vgl. Michael Seewald, *Dogma im Wandel*. Wie Glaubenslehren sich entwickeln, Freiburg/Br. 2018, 22–51.
- 6 Walter Kasper, *Dogma unter dem Wort Gottes* (Gesammelte Schriften 7), Freiburg/Br. 2015, 146f.
- 7 Walter Kasper, *Geschichtlichkeit der Dogmen?* (Gesammelte Schriften 7), Freiburg/Br. 2015, 643.
- 8 Joseph Ratzinger, *Glaube – Wahrheit – Toleranz*. Das Christentum und die Weltreligionen, Freiburg/Br. 2003, 60.
- 9 Jürgen Werbick, *Einführung in die theologische Wissenschaftslehre*, Freiburg/Br. 2010, 188.
- 10 Köhlmeier, *Abenteuer* (Anm. 1), 66.



Prof. Dr. Michael Seewald lehrt Dogmatik und Dogmengeschichte an der Kath.-Theol. Fakultät der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster.

Schreiben Sie die Wahrheit, Herr Roth?

Ein Gespräch mit dem Schriftsteller Patrick Roth

Wer sich in Werke von Patrick Roth vertieft, begegnet einer Welt der Übergänge: zwischen Bewusstem und Unbewusstem, zwischen Sprache und Bildern. Literatur ist bei ihm ein Traummedium, das zugleich auf Deutung wie auf Bewahrung der Bildkraft zielt. Wie steht es in diesem Zusammenhang mit der Wahrheit? Kann Fiktion, kann literarische Kunst zur Klärung der Wahrheitsfrage beitragen?

Unser Redaktionsmitglied **Ludger Verst** sprach mit dem Schriftsteller über Wahrheit, Bewusstseinsarbeit und die Psychologie C.G. Jungs.

Herr Roth, Sie haben viele Jahre als Filmmacher und Regisseur gearbeitet; Sie sind ein Filmbesessener, ein ästhetischer Perfektionist. Seit den 1990ern sind Sie einem breiten Publikum vor allem als Schriftsteller bekannt, auch als Poetikdozent, der sein künstlerisches Schaffen immer wieder reflektiert. Ist es überhaupt legitim, geschweige denn originell, einem Kunstschaffenden die Wahrheitsfrage zu stellen?

Patrick Roth: Die Wahrheit ist, dass wir dieses Interview aus verschiedenen Gründen zweimal verschieben mussten. Ich habe gerade das Manuskript meines neuen Buchs „Gottesquartett“ beendet und bin ehrlich gesagt erschöpft; das ist die Wahrheit. Erschöpft, weil ich mein Ganzes gegeben habe. *Meine* Wahrheit also.

Eine interessante Eröffnung. Wer über das Thema „Wahrheit“ sprechen will, sollte also im herkömmlichen Sinn schon mal offen und ehrlich sein. Wie verhält sich denn nun

Ihre „persönliche“ Wahrheit zur Wahrheit des „Künstlers“ Patrick Roth?

Roth: Im Zusammenhang mit „Künstlern“ und „Wahrheit“ fällt mir ein: In „Gottesquartett“ wird auch über eine Figur gesprochen, die – in meinen Augen – einen archetypischen Künstler darstellt; sie heißt Betsalel [*Bezael*]. Das Buch Exodus stellt Betsalel als einen kunstbegabten Menschen mit weisem Herzen vor (Ex 36,2). Er setzt die Anweisungen um, die Mose von Gott für das Innere und Äußere des Heiligtums erhalten hat. Betsalel „realisiert“, er verwirklicht die von Gott vorgegebenen Bilder; er führt sie hier und jetzt aus. Dem entspräche – in heutige, psychologische Sprache übersetzt – ein genaues, gewissenhaftes Beachten der Träume, der Visionen, der Ideen oder Inspirationen, die einem Künstler einkommen (oder auch nicht; auch die Zeit der „Unfruchtbarkeit“ hat ihre Bilder) und die nicht von ihm, nicht von seinem Ich „ausgedacht“, sondern ihm vom numinosen Unbewussten „anvertraut“ werden (Röm 3,2). Mit seiner Kunst, seinem ganzen Können sucht er diese Bilder umzusetzen, in einem „heiligen Werk“ zu realisieren. Interessant ist, dass man dieses Bild von Betsalel, dem Künstler des Heiligtums, des Tabernakels, heute subjektstufig „lesen“ kann: Betsalel wäre dann ein Aspekt unserer Psyche. Das „*tsal*“ in seinem Namen ist hebräisch „Schatten“, derselbe „Schatten“, den Sie im „*tselem*“ antreffen (Gen 1,27), dem „Schatten“-Bild, zu dem Gott sich den Menschen schuf. Der zu bauende Tabernakel Betsalels wird in gewisser Hinsicht immer gebaut, in jedem einzelnen von uns und nicht nur in den „Künstlern“. Wir sind der Tabernakel – das Gefäß, das gebaut wird. Das geschieht aber, so meine ich, nicht um unseres, sondern, wie der 23.

Psalm sagt, „um Seines Namens willen“. Es ist dabei ganz wichtig, dass man in Betsalel nicht nur den äußeren Künstler sieht. Es geht nicht um die Umsetzung von Bildern in ein Ästhetisches. Sondern es geht um „religio“, ein genaues Lesen und Beachten der uns täglich gegebenen inneren Bilder im Leben.

„Die Psyche ist letztlich nicht an deinem Buch, deiner Malerei oder deiner Musik interessiert, sondern einzig an der Wahrhaftigkeit.“

langt ja nicht das Größte, das Übermäßige, das dich sprengen oder spalten würde, sondern das *Wahrhaftige* an dir, diese Seele. Und ihre Forderung ist selbst in den kleinen Dingen des Alltags, den kleinen Momenten, die so schnell an uns vorüber sind, meist

nur schwer zu verwirklichen ...

Dieser Betsalel ist also das Bild für eine Instanz im Menschen, die nach „Wahrheit“ strebt?

Roth: Ja, so sehe ich es. Wir müssen natürlich fragen, was ein Traumbild oder eine wiederkehrende Phantasie bedeutet. Es könnte sein, dass wir den Traum, die Phantasie bereits leben, ohne es zu wissen. „Betsalel“ wäre dabei die entscheidende Differenz, nicht in seinem Künstlertum, sondern durch die Tatsache, dass er bewusst handelt. Bewusstsein ist die Differenz. Das heißt dann auch, dass man nicht „Künstler“ sein muss, um die „Betsalel Funktion“ in uns zu entdecken, zu fördern, zu erfüllen. Es geht nicht um Bekanntheit oder ein Zur-Schau-Stellen eines ästhetischen Produkts, sondern um den Bau jenes symbolischen Tabernakels in uns. Darauf – und nur darauf, meine ich – zielt die Wahrheitsfrage.

Ich höre da eine gewisse Nähe zu Joseph Beuys heraus: „Jeder Mensch ist ein Künstler“ – im Sinne eines Bewusstseins für das Schöpferische, das im eigenen Denken gründet. Das Schöpferische ist das Künstlerische.

Roth: Beuys' Aussage zielt in eine andere Richtung. Es ist sehr wahrscheinlich, dass gerade die unzähligen „Anonymen“, die sich nicht als „Künstler“ bezeichnen würden, ihr Leben in dieser Hinsicht besser und aufrichtiger führen. Ich sage „wahrscheinlich“, weil ich Träume erlebt habe, in denen mir klar wurde, dass die Psyche letztlich – das heißt „in Wahrheit“ – nicht an deinem Buch oder deiner Malerei oder deiner Musik interessiert ist. Sondern einzig an der Wahrheit, an der Wahrhaftigkeit, mit der du zu deiner Seele sprichst. Wenn du dieser Wahrheit durch dein Buch, deinen Film oder deine Musik gerechter zu werden lernst, hat die Kunst dir verholfen, ein Wesentliches zu berühren. Jetzt erst kommt die eigentliche Arbeit, zu der Kunst die Anleitung gibt, nämlich: „Wie setzt du es um?“ Wie setzt du das im Werk Erkannte um? Wie verwirklichst du es also in deinem Leben? Auch im Kleinen, im Kleinsten. Sie ver-

... so wie auch die Pilatusfrage im Johannes-Evangelium „Was ist Wahrheit?“ (Joh 18, 38) auffälligerweise unbeantwortet bleibt. Man könnte daraus den Schluss ziehen, dass diese Frage menschlicherseits unbeantwortbar ist. Wie deuten Sie diese Stelle eigentlich?

Roth: Sie zeigt, dass Pilatus Jesu Stimme gar nicht hört. Nicht hören *kann*. Er kann nicht sehen, wer vor ihm steht. Er greift einen Begriff auf, die „*veritas*“, die Jesus eben nicht nur als Begriff benutzt, sondern „mit allem, was er hatte“, lebte; er lebte diese „*veritas*“ und insofern spricht sie aus ihm. Pilatus aber nimmt das Wort, den Begriff, und fragt: „*Quid est veritas?*“ Er relativiert damit sofort die Verantwortlichkeit der eigenen Wahrheit gegenüber, die nämlich immer vor uns steht, die wir recht eigentlich immer vor Augen haben, aber nicht sehen können, nicht sehen wollen. Im Wort fassen wir sie nur scheinbar, wir „vertagen“ sie ins Theoretische, als hätten wir damit etwas erreicht. – Wie oft geht es uns wie Pilatus: dass wir das Zeichen eben nicht erkennen, vor dem wir stehen. Dass wir, wie die Fliege auf den Buchstaben einer gedruckten Buchseite, nicht im Geringsten ahnen, „was uns vor Augen steht“, worauf wir stehen. Davon sollte man ausgehen, sich nämlich nicht im Nachhinein über Pilatus erheben, nur weil wir „das Ende kennen“, weil uns die Autoren der Evangelien wissen lassen, wer Jesus ist.

Mir fällt auf: Bei Ihrer schriftstellerischen Arbeit gehen Sie oft von der Etymologie bestimmter Wörter aus.

Roth: Ja, dieser Blickwinkel ist wirklich hilfreich. Gerade im Wahrheits-Begriff treffen zwei interessante Etymologien aufeinander: In der Vulgata wird mit „*veritas*“ übersetzt, was im griechischen Original „*aletheia*“ heißt. Ich glaube, beide Sprachen ergänzen das archetypische Bild von „Wahrheit“. Man sollte die Differenzen vielleicht mitbeachten. In *a-letheia* beginnt gleichsam alles im Unbewussten, der

„lethe“, der „Vergessenheit“. Das Unbewusste muss gleichsam „be-raubt“ werden – das Alpha privativum zeigt es an. Und der „Raub“, das dem Vergessen Geraubte, ist, was sich nun offenbart: die Wahrheit. Die Wahrheit, die nun eben nicht mehr im „Versteck“ oder „Hinterhalt“ des Unbewussten lauert. Man könnte sagen, dass durch das Alpha privativum in *a*-letheia eine hochdramatische Vorgeschichte impliziert wird: das Drama der Rettung der Wahrheit aus einem Zustand der Vergessenheit, dem Unbewussten, wie wir heutesagen würden. Auch wird in dieser Etymologie wohl davon ausgegangen, dass das, was vergessen war, einst gewusst wurde; Bewusstwerdung also wie bei Platon einem Erinnern gleichkäme, der Erinnerung an die „ewigen Ideen“ etwa.

„Sinn wird im Dialog zwischen dem Ich und dem Unbewussten erst erschaffen.“

Dieses feine Netz des Unbewussten liegt unter allem. Aber wir ignorieren es.

Die „objektive Psyche“, ein Terminus von C.G. Jung, wäre also, wenn man so will, der Quellort der inneren Wahrheit und der Träume des Einzelnen ... – und so eben auch Ihrer Literatur?

Und beim lateinischen Begriff „veritas“ ist es anders?

Roth: Die „veritas“ betont wie übrigens die deutsche „Wahrheit“ eher einen Zustand, der bereits vorhanden ist und Schutz gibt, sich beständig und treu „bewahrheitet“, daher „wahr“ ist. „Was mich schützt, was mir günstig ist, was mich liebt, ist (daher) wahr“. In „aletheia“ wird eher der dynamische Aspekt betont: Wahrheit als Erfahrung des Menschen, der sich aus dem Dunkel des Unbewussten herausgearbeitet hat. Seine Erfahrung, seine Erinnerung wäre: dass sowohl die *lethe* als auch die *aletheia* wirklich sind. Beides sind Ebenen, die er erfahren hat.

Die poetische Wucht, mit der Sie von existenziellen Erfahrungen erzählen, begnügt sich – in Zeiten von „fake news“ und so genannten „alternativen Fakten“ – gerade nicht mit vordergründigen Wahrheiten. Ihre Erzählungen und Romane eröffnen eine weitere, eine zweite Dimension, die ungleich bedeutsamer ist.

Roth: Ja, sie suchen den Dialog mit dem objektiven Unbewussten. Also mit jener terra incognita, die – rein zeitlich betrachtet – ein Drittel unseres Lebens völlig einnimmt, auf die restlichen zwei Drittel aber, grob gesagt, ständig als gewaltiger Hintergrund einwirkt. Meine Bücher nehmen die Träume ernst, behandeln sie literarisch nicht als Kuriosa oder Unterhaltung, sondern als Antwort- oder Frage-Teile jenes zweiten, objektiven Partners, den du in deinem Inneren findest. Etwas spricht, etwas ordnet an, etwas fragt dich, stellt dir vor Augen. Das ist – genau betrachtet – im Minutentakt zu beobachten. Auch bei Tage.

Roth: Ich würde sagen, literarisch ist erst in unserer Zeit etwas möglich geworden, dem noch vor ein, zwei Generationen die wissenschaftliche Grundlage fehlte. Ohne das gigantische Erfahrungswissen von Freud einerseits, dann aber – ungleich tiefer reichend – von Jung, Edinger, von Franz und Neumann befänden wir uns im Blick auf unsere Träume und den nun möglichen Umgang der Literatur mit ihnen noch tief in der Romantik. Das ist, rein ästhetisch, sicher ein herrliches Gefilde – aber die Zeiten haben sich geändert. Um es mit Roy Scheider in Spielbergs „Der weiße Hai“ zu sagen: „We need a bigger boat.“ Der Gegenstand – der „Fisch“, dem wir nachjagen, den wir in unser „Boot“, das heißt ins „Gefäß unseres Bewusstseins“ ziehen wollen, hat sich verändert. Wir wissen heute einfach mehr. Und damit kommt eine gewisse Verantwortung ins Spiel. Das sollte auch für die Literatur, für die Kunst Konsequenzen haben. Sonst zerreißt der Inhalt, den wir mit den Mitteln der Kunst zu beschreiben und dem Bewusstsein näher zu rücken suchen, unser „Boot“. Das ist eine Tatsache, die Sie überall beobachten können, innen und außen, diese Zerrissenheit. Wir haben das neue Gefäß noch nicht, wir sind im Übergang. Wenn aber das Boot, das nicht mehr genügt, untergeht, wenn es sinkt, bevor das neue, größere in Sicht ist, dann droht, psychologisch gesehen, ein Untergang des Bewusstseins. Hier beginnen die Herrschaft und die Tyrannei unbewusster Affekte, die uns dann im Griff haben und viral mitreißen, uns eruptiv und unberechenbar mit ihrem Magma – oder „MAGA“ [„Make America Great Again“, Red.] – überfluten.

Das Unbewusste, vor allem die Träume sind – neben biblischen Stoffen – eine zentrale Inspirationsquelle für Ihr Erzählen. In „Sunrise. Das Buch Joseph“ (2012) zum Beispiel erzählen Sie die Geschichte von Joseph von Nazareth, dem Vater Jesu, der in der Bibel ja weitgehend ausgeblendet wird. Indem Sie nun gerade diese biblische Leerstelle erzählerisch füllen, verweisen Sie auf das Verhältnis zwi-

schen dem Menschen und dem letztlich nicht Berechenbaren, dem Numinosen seines Lebens. Lässt sich Wahrheit immer nur annäherungsweise – zwischen den Zeilen – imaginativ erkennen?

Roth: Lassen Sie mich hier mit einem praktischen Beispiel antworten. Sonst bleibt, was ich mit „Wahrheit“ meine, zu sehr im Vagen. Man hält sich der Wahrheit gegenüber für besonders sensibel, wenn man sie „zwischen den Zeilen“ zu lesen sucht, erahnt oder sie nur „annähernd“ zu verstehen wagt. Praktisch sollte man aber meiner Meinung nach anders vorgehen. Die „Wahrheit“ – ich rede natürlich von der Wahrheit des Einzelnen, der ihr gegenübersteht, ob er es weiß oder nicht –, diese Wahrheit erschließt sich praktisch im „besten Experiment“. Damit meine ich: Stelle dein bestes Experiment an – mit dir selbst. Prüfe dich selbst. Das hieße z.B., dass du einen Traum, der dir kam, aufschreibst und dann deine beste Deutung gibst. Die schreibst du auch nieder. Diese Deutung des Traums muss – denn darin besteht, Sie werden es gleich sehen, das eigentliche Experiment –, MUSS in einem Satz enden, der sagt: *„Daher sollte ich in meiner Alltagssituation nun so oder so handeln.“* Und dann handeln Sie so. Sie haben einen vielleicht vorsichtigen, vielleicht übereifrigen, vielleicht falschen, vielleicht aber auch richtigen Schluss aus dem Traum gezogen, ihn formuliert und dem Ich gleichsam zur Ausführung übergeben. Machen Sie das mal. Sie werden sehen, wie das Unbewusste reagiert. Es hat nun nämlich – wie ein Dialogpartner – die Möglichkeit, ihre Vermutungen, was das Experiment angeht, was die Deutung des Traums betrifft, zu korrigieren. Und in den meisten Fällen wird es das tun. Aber sie müssen mit der „Wahrheit“ – der Aussage des Unbewussten, die sie „an Land gezogen“ haben – ihr Experiment machen. Sie dürfen sie eben *nicht* im Vagen lassen, eben *nicht* mit Glacéhandschuhen anfassen. Sondern Sie müssen ihren Schluss aus der Auseinandersetzung mit dem Traum ziehen und mit diesem Schluss, indem Sie ihn aktiv wenigstens ein, zwei Tage lang LEBEN, ihr Experiment machen. Das Unbewusste wird sich Ihnen als Partner in diesem Experiment zugesellen – über Träume und Einfälle. Es wird dabei nicht ausschließlich auf *seinem* Traum-Vorschlag und dessen Bedeutung insistieren, sondern wird zu Kompromissen bereit sein. Das sagt die Erfahrung. Aber Sie müssen es ernst

nehmen, das Unbewusste, den Traum. So kommen Sie zu ihrer persönlichen Wahrheit.

Man könnte sagen: „Dann fällt der Groschen.“

Roth: Genau. Diese Wahrheit wäre so etwas wie ein „Sinn“. Mithin wird dieser „Sinn“ nicht wie ein objektiv „Vergrabenes“ gefunden, von Ihnen zu Tage befördert. Sondern dieser Sinn wird im Dialog zwischen dem Ich und dem Unbewussten erst erschaffen. Das ist das Ungeheuerliche, ein Mysterium. *Deus et homo:* Hier beweist sich das Motto auch praktisch. Gott bedarf unseres ganzen Einsatzes, unserer bewussten Mit-Arbeit an dem, was ich als „Wahrheit“ bezeichnen würde, dem Sinn, den wir im Leben suchen.

Die Cover-Rückseite von „Corpus Christi“ (1996), dem dritten Teil Ihrer „Christus Trilogie“, ziert ein Satz aus den „Stimmen der Zeit“: „Die ungeheuerste Auferstehungsgeschichte, die jemals in deutscher Sprache geschrieben wurde“, heißt es dort. Ich habe den Eindruck, dass Sie im Grunde und immer wieder neu Wandlungs- und Auferstehungsgeschichten inszenieren.

Roth: Im Bild der Auferstehung ist ja diese Umschaffung impliziert, die Neuschaffung des Bewusstseins, von der schon die Rede war. Dieses neue Bewusstsein ist zunächst nur schwer zu erkennen. Man hat Probleme damit. Wie es die Geschichten um die Auferstehung Jesu ja schildern: Magdalena am Grab, der Weg nach Emmaus, der Mann am Ufer des Sees. Das neue Bewusstsein braucht Zeit – es wird zunächst, selbst von denen, die es suchen, als etwas Fremdes wahrgenommen. Denn das Neue setzt hier den Verlust und den Tod des Alten voraus. Und die Trauer lässt uns zu Recht noch nicht sehen, noch nicht erkennen. Denn in ihr, in der Trauer über Tod und Verlust, befinden sich auch die Elemente, die für den Bau der Brücke notwendig sind. Es muss eine Verbindung zum Alten bleiben, um den Weg ins Neue zu finden. Es geht nicht um Abriss, um Verleugnung des Alten, sondern um neues Wachsen auf seinem Grund.

„Im Dogma liegen unsere über die Jahrhunderte hin bis ins Feinste differenzierten Vorstellungen vom Heiligsten und dem Umgang mit ihm.“

Die mich am meisten faszinierende Auferstehungsgeschichte ist „Magdalena am Grab“ (2003), der Sie ein Zitat von Jung voranstellen: „Die entscheidende Frage für den Menschen ist: Bist du auf Unendliches bezogen oder nicht? Das ist das Kri-

terium des Lebens.“ Diese Vergegenwärtigung zweier Wirklichkeitsebenen – man spürt hinter der realen Szene fast körperlich die einer anderen Wirklichkeit –: Gott und Individuum, beide sind aufeinander bezogen. Magdalena wird selbst zu einer Auferstandenen – „in diesem ihrem Moment der Bewusstwerdung“, schreiben Sie. Wie gelangen Sie zu solchen Einfällen? Durch Ihre Träume? Oder durch „Aktive Imagination“, wie Jung es nennen würde?

Roth: Der Einfall kam aus der Arbeit mit Schauspielern in einer *scene study class*, die der Filmregisseur Daniel Mann Mitte der 1980er in Hollywood gab. Ich schrieb viele dieser „scenes“ selbst und probte dann jeweils zwei Wochen intensiv mit zwei, manchmal drei Schauspielern. Manche Regisseure geben ihren Schauspielern nur verbale Anweisungen, andere machen's vor, um den kommunikativen Prozess abzukürzen. Sie sagen „Here's what I mean...“ – und stellen sich dann selbst in die Szene hinein, spielen kurzzeitig den Part, wie sie ihn sich gedacht hatten. Dieses Hinübergehen, die Grenze-Überschreiten – nämlich vom Betrachter zum Agierenden zu werden –, muss mir wohl aufgefallen sein. Und dann habe ich die Szene im Felsengrab „gestellt“, Magdalenas Dialog mit den Engeln und dem Gärtner. Was sich dabei ergab, war – ich weiß noch, wie begeistert ich war von diesem offenbarenden Moment – ... war eben die Entdeckung, dass die Wendungen der Magdalena in dieser Szene (Joh 20,11-18) nur aufgehen, wenn sie – einmal – an Jesus, der im Eingang des Grabs steht und den sie bisher für den Gärtner gehalten hat, vorbeigeht. Die Symbolik dieses Vorbeigehens – der Eingang zum Felsengrab ist nicht breit, sie müsste „ganz nah“ vorbeigegangen sein an Jesus – und dieses Sich-Wenden auf seinen Ruf hin: *Maria!*, das waren eindringlichste Erfahrungen für mich. Ich erfuhr sie eben auch räumlich-körperlich, im Nachstellen, nicht nur gedanklich, im Kopf.

Wenn ich Ihnen so zuhöre, denke ich, es wäre manchmal besser, alles Systemhafte von Religion und Konfession, d.h. deren dogmatische Antiquariate, aus dem Verkehr zu ziehen und sich stattdessen darauf zu verständigen, dass der Weg jeder Religion der Mensch ist, der Mensch, der offen ist für solche Begegnungen. Dass also ganz offen davon zu erzählen wäre, wie das Wundersame ins Alltägliche einbrechen kann – in einer Art Augen öffnender Poesie – in der Kunst, der Musik, der Liturgie.

Roth: Sicherlich. Nur würde ich – gerade zu diesem Zweck – dafür plädieren, das Dogma nicht aus dem Verkehr zu ziehen, wie Sie sagen. Nur weil wir es nicht mehr verstehen. Im Dogma liegen unsere über die Jahrhunderte hin bis ins Feinste differenzierten Vorstellungen vom Heiligsten und dem Umgang mit ihm. Das Dogma stellt einen ungeheuren Schatz dar, der uns verloren geht. Wir müssten stattdessen suchen, es wieder zu verstehen. Und da gebe ich Ihnen Recht: Wir müssten den dramatischen Kern des Dogmas wieder freilegen: das Existenzielle und die Begegnungsqualitäten, die hinter ihm und in ihm wirken – eben auch als psychologische Wahrheit.

Herr Roth, ich danke Ihnen für das Gespräch.



Patrick Roth lebt seit 2012 als Schriftsteller, Autor und Regisseur in Mannheim.

Im August 2020 erscheint „Gottesquartett – Erzählungen eines Ausgewanderten“ bei Herder.



M. C. Escher (1898-1972), *Other World* (1947).

All Escher works © 2020 The Escher Company - the Netherlands.
All rights reserved. Used by permission. www.mcescher.com

Kann Religion denn wahr sein? Eine Szenenfolge¹

Von Rudolf Englert

Szene 1: Der Religionsunterricht ringt um die Wahrheit

In einer Erklärung der deutschen Bischöfe zum Religionsunterricht heißt es: „Der Religionsunterricht in der Schule darf nicht zum Ort des unverbindlichen Austauschs von Meinungen werden, die nicht nach ihrer Wahrheit, sondern nur noch nach ihrer Authentizität befragt werden. Er ist vielmehr der Ort eines ernsthaften Ringens um Wahrheitserkenntnis.“ „Ringens um Wahrheitserkenntnis“ – das hört sich wunderbar reflexiv, engagiert, diskursgemeinschaftlich und ‚nach vorne offen‘ an. Doch, so fährt die Erklärung fort, ein solches Ringen sei sinnlos, wenn sich nicht „zu wirklicher Wahrheitserkenntnis gelangen ließe“. „Wirkliche Wahrheitserkenntnis“, das ist ein großes Versprechen! Aber kann es im Religionsunterricht denn eingelöst werden?

Im konfessionellen Religionsunterricht sei die „Wahrheitsfrage“ zu stellen – auf diesen Punkt stößt man immer wieder, wenn man sich einschlägige Verlautbarungen anschaut. Das eben zeichne das konfessionelle Modell besonders aus, vor allem gegenüber einem religiös neutralen Religionsunterricht für alle. Klar ist: Es *macht* einen Unterschied, ob Religion und Religionen auf ihre Lebensrelevanz und auf ihre Wahrheit hin befragt werden oder ob sie einfach ein Gegenstand sachkundlicher Information sind. Offen aber ist, wie das unter den gegenwärtigen Bedingungen eigentlich gehen soll: Religionen auf ihre Wahrheit hin zu bedenken. Nach welchen Kriterien wäre die Wahrheitsfrage denn zu beantworten?

Die Fragen verschärfen sich noch, wenn wir sie in einen größeren religionssoziologischen Kontext hineinstellen.

Denn dann wird deutlich: Das, was an einer Religion vor allem wahr oder unwahr sein könnte, nämlich ihre inhaltlichen Überzeugungen, ist für die Menschen heute, und zwar auch für *religiöse* Menschen, gar nicht mehr so wichtig. Die Art und Weise, wie Menschen von Religion Gebrauch machen, hat sich verändert. Gerade bei Jüngeren spielt die Identifikation mit einem bestimmten System religiöser Überzeugungen bzw. Glaubenswahrheiten kaum eine Rolle mehr. Insbesondere religiös sensible Jugendliche suchen meist nach offeneren, sozusagen ‚fluideren‘ Repräsentanzen des Transzendenten, des Göttlichen, des Religiösen. Von daher wird ein Glaube, der in die Gestalt eines verbindlichen Bekenntnisses gegossen ist, oft nicht als Hilfe beim eigenen religiösen Suchprozess empfunden, sondern als Zumutung. Und dann stellt sich ganz schnell die Frage: Inwieweit ist die Arbeit an der Wahrheitsfrage für heutige Schülerinnen und Schüler überhaupt noch von Interesse? Und: Kann diese Arbeit, wo sie noch von Interesse ist, tatsächlich in dem Gipfeln, was die bischöfliche Erklärung „wirkliche Wahrheitserkenntnis“ nennt?

Szene 2: Ferdinand Feuerbach bekommt eine Abfuhr

Die zweite Szene führt uns in die sechste Klasse einer Sekundarschule. Für diese Klasse haben wir in unserer Essener Unterrichtswerkstatt ein Lehrstück zur Gottesfrage ausgearbeitet. Es hat den Titel: „Gott – Illusion oder Realität?“ Die Arbeit an dieser Frage soll am Ende allen Schüler/innen, egal, wie sie sich selbst positionieren, das Empfinden geben, ein theologisches Problem tiefer verstanden zu haben.

Aber die Unterrichtsreihe verläuft ziemlich anders, als wir erwartet und wohl auch erhofft haben. Es gelingt nicht wirklich, die Schüler/innen in eine gedanklich herausfordernde Auseinandersetzung mit der Frage nach der Realität bzw. der Existenz Gottes zu verwickeln. Warum nicht? Zunächst einmal ist das Meinungsbild zur Gottes-Frage in dieser Klasse viel homogener als wir vermutet haben: *Alle* Schüler/innen sprechen sich dafür aus, dass Gott natürlich *nicht* nur eine Illusion sei. Dabei wirkt die Lerngruppe, die aus einem als sozial schwierig geltenden Milieu kommt, streckenweise wie ein Gebetskreis. Nun haben wir, um es den Gottesbegriffen nicht zu leicht zu machen, eine Comic-Figur mit Namen „Ferdinand Feuerbach“ in die Unterrichtsreihe eingebaut. Dieser Ferdie hält eine kleine Ansprache an die Klasse, in der er eine elementarisierte Version der Feuerbachschen Projektionstheorie präsentiert. Er sagt: Gott existiert bloß in euren Vorstellungen. Doch was passiert? Ferdie wird in dieser Klasse fast zu einer Hassfigur; und Gott wird gegen Feuerbach entschlossen verteidigt.

Gehen wir an einer bestimmten Stelle einmal hinein in diese Klasse. Die Schüler/innen werden aufgefordert: Nennt Gründe dafür, warum ihr die Aussage „Gott existiert“ entweder bejaht oder verneint! In etlichen Fällen reagieren die Schüler/innen darauf jedoch nicht mit Gründen, sondern mit Bekenntnissen. Lina sagt zum Beispiel: „Gott existiert, weil jeder seine Meinung hat, und ich glaube auf jeden Fall an Gott.“ Und Paula treibt es auf die Spitze und formuliert: „Gott existiert für mich, weil halt für mich Gott existiert.“ Das hört sich erst einmal ziemlich trivial an. Es hat aber auch eine tiefsinnige Komponente. Im Grunde bedeutet es ja: Gott lässt sich nicht von außen „objektiv“ bewahrheiten, sondern er lässt sich nur vom Einzelnen im Inneren erfahren. Manche Schüler/innen gehen mit dieser Subjektivierung des Gottesgedankens noch weiter, wie etwa Fynn, der sagt: „Gott muss man nicht sehen, sondern sich vorstellen. Also wissen. Selber sagen: Der ist hier.“

Aus Fynns Sicht ist „Sich Gott vorstellen“ also kein im Vergleich zum Sehen minderer Erkenntnismodus, sondern eben die Gott angemessene Art der Erkenntnis. Das erinnert ein wenig an das Wort des jüdischen Philosophen Franz Rosenzweig, der schreibt: „Indem die Seele [...] Gottes Sein bekennt und bezeugt, gewinnt [...] Gott [...] erst Sein.“ Statements wie das von Fynn haben uns als Konstrukteu-

re des Lehrstücks fast ein bisschen beschämt, in jedem Fall aber sehr nachdenklich gemacht, denn: Bleiben wir nicht zwangsläufig zu sehr an der Oberfläche, wenn wir religiöse Fragen, wie wir es hier getan haben, zu Gegenständen argumentativen Für-und-Widers machen: Existenz Gottes - Ja oder nein? Haben die Schüler die Unterstellung, es könne auf solche Fragen eine für alle gleichermaßen gültige, wahre Antwort geben, nicht zu Recht zurückgewiesen?

Andererseits: Wenn es im Bereich des Religiösen allenfalls ganz persönliche, individuelle Wahrheiten geben kann: Muss dann nicht *ein* Glaube als so gut wie der andere gelten? Verschwimmt der Gedanke religiöser Wahrheit dann nicht im gleichmäßigen Grau individueller Privatoffenbarungen? Und was sollte sich, wenn an der Wahrheitsfähigkeit religiöser Überzeugungen nicht festgehalten wird, im Religionsunterricht außer religiöser Sachkunde eigentlich noch lernen lassen?

Szene 3: Die Nachfolger Hegels bleiben bei der Wahrheit

Nach einer Gastvorlesung in einer westdeutschen Bischofsstadt wird noch zu einem kleinen Imbiss eingeladen. Es gibt Rotwein und Laugenbrezeln. Bei dieser Gelegenheit kommt der Dogmatiker der dortigen Katholisch-Theologischen Fakultät auf mich zu und sagt, man müsse aber schon unterscheiden zwischen einer „Wahrheit für mich“ und einer „Wahrheit an sich“. Ich frage mich, welche meiner Überlegungen ihm das Gefühl gegeben haben könnte, er müsse mich an diesen Punkt erinnern, sage aber erst einmal: Na ja, nach Kant - Klammer auf, der die Möglichkeit, eine „Wahrheit an sich“ zu erkennen, bekanntlich mit schwer bestreitbaren Gründen verneint hat, Klammer zu - also nach Kant sei es ja ziemlich schwierig geworden, von einer „Wahrheit an sich“ zu sprechen. Schon, schon, sagt der Dogmatiker, aber er komme eben eher von Hegel her. An dieser Stelle wird es für einen praktischen Theologen wie mich ein bisschen unübersichtlich. Mir fällt noch ein, dass Marx und andere Schüler von Hegel offenbar zu ganz anderen Schlüssen gelangt sind als mein Gesprächspartner. Aber ich sage: Na ja, als Dogmatiker sei es vermutlich sein Job, an einer „Wahrheit an sich“ festzuhalten. Aber beneiden würde ich ihn um diese Aufgabe nicht: eine Auffassung zu vertreten, die mit unserer alltäglich gelebten Pluralität so wenig kompatibel erscheine. Da schaut er mich an, ein klein wenig

„Inwieweit ist die Arbeit an der Wahrheitsfrage für heutige Schülerinnen und Schüler überhaupt noch von Interesse?“

streng, aber vor allem auch traurig – und wendet sich wieder Rotwein und Laugenbrezel zu.

Auf der Heimfahrt im Zug hadere ich ein bisschen mit meiner flapsigen Reaktion auf das Anliegen des Kollegen. Ich nehme mir vor noch einmal nachzuschauen, was Vittorio Hösle, ein bedeutender katholischer Hegelianer, der in seinen Jugendjahren mein Essener Kollege war, zum Thema „Wahrheit an sich“ sagt. In dem einzigen Buch, das ich von Hösle besitze, finde ich jedoch nichts dazu. Aber dann, im Internet: In einem Interview erklärt Hösle, warum der Mensch zur Wahrheit fähig sei. Er sagt: Wenn der Mensch etwas als „wahr“ erfahre, konstruiere er sich nicht etwas zusammen, sondern erschließe etwas vom Wesen der Wirklichkeit; etwas, was nicht nur für diesen oder jenen Menschen wahr sei, sondern was die Wirklichkeit als solche charakterisiere. Werte beispielsweise seien „nicht einfach Konstruktionen etwa unserer Gesellschaften [...]. Einen solchen sozialen Konstruktivismus lehne ich [...] ab. Ich gehe davon aus, dass moralische Aussagen wahrheitsfähige Aussagen sind. Und das ist nur möglich, wenn die Werte, auf denen diese moralischen Aussagen basieren, nicht nur meine subjektiven oder unsere gesellschaftlichen Setzungen sind, sondern Strukturen der Wirklichkeit an sich.“

Diese Position ist natürlich hochumstritten. All der uns mehr oder weniger selbstverständlich gewordene Postmodernismus, Multikulturalismus, Multioptionalismus und Konstruktivismus stehen dagegen. In diesem hochrelativistischen Universum hat jeder seine Wahrheit, wenn er sich denn, selbst in derselben Sache, mit einer einzigen begnügt. Schön, wenn wir unsere Wahrheiten manchmal miteinander teilen können, aber das ist dann eher das Resultat glücklicher Umstände als rationaler Argumente. So denken wir doch. Aber vielleicht ist auch das nur eine Art kollektiven Vorurteils. Und vielleicht ist an der zunächst etwas altbacken wirkenden Position meines Dogmatiker-Kollegen doch mehr dran, als ich bei meiner spontanen Reaktion zunächst annahm. In Gedanken leiste ich Abbitte. Der Begriff der „Wahrheit“ repräsentiert wohl doch eine größere Sehnsucht als bloß das Bedürfnis nach einer in meinen eigenen Augen begründeten Einsicht, als bloß das Bedürfnis nach einer „Wahrheit für mich“. Die Frage aber, inwieweit diese Sehnsucht nach einer von tendenziell allen Menschen teilbaren Wahrheit auch im Bereich der Religion erfüllbar ist, bleibt erst einmal offen.

„...was sollte sich, wenn an der Wahrheitsfähigkeit religiöser Überzeugungen nicht festgehalten wird, im Religionsunterricht außer religiöser Sachkunde eigentlich noch lernen lassen?“

Szene 4: Esther Maria Magnis gerät in Wut

In einem Seminar über „Theologie und Literatur“ beschäftigen wir uns mit Esther Maria Magnis autobiografischem Buch „Gott braucht dich nicht“. Die Autorin beschreibt,

wie ihr Vater, als sie noch Schülerin ist, schwer erkrankt, wie sie mit der ganzen Kraft ihrer jugendlichen Seele an seine Rettung glaubt, wie aber all ihre Gebete unerhört bleiben und der Vater dennoch stirbt und wie sie daraufhin in eine schwere persönliche Krise gerät. Alle Sicherheiten zerfallen ihr, alle Geländer, die einmal Halt gewährten, zerbrechen. Aus Kosmos wird wieder Chaos. Jahre später erzählt sie von dieser Krise, in der ihr Leben wieder zu Staub geworden sei. Sie schreibt: „Gut und Böse waren längst verschwunden. Wahrheit. In dem Dotter meines Gehirns? Es gab sie nicht. Und Wirklichkeit? Was auch immer sie war, eine der tausend Wirklichkeiten, die diese Welt hat, [...] und meine galt nicht mehr als die von unserem Hund oder die einer Fruchtfliege oder eines Steins. Die Wirklichkeit gab es nicht. Das verstand ich jetzt. Es gab nur Bilder, meine Deutungen und andere Deutungen, Illusionen und Muster.“

Nach langen Jahren gewinnt die junge Frau dann wieder Tritt im Leben und auch in dem für ihre Jugend prägend gewesenen christlichen Glauben. Dieser ist allerdings durch ihre Lebenskrise völlig umgekrempelt worden. Gerade das Erlebnis, wie fragil alles wird, wenn die Fundamente wegbrechen, und wie wertlos alles erscheint, wenn es nur *mir* etwas bedeutet, bringt sie nun in Stellung gegen alle, die verneinen, dass unter der Oberfläche Tiefe ist, dass hinter dem Je-Meinigen etwas Allgemeines steckt; sie zieht vom Leder gegen die lustvollen Relativierer, denen es geradezu eine Freude ist zu zeigen, wie schwankend der Boden ist, auf dem wir alle stehen. Auch die Wahrheitsfrage sieht sie nun in völlig anderem Licht. Sie schreibt: „Und wenn du schreist: ‚Es gibt keine Wahrheit‘, dann beweis mir die Wahrheit an dem Satz, und wenn du es nicht kannst, dann geh zurück in die Gräber und zersetze die Leiber, die wirklich tot sind, aber nicht meinen Geist. Und nicht den meines Landes. Denn du wirst, auch wenn die Hälfte der Menschen dir deine Sätze nachquakt, kaum jemanden finden, der darauf besteht, dass alles, was er sagt, eigentlich unwahr ist. Und du wirst nicht viele finden, die darauf bestehen, dass Wahrheit relativ ist, wenn es darum geht, ob man ihre Kinder foltern, ficken und

fressen darf. Sie werden relativ klar, sie werden ziemlich bestimmt den Anspruch haben, die Wahrheit zu sagen, dass das ein Verbrechen wäre. Sie würden sogar ‚böse‘ sagen und es überkulturell, überkonfessionell, über den Zeiten und oberhalb der Meinungen ansiedeln. Ich weiß nicht viel. Ich weiß nicht, was gut und was böse ist. Ich habe Ahnungen, ich habe die Wahrheit nicht. Aber ich glaube, dass es sie gibt. Oberhalb. Dahinter. Dass man sie streifen kann.“

Man spürt den ungeheuren Zorn aus diesen Worten. Das ist kein philosophisches Statement. Das ist eine aus eigener Erfahrung gewachsene Wut, die sich hier Bahn bricht. Hier wird im Grunde gesagt: Eine Wahrheit in Abrede zu stellen, können sich eigentlich nur die leisten, denen es gut geht; die trotz allen Spiels mit der Relativität der Dinge noch festen Boden unter den Füßen spüren. Man könnte in ähnlicher Weise sagen: Auch den Glauben an die Gerechtigkeit können sich nur die erlauben zu verlieren, die nicht wirklich darauf angewiesen sind. Ein zerschlagener Mensch wie Hiob hat nichts mehr außer dem Glauben an Gerechtigkeit. Ist die Frage, wie wir uns zur Wahrheitsfrage positionieren, also nicht möglicherweise auch abhängig davon, wie wir leben, wie viel Leben uns bleibt, wie viel Leben man uns lässt, wie sehr wir darauf angewiesen sind, Recht zu bekommen, wie sehr wir einer Wahrheit bedürfen, die mehr ist als eine persönliche Fiktion?

Szene 5: Ein Balinese gibt einem Schweizer Dichter zu denken

Welche Auskunft sollte ein Lehrer geben, wenn ein Schüler fragt, ob die von Jesus erzählten Wundergeschichten wahr seien? Theologisch versiert, hat er oder sie vermutlich allerlei Konzepte der Wunderdeutung im Hinterkopf. Aber klar ist auch, dass sich einem 11-Jährigen schlecht mit Bultmann, Theißen oder Zimmermann kommen lässt. Was also tun? Kann man die Wundergeschichten „wahr“ nennen? Muss man vielleicht zwischen vorösterlichen oder nachösterlichen Bildungen unterscheiden oder zwischen Heilungen und Naturwundern oder zwischen der synoptischen und der johanneischen Tradition? Irgendwie scheint das alles zu kompliziert. Oder soll man geradeheraus sagen: Nein, die Wundergeschichten sind nicht wirklich so passiert, wie sie in den Evangelien erzählt werden? Doch eine solche Auskunft könnte leicht

dazu führen, nicht nur die neutestamentlichen Wundergeschichten, sondern die Evangelien insgesamt in den Augen der Schüler/innen zu diskreditieren. Was soll man also sagen? Der Schüler wird allmählich ungeduldig. Wenn von seinem Lehrer jetzt nichts kommt, wird er sich die Dinge selbst zusammenreimen.

Es gibt einen kleinen Aufsatz von Friederike Sagebiel, den ich sorgfältig archiviert habe. Er trägt den Titel „Wozu sind Geschichten gut, die nicht einmal wahr sind?“ Eine der schönsten Passagen hat Sagebiel bei dem Praktischen Theologen Gert Otto gefunden, der sie seinerseits aus einer Poetik-Vorlesung des Schweizer Schriftstellers Peter Bichsel hat. In dieser Vorlesung erzählt Bichsel von einer Reise nach Bali. „Eines Tages fragt er einen jungen Balinesen, der ihm viel über Hinduismus erklärt, ob die Geschichte vom Prinzen Fama seiner Meinung nach wahr sei. Der junge Mann antwortet mit ‚Ja‘ und es entspinnt sich ein Gespräch, in dem dieser schließlich zugibt, dass die Geschichte auch erfunden sein könne. Als Bichsel daraufhin triumphiert, fragt der Balinese: ‚Was willst du wissen? Willst Du wissen, ob die Geschichte wahr ist, oder nur, ob sie stattgefunden hat?‘“

In dieser Geschichte wird ein für unser Empfinden eher irritierender Unterschied zwischen einerseits Wahrheit und andererseits Faktizität bzw. Historizität gemacht. Wenn der Schüler fragt, ob die von Jesus erzählten Wundergeschichten wahr seien, will er vermutlich wissen, ob sie *faktisch* so geschehen sind. Was nicht wirklich passiert ist, ist nach dem hier zugrundeliegenden Wahrheitsverständnis erfunden, also etwas bloß Ausgedachtes, ein Märchen. Als Theolog/innen ist uns der Balinese nicht so fremd wie dem Schüler. Wir spüren vermutlich, dass in seiner Unterscheidung eine tiefe Einsicht steckt; dass also auch Geschichten, die *nicht* stattgefunden haben, sehr wohl wahr sein können; dass solche Geschichten etwas Gültiges zum Ausdruck bringen können, etwas, das mit unserer Erfahrung korrespondiert, etwas, das sagt, wie es ist und wie es uns geht mit dem Leben und der Welt.

„Ist die Frage, wie wir uns zur Wahrheitsfrage positionieren, also nicht möglicherweise auch abhängig davon, wie wir leben, wie viel Leben uns bleibt, wie viel Leben man uns lässt...“

Wundergeschichten zeigen, dass wir immer wieder in Situationen kommen, die so verzweifelt sind, dass wir nur auf ein Wunder hoffen können, dass wir, auch beim Stand all unserer Kompetenzen und Möglichkeiten, auf „gute Mächte“ angewiesen sind – insofern kann man

sie anthropologisch und auch theologisch „wahr“ nennen; anthropologisch, weil diese Geschichten mit unseren Erfahrungen von der Fragilität menschlicher Existenz zusammenstimmen, und theologisch, weil sie den Glauben an einen bei aller Unergründlichkeit guten und rettenden Gott wachhalten. Aber ob sich das dem Schüler verständlich machen lässt?

Szene 6: Der Mensch steht vor der Entscheidung über das entscheidend Wichtige

Wenn es um die Einschätzung religiösen Glaubens geht, begegnet man oft zwei Einstellungen. Einstellung 1: Das, wovon der Glaube überzeugt ist, wird religionskritisch als *Fiktion* betrachtet: als menschlich verständlicher, aber rational eigentlich inakzeptabler Versuch, in dieser Welt eine Ordnung und einen tragenden Grund zu erkennen. Einstellung 2: Das, wovon der Glaube überzeugt ist, wird dogmatisch als übernatürliches *Faktum* verstanden, als geoffenbarte Wahrheit, als erste Gewissheit: etwa dass Gott ist, dass er in Jesus Christus menschliche Gestalt angenommen hat, dass er dreifaltig ist usw. Aber lässt sich das, wovon der Glaube spricht, wirklich nur entweder als Fiktion oder als Faktum, als Erfindung oder als Fund verstehen? Sind nicht eigentlich beide Sichtweisen unbefriedigend? Ich will deshalb noch eine dritte Möglichkeit skizzieren, nämlich den Glauben als *Option* zu begreifen.

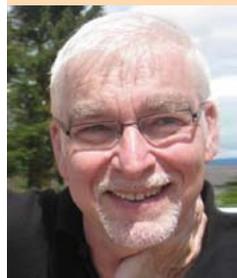
Den Glauben als Option zu begreifen heißt, ihn als *Möglichkeit* zu betrachten, als *eine* unter vielen Möglichkeiten, diese Welt und unser Leben in ihr zu deuten; als *eine* Möglichkeit, in dieser Welt eine Ordnung und einen tragenden Grund zu erkennen; als *eine* Möglichkeit, die Welt als einen Kosmos von bedeutungsvollen Zeichen, sinnträchtigen Spuren und Tieferes erschließenden Symbolen zu lesen; in dieser Welt den Resonanzraum eines lebendigen Gottes zu erblicken; und zwar im deutlichen Bewusstsein, dass sich die Welt sehr wohl auch anders sehen und lesen lässt. Denn das eben ist das Besondere einer Option: Man entscheidet sich für sie im Bewusstsein, dass es keine zwingenden Argumente gibt; dass zu dieser Entscheidung also respektable Alternativen möglich sind; aber auch im deutlichen Empfinden, dass man diese Entscheidung nicht einfach völlig willkürlich trifft, sondern dass es dafür sehr wohl Anhaltspunkte und Gründe gibt.

Das genau ist der Punkt, an dem Religion zu denken gibt, gerade unter den Bedingungen religiöser Pluralität. Und das ist auch der Punkt, weshalb es ein Bildungsangebot wie den Religionsunterricht braucht. Auch wenn uns die Wahrheit

als solche entzogen ist, müssen wir Entscheidungen darüber treffen, was für uns entscheidend wichtig ist, auf was wir uns im Letzten verlassen wollen, was unsere Heiligtümer sind und wo unsere Tempel stehen, welchen Göttern wir huldigen und welche Opfer wir bringen. Und wir sollten uns der Gründe dafür bewusst sein und darüber Auskunft geben können. Wir müssen uns fragen, welchen Unterschied es macht, ob wir das Leben so oder anders deuten, auch wenn wir den Folgenreichtum unserer Optionen an keiner Stelle im Leben völlig übersehen können: Welche Auswirkungen hat *meine* Option, meine Lesart der Welt, für das Verständnis meiner Verantwortung gegenüber Anderen, für meine Hoffnung auf Gerechtigkeit, für meinen Umgang mit den Unwägbarkeiten des Daseins, für meine Hierarchie der Werte? Und auch: Welche Folgen hat mein Verständnis vom optionalen Charakter meines Glaubens; dass ich also Gott weder als subjektive Illusion, noch als objektivierbare Realität, sondern als das Geheimnis der Welt betrachte, als Inbegriff der sich uns Menschen gewährenden, aber auch bleibend entzogenen Wahrheit? Vielleicht kann man sagen: Wer den Glauben als Option versteht, wird immer wieder neu nach der Wahrheit und der Tragfähigkeit dieses Glaubens fragen, auch wenn er ahnt, dass er eine definitive Antwort in diesem Leben niemals erhalten wird.

Anmerkungen

- 1 Vgl. zum Folgenden: Rudolf Englert, Geht Religion auch ohne Theologie?, Freiburg 2020.
- 2 Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.), Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen (= Die Deutschen Bischöfe 80), Bonn 62017 (2005), 31f.
- 3 Ebd., 32.
- 4 Vgl. z.B. ebd., 19. 28f.
- 5 Franz Rosenzweig, Der Stern der Erlösung, Frankfurt/Main 1988, 203.
- 6 faz.net/aktuell/wissen/geist-soziales/philosophischer-idealismus-ein-gespraech-mit-vittorio-hoesle-14781890.html?printPagedArticle=true#pageIndex_0 (Zugriff am 16.5.2018).
- 7 Ester Maria Magnis, Gott braucht dich nicht. Eine Bekehrung, Reinbek 2012, 145.
- 8 Ebd., 185.
- 9 Vgl. Friederike Sagebiel, „Wozu sind Geschichten gut, die nicht einmal wahr sind?“, in: forum religion 2/2000, 35-39, hier 38.



Prof. Dr. Rudolf Englert
lehrte in den Jahren
1992-2019 Religions-
pädagogik am Institut
für Katholische Theologie
der Universität
Duisburg-Essen.

Prüfet alles ... (1 Thess 5,21)

Lügen, Halb- und Unwahrheiten im Netz – und wie damit umzugehen ist

Von Andreas Büsch

*Now, he's hell-bent for destruction,
he's afraid and confused.
And his brain has been mismanaged
with great skill.
All he believes are his eyes
And his eyes, they just tell him lies ...*

*(Bob Dylan: License to kill,
auf: Infidels, 1983)*

Was ist Wahrheit? Die berühmte Frage des Pilatus an Jesus (Joh 18,38) bekommt in Zeiten von Fake News, „Lügenpresse“ und sogenannten „alternativen Fakten“ eine neue Dringlichkeit. Gerade die Corona-Pandemie hat dabei nochmals eine neue Volte hervorgebracht: Halb- und Unwahrheiten, Miss- und Desinformationen bis hin zu Verschwörungstheorien und irrationalen Vorstellungen „göttlicher Strafen“ machen die Runde. Was also ist „die Wahrheit“ und warum ist das überhaupt wichtig? Welche Arten falscher Informationen gibt es und wie lassen sie sich erkennen? Und vor allem: Was lässt sich dagegen unternehmen?

1. Texte: Fake News und andere „alternative Fakten“

Bill Gates, früherer Microsoft-Gründer, hat als Philanthrop gemeinsam mit seiner Frau eine Stiftung gegründet und investiert viel in Gesundheitsforschung. Aber hat er wirklich nur Gutes im Sinn oder will er am Ende wieder daran verdienen? Hat er gar das Corona-Virus (mit) entwickelt, um die Weltbevölkerung auf ein gesundes Maß zu reduzieren?

Neben der komplett freien Erfindung von Informationen – bitte melden Sie sich umgehend, Sie haben in einer Lotterie Millionen gewonnen bzw. von irgendeinem Verstorbenen geerbt – gibt es natürlich auch verschiedene Formen der Lüge als „Halbwahrheiten“. Alles Fake News!

Dabei hat in den letzten Jahren eine Bedeutungsverschiebung stattgefunden: Ursprünglich bezeichneten interessierte Kommunikatoren wie Präsident Trump und seine Regierung mit diesem Begriff journalistische Informationen, die ihrer Sicht der Dinge nicht entsprachen; es handelte sich also um eine Desavouierung von Information. Mittlerweile werden damit bewusste Fehlinformationen bezeichnet, die sich vom Hoax, dem satirischen oder bisweilen schlechten Scherz im Internet (Bielefeld gibt es ja bekanntlich gar nicht), vor allem durch die absichtsvolle Verwendung unterscheiden: „Diese gezielte Verbreitung von falschen oder irreführenden Informationen in der Absicht einer Person, einer Organisation oder einer Institution zu schaden, kennen bereits einen anderen Begriff und älteren Begriff als ‚Fake News‘: Desinformation.“¹

Damit ist auch klar, dass das Phänomen an sich nicht neu ist. Falsch- und Fehlinformationen sind in der Geschichte der (Massen-)Medien immer wieder nachweisbar². Auch die Mischung aus frei erfundenen, manipulierten oder falsch kontextualisierten Inhalten³ gab es immer wieder. Zu den wesentlichen Bestandteilen gehören schwer nachprüfbare „Beweise“ in Form von Tatsachenbehauptungen, häufig gemischt mit frei Erfundenem. Als Belege dienen meist obskure oder nicht näher überprüfbare Quellen. Hinzu kommen häufig aus dem Zusammenhang gerissene

Aussagen, die ohne den Kontext einen völlig anderen Sinn ergeben. Zum Beispiel stammt das Zitat „Wir wollen nicht, dass es viele Genesene gibt“ („No, we don't want to have a lot of recovered people“) tatsächlich aus einem Interview mit Bill Gates. Aber schon im folgenden Satz erklärt er, dass die Vermeidung von Infektionen für ihn Priorität hat vor dem Herdenimmunitätsansatz – nachzulesen im Faktenfinder der ARD⁴. Aber das sorgt natürlich nicht für so viel Emotion wie die sinnentstellende Verkürzung zu Fake News!

„Desinformationen werden zu einem auch politisch wichtigen Instrument im Kampf um Informationen und Deutungshoheit.“

geworden sind, also in einem ständigen Rollenwechsel von Produktion und Konsum von Inhalten agieren, bei gleichzeitigem Wegfall von klassischen Gatekeepern und der Vervielfachung der Informationskanäle⁶.

Und das ist das eigentlich Neue: Die Nutzung der Funktionslogik sozialer Netzwerke, durch die emotionale Reizthemen eine hohe Chance haben, viral zu gehen, d.h. besonders viele Interaktionen auszulösen und dadurch schnell verbreitet zu werden⁵. Diese Funktionslogik wird bedingt bzw. verstärkt durch die Merkmale von Social Media, in der Nutzer*innen von Rezipienten zu Prosumern

Damit werden Desinformationen zu einem auch politisch wichtigen Instrument im Kampf um Informationen und Deutungshoheit (Information Warfare). Schließlich nutzen Extremisten Fake News neben anderen Techniken für die Radikalisierung.

Deren Wirkung wird gegebenenfalls noch verstärkt durch Bots, also algorithmenbasierte Programme, die Kommunikationsaufgaben auf Webseiten und in sozialen Netzwerken übernehmen. Diese grundsätzliche neutrale Technik, die auch hinter Newsfeeds steckt, kann missbraucht werden, um Aussagen zu wiederholen und damit scheinbar plausibler zu machen, Trends zu setzen oder auch ernsthafte Diskussionen zu stören⁷.

Was FAKE NEWS (Desinformationen) sind – und was nicht.

keine FAKE NEWS sind:

POOR POLITICS

Fake News als politischer Kampfbegriff gegen etablierte, klassische Medienangebote.

SATIRE

Überspitzung von (politischen) Inhalten zur Gesellschaftskritik, aber i. d. R. als solche auch erkennbar.

Satire und Poor Journalism haben zwar das Potential Fake News (im Sinne von Desinformation) zu werden, sind es aber nicht per se.

POOR JOURNALISM

i. d. R. nicht intendierte Falschinformation aufgrund journalistischer Fehler, darunter fällt:

CLICKBAITING

Bewusste Überspitzung von Headlines und Teasern, um Leserauf Seiten zu locken

FALSCHMELDUNG/"ENTE"

Versehentliche falsche Meldung, die aber i. d. R. aber korrigiert wird.

FAKE NEWS sind:

DESINFORMATION

Gezielte Verbreitung von falschen oder irreführenden Informationen, um jemandem zu schaden, darunter fällt:

MISINTERPRETED CONTENT

Dekontextualisierung / bewusst falsche Interpretation wahrer Informationen.

MANIPULATED CONTENT

Manipulation eigentlich wahrer Informationen (z.B. Bilder).

FABRICATED CONTENT

Völlig frei erfundene Inhalte.

Quelle: A. Sänglerlaub, Deutschland vor der Bundestagswahl, S. 6

2. Bilder: Trau deinen Augen – nicht!

Besonders deutlich wird dies bei Bildern: Durch Montage oder falsche Kontextualisierung, bewusste visuelle Inszenierung oder Dramatisierung, z.B. durch Wahl des Ausschnitts, sowie andere Techniken der Gestaltung lassen sich Aussagen verändern und damit Betrachter manipulieren.

Nun ist unsere optische Wahrnehmung relativ leicht zu täuschen. Durch ihre natürliche Begrenztheit und notwendige Selektivität gaukelt sie uns scheinbare Eindeutigkeit vor, wo doch tatsächlich unsere kognitive Verarbeitung der Sinneseindrücke Wirklichkeit erst konstruiert. So gäbe es ohne den Nachbildeffekt der Netzhaut keine Bewegtbilder und die vielen Vexierbilder zeigen zum Beispiel, dass unsere optische Wahrnehmung nicht so eindeutig ist, wie wir alltäglich meinen.

Im Zeitalter der Digitalität bekommt dies aber nochmals eine neue Qualität. Denn Digitalisierung als Veränderungsprozess ist ein wesentlicher Verstärker des Iconic Turn. Dieser hat unsere Kommunikation in den letzten Jahrzehnten stark gewandelt: Statt des „Textes“ wird das „Bild“ immer relevanter. Wir leben in einem Zeitalter der gefühlten – zeitlich oder räumlich oder raum-zeitlich versetzten – Augenzeugenschaft mit der ganzen Welt⁸. Gleichzeitig wird dank digitaler Geräte und Software die kreative bis manipulative Überarbeitung von Bildern immer einfacher – und selbstverständlicher. Bilder werden so zu einer „*performance* einer Realität, die es ohne sie nicht gibt“⁹.

Natürlich ist Bildmanipulation nichts Neues. Zahlreiche historische Bilder belegen, dass seit dem Aufkommen der Fotografie im 19. Jahrhundert immer wieder montiert, retuschiert und damit „die Wahrheit“ manipuliert wurde¹⁰. Die Motive dafür waren in Laufe der Geschichte vielfältig:

- Immer geht es um die *Inszenierung*, sei es einer Person oder Gruppe, sei es einer Idee bzw. Realitätskonstruktion.
- Aus Sicht der Medienwirkungsforschung geht es dabei um *Aufmerksamkeit* (*Sensation seeking*) angesichts einer Flut von Informationsangeboten.

„Bilder werden zu einer *performance* einer Realität, die es ohne sie nicht gibt.“

- Damit verbunden ist bei Massenmedien in der Regel der Wunsch nach *Quote* bzw. *Auflage* (nicht nur in der sogenannten Yellow Press, den Boulevard-Blättern).
- Vor allem in der Werbung geht es in der Regel um eine *Überhöhung der Realität* zur Betonung der Qualität bzw. des Lifestyle-Beitrags eines Produkts.
- Zahlreiche historische wie gegenwärtige Beispiele im politischen Kontext dienen der *Geschichts-Interpretation* bzw. *-Umdeutung*.
- Die deutlichste Form der Geschichtsfälschung ist die *Zensur* bis hin zur sogenannten *Damnatio memoriae*, bei der (politisch unerwünschte) Personen aus Bildern entfernt werden.

3. Bewegtbilder: Undurchschaubare Deep Fakes

Der jüngste Trend der Manipulation von Wahrheit sind sogenannte Deep Fakes. Dabei werden Videos mit Hilfe von Machine-Learning-Algorithmen komplett neu vertont, so dass die abgebildete Person Dinge äußert, die sie in Wirklichkeit niemals sagen würde. Bisher brauchte es dafür die Rechnerkapazitäten entsprechender Special-Effects-Studios. Mittlerweile gibt es Smartphone-Apps, mit denen sich so etwas von jedermann nachbauen lässt; für eine bessere Qualität reicht ein handelsüblicher Gaming-Rechner¹¹.

Was als netter Geburtstagsgruß im privaten Umfeld originell sein mag, wird spätestens bei politischen Äußerungen hochproblematisch, denn ohne hinreichende Kenntnisse in forensischer Informatik sind diese Fälschungen nicht zu entlarven. Aber auch die persönlichen Folgen können durchaus gravierend sein: Wenn in der Fernsehwerbung „Experten“ irgendwelche Hilfsmittel für die Verdauung oder Durchblutung empfehlen, muss dies als Werbung kenntlich gemacht werden. Damit sollte der Kontext der Information klar und die Interpretation möglich sein: Die abgebildete Person ist trotz weißen Kittels vermutlich ein Fotomodell und nicht Arzt oder Ärztin und ich muss meine Schlüsse aus deren Empfehlung entsprechend bewerten. Was aber, wenn ein echter Arzt im glaubwürdigen Umfeld dank Deep Fake falsche Informationen gibt?

Die Auswirkungen von Fake News für Demokratie und bürgerliche Gesellschaft werden seit einigen Jahren intensiv diskutiert¹². Dabei spielt eine große

Rolle, dass sich moderne Gesellschaften durchweg als Informationsgesellschaften verstehen, die zudem durch mediale Austauschprozesse geprägt sind: Ohne Medien würde unsere Gesellschaft nicht funktionieren.

„Insofern mit der Digitalisierung bisweilen nicht weniger als unsere Menschlichkeit auf dem Spiel steht, muss sie in Bildungsprozessen kritisch reflektiert werden.“

Umso mehr sind wir darauf angewiesen, Wahrheit von Lüge trennen zu können. Und was bedeuten die skizzierten Phänomene für unsere Wahrnehmung? Was sind die Folgen für das Verhältnis von Inszenierung und Realität? Und welche Konsequenzen ergeben sich daraus für Bildung, die ja stets medial kodiert ist?

4. Medienpädagogische Ansätze im Religionsunterricht

Letztlich sind all diese Manipulationen ein Beleg dafür, dass Medien grundsätzlich ambivalent sind: Wer Informations- und Meinungsfreiheit will, muss bei gegebenem technischem Fortschritt damit umgehen können, dass sich immer mehr Menschen mit von Nutzern gestalteten Inhalten (User generated content) am öffentlichen Diskurs beteiligen. Und die Grenzen der Meinungsfreiheit sind – mit Blick gerade auf die deutsche Geschichte: Gott sei Dank! – relativ weit gefasst.

Wie lässt sich dieser Zusammenhang (medien-)pädagogisch vermitteln?

Aufgabe einer Medienpädagogik als Pädagogik der Sinne im digitalen Zeitalter ist eine „ästhetische Alphabetisierung“, in der der Signalcharakter von Zeichen und deren psychische und soziale Funktion im Vordergrund steht. Dabei ist

- zunächst die *Wahrnehmung* zu schulen,
- um Bedeutungen und Funktionen von Medien *kritisch analysieren* zu können.
- Dazu müssen Urteilkriterien und Urteilsfähigkeit, d.h. also *normative Begründungen* und deren Anwendung, erarbeitet werden.
- Schließlich gilt es die *Nutzung* praktisch einzuüben.

Diese Bestandteile eines umfassenderen Medienkompetenzkonzepts¹³ dienen zwei Zielen: Einerseits sollen Schülerinnen und Schüler auf der subjektiven Ebene ein Verständnis für die mediale Konstruktion von Wirklichkeit

entwickeln (Medialitätsbewusstsein). Andererseits zielt Medienkompetenzvermittlung auf der sozialen Ebene immer auf die Befähigung zur Partizipation.

Haupt-Strategie der Medienpädagogik ist dabei nach wie vor die

projektbezogene praktische Medienarbeit, wobei spielerische und kreative Formen sowohl den Prozess als auch das Ergebnis im Blick haben und durch eine partizipative Auseinandersetzung mit Medien die notwendigen Kompetenzen alltags- und lebensweltbezogen gefördert werden.

Diese Thematisierung von Medien bietet große Schnittstellen für den Religionsunterricht: Insofern mit der Digitalisierung bisweilen nicht weniger als unsere Menschlichkeit auf dem Spiel steht, muss sie in Bildungsprozessen kritisch reflektiert werden: *„Und der Mensch? Ist er noch Subjekt der Entwicklungen? Wie steht es um das Humanum, seine Würde und Freiheit? Spätestens hier wird klar, was wir Christen mit der Digitalisierung zu schaffen haben. Der Mensch als Abbild Gottes, der bei jeder Begegnung durchscheint, ist unser Maßstab. Wie also wird das Menschliche, das durch Christus geheiligt ist, bei diesen Umbrüchen gesichert?“¹⁴*

4.1 Medienbezogene Werte-Diskurse

Damit soll keinesfalls der Religionsunterricht auf „digitalen Ethikunterricht“ reduziert werden! Vielmehr sollte er den Raum bieten, die ethischen Implikationen der Digitalisierung vor dem Hintergrund der katholischen Soziallehre zu thematisieren und zu reflektieren. Der Lebenswelt der Lernenden wie Lehrenden dabei Raum zu geben, eröffnet konkrete Anschlussmöglichkeiten.

So könnten Lehrer z.B. mit folgenden Impulsfragen in ein Gespräch einsteigen: *„Für wieviel Geld würdet ihr euer Profil auf Instagram oder Facebook verkaufen?“* *„Welche Messenger nutzt ihr und was wisst ihr über deren Sicherheit?“* *„Welchen Filter nutzt ihr für Fotos – und welche würdet ihr keinesfalls wollen?“* *„Ist das Netz ein rechtsfreier Raum, in dem jeder tun und lassen kann, was er will?“*

Die nötige Diskretion und der Respekt vor der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler legen dabei Methoden wie

Pair-and-share, Kleingruppen-Arbeiten – auch mit digitalen Tools – sowie Pro-Contra-Diskussionen mit in Gruppen geteilten Klassen und ähnliche Formen nahe, die eine Bloßstellung Einzelner vermeiden helfen.

Dabei geht es nicht primär um Medienethik, sondern um Wertediskurse im Kontext der Medienbildung¹⁵. Die mit dem digitalen Wandel verknüpften Herausforderungen offenbaren ja keinen Werteverlust, sondern vielmehr ein Defizit an deren praktischer Umsetzung. Phänomene wie Trolling, Hate Speech oder Fake News stellen keinen argumentativen Widerspruch gegen Werte wie Toleranz, Respekt und Gemeinschaftssinn dar, sondern deren Verletzung bzw. die Provokation dieser nach wie vor gültigen Werte. Auch zur Beurteilung von Algorithmen oder sogenannter Künstlicher Intelligenz (KI) brauchen wir keine neuen Werte und erst recht keine neue Medienethik in Zeiten der Digitalisierung, sondern ein neues Medienethos – also eine Rückbesinnung auf die geltenden Werte und deren Umsetzung in handlungsleitende Normen unserer alltäglichen Kommunikation.

Die Forderung nach gesetzlichen Lösungen und Verantwortung der Anbieter darf dabei nicht darüber hinwegtäuschen, dass dies nur ein Teil der Antworten sein kann. Zwar muss die klassische Verantwortungsethik im Sinne der „Ethics by design“ weitergedacht werden. Dies bedeutet aber letztlich eine Delegation von Wertentscheidungen an kommerzielle Anbieter. Wichtiger scheint daher die Förderung von Wertdiskursen, die Schülerinnen und Schüler in die Lage versetzt, sich selbst an den notwendigen gesellschaftlichen Debatten zu beteiligen.

4.2 Fake News im Religionsunterricht

Vor diesem Hintergrund können die folgenden Methoden als ein Einstieg in die Behandlung des Themas dienen: Einen spielerischen Zugang bietet der Fakefinder des SWR¹⁶, zu dem auch begleitende Unterrichtsmaterialien zur Verfügung stehen¹⁷. In dem browserbasierten Quiz-Spiel müssen Posts von virtuellen Freunden in einem Nachrichtenfeed als „Fake“ oder „Not Fake“ bewertet werden. Ein weiterer „Freund“ gibt per Chat-Nachricht Tipps zur Einordnung der Posts. Schritt für Schritt werden so Recherchetechniken eingeübt.

Ebenfalls spielerisch, aber mit vertauschten Rollen, geht es im Online-Spiel „Bad News“¹⁸ zu. Die Spielenden schlüpfen dabei in die Rolle eines Internet-Betrügers und lernen auf

Fake News erkennen!

 <p>Sind Quelle und Verfasser seriös?</p> <p><small>Wer steckt hinter dem Inhalt? Hat der Autor bestimmte Interessen? Gibt es auf der Seite ein Impressum?</small></p>	 <p>Ist die Quelle richtig wiedergegeben?</p> <p><small>Hat der Verfasser der Nachricht etwas falsch interpretiert? Klicke dich bis zur Originalquelle durch und prüfe nach!</small></p>
 <p>Passt der Inhalt zur Überschrift?</p> <p><small>Vor allem bei reißerischen Überschriften solltest du prüfen, ob der Inhalt das hält, was der Titel behauptet.</small></p>	 <p>Ist das Datum noch aktuell?</p> <p><small>Ist die News wirklich aktuell oder eine uralte Geschichte? Tipp: Prüfe nach, ob die Nachricht ein Datum hat!</small></p>
 <p>Ist alles nur ein Spaß?</p> <p><small>Satire-Nachrichten (z. B. „Der Postillon“) veröffentlichen nicht ernst gemeinte Nachrichten. Schau dir die Seite also genau an!</small></p>	 <p>Gibt es noch weitere Quellen?</p> <p><small>Vergleiche: Stehen auf anderen Seiten im Netz die gleichen Inhalte? Prüfe aber, ob diese nicht nur voneinander abschreiben.</small></p>
 <p>Sind Bilder manipuliert?</p> <p><small>Wirkt ein Bild bearbeitet oder so, als ob es nicht zum Artikel passt? Prüfe die Echtheit mit der Google-Bilder-Rückwärtssuche (im Suchfeld auf das Kamera-Symbol klicken).</small></p>	 <p>Vorsicht vor Social Bots!</p> <p><small>Prüfe, ob hinter Posts in sozialen Netzwerken ein Bot steckt. Gibt es eine Profilbeschreibung? Postet das Profil unrealistisch viel? Beantwortet das Profil Fragen?</small></p>
 <p>Sind dir deine Vorurteile im Weg?</p> <p><small>Wir alle haben eigene Meinungen zu vielen Themen. Versuche unvoreingenommen an Informationen aus dem Internet heranzugehen.</small></p>	 <p>Hol dir Hilfe bei Problemen!</p> <p><small>Wenn du nicht sicher bist, ob du es mit Fake News zu tun hast, dann frage Freunde, Lehrer oder Eltern. Hilfreiche Tools zum Prüfen findest du unter www.handysektor.de/fake-news.</small></p>

Mehr Tipps zum Thema unter www.handysektor.de/fake-news



diese Weise verschiedene Strategien und Mechanismen der Desinformation kennen. Dabei bringt jeder Klick neue Entscheidungsmöglichkeiten, in die immer wieder auch Informationen eingestreut werden.

Zu diesem Spiel gibt es ein Informationsblatt für Lehrkräfte¹⁹, das auch Hinweise auf weiterführende Materialien enthält.

Im Kern geht es bei der Entlarvung von Fake News immer um die Fragen:

- Sind Quelle und Verfasser seriös?
- Ist die Quelle richtig wiedergegeben?
- Gibt es noch weitere Quellen als Belege?
- Passt der Inhalt zur Überschrift?
- Sind Bilder manipuliert?
- Ist die „Nachricht“ als Hoax oder Satire einzustufen?²⁰

Diese Fragen liegen auch z.B. den Unterrichtsmaterialien des niedersächsischen Kultusministeriums zu Fake News zugrunde, die das Institut für Medienpädagogik in Forschung und Praxis, München, mit erarbeitet hat²¹. Weitere Materialien und Methoden finden sich in der Materialdatenbank der Clearingstelle Medienkompetenz der Deutschen Bischofskonferenz unter www.mekomat.de/themen/fake-news/

Die dadurch zu erlernenden Kompetenzen passen sehr gut zu den Themenfeldern der Rahmenlehrpläne Katholische Religion für die Sekundarstufe sowie zu der KMK-Strategie „Kompetenzen in der digitalen Welt“. Gleichzeitig leistet der Religionsunterricht damit einen wesentlichen Beitrag für die überfachliche Bildung der Persönlichkeit.

Anmerkungen

- 1 Sangerlaub, Deutschland vor der Bundestagswahl, 5.
- 2 Vgl. *Haus der Geschichte der Bundesrepublik Deutschland*, X für U.
- 3 Sangerlaub (Anm. 1), 6-7.
- 4 Rohwedder, Menschenfreund oder Geschäftemacher.
- 5 Sangerlaub (Anm. 1), 11.
- 6 Ebd., 14-15.
- 7 Vgl. *Schönleben*, Welche Social Bots gibt es und wie funktionieren sie?
- 8 Vgl. *Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz* (Hg.), Virtualität und Inszenierung, 17-19.
- 9 Ebd., 32.
- 10 Vgl. *Haus der Geschichte der Bundesrepublik Deutschland*, X für U; Spiegel Geschichte, Lincolns Kopf und Calhouns Körper.
- 11 Vgl. *Merkert*, Gesichtertausch.
- 12 Vgl. *Sangerlaub* (Anm. 1).
- 13 Vgl. *Büsch*, Digital Natives and Digital Immigrants, 74-78.

14 *Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz* (Hg.), Medienbildung und Teilhabegerechtigkeit, 6.

15 Vgl. *Büsch*, Neue Werte braucht das Land?!

16 *SWR*, Fakefinder for School.

17 Vgl. *Lüdeke*, *SWR Fakefinder*.

18 Wissenschaft im Dialog, Bad news.

19 Bad News. Informationsblatt für Lehrkräfte.

20 Vgl. *Handysektor*, Infografik: Fake News erkennen.

21 *NLQ*, Fake News und Social Bots im digitalen Zeitalter.

Weiterführende Literatur:

Büsch, Andreas, Neue Werte braucht das Land?! Die eigene Werthaltung als Grundlage des Arbeitens reflektieren und einbringen, in: D. Meister – Th. Knaus – K. Narr (Hgg.), *Futurelab Medienpädagogik. Qualität – Standards – Profession* (Schriften zur Medienpädagogik 54), München 2018, 85-99.

Ders., Digital Natives and Digital Immigrants. Medienwelten und Medienkompetenz heutiger Schüler-, Lehrer- und Elterngenerationen, in: C. Fischer (Hg.), *Pädagogischer Mehrwert? Digitale Medien in Schule und Unterricht* (Münstersche Gespräche zur Pädagogik, Bd. 33), Münster 2017, 59 – 84.

Ders. – Schreiber, B., Let's talk about Werte. Ethische Herausforderungen für die Medienpädagogik in der digitalisierten Netzwerkgesellschaft, in: M. Brüggemann – Th. Knaus – D. Meister (Hgg.), *Kommunikationskulturen in digitalen Welten. Konzepte und Strategien der Medienpädagogik und Medienbildung*. München 2016, 55 – 81.

Haus der Geschichte der Bundesrepublik Deutschland (Hg.), *X für U. Bilder, die lügen*. (Buch zur Ausstellung der Stiftung Haus der Geschichte der Bundesrepublik Deutschland), Bonn 2000.

Merkert, Pina, Gesichtertausch. Wie man Video-Fakes erkennt und selbst berechnet, c't 8/2018, 104-108.

Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.), *Medienbildung und Teilhabegerechtigkeit. Impulse der Publizistischen Kommission der Deut. Bischofskonferenz zu den Herausforderungen der Digitalisierung* (Arbeitshilfen 288), Bonn 2016. URL: <http://www.dbk-shop.de/de/deutsche-bischofskonferenz/arbeitshilfen/medienbildung-teilhabegerechtigkeit.html>

Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.), *Virtualität und Inszenierung. Unterwegs in der digitalen Medien-*

gesellschaft. Ein medienethisches Impulspapier (Die Deutschen Bischöfe – Papiere der Kommissionen 35), Bonn 2011. URL: <https://www.dbk-shop.de/de/deutsche-bischofskonferenz/die-deutschen-bischoefe/erklaerungen-der-kommissionen/medienethischer-impulstext-virtualitaet-inszenierung.html>

DROG, Bad News. Informationsblatt für Lehrkräfte (2018). URL: <https://www.getbadnews.de/wp-content/uploads/2019/04/Bad-News-Game-info-sheet-for-educators-German.pdf>

Handysektor, Infografik Fake News erkennen (2017). URL: https://www.handysektor.de/fileadmin/user_upload/downloads/infografiken/Infografik_Fake-News.jpg

Lossau, Norbert, Deep Fake: Gefahren, Herausforderungen und Lösungswege (Reihe Analysen und Argumente 382), Berlin 2020. URL: <https://www.kas.de/documents/252038/7995358/AA382+Deep+Fake.pdf/de479a86-ee42-2a9a-e038-e18c208b93ac?version=1.0&t=1581576967612>

Lüdeke, Christina, SWR Fakefinder. Unterrichtsmaterial und Arbeitsblätter zum Online-Quiz (2018). URL: <https://www.swr.de/-/id=21692250/property=download/nid=14490918/cqderu/index.pdf>

NLQ, Fake News und Social Bots im digitalen Zeitalter. Unterrichtsmaterialien für den Einsatz im Sekundarbereich I/BBS (2017). URL: https://www.nibis.de/unterrichtseinheiten-des-niedersaechsischen-kultusministeriums-zu-fake-news-und-social-bots-im-digitalen-zeitalter_9892

Rohwedder, Wulf, Menschenfreund oder Geschäftemacher? Bill Gates und Corona (2020). URL: <https://www.tagesschau.de/faktenfinder/ausland/gates-stiftung-corona-101.html>

Sängerlaub, Alexander, Deutschland vor der Bundestagswahl: Überall Fake News?!, Berlin 2017. Verfügbar unter URL: <https://www.stiftung-nv.de/sites/default/files/fakenews.pdf>

Schönleben, Dominik, Welche Social Bots gibt es und wie funktionieren sie? (2017). URL: www.wired.de/collection/tech/welche-social-bots-gibt-es-und-wie-funktionieren-sie

Spiegel Geschichte, Lincolns Kopf und Calhouns Körper. Aus den Anfängen der Bildbearbeitung (2014). URL: www.spiegel.de/fotostrecke/fruehe-bildmanipulationen-fotostrecke-119928.html

SWR, Fakefinder for school (2018). URL: schule.swrfakefinder.de/

Wissenschaft im Dialog, Bad news (2019). URL: www.getbadnews.de/#intro

Zugriff auf alle URLs: April 2020.



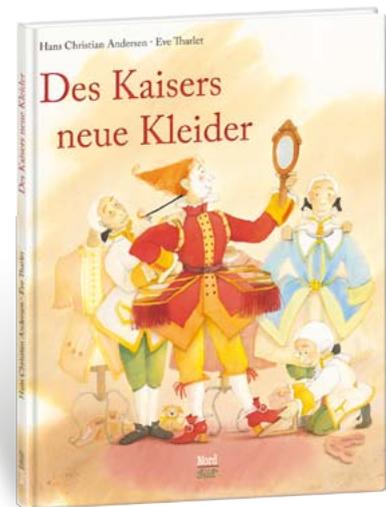
Prof. i.K. Andreas Büsch lehrt Medienpädagogik und Kommunikationswissenschaft an der Katholischen Hochschule Mainz und leitet dort die Clearingstelle Medienkompetenz der Deutschen Bischofskonferenz.

Foto: Sascha Draheim – © Clearingstelle Medienkompetenz

Nachdenken über Lüge und Wahrheit

**Hans Christian Andersen: Des Kaisers neue Kleider.
Eine Unterrichtseinheit für das 2./3. Schuljahr**

Von Katharina Beek



Erste Sequenz: Im Lernkontext angekommen – Wortarbeit

Zu Beginn der Einheit werden die Schülerinnen und Schüler für die Wörter „Lüge“ und „Wahrheit“ sensibilisiert. Die Begriffe werden als Impulskarten in die Mitte des Stuhlkreises gelegt. Die Schülerinnen und Schüler assoziieren, was sie mit den beiden Begriffen verbinden. Diese Äußerungen der Schülerinnen und Schüler werden jeweils von der Lehrkraft notiert und um die bereits in der Mitte liegenden Wortkarten gelegt. Ein Austausch über das Erarbeitete erfolgt im Anschluss und – falls es sich ergeben sollte – auch über den Zusammenhang von „Lüge“ und „Wahrheit“.

Im nächsten Schritt werden verschiedene Aussagen in der Kreismitte ausgelegt, z.B. „Lena hat braune Haare“, „Heute ist Montag“, „In meiner Tasse ist Kaffee“, „Eine Banane ist blau“, „Ben hat einen Bruder“, „Heute Mittag bin ich verabredet“. Die Aussagen können spezifisch auf die Lerngruppe zugeschnitten sein. Die Schülerinnen und Schüler werden aufgefordert, die wahren von den gelogenen Aussagen zu trennen. Falls die Kinder mit der Methode des Murgelgesprächs vertraut sind, kann der Austausch mit einem Partner oder einer Partnerin erfolgen. Im anschließenden Unterrichtsgespräch wird dann erörtert, welche Aussagen von den Kindern eindeutig als gelogen oder als wahr gewertet werden, warum es bei manchen Aussagen schwierig ist, diese eindeutig zuzuordnen und gemeinsam darüber nachzudenken, woher wir denn wissen, ob etwas wahr oder eine Lüge ist.

In einem dritten Schritt versuchen sich die Kinder an einer eigenen Definition von „Wahrheit“ und „Lüge“, entweder

in einem Bild oder in einer Mind-Map. Natürlich ist auch ein kleiner Text, im Sinne eines Lexikoneintrags, denkbar. Zum Abschluss dieser Sequenz stellen sich die Schülerinnen und Schüler gegenseitig ihre unterschiedlichen Definitionen vor.

Zweite Sequenz: Redensarten rund um das Lügen

Als Einstieg in die zweite Sequenz dient das Impulsschild „Lüge“ aus der ersten Stunde. Nacheinander werden Impulskarten mit Redensarten rund um das Lügen ausgelegt, z. B. „Jemanden an der Nase herumführen“; „Jemandem eine Lüge auf-tischen“; „Lügen haben kurze Beine“; „Lügen wie gedruckt“; „Wer einmal lügt, dem glaubt man nicht, und wenn er auch die Wahrheit spricht“. Von den Spontanäußerungen der Kinder zu den jeweiligen Redensarten wird ein Gespräch über die Bedeutung der einzelnen Redensarten angeleitet. Danach können die Kinder je nach Altersstufe eigene Redensarten benennen, deren Bedeutung gemeinsam geklärt wird.

Im Anschluss wählen die Kinder eine der besprochenen Redensarten aus. Zu dieser schreiben oder malen sie eine passende kleine Geschichte, gestalten einen Comic oder üben eine kurze schauspielerische Sequenz ein.

Ein anschließender Museumsgang ermöglicht es, den Werken aller Schülerinnen und Schüler Beachtung zu schenken, so dass jede Arbeit in ihrem Eigenwert gewürdigt werden kann. In einem weiteren Schritt werden die

Schülerarbeiten präsentiert und vom jeweiligen Schüler erklärt. Hier wäre nun auch der Raum für die Vorstellung der schauspielerischen Sequenzen.

Dritte Sequenz: Des Kaisers neue Kleider – lügen in der Not?

Das Märchen „*Des Kaisers neue Kleider*“ von Hans Christian Andersen kreist zentral um die Themen „*Wahrheit*“ und „*Lüge*“ und thematisiert zugleich menschliche Schwächen wie Eitelkeit, Prunksucht und Verschwendung, indem es diese bloßstellt¹. So steht in den nächsten Sequenzen dieses Märchen im Mittelpunkt.

Als Einstieg in diese Sequenz dient ein Bildimpuls, der eine der Eingangsszenen des Märchens darstellt (Abb. Seite 45)². Die Schülerinnen und Schüler beschreiben, was auf dem Bild zu sehen ist, und ordnen es in einen Kontext ein.

Der Beginn des Märchens wird erzählt und, um die Kinder bewusst in die Geschichte miteinzubeziehen, an der Stelle unterbrochen, als der ehrliche und älteste Minister in der Werkstatt der Weber steht und im Auftrag des Kaisers die Stoffe begutachten soll und feststellt, dass er nichts sieht: „*Der arme Minister traute seinen Augen nicht. Er konnte nichts sehen, denn es war nichts da. ‚Herr Gott‘, dachte er, ‚gehöre ich denn zu den Dummen? Das hätte ich nie gedacht ...!‘*“³

Gemeinsam wird darüber nachgedacht, wie der Minister reagieren könnte: Wie verhält sich der Minister? Was sagt er? Die Ideen der Kinder werden aufgegriffen und mit dem Verhalten des Ministers im Märchen abgeglichen. Der Minister schwärmt: „*‘Oh, es ist wunderbar anzusehen!’, ... ‚Dieses Muster und diese Farben! – Ja, ich werde dem Kaiser sagen, dass es mir sehr gefällt!‘*“⁴ An dieser Stelle der Erzählung ist wiederum die Meinung der Schülerinnen und Schüler gefragt: Wieso hat der Minister deiner Meinung nach so reagiert? Welche Gründe bewegten ihn, so zu reagieren? Die Kinder können in einer Murmelphase das Verhalten des Ministers mit einem Partner/einer Partnerin diskutieren. In einem weiteren Schritt halten die Kinder ihre Gedanken und Meinungen schriftlich fest.

Zum Abschluss der Sequenz tragen die Kinder die schriftlichen Ergebnisse vor und die Aussagen werden noch einmal gemeinsam in den Blick genommen.

Vierte Sequenz: Des Kaisers neue Kleider – „Aber er hat ja gar nichts an“

Als Einstieg in die Stunde dienen die schriftlichen Aussagen der Kinder aus der vorherigen Sequenz über die Verhaltensweise des Ministers, anhand derer der erste Teil des Märchens kurz mündlich wiederholt wird. Dann wird das Märchen weiter erzählt und nach dem folgenden Passus wieder unterbrochen: „*Alle Menschen in der Stadt sprachen nur noch von dem prächtigen Stoff. Darum wollte der Kaiser ihn nun selber sehen. Der Kaiser wählte sogleich eine ganze Schar hervorragender Männer aus, darunter auch den alten Minister und den Staatsmann. Dann gingen sie zu den beiden Betrügern, die wieder webten, aber ohne Faser und Faden.*“⁵ Die Schülerinnen und Schüler äußern Vermutungen, was geschieht, wenn der Kaiser mit dem gesamten Hofstaat vor den Webstühlen steht.

Im Anschluss wird das Märchen, samt Reaktion des Kaisers und des Hofstaates, weiter erzählt und an jener zentralen Stelle unterbrochen, wenn das Kind ausruft: „*Aber er hat ja gar nichts an!*“ Dieser Ausruf sollte besonders pointiert vorgetragen werden und ist gleichsam ein stummer Impuls, um spontane Reaktionen der Kinder herauszufordern. Der Ausruf des Kindes wird dann noch einmal in schriftlicher Form in die Mitte des Stuhlkreises gelegt. Die Kinder sollen sich nun in die Lage des Kaisers hineinversetzen und seine Gedanken in einer Gedankenblase festhalten: Welche Gedanken rasen dem Kaiser nun durch den Kopf? Wie verhält er sich nun? Diese Gedanken werden vorgelesen und in der Kreismitte gesammelt. Mit dem Ausblick, dass in der nächsten Stunde das Ende des Märchens erzählt wird, schließt die Stunde.

Fünfte Sequenz: Des Kaisers neue Kleider – lügen, aber warum?

Anhand der Gedankenblasen der vorhergehenden Stunde, in denen die Schülerinnen und Schüler die möglichen Gedanken des Kaisers nach dem Ausruf des Kindes verschriftlicht haben, wird das Märchen aufgegriffen und wiederholt und dann bis zum Ende vorgetragen. Auch hier wird den Kindern wieder Raum für spontane Äußerungen gegeben, die möglicherweise schon jene zentrale Fragestellung andeuten, die in einem Unterrichtsgespräch vertiefend besprochen werden muss: Warum hat sich das Kind anders als die Erwachsenen verhalten?



Abbildung aus: Hans Christian Andersen - Eve Tharlet, Des Kaisers neue Kleider, NordSüd Verlag, 1. überarb. Aufl., Zürich 2020.

Nach diesem Unterrichtsgespräch finden sich die Kinder arbeitsteilig in Kleingruppen zusammen und sammeln auf einem Plakat, in dessen Mitte die jeweilige Personengruppe visualisiert bzw. von den Kindern gemalt werden könnte, Gründe für die Verhaltensweise der jeweiligen Protagonisten: Kaiser, Betrüger, Minister, Hofstaat, andere Erwachsene, Kind.

Auch in dieser Sequenz bietet sich zunächst ein Museums-gang an, der es den Schülerinnen und Schülern ermöglicht, allen Werken ihrer Mitschülerinnen und Mitschüler Beachtung zu schenken und einen Einblick in die Argumentationen der anderen Kinder zu bekommen. Die Plakate/Zeichnungen können zusätzlich von den Kindern präsentiert, erklärt und diskutiert werden.

Sechste Sequenz (zwei Unterrichtsstunden): Des Kaisers neue Kleider – wie geht das Märchen zu Ende?

Die Ideen und Gedanken der Kinder aus der vorangegangenen Stunde, in der gemeinsam überlegt wurde, welche Gründe die einzelnen Protagonisten des Märchens für ihr Verhalten gehabt haben könnten, dienen als Einstieg.

Danach wird ein Portrait von Hans Christian Andersen in die Mitte des Stuhlkreises gelegt, um den Schülerinnen und Schülern den Autor des behandelten Märchens vorzustellen.

In einem nächsten Unterrichtsschritt wird gemeinsam mit den Kindern überlegt, wie das Märchen denn weitergehen könnte. Gemeinsam wird mit den Kindern darüber nachgedacht, welche Erzählstränge eigentlich noch offen sind, so zum Beispiel:

- Was geschieht mit dem Kind?
- Wie reagieren die Erwachsenen?
- Was passiert mit den Eltern des Kindes?
- Wie reagiert der Kaiser?
- Wie verhält sich der Kaiser, als er zurück im Palast ist?

Die Kinder bekommen nun die Aufgabe, das Märchen weiterzuerzählen. Dies kann auf vielfältige Weise geschehen. Voraussetzung ist dabei, dass die Kinder mit den jeweiligen Methoden vertraut sein sollten. Denkbar wären folgende Arbeitsaufträge:

- Schreibe das Märchen weiter. Du kannst dabei einen oder mehrere Erzählstränge verfolgen.
- Überlege dir ein kurzes szenisches Spiel (auch mit Stabpuppen denkbar), wie die Geschichte weitergehen könnte.
- Benutze Legematerial, um die Fortsetzung des Märchens darzustellen.
- Stelle die Fortsetzung des Märchens künstlerisch dar.

Die Sozialform kann in dieser Arbeitsphase frei und je nach Arbeitsauftrag gewählt werden.

Nach Beendigung der Arbeitsphase muss eine intensive Präsentationsphase folgen. Die Kinder sollen zu Wort kommen und ihr gewähltes Ende begründet dar- und vorstellen.

Anmerkungen

- 1 Vgl. *Susanne Heinke – Monika Plath*, Bildwelten als spielerische Zugänge zu Andersens Märchen „Des Kaisers neue Kleider“, „Das Feuerzeug“. Modelle und Materialien für den Literaturunterricht (Klasse 2–6). (= Bilder erzählen Geschichten. Geschichten erzählen zu Bildern, Bd. 4), Baltmannsweiler 2008, 13.
- 2 Weitere Bilder wären z.B. zu finden in: *Hans Christian Andersen – Eve Tharlet*, Des Kaisers neue Kleider, Zürich 2020. Vgl. dazu: nord-sued.com/programm/des-kaisers-neue-kleider/ (abgerufen 02.04.2020) oder aber in anderen Formaten des Bilderbuches. Auf dem Blog „Zaubereinmaleins“ findet sich eine Bildserie zum Märchen. Diese Bilder sind aber nur für Mitglieder abrufbar.
- 3 Vgl. <http://www.labbe.de/lesekorb/index.asp?themakcatid=11&the maid=107&titelid=993> (abgerufen 30.03.2020).
- 4 Vgl. <http://www.labbe.de/lesekorb/index.asp?themakcatid=11&the maid=107&titelid=993> (abgerufen 30.03.2020).
- 5 Vgl. <http://www.labbe.de/lesekorb/index.asp?themakcatid=11&the maid=107&titelid=993> (abgerufen 30.03.2020).



*Katharina Beek
unterrichtet an der
Martinusschule
Mainz-Weisenau
die Fächer Katholische
Religion und Grund-
schulbildung.*

Biografisches Erzählen in Social Media – zwischen Wahrheit und Inszenierung

Von Lisa Maria Sobioch

Lebensweltbezug

An einem gewöhnlichen Tag sind Jugendliche laut Selbsteinschätzung durchschnittlich 3,7 Stunden im Internet, wobei keine gravierenden Unterschiede bezüglich Alter, Geschlecht oder sozialem Hintergrund festzustellen sind. Für alle Jugendlichen scheint es Normalität zu sein, viel Zeit online zu verbringen. An erster Stelle der Nutzung steht für Jugendliche die Kommunikation – 96% der Jugendlichen nutzen mindestens einmal täglich soziale Medien wie Messengerdienste und soziale Netzwerke. 40% sind der Meinung, dass man auf sozialen Netzwerken aktiv sein muss, um mitzubekommen, was andere machen. Hinzu kommt, dass der Blick auf die Gesellschaft bevorzugt online stattfindet. Influencer*innen sind Vorbilder für Jugendliche aller Altersgruppen. Sie wählen entsprechend ihrer Interessen Menschen aus, folgen ihnen auf den sozialen Netzwerken und erleben dies als authentisch¹.

Betrachtet man diese ausgewählten Zahlen aus der Shell Jugendstudie 2019, wird deutlich, dass die Lebenswelt der Schüler*innen zu großen Teilen online stattfindet – insbesondere in Social Media. Um sich im Religionsunterricht auf die Lebenswelt der Schüler*innen zu beziehen, ist es also unverzichtbar, aktuelle Social Media in den Blick zu nehmen².

Biografisches Erzählen in Social Media

Nachweislich brauchen Kinder und Jugendliche personale Orientierungspunkte für ihre Entwicklung³. Vorbildern

wird die Funktion zugesprochen, Kindern und Jugendlichen die Denk- und Verhaltensweisen vorzuleben, welche möglichst als positives Beispiel dienen sollten. Diese Orientierungspunkte suchen Jugendliche in ihrer Lebenswelt, also auch in Social Media.

Influencer*innen eignen sich besonders als Vorbild, da sie über das soziale Netzwerk scheinbar authentisch ihr Leben erzählen. Heutzutage kann jeder Autor seiner eigenen Geschichte werden und diese publizieren⁴. Meist mehrfach täglich wird insbesondere über die Storyfunktion geteilt, was gerade getan, gegessen oder gedacht wird. Man bekommt das Gefühl, den Tag mit seinem Vorbild in Echtzeit mitzuerleben und wird dabei mehr oder weniger offensichtlich dazu eingeladen oder aufgefordert, den Vorbildern nachzueifern.

Hierbei haben die Influencer*innen eindeutige Zielgruppen durch eine thematische Spezialisierung und liefern für ihre Zielgruppe durchaus interessante Informationen und Tipps aus ihrem ‚Alltag‘ oder beziehen Stellung zu aktuellen Themen, die Jugendliche bewegen.

Doch was wie eine Selbsterzählung wirkt, ist nur bedingt wahr, denn diese Selbsterzählungen setzen sich vor allem aus der Konsumkultur zusammen⁵. Das neue Kleid wird präsentiert und direkt der Link für das Onlineshopping mitgeliefert; ein gesunder Proteindrink zum Frühstück wird mit einem Code verbunden, der 20% auf den nächsten Einkauf verheißt. Das biografische Erzählen bewegt sich ständig irgendwo zwischen Wahrheit und (konsumorientierter) Selbstinszenierung.



Phase 1 – Sehen

Die Jugendlichen bringen einen großen Erfahrungsschatz bezüglich Social Media mit in den Unterricht – dies kann und sollte genutzt werden. Es ist davon auszugehen, dass ein Großteil der Lernenden bei sozialen Netzwerken angemeldet ist und so auf benötigte Informationen zurückgreifen kann. Um sicherzustellen, dass alle Lernenden Zugriff haben, kann schon diese erste Phase in Gruppen organisiert werden.

Die Gruppen suchen sich jeweils, je nach Zeitansatz und Gruppenzahl, Influencer*innen aus und untersuchen deren Feed und Stories über einen bestimmten Zeitraum. Die Lernenden können dabei ihren Interessen (z.B. Fitness, Gesundheit, Einrichtung, Beauty etc.) nachgehen und gezielt Influencer*innen untersuchen, die sie ohnehin mögen und verfolgen. Bei der Beobachtung des Feeds geht es um ein reines Wahrnehmen und Protokollieren, es soll noch nicht bewertet werden. Zwar sehen die Lernenden täglich Instagram-Feeds, jedoch nicht mit einer solchen Bewusstheit.

Am Ende dieser Beobachtungsphase findet eine Präsentation vor dem Plenum statt, um die Ergebnisse zu teilen. Hier können erste Eindrücke und Vergleiche angebracht werden, die aufgrund der beschriebenen Entwicklung direkt in die Beurteilung überleiten.

Phase 2 – Urteilen

In der zweiten Phase beurteilen die Lernenden Wert und Gefahr der Selbsterzählungen von Influencer*innen. Die einzelnen Feeds sollen in dieser Phase von den Gruppen auf ihren Wahrheitsgehalt überprüft werden. Hierbei ist es natürlich nicht möglich, den Wahrheitsgehalt jedes Bildes und Textes zu überprüfen. Es geht vielmehr darum zu prüfen, wie realistisch das Leben dieser Menschen dargestellt wird, welche Seiten des Lebens bewusst inszeniert und welche weggelassen werden. Inwiefern ist diese Inszenierung eine Lüge? Wie ist die Beeinflussung und die Nutzung von Werbung moralisch zu beurteilen? Werden Rezipienten durch die Beeinflussung eher motiviert oder unter Druck gesetzt? Inwiefern sind Influencer*innen gute Vorbilder?

Um die Beurteilung in den Gruppen zielführend zu organisieren, sollten gemeinsam Beurteilungskriterien festgelegt werden, um die Ergebnisse der verschiedenen Gruppen vergleichbar zu machen. Hierbei kann ein Fragebogen zum Ankreuzen entwickelt werden oder es können Impulsfragen festgelegt werden, auf welche hin die Gruppen ihre Influencer*innen bewerten.

Zum Abschluss dieser Phase sollte sowohl jede Gruppe als auch das gesamte Plenum ein Fazit ziehen, welches die Ergebnisse der Beurteilungsphase zusammenfasst. Hierbei ist zu beachten, dass weder die positiven noch die negativen Seiten zu stark überwiegen. Viele Influencer*innen versuchen authentisch von sich zu erzählen und sind sich ihrer Vorbildfunktion und der damit verbundenen Verantwortung bewusst, andererseits steht jedoch das wirtschaftliche Interesse und die Selbstinszenierung stark im Vordergrund.

Phase 3 – Handeln

Nach der Beurteilung der verschiedenen Beispiele stellt sich die Frage, wie sich jeder Einzelne hinsichtlich dieser Problematik verhalten kann. Für den Unterricht sollen hier zwei Möglichkeiten vorgestellt werden, die auch den Lernenden zur Auswahl gestellt werden könnten.

Die erste Möglichkeit ist, pro Gruppe einen Instagram-Feed zu planen (Bilder, Texte und Hashtags), der den ausgewählten Kriterien aus Phase 2 standhalten würde. Wird

beispielsweise in Phase 2 kritisiert, dass die schlechten Seiten des Lebens fehlen und so die Rezipienten das Gefühl haben, ihr Leben könne mit dem der Influencer*innen nie mithalten, dann wird ein Feed erstellt, der die guten und schlechten Seiten gleichermaßen beleuchtet. Der Feed sollte, insbesondere wenn es um Fotos geht, auf denen Lernende zu sehen sind, nicht wirklich bei Instagram veröffentlicht, sondern nur geplant werden (Plakatform oder als Präsentation). Möchte die Lerngruppe eine entsprechende Öffentlichkeit mit ihrem Projekt erzeugen, kann auch ein öffentliches Profil erstellt werden. Hier sollte die Lehrkraft jedoch beratend und kontrollierend zur Seite stehen.

Eine zweite und weniger zeitaufwändige Möglichkeit ist das Verfassen eines Leserbriefes. Hier können die Lernenden in kurzer Form ihre Meinung darlegen und zu Veränderungen auffordern.

Die Phase des Handelns geht außerdem über den Unterricht hinaus. Die Beurteilung des Mediums und des Umgangs damit kann Auswirkungen auf Rezeption und Nutzung der Lernenden haben. Sie sind sensibilisiert für Gefahren, kennen aber auch Wert und Stärken und können diese gezielt nutzen.

Anmerkungen

- 1 Vgl. Zusammenfassung der Shell Jugendstudie 2019, 29–33; URL: https://www.shell.de/ueber-uns/shell-jugendstudie/_jcr_content/par/toptasks.stream/1570708341213/4a002dff58a7a9540cb9e83ee0a37a0ed8a0fd55/shell-youth-study-summary-2019-de.pdf (Abruf: 30.03.20).
- 2 Hierbei ist zu beachten, dass die meisten Social Media (WhatsApp, Facebook, Instagram) erst ab 13 Jahren erlaubt sind. Auch wenn die Medien in der Praxis meist schon früher genutzt werden, ist eine praktische Thematisierung im Unterricht erst möglich, wenn alle Lernenden mindestens 13 Jahre alt sind.
- 3 Vgl. *Hans Mendl*, Lernen an (außer-)gewöhnlichen Biografien. Religionspädagogische Anregungen zur Unterrichtspraxis, Donauwörth 2005, 9.
- 4 Vgl. *Ramón Reichert*, »Biografiearbeit« und »Selbstonnarration« in den Sozialen Medien des Web 2.0, in: Alexandra Strohmeier (Hg.), Kultur – Wissen – Narration. Perspektiven transdisziplinärer Erzählforschung für die Kulturwissenschaften, Bielefeld 2013, 511–536.
- 5 Vgl. *Angela Tillmann*, Doing Identity: Selberzählung und Selbstinszenierung in virtuellen Räumen, in: dies. – Ralf Vollbrecht (Hg.), Abenteuer Cyberspace – Jugendliche in virtuellen Welten, Frankfurt a.M. – New York 2006, 33–50.



Lisa Maria Sobioch unterrichtet an der IGS Kastellaun die Fächer Katholische Religion und Deutsch.

RU-heute online
www.bistummainz.de/ru-heute



Unsere Zeitschrift ist auch auf der Homepage des Bistums Mainz vertreten:
www.bistummainz.de/ru-heute

Eine Download-Datei ermöglicht es Ihnen, das gesamte Heft oder Einzelartikel herunter zu laden. Sie können uns Ihre Meinungen, Wünsche und Anregungen per E-Mail zukommen lassen:
RU.heute@bistum-mainz.de

Ihr Redaktionsteam

Die Wahrheit erzählen?

Legenden im Religionsunterricht

Von Ulrich Scheicher

Das Wort „*Legende*“ hat in unserem Sprachgebrauch meist keinen guten Stand. Zusammen mit Sage, Märchen und Mythos gehört die Legende zu den „*Nur*“-Texten: Etwas ist „*nur*“ eine Legende, „*nur*“ eine Sage, „*nur*“ ein Märchen, „*nur*“ ein Mythos. Im Allgemeinen bringt der Sprecher auf diese Weise zum Ausdruck, dass er dem Erzählten keinen hohen Wahrheitsgehalt beimisst. Selbst in religionspädagogischen Kreisen ist bisweilen eine gewisse Verlegenheit gegenüber dem Begriff spürbar. So kennt beispielsweise das „*Wissenschaftliche religionspädagogische Lexikon*“ den Begriff „*Legenden*“ nicht. Unterrichtsmaterial liegt vor allem für den Primarbereich vor, allerdings tun sich Lehrkräfte nicht selten schwer, die Bedeutung dieser Textgattung für das religiöse Lernen fruchtbar werden zu lassen.

Woher kommen diese Schwierigkeiten? Es ist wohl kein Zufall, dass alle diese Textsorten mit einem gemeinsamen sprachlichen Element ‚arbeiten‘, das es bei uns, wohl aufgrund fehlender Eindeutigkeit, schwer zu haben scheint: dem Symbol. Auch dieses ist ja oft „*nur ein Symbol*“ und steht so ständig in der Gefahr, in die zweite Reihe des Denkens verdrängt zu werden, noch bevor es seine Wirkung bei uns entfalten konnte und „*zu denken gibt*“ (vgl. P. Ricœur). Für das Verstehen, das Nach- und auch Mitvollziehen des Religiösen hat dies Folgen. Denn auch im ‚Kerngeschäft‘ des Religiösen, dem Ritual, der Liturgie, spielen Symbole eine besondere Rolle, für den katholischen Sakramentensbegriff allemal (vgl. Realsymbol).

Damit ist ein typisch religiöses Sprachmittel (neben der Metapher, die auch „*nur bildlich gemeint*“ ist) für viele

Zeitgenossen mittlerweile weitgehend unzugänglich und vielleicht werden viele religiöse Symbole heute nicht oder nur einseitig verstanden, weil die dem Symbol innewohnende Mehrdeutigkeit für ein am Technischen geschulten Denken als anstößig erlebt wird². Allerdings sind doch viele dafür ansprechbar: Auch (einige) Agnostiker und Atheisten zünden bspw. Kerzen in Kirchen an. Warum ist das so? Offensichtlich wird die Möglichkeit geschätzt, einer persönlich erlebten Bedeutung einen sinnfälligen Ausdruck zu verleihen (z.B. der Wunsch, beständiger an eine Person zu denken, als es im Alltagsgeschehen möglich ist). Vielleicht aber auch, weil geahnt wird, dass eine solche Kerze auch für das eigene Leben stehen kann, für die grundlegende Entscheidung, entweder zu brennen und sich zu verbrauchen oder nicht zu brennen und sinnloser Gegenstand zu bleiben. Oder die Faszination, die von Silvesterfeuerwerken ausgeht, als einem Bild für das Leben, das nach einem hellen Aufleuchten wieder in der Nacht versinkt. Immer geht es darum, ein inneres Erleben in eine sinnfällige Gestalt zu überführen bzw. mit ihr zu verbinden, im Bildhaften selbst vorkommen zu lassen. Wo dies geschieht, bekommt ein Gegenstand die Qualität des Symbols: Innere Bedeutung und äußere Erscheinung fallen zusammen, werden als stimmig erlebt, integrieren sich ineinander (gr.: *sym-ballein*, zusammenwerfen). Im Alltag vom technischen Denken geprägt, das eindeutige Orientierungen zu gewinnen sucht, kann für uns im Symbolischen so etwas wie ein heilsames Gegenmittel liegen, alles Gegebene vom Betrachter her zu verstehen. Sich dieser Wirkung bewusst zu sein und sie zu reflektieren, dabei Fehlformen und Manipulationen ebenso aufzudecken wie heilsame Potentiale, sollte im Religionsunterricht seinen Platz haben.

Was sind Legenden?

Legenden sind Erzählungen, die (im christlichen Raum) ihren Ursprung in apokryphen Erzähltraditionen haben. Sie galten bis ins Spätmittelalter als eine der wichtigsten religiösen Erzählweisen, veranschaulichten sie doch prototypisch tatsächliche oder zugeschriebene Charaktereigenschaften heiliger Männer und Frauen und gaben einen Eindruck davon, wie Nachfolge unter veränderten Bedingungen aussehen kann. Dabei entstand auch viel miraculöser ‚Wildwuchs‘, den verschiedene Herausgeber von Legendensammlungen (am bekanntesten die *Legenda aurea* des Dominikaners und Bischofs Jacobus de Voragine, um 1270 n. Chr.) immer wieder redaktionell einzudämmen suchten. Letztlich entstanden so über 30.000 (!) verschiedenen Texte³. Aber gerade dieses freie Erzählen ‚von unten‘ wurde Grund der Geringschätzung dieser Textsorte in der Neuzeit. M. Luthers Diktum von der „*Lügende*“ spricht hier Bände. Ihr primäres Interesse ist nicht der Bericht, nicht die plausible „*Außenseite*“ eines Geschehens, sondern die bildhafte Ausgestaltung der Bedeutung eines Geschehens für die Beteiligten, dessen „*Innenseite*“. Hierfür bedient sich die Legende im Wesentlichen dreier Mittel: der Historizität, des Symbols und der Paradoxie.

Zur Verankerung in der *Historie*: Es gibt keine Legende ohne einen konkreten historischen Rahmen (im Unterschied zur Sage). Entweder hat die Figur als historische Persönlichkeit existiert, jedoch nicht das konkrete Geschehen erlebt (z.B. die Christophorus-Legende) oder die Person hat es – möglicherweise – gar nicht gegeben, die Legende veranschaulicht aber existentielle Erfahrungen der Menschen ‚ihrer‘ Zeit (z.B. für die Christenverfolgung unter Diokletian: die Legende vom hl. Felix); oder aber es gibt eine Entsprechung in beidem: Die Person hat historisch existiert und der historische Rahmen des Geschehens ist auch gesichert – wenn auch nicht das erzählte Geschehen selbst in unterschiedlichem Grade (z.B. bei Elisabeth von Thüringen).

Legenden arbeiten mit *Symbolen*: Ein Gegenstand oder Motiv wird zum Zeichen, in dem eine Erfahrung versinnbildlicht wird: Christophorus trägt das Kind, Felix wird aufs (unaufhaltsame) Rad geflochten, Georg (übrigens auch Papst Silvester) besiegt den Drachen. Allen diesen Elementen ist eigen, dass sie eine äußere Situation in eine Darstellung fassen, die das Geschehen innerlich miterleben und zugleich auf die eigene Situation anwenden lassen.

Legenden setzen auf die *Paradoxie*: Das kleine Kind drückt Christophorus nach unten, der Drache wird am Gürtel der Königstochter wie ein Hund durch die Stadt geführt, tausend Männer und ebenso viele Ochsengespanne können die hl. Lucia nicht ins Bordell zerrren usw. Junge Lehrkräfte neigen in der Regel dazu, solche Paradoxien im Unterricht zu umgehen, dabei wäre gerade hier nach dem Sinn des offensichtlichen Widerspruchs auf der „*Außenseite*“ zu fragen, um so zur Wahrheit der Erzählung vorzudringen und zu der Erfahrung, die sie vermitteln will. Dies wäre auch für das Verstehen einiger biblischer Erzähltraditionen hilfreich (z.B. Elija, Weihnachten, Ostern), in denen solche Symbolgehalte und Paradoxien ebenfalls zuhauf anzutreffen sind.

Legenden transportieren Erfahrung, aber wie werden sie für Kinder und Jugendliche anschlussfähig? Hier ist bei jedem Text im Einzelnen zu suchen: Worum geht es genau? Wie ist die äußere Situation? Welche Erfahrungen machen z.B. die Seeleute, die in Seenot geraten und denen dann nach einem flehentlichen Bittgebet zum hl. Nikolaus (!) jemand erscheint, „*der seine Gestalt hatte*“, der mit zupackt und den Seeleuten so zeigt, wie sie ihre Not wenden können? Wie haben sie das (im Rahmen der Erzählung) wohl erlebt? Wie erklären sich die Kinder und Jugendlichen die Erscheinung: ein Gespenst, eine Idee, ein Vorbild, neuer Mut?

Legenden im Religionsunterricht – 5 Thesen

- Legenden ermöglichen religiöse Sprachlehre in nuce: Förderung eines Sinnes für die Intentionen religiöser Texte und ihrer Wirkungen (Symbol und Paradoxie).
- Sie ermöglichen exemplarisches Kennenlernen und Bewussthalten des Kirchenjahres in seinen Gedenktagen; hier auch: Einsatzmöglichkeiten orientiert an den Lehrplanvorgaben zum Kirchenjahr (Weihnachten, Ostern, populäre Heilige).
- Sie können als Wirkungsgeschichten bzw. Fortschreibungen des Evangeliums verstanden und mit diesem verbunden werden.
- Sie können kirchengeschichtliche Sequenzen bereichern und das religiöse Verstehen der jeweiligen Epoche besser nachvollziehbar machen.
- In höheren Klassenstufen können sie kontrastiv das Durchschauen moderner Legenden (Idole, Politiker usw.) als „*Gewinnungstexte*“ ohne Erlösungspotential anbahnen. Übrigens: Fake-News haben häufig auch etwas „*Legendarisches*“.

Von daher könnte behutsam (!) nach Anknüpfungen an die Erfahrungen der Klasse gesucht werden, z.B. durch Transformation in eine neue Erzählung, durch die ein Detail begründet auswählende Gestaltung einer Buchillustration oder einfach durch das suchende Gespräch darüber, wovon eine solche Geschichte erzählt, wo sie uns nahe ist und wo fremd? Einige Heiligenfiguren sind auch so populär, dass es sich lohnen kann, sie in unterschiedlichen Altersstufen um deren Gedenktage herum in den Unterricht einzubringen, mit je unterschiedlicher Zielsetzung.

Diesbezüglich ist sicher pragmatisch nach Alter zu unterscheiden. In den unteren Klassenstufen (bis Klasse 6) dürfte es vor allem um das Miterleben, Ausgestalten, die Motivation der Figuren und im Anschluss daran um den Wahrheitsgehalt der Legende gehen. In der Mittelstufe dürfte der Wahrheitsgehalt selbst im Zentrum stehen, z.B. indem gezielt danach gesucht wird, ob diese Erzählung überhaupt als „Bericht“ verstanden werden will (Signale im Text), und erst von daher ihr Anspruch an die Leserschaft erhellet werden kann. Und schließlich könnte eine Legende in der Oberstufe exemplarisch für religiöses Sprechen überhaupt stehen, für den Aufforderungscharakter, den Kontext ihrer Entstehung, die Fortschreibung des Evangeliums, kurz: die Nachfolge als religiöse Lebensgestalt.

Mit welcher Wahrheit konfrontiert uns die Legende?

Ein weiterer Fokus müsste darauf liegen, der Frage nachzugehen, wie sich die konkrete Legende tätigen Glauben vorstellt, was uns der Text zumutet. Bspw. bei der Seenotlegende des hl. Nikolaus: Besteht Nachfolge in der hilfreichen Ermutigung anderer oder in der Bereitschaft, sich ermutigen zu lassen? In höheren Klassen könnten auch die Seewunder Jesu herangezogen werden (auf die diese Legende assoziativ sicher anspielt): Wie werden wir mit den Stürmen fertig, wenn Jesus nicht im Boot liegt? Wie sieht Nachfolge dann aus (wenn einer sie will)? Und wer hat mehr verstanden: die Jünger oder die Seeleute?

Ein Hinweis sei erlaubt: Legenden wollen zur Nachfolge aufrufen und legen die Frage nahe, wie das aus Sicht der Leserschaft gehen könnte. Diese Intention darf für sich selbst wirken und sollte nicht noch weiter verstärkt werden durch den Appell an ein „Wir“, das es so im Klassenraum sicher nicht gibt. Widerstand gegen solches didaktisches

Gutmeinen wäre geradezu Schülerpflicht. Das Hinterfragen einer solchen Wirkungsabsicht sollte aber immer seinen Platz haben.

Zum Abschluss eine methodische Anmerkung

Zwar wollen Legenden (vor-)gelesen sein, ihre Textsortenbezeichnung meint ja gerade „das zu Lesende“ und die meist kurze Form trägt auch viel zur Interpretationsnotwendigkeit bei. Allerdings kann gerade die Identifikation und Affektivität unterrichtlich durch das mündliche Erzählen der Legende nochmals spürbar gesteigert werden (v.a. in jüngeren Klassen). Viele Legenden sind sehr knapp gehalten, es gibt dabei auch Legenden, die bereits ‚üppig‘ ausgestaltet sind und deshalb immer möglichst textgetreu erzählt werden sollten. Und dann könnte die Georgslegende ruhig daraufhin untersucht werden, was wohl Eltern dazu bringt, ihre Kinder zu opfern, um dies evtl. in einer weiterführenden Sequenz mit dem Salomonischen Urteil zu verbinden.

Literatur zur Vertiefung

Epping, Josef, Von Anekdote bis Wundergeschichte. Textsorten verstehen, München 2009, 84–91.

Halbfas, Hubertus, Religiöse Sprachlehre. Theorie und Praxis, Ostfildern 2012, bes. 142–160, 201–211, 317–326 (leicht überarbeitet aus seinen Handbüchern zum „Religionsbuch“).

Voragine, Jacobus de: *Legenda aurea*. Heiligenlegenden (Manesse Bibliothek der Weltliteratur), Zürich 2006.

Anmerkungen

- 1 URL: www.wirelex.de (Aufruf am 30.4.2020).
- 2 Vgl. die endlosen Debatten um das Kreuz als reines Bild (!) eines zu Tode Gemarterten oder das überraschende Abhandenkommen sprechender Dornbüsche. Ein unterrichtspraktisches Beispiel für die propädeutische Hinführung zum Symbolverständnis aus säkularer Perspektive findet sich z.B. bei *Michael Schmied*, Einführung ins Symbolverstehen in der Berufsschule: *KatBl* 145 (2020) 124f.
- 3 Vgl. *W. Buckl*, Art. Legende. I. Literaturwissenschaftlich, in: *LThK*³ VI, 741–744, 742.

Ulrich Scheicher ist Fachleiter für kath. Religion am Gymnasium (Mainz), Lehrbeauftragter Fachleiter für Deutsch sowie Supervisor im Nebenberuf.

Die Frage nach der Wahrheit im Religionsunterricht der Oberstufe

Von Benedicte Schödl

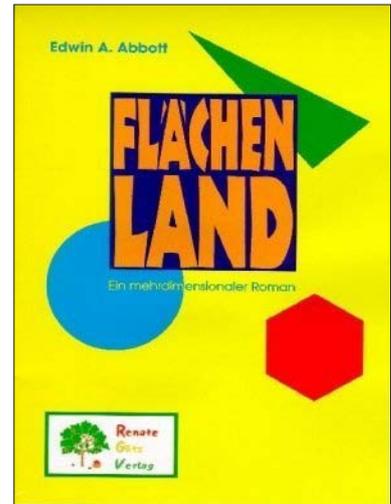
„Ihr könntet selbst diese Fläche verlassen,
wenn Ihr nur die Kraft der Bewegung aufbrähtet.“

Edwin A. Abbott,
Flächenland (1884)

Wenn ein Religionsbuch mit dem Titel „*Vernünftig glauben*“ im Lehrerzimmer auf dem Tisch liegt, so ist dies ein effektvoller stummer Impuls für so manches kritische Gespräch. Die Frage aber, ob Glaube auch vernünftig sein kann, fordert nicht nur Religionslehrerinnen und Religionslehrer, sondern uns alle auf ganz massive Weise. Wieviel Vernunft darf es sein, wieviel Wahrheit muss es sein? Nicht allein die biblischen Aussagen der Genesis sind es, die jugendliche und erwachsene Leser häufig über „Wahrheit“ und den Wahrheitsanspruch von Religionen stolpern lassen. „*Am Anfang schuf Gott Himmel und Erde, die Erde aber war wüst und leer [...]. Dann sprach Gott: Lasst uns Menschen machen als unser Abbild [...]*“, lesen wir oft gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern in Gen 1, um schließlich mit Gen 2 zu überraschen, wo der Mensch ein zweites Mal erschaffen wird: „*Da formte Gott, der Herr, den Menschen aus der Erde vom Ackerboden und blies in seine Nase den Lebensatem.*“ – „*Was ist denn nun die Wahrheit?*“, so hört man kritische Stimmen nachdenklich fragen, und nicht selten schließt sich unwillkürlich ein dringend notwendiger Diskurs über das Verhältnis von biblischer Wahrheit und Aussagen der Evolution an. „*Im Religionsunterricht gibt es doch ohnehin nur eine Meinung, die richtig ist*“ – so klingt es hin und wieder aus dem Munde der Oberstufenschülerinnen und -schüler, und sehr gerne verbleiben so manche lieber bei altgedienten Klischees, anstatt sich den

Möglichkeiten zu öffnen, die ihnen kritischer Religionsunterricht bietet. Gerade deshalb muss im Religionsunterricht der Oberstufe der Begriff der „Wahrheit“ reflektiert werden. Unbedingt. Wie aber kann es gelingen, dass Schülerinnen und Schüler, Lehrerinnen und Lehrer gemeinsam darüber nachdenken, dass *Wahrheit* eine Sache der Perspektive sein kann? Auf welche Weise wird ein solcher demokratischer, zielführender Diskurs im Religionsunterricht möglich?

Der Lehrplan *Katholische Religionslehre* überschreibt das Halbjahresthema 11/1 mit der Frage „*Was ist der Mensch?*“ Es wird erläutert, dass „*Menschen und Weltbilder [...] elementar unsere Wahrnehmungen, Wertsetzungen und Handlungen [bestimmen]*“¹. Weiterhin ist zu lesen, dass „*[d]iese Bilder [...] einerseits im vollen Wortsinne subjektiv, d. h. [...] individuell [sind] und [...] das Individuum [...] ihrer Sichtweise [unterwerfen]; sie sind andererseits aber auch mit den epochalen und kulturell-spezifischen Horizonten verwoben und vernetzt*“². In diesem Falle sofort mit exegetischer Arbeit einzusteigen oder interreligiös zu arbeiten, mag ein hehres Ziel sein, im Alltag tendenziell aber wenig ertragreich, weil religiös vorbelastet. Hilfreich sind Analogien, Parabeln, die Brücken bauen und bildhaft das Wesentliche erschließen können, wie der 1884 erschienene Roman „*Flächenland*“ von Edwin A. Abbott³.



Der Autor

Abbott wurde am 20. Dezember 1838 in Marylebone/London geboren. Bekannt wurde er durch seine mathematische Satire „*Flatland*“ von 1884. Er studierte am St John's College in Cambridge Altphilologie, Mathematik und Theologie mit Auszeichnung und wurde *Fellow* des Colleges. 1865 wurde er im Alter von 26 Jahren Schulleiter der *City of London School*. Abbott ging 1889 in den Ruhestand und widmete sich seinen literarischen und theologischen Bestrebungen. Zu seinen bedeutendsten Werken gehört seine Shakespeare'sche Grammatik (1870). 1885 veröffentlichte er eine Biografie über Francis Bacon. Zu seinen theologischen Veröffentlichungen zählen unter anderem: „*Der Kern und die Schale*“ (1886), „*Philomythus*“ (1891), „*Die englische Laufbahn des Kardinal Newman*“ (1892), „*St. Thomas von Canterbury, sein Leben und seine Wunder*“ (1898). Abbott verstarb 1926 an der Grippe⁴.



Der Roman im Religionsunterricht als Ganzschrift – oder wohl besser in Auszügen

Edwin Abbott schildert in seinem Roman *Flächenland* die Begegnungen eines „alten Quadrates“ mit anderen ein- oder mehrdimensionalen Welten, die den Blick auf sein bisheriges Leben im zweidimensionalen Flächenland wahrhaft revolutionieren, und das infolgedessen eine völlig neue Sicht auf das Leben erhält.

Der Roman selbst basiert auf einer inhaltlichen Zweiteilung. Er beginnt zunächst sehr deskriptiv und mathematisch orientiert: Beschrieben werden unter Zuhilfenahme von Verweisen auf *Längen, Seiten* und *Geraden* etc. das *Flächenland*, dessen Bewohner (Linien, Dreiecke, Quadrate

und Kreise) und deren Eigenschaften, Aussehen und Besonderheiten. Dieses Land kennt nur Länge und Breite, aber keine Höhe. Es ist flach wie ein Bogen Papier und die Bewohner können sich nach ihrem Willen auf zwei Dimensionen in dieser Welt, jedoch nicht nach oben oder unten, bewegen⁵. Der Leser lernt eine Gesellschaft kennen, die straff hierarchisch strukturiert ist, deren Perspektiven und deren mitunter intrigant-korrupte Gedanken und Handlungen. Diese mathematisch anspruchsvolle Hinführung ist für die Arbeit im Religionsunterricht zu vernachlässigen und kann zusammenfassend oder einleitend in Form eines Lehrvortrags oder durch ein Schülerreferat präsentiert werden.

Im Kern der weiteren Handlung steht eine Kugel, die in das zweidimensionale *Flächenland* gerät und dort mit dem Quadrat ins Gespräch kommt: Sie will diesem völlig neue Erkenntnisdimensionen bewusstmachen, bemerkt aber, dass dies leichter gedacht als getan ist, denn das Quadrat ist gefangen in seiner eigenen Wahrnehmung und stemmt sich mit aller Gewalt gegen die Wahrheit, von der die Kugel spricht. Ungeachtet dessen, dass das Quadrat selbst kurz vor der Begegnung mit der Kugel in die Eindimensionalität geraten und dort mit einer Linie ins Gespräch gekommen war, der es von der Existenz einer zweidimensionalen Wirklichkeit berichten wollte und diese nicht überzeugen konnte, lehnt das Quadrat die Erkenntnisse der Kugel zunächst radikal ab. Im Zusammentreffen mit der Kugel erfährt es, dass seine Erkenntnis von Wirklichkeit eine eingeschränkte zu sein scheint. – Genau *das* ist für Leserinnen und Leser nachvollziehbar, weil es genauso erfahrbar ist: Auch Schülerinnen und Schüler werden verstehen, dass wir uns eine andere Dimension kaum vorstellen können, dass eine Welt außerhalb der selbst erfahrenen nur schwer als wahr akzeptiert wird⁶.

In einem nächsten Schritt aber verlässt das Quadrat unter der Führung der Kugel seine eigene Dimension. Der Roman selbst eröffnet eine neue Realität und auf diese Weise, durch die Fiktion, die Abbott hier aufzeigt, wird der Leser mit Möglichkeiten konfrontiert, die er selbst bedenken, nicht aber als bereits erwiesen aufnehmen kann. Darin besteht der Reiz dieser Roman-Parabel. Als es schließlich dazu kommt, dass das Quadrat – weil eine andere Überzeugung nicht möglich ist – von der Kugel aus der Zweidimensionalität herausgerissen wird, ist das Erfahrene, obwohl real, noch immer nicht zu fassen: „*Dies ist der Wahnsinn, oder es ist die Hölle. Weder das eine noch das andere, erwiderte ruhig die Stimme der Kugel, es ist das Wissen. Es ist*

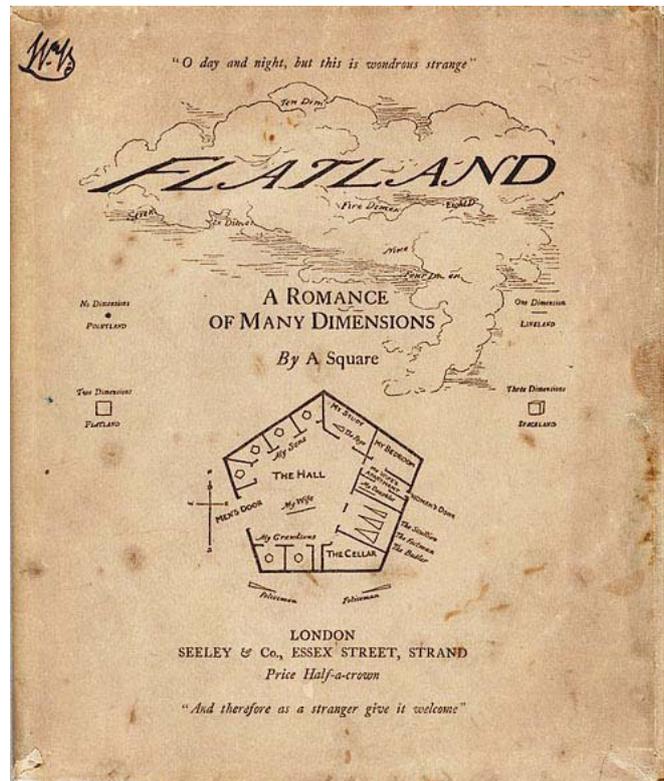
die Dreidimensionalität – öffne Deine Augen noch einmal und versuche, mit stetigem Blick zu schauen.' Ich schaute, und siehe! eine neue Welt! Vor mir stand, sichtbar verkörpert, alles, was ich in Bezug auf zirkuläre Schönheit je geschlossen, vermutet, geträumt hatte.¹⁷ Überwältigt von diesen besonderen systemübergreifenden Erfahrungen entwickelt das Quadrat, kritischer als die Kugel selbst dies zulassen möchte, die Vorstellung einer vierten Dimension. Zurückgekehrt in die Zweidimensionalität ist das Quadrat bestrebt, seine neuen Erkenntnisse weiterzugeben, erlebt aber im eigenen Land harsche Ablehnung, wenn es darum geht, über die Grenzen des eigenen Systems hinauszudenken und weitere Wahrheiten zuzulassen.

Einführung in die Thematik: Lernkontext Wahrheit

Ertragreich für den in der Oberstufe meist auf zwei/drei Wochenstunden begrenzten Religionsunterricht sind sicherlich die dialogischen Passagen des Buches, in denen die Kugel mit dem Quadrat, das hier als Ich-Erzähler fungiert, ins Gespräch kommt.

„Beginnen wir damit, einen Blick zurück auf die Gegend zu werfen, aus der du kamst. Komme ein Weilchen mit mir zurück zu den Ebenen von Flächenland und ich werde dir all das zeigen, worüber du oft nachgedacht hast, was du aber noch nie aus eigener Anschauung gesehen hast – einen sichtbaren Winkel.' ,Unmöglich', rief ich, doch die Kugel ging voraus und ich folgte wie in einem Traum, bis mich ihre Stimme wieder anhielt: ,Sieh dort, und du wirst dein eigenes fünfeckiges Haus und alle seine Bewohner erkennen.' Ich sah hinab und erblickte mit meinem physischen Auge all die Individualitäten, die ich bis jetzt lediglich verstandesmäßig begriffen hatte. Und wie armselig und schattenhaft war dieses Schlußfolgern, verglichen mit der Realität, die ich nun sah.¹⁸

Schritt für Schritt erkennt das Quadrat seine eigene, systembedingte Einschränkung, ja, es erkennt, dass und warum seine Sichtweise eingeschränkt und seine Wahrheit eine andere gewesen ist als die, die es nun zur Wahrheit macht. – Überzeugend für die Arbeit mit Schülerinnen und Schülern im unterrichtlichen Diskurs scheinen die dialogisch gestalteten Textpassagen, die vor allem die Emotionalität des Quadrates als Folge seiner neuen Erkenntnis, aufbauend auf einer neuen Einsicht, zum Ausdruck bringen:



Cover der Originalausgabe

„Wieder fühlte ich mich durch den Raum emporsteigen. Es war genau, wie die Kugel gesagt hatte. Je weiter wir uns von dem Objekt unserer Betrachtung entfernten, desto mehr erweiterte sich unser Gesichtsfeld. [...] Voller Ehrfurcht beim Anblick der Geheimnisse der Erde, die so meinem unwürdigen Auge enthüllt wurden, sagte ich zu meinem Gefährten: ,Nun bin ich ein Gott geworden. [...]'. In der Stimme meines Lehrers lag eine gewisse Verachtung, als er antwortete: ,Tatsächlich?' [...]“¹⁹ Vor allem der sich an die zitierte Passage anschließende Dialog über das Wesen Gottes bietet Gelegenheit, den Horizont der gemeinsamen Arbeit zu erweitern, gegebenenfalls auch im Kontext des Themas 11/2, „Der Mensch auf der Suche nach Gott“¹⁰.

Weiterführung: Konfrontation mit einer anderen Wahrheit

Der Einblick des Quadrates in die Protokolle, die die „höchsten Kreise des Reiches in feierlichem Konklave“¹¹ verfasst haben, bietet eine weitere Lernmöglichkeit. Das Quadrat hört, wie aus früheren Protokollen zitiert wird, und der Leser erfährt, dass im Flächenland die Personen, die dieses gefährden, weil sie „vorgeben, Nachrichten einer anderen Welt zu empfangen [...] oder behaupten, beweiskräftige Demonstrationen vorführen zu können, wodurch sie sich sowohl als auch andere zum Wahnsinn gereizt haben“¹², mit Restriktionen rechnen müssen. Man wird sie „auspeitschen und inhaftieren, alle Quadrate und Fünfecke in das Distrikthaus verbringen lassen und alle

von höherem Rang verhaften und zu einer Untersuchung und Verurteilung durch den Rat in die Hauptstadt schicken“ lassen¹³. Auch hier sind die Schülerinnen und Schüler zur Stellungnahme und zum Diskurs aufgefordert.

Dass Lesen „nicht zur Kenntnis nehmen, sondern Entgegnung“¹⁴ ist, wie es Martin Walser formulierte, bietet hier die Chance, den Religionsunterricht korrelativ und zugleich diskursiv zu gestalten. Wie gehen wir mit Menschen um, die andere Wahrheiten vertreten als wir selbst? Welchen Stellenwert messen wir den Wahrheiten bei? Überprüfen wir sie? Verachten wir die Wahrheit der andern und damit diejenigen, die diese vertreten? Oder versuchen wir, unsere Perspektive zu weiten, uns als mündige Menschen kritisch einem Diskurs zu stellen? – In diesem Zusammenhang bietet es sich an, genauer darauf einzugehen, wie das Quadrat, nachdem es *Flächenland* temporär verlassen und erkannt hat, dass eine weitere, eine dritte Dimension, existiert, von den Bewohnern seines Landes behandelt wird. Diese nämlich halten die neue Erkenntnis für eine vermeintlich falsche, und so kommt es, dass das Quadrat nicht nur in der eigenen Familie, sondern vor der gesamten Gemeinschaft, in der es lebt, scheitern muss: „Ich erwachte voll Freude und begann, über die ruhmreiche Laufbahn nachzudenken, die vor mir lag. Ich gedachte mich sofort aufzumachen und dem gesamten Flächenland dieses Evangelium zu predigen. Selbst den Frauen und Soldaten sollte die Botschaft von den Drei Dimensionen verkündigt werden. Ich würde mit meiner Frau anfangen. Eben, als ich mir den Plan meines Vorgehens zurechtgelegt hatte, hörte ich Stimmengewirr auf der Straße; man gebot Stille. Dann folgte eine lautere Stimme. Es war die Proklamation eines Herolds. Aufmerksam lauschend erkannte ich den Wortlaut der Ratsresolution, die die Verhaftung, Einkerkerung oder Exekution eines jeden verkündete, der die Gedanken des Volkes durch Täuschungen vergiften sollte, indem er behauptete, Enthüllungen anderer Welten empfangen zu haben.“¹⁵

Ausblick

Die Chance für die Arbeit im Religionsunterricht mit diesem Buch liegt darin, sowohl durch Einfühlung und emotionales Agieren als auch auf der Basis logischen Nachvollziehens zu erkennen, dass Wahrheit immer auf der Basis eines Systems beruht. Sobald aber ein neues System erkannt wird bzw. dessen Existenz als möglich erachtet wird, müssen auch andere Wahrheiten zugelassen werden. Der Lernprozess

würde somit, ausgehend von Vorerfahrungen der Schüler mit dem Begriff der *Wahrheit*, am Beispiel der Erfahrungen und Emotionen des Quadrates entfaltet und schließlich unter Bezugnahme auf unser eigenes System, auf Familie, Kirche, Staat und Gesellschaft vernetzt und vertieft.

Mit Schülerinnen und Schülern der Oberstufe auf der Basis dieses Romans zu arbeiten, ist auf mehreren Ebenen herausfordernd: Die Textbasis muss in ihrer Gesamtheit erschlossen und verstanden werden, die didaktische Reduktion muss sensibel erfolgen, die Gratwanderung zwischen Erfahrung von eigener Wahrheit und dem Zulassen einer oder mehrerer Wahrheiten muss im Diskurs umsichtig und argumentativ dargelegt und erschlossen werden, um einen konstruktiven Lernprozess zu schaffen¹⁶. Im Grundkurs Religion kann kreatives und produktionsorientiertes Arbeiten am Text weiterführen, indem Leerstellen gefüllt, Antworten formuliert oder Gefühle antizipiert werden. Auch ein fächerübergreifendes Arbeiten, z.B. mit dem Fach Sozialkunde, ist denkbar, um Demokratieerziehung zu stärken, Diskursfähigkeit zu schulen und solide, auf vernünftiger Argumentation basierende Grundhaltungen zu definieren. Herausfordernd erscheint die Vernetzung und kritische Vertiefung, wenn es darum geht, das Parabelhafte am Beispiel der eigenen Geschichte, der Kirchengeschichte, der Staatsgeschichte etc. aufzuarbeiten: Wie sind Staat und Kirche in der Vergangenheit mit der Frage nach der *Wahrheit* umgegangen, welche Personen haben sich, im Sinne des Quadrates aus *Flächenland*, an neue Wahrheiten herangetastet, auf welche Weise wurden ihre Gedanken aufgenommen, wie schätzen Schülerinnen und Schüler das ein und welche Gründe sind für bestimmtes Agieren aller Beteiligten denkbar?¹⁷

Fazit

„Ihr könntet selbst diese Fläche verlassen, wenn Ihr nur die Kraft der Bewegung aufbrächtet.“¹⁸ – Religionsunterricht bietet die Möglichkeit, „diese Fläche“ zu verlassen, aber es bedarf der „Kraft der Bewegung“ aller Beteiligten, Lehrer und Schüler.

Abbot hat den Roman als „eine beißende Satire auf das viktorianische Zeitalter geschrieben. Durch die Verengung der Welt des Protagonisten (des alten Quadrats) auf zwei Dimensionen schärft Abbott den Blick für gesellschaftliche Schief lagen seiner Zeit. Seine Art der Beschreibung ist keine

„Anleitung zum erkenntnistheoretischen Zweifel“, sondern reich an ironischen Bildern und damit noch immer ein metaphorisches Schatzkästchen.“¹⁹ Wir sollten es wagen, dieses „metaphorische Schatzkästchen“ im Religionsunterricht zu öffnen und die Chancen nutzen, die uns dieses Buch für die Diskussion um die Frage nach der Wahrheit bietet. Vielleicht schenkt das *Flächenland* neue Erkenntnisse und Möglichkeiten²⁰.

Anmerkungen

- 1 *Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Weiterbildung Rheinland-Pfalz*, Lehrplan Katholische Religionslehre. Grundfach und Leistungsfach in den Jahrgangsstufen 11–13 der gymnasialen Oberstufe (Mainzer Studienstufe), 33.
- 2 Ebd.
- 3 *Edwin A. Abbott*, *Flatland. A Romance of many Dimensions*, London 1884; dt.: *Flächenland. Ein mehrdimensionaler Roman* (übersetzt von Joachim Kalka), ungekürzte Ausgabe, Laxenburg 1999.
- 4 Vgl. *Daniel Tibi*, Art.: Edwin A. Abbott, in: *Biographisch-Bibliographisches Kirchenlexikon (BBKL)* 34, Nordhausen 2013, 1–4.
- 5 Vgl. *Paul Watzlawick*, Wenn du mich wirklich liebtest, würdest du gern Knoblauch essen. URL: <http://www.stoff-giessen.de/flaechenland-und-die-konstruktion-der-wirklichkeit/> (abgerufen 20. April 2020).
- 6 Eine mögliche Veranschaulichung und Diskussionsgrundlage könnte in diesem Zusammenhang auch der Text „Gibt es ein Leben nach der Geburt?“ von *Henry Nouwen* sein: http://www.pkgodzik.de/fileadmin/user_upload/Bilder_der_Hofnung/Dialog_der_Zwillinge_im_Mutterleib.pdf (abgerufen 23. April 2020).
- 7 *Abbott*, *Flächenland* (Anm. 3) § 18, 186.
- 8 Ebd., 188.
- 9 Ebd., 191.
- 10 Vgl. Lehrplan Katholische Religionslehre (Anm. 1), 43ff.
- 11 *Abbott*, *Flächenland* (Anm. 3) § 18, 193.
- 12 Ebd., 194.
- 13 Ebd., 195.
- 14 *Martin Walser*, in: *Texte, Themen und Strukturen. Deutschbuch für die Oberstufe*, Berlin 1999, 11, Z. 82ff.
- 15 *Abbott*, *Flächenland* (Anm. 3) § 21, 223.
- 16 Mathematisch orientierten Kursen oder Leistungskursen des Faches Religion ist es gegebenenfalls zuzumuten, den Text als Ganzes vorzubereiten zu lesen.
- 17 Veranschaulichungen des zweidimensionalen Flächenlandes finden sich u.a. in der amerikanischen Serie *The Big Bang Theory*. Sie nimmt in Staffel 3, Episode 12 Bezug auf Abbotts Werk. Ebenfalls finden sich in der Serie *The Orville* Anspielungen auf Abbotts Buch: Die Besatzung des gleichnamigen Raumschiffs entdeckt eine zweidimensionale Welt, die den Captain des Raumschiffes an *Flatland* erinnert (Staffel 1, Episode 11). Das Buch wurde 2007 als Ganzes verfilmt. Der englischsprachige Animationsfilm lässt sich abrufen unter <https://www.youtube.com/watch?v=Mfglluny8ZO> (abgerufen 24. April 2020).
- 18 *Abbott*, *Flächenland* (Anm. 3) § 17, 182.
- 19 Quelle: www.humboldtgesellschaft.de/inhalt.php?name=flaechenland (abgerufen 22. April 2020).
- 20 Anregungen für die unterrichtliche Umsetzung in den Fächern Religion/Ethik (Sek I) finden sich im Onlineportal „*Lehreronline*“: <https://www.lehrer-online.de/unterricht/sekundarstufen/geisteswissenschaften/religion-ethik/unterrichtseinheit/ue/flaechenland-unterricht-gegen-eindimensionales-denken/> (abgerufen: 24. April 2020). Mitglieder der Plattform können die Unterrichtseinheit kostenfrei downloaden.



*StD' Benedicte Schödl
nimmt am Goethe-
Gymnasium Bad Ems die
Schulische Ausbildungs-
leitung wahr.
Sie unterrichtet die Fächer
Deutsch und Katholische
Religion.*

Wahrhaftigkeit

Die Masse der Daten und die Wahrheit des Lebens im Religionsunterricht der Oberstufe¹

Von Karl Vörckel

Schnelle Technik – langsame Reflexion

„Der Wahrheit eine Gasse“ lautet der Titel der Memoiren Franz von Papens, der 1952 seine Mitschuld an der „Macht-ergreifung“ Hitlers herunterspielen wollte. Historiker haben seine Auslassungen, Beschönigungen und Fälschungen penibel nachgewiesen. Da Papen keine nennenswerte Fangemeinde hat, wird das Urteil der Fachleute in diesem Fall allgemein anerkannt. Wie ist es aber mit der Shoah? Die Fülle der Beweise, dass sie stattgefunden hat, ist erdrückend: Das Protokoll der Wannsee-Konferenz vom 20.1.1942, die Ruinen der von der SS gesprengten Vernichtungsanlagen, Luftbilder, die Aussagen Adolf Eichmanns. Doch das alles beeindruckt „Holocaustleugner“ bis heute nicht. Und der Klimawandel? Findet er nicht statt, weil Donald Trump ein „Komplott der Chinesen“ (t)witterte, obwohl die überwältigende Mehrheit der Wissenschaftler und inzwischen auch ganz handfeste Erfahrungen den menschengemachten Klimawandel evident machen? Behält in solchen Fragen Recht, wer die meisten *Follower* hat?

Was ist neu? – Die Technik entwickelt sich schnell, und wir lernen schnell, sie zu nutzen und in unseren Alltag zu integrieren. Mit PCs, Laptops, Tablets und Smartphones, mit word, google, twitter, instagram und netflix gehen wir inzwischen selbstverständlich um, als sei es nie anders gewesen. Aber das Bewusstsein, die Reflexion kommt so schnell nicht hinterher, sagt der Sozialforscher Dirk Baecker. Das Internet etabliert sich als Medium aller Medien, das nicht nur die Funktionen des Briefeschreibens, des Radio- und Fernsehprogramms, des Telefonierens, des Lexikons und der maschinellen Produktion integriert, perfektioniert und

global verbreitet, sondern etwas Neues draufsetzt, um das wir wissen und wobei wir mitmachen, ohne sagen zu können, worauf es dabei ankommt, wo die Musik gespielt wird und wer den Taktstock schwingt.

Automatisierte Datennutzung

Aus Sicht des Nutzers ist zuerst mal alles ganz *easy*: Du machst die Seite auf, legst dein Konto an, loggst dich ein, findest die alten und viele, viele neue *Freunde*, schließt dich Kontaktgruppen an und gehörst dazu. Aber das ist natürlich nur die *intuitiv* gestaltete Benutzeroberfläche. Internetkonzerne sind die reichsten Unternehmen der Welt, und ihre Existenzgrundlage sind Daten, jede Menge Daten. Ende 2018 waren es 33 Zettabyte ($3,3 \cdot 10^{25}$ Zeichen) und bis 2025 wird sich der Datenbestand des Internet nach Expertenschätzungen noch einmal versechsfachen.

Die Netzaktivistin Katharina Nocun hat von ihrem Recht, Auskunft über die bei ihren Anbietern gesammelten Daten von ihr zu erhalten (Art. 15 DSGVO) hartnäckig Gebrauch gemacht. Sie erzählt von vielen Hindernissen, die die Konzerne ihr in den Weg legten. Doch am Ende erhielt sie das *Click-Tracking* ihres Agierens als PDF-Datei, deren Ausdruck 13.000 Seiten in Anspruch genommen hätte.

Glauben und Wissen

„Was ist Wahrheit?“, fragt Pilatus im Johannesevangelium. Er ignoriert, dass Jesus diese Frage soeben beant-

wortet hat: „Ich bin in die Welt gekommen, dass ich für die Wahrheit Zeugnis ablege. Jeder, der aus der Wahrheit ist, hört auf meine Stimme“ (Joh 18,37f). Denn mit dieser Aussage kann Pilatus nichts anfangen. Für ihn zählt Herrschaftswissen, etwa nach dem Lenin zugeschriebenen Motto: *Vertrauen ist gut, Kontrolle ist besser*. Um die Kontrolle zu behalten, erscheint es dem Präfekten sicherer, Jesus, von dessen Schuld er nicht überzeugt ist, hinrichten zu lassen, da andernfalls die Ankläger Ärger machen könnten (Joh 19,12).

Anhand dieser Geschichte kann man den für das Christentum essentiellen Unterschied zwischen „Glauben“ und „Wissen“ erklären: Wissen wird unter kontrollierten Bedingungen – z.B. Experimente, journalistisches Handwerk – gebildet; Glauben hingegen ist die aus dem gemeinsamen Erleben gebildete Überzeugung, dass der andere mich nicht anlügt, wenn er sagt: „Ich verspreche dir ...“; „Ich vertraue dir ein Geheimnis an.“

Der Bereich des Glaubens, der Verlässlichkeit aufgrund von Vertrautheit, und der Bereich des Wissens, der Verlässlichkeit aufgrund eines Kontrollsystems, waren nie ganz trennscharf voneinander abzugrenzen. Doch durch die systematische, automatische Auswertung unserer Datenspuren sind Aspekte der Unsicherheit hinzugekommen. Einige Beispiele:

- Die New York Times berichtete 2012 über einen Teenager, der von der Supermarktkette *Target* Rabattcoupons für Babykleidung bekam, weil plötzliche Veränderungen im Einkaufsverhalten der Sechzehnjährigen darauf schließen ließen, dass sie schwanger sei. Das traf auch zu, war aber in ihrem Umfeld noch nicht bekannt und sorgte für erhebliche Unruhe. Was eigentlich niemanden etwas angeht, wird durch Algorithmen von Ferne kontrolliert und für unterschiedliche Geschäftsmodelle genauestens ausgewertet.
- Im Jahre 2016, dem Jahr des Brexit und der Wahl Donald Trumps zum Präsidenten der Vereinigten Staaten, wählte die Gesellschaft für deutsche Sprache das Adjektiv „postfaktisch“ zum „Wort des Jahres“. Die Jury begründete die Auswahl mit dem Hinweis, „dass es in politischen und gesellschaftlichen Diskussionen heute zunehmend um Emotionen anstelle von Fakten geht. Immer größere Bevölkerungsschichten sind in ihrem Widerwillen gegen ‚die da oben‘ bereit,

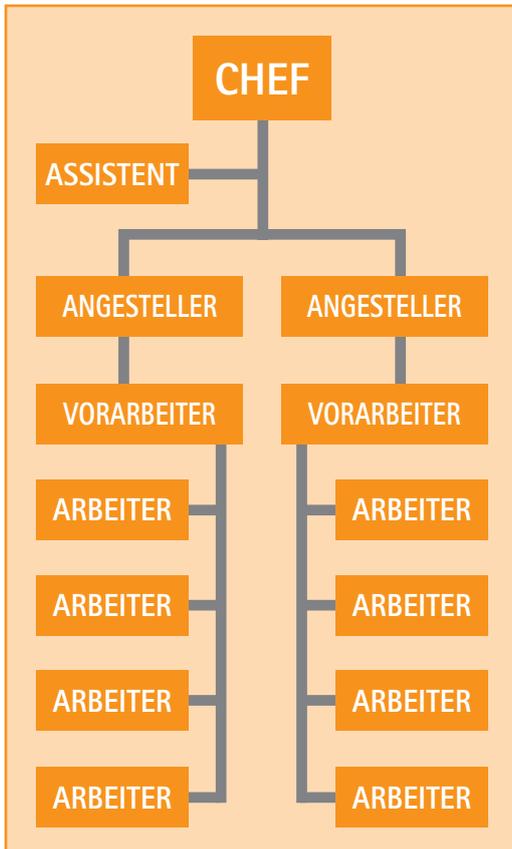
Tatsachen zu ignorieren und sogar offensichtliche Lügen bereitwillig zu akzeptieren.“ Das ist politisch deshalb fatal, weil mich nur journalistisch kontrollierte und durch professionelle Kooperation abgesicherte Information befähigt, Wahl- und Konsumentscheidungen im wohlverwogenen eigenen Interesse zu treffen.

- Die Wahlkampagne für Donald Trump 2016 wurde von *Cambridge Analytica* unterstützt. Erschlichene und gestohlene facebook-Daten dienten zur Erstellung von Persönlichkeitsprofilen. Man legte dabei fünf Persönlichkeitsmerkmale zugrunde: Aufgeschlossenheit, Perfektionismus, Geselligkeit, Empathie und Verletzlichkeit. Durch unterhaltsame Geschichten, die individuell auf die ermittelten Merkmale zugeschnitten sind, wird scheinbare Vertrautheit erzeugt, und die Menschen „glauben“ den Geschichten, geraten in Hass oder Euphorie, weil es sich im netzbasierten Kreis Gleichgesinnter gut und richtig anfühlt.

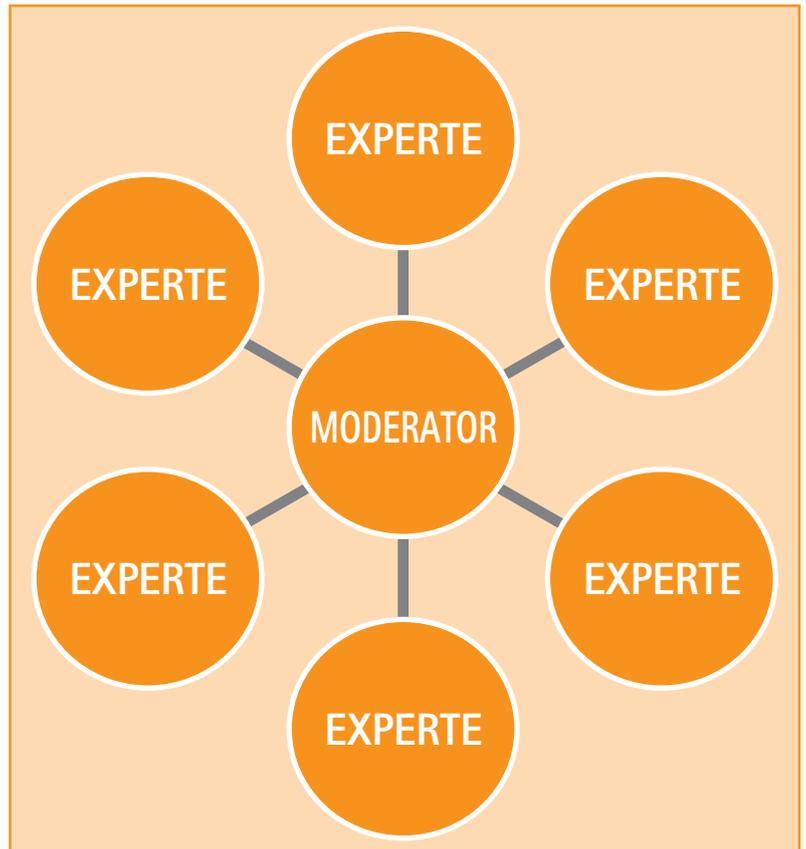
Wissensgesellschaft

Im Begriff „*Wissensgesellschaft*“ (*knowledgeable society*) drückt sich die gut belegbare Diagnose aus, dass die Produktion von Waren zukünftig einen geringeren Anteil an Wertschöpfung und Arbeitsvolumen haben wird als die Beschäftigung mit kognitiven Inhalten.

Nun kann es sich eine Firma, deren Geschäftsmodell darin besteht, in Fließbandproduktion Waren für einen aufnahmebereiten Markt herzustellen, leisten, dem Chef ein narzisstisches Führungsverhalten zu gestatten, denn die wichtigsten Kostenfaktoren – Material und Arbeitszeit – werden davon kaum beeinflusst. Weil unter Druck aber nicht unbedingt die besten Einfälle entstehen, wird der *Chef alter Schule* in der Wissensgesellschaft abdanken müssen. „*Destruktives Verhalten wird zum größten Kostenfresser*“, sagt Erik Händeler und fordert eine neue Kultur der Kooperation und des Streitens, in der Führungskräfte eher moderieren als befehlen. Die technischen und logistischen Möglichkeiten und die Innovationsbereitschaft der künftigen Kunden kann eine Firma nur dann aufeinander abstimmen, wenn die Mitarbeiter ihre Kenntnisse, Fähigkeiten und Netzwerke einbringen, um kooperativ eine erfolgversprechende Lösung zu finden.



Hierarchisches Führungsmodell



Kooperatives Führungsmodell

Den *Masterplan* für eine solche Kultur und das ihr entsprechende Führungsverhalten findet Händler im Evangelium: „Wer der Erste sein will, soll der Letzte von allen und der Diener (διακονος) aller sein“ (Mk 9,35). Dass dies nicht eine bloße Vision ist, belegen die folgenden Beispiele:

- Die legendäre Unternehmenskultur von Google bewährt sich vielleicht gerade, da eine neue Firmenleitung unter Sundar Pichai das Unternehmen auf Gewinnmaximierung trimmen will, die Mitarbeiter aber an dem alten Google-Leitspruch „*Tu nichts Böses*“ festhalten wollen und deshalb Widerstand organisieren oder das Unternehmen verlassen.
- Als neues Format im Bildungsbereich hat sich das *Barcamp* etabliert. Es wird nicht von *Teilnehmern*, sondern von *Teilgebern* getragen, die einerseits von den anderen *Teilgebern* lernen, andererseits ihre eigenen Fähigkeiten einbringen, um in Form von vorbereiteten *Coachings* und spontanen *Sessions* anderen weiterzuhelfen.
- Im Unterricht, namentlich im Religionsunterricht, werden längst *Expertensysteme* verwendet, in welchen der Unterrichtende eine Moderatorenrolle einnimmt und Lernende durch Referate, gegenseitige Interviews, Brainstormings und andere Methoden Kenntnisse weitergeben und Probleme kooperativ lösen.

Bleibende Versuchung Narzissmus

Dysfunktionale rückwärtsgewandte Gruppierungen feiern Erfolge, ironischerweise gerade unter Nutzung der modernsten Medien. Diese erzeugen Pseudovertrautheit und platzieren darin ihre einseitig ausgewählten, manipulierten und gefälschten ‚Nachrichten‘. Die Faktoren, die Menschen für Fake-Botschaften empfänglich machen, lassen sich drei Schlagworten zuordnen:

- Das **Bildungsdefizit** schließt Sachkenntnisse nicht aus. „*Rückt dann ein Herr Wichtig / die Geschichte wieder richtig*“ (Konstantin Wecker), so fährt er oft eine Fülle von Detailkenntnissen auf. Dadurch übersieht das Publikum den „*Elefanten im Raum*“. Das Bildungsdefizit bedeutet, sich narzisstisch schlauer zu finden als man ist, und es lässt Menschen auf simpel-falsche Botschaften vertrauen: „*Wir werden eine Mauer bauen und Mexiko wird bezahlen*“ (Trump 2016).
- **Mikrotargeting** macht es möglich, für Werbung und politische Botschaften kleine Gruppen ausgewählter Adressaten zu definieren. Über Cambridge Analytica wurde kurz gesprochen; was andere Analysetools machen, wissen wir nicht. So wird die Verführbarkeit des Menschen genutzt, der narzisstisch ist und dazu neigt,

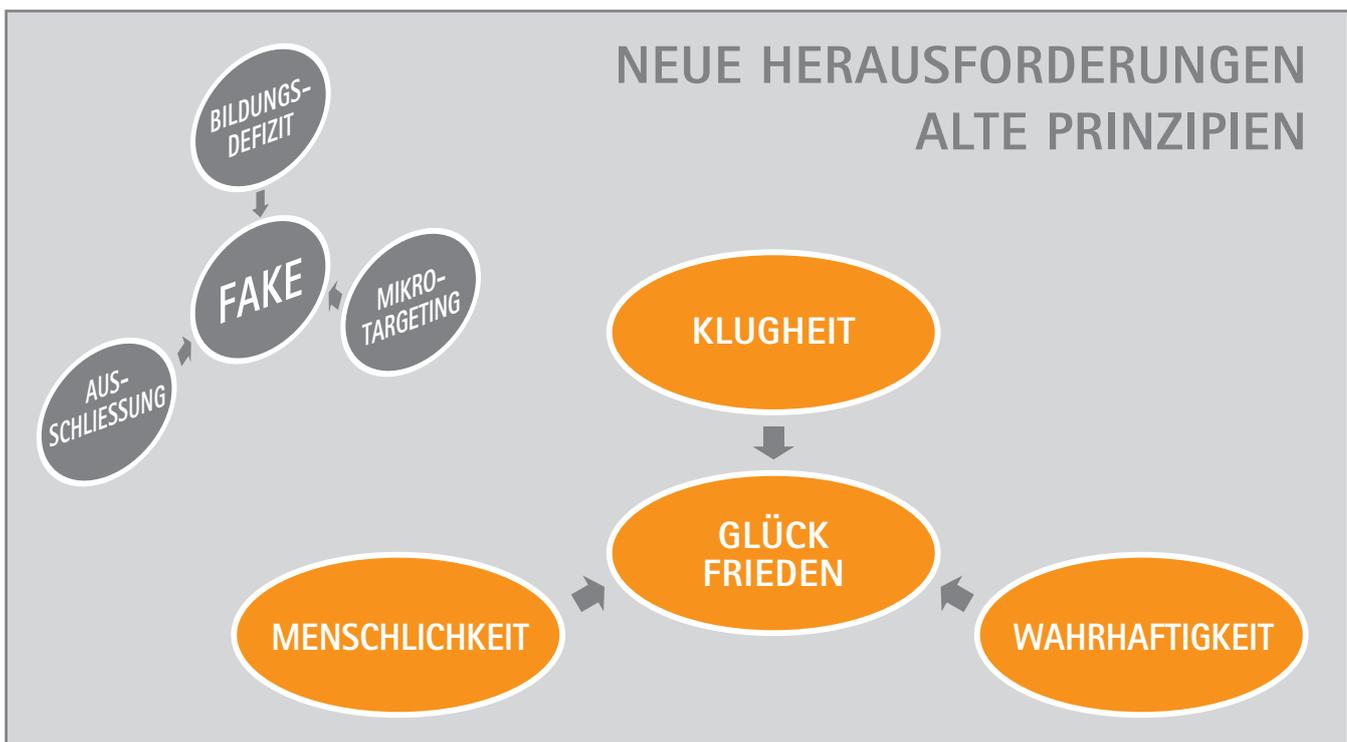
- die eigene Voraussage – „*hab ich doch gewusst*“ – bestätigt zu sehen (*Rückschaufehler*);
 - wichtig zu nehmen, was eigene Vorurteile bestätigt (*Bestätigungsfehler*);
 - sich für das zu interessieren, was alle interessiert (*Rahmungseffekt*);
 - sich im Austausch mit denen am wohlsten zu fühlen, die gleicher Meinung sind (*Filterblase, Echokammer*).
- **Ausschließung** (Exklusion) bezeichnet Grenzziehungen zwischen Menschen, die dazugehören, und Menschen, die nicht dazugehören. Familienbande, Klassengegensätze, Parteien sind in Gesellschafts- und Geschichtswissenschaft untersuchte historische Abgrenzungen, die heute durch weltweite Mobilität und Vernetzung nicht mehr wie früher funktionieren. Weil das im Grunde ihres Herzens alle wissen, werden umso aggressiver Gruppenegoismen gepuscht, die bei genauerer Untersuchung gar nicht mehr definiert werden können. Eine krasse Form der Ausschließung sind Hass-Botschaften im Netz, etwa im Fall Renate Künast, von der das Landgericht Berlin verlangt, Äußerungen wie die folgende als sachgemäße Kritik an einem gefälschten Statement hinzunehmen, das mehr als 30 Jahre zurückliegt: „*Diese hohle Nuß gehört entsorgt, aufe Mülldeponie – aber man darf ja dort keinen Sondermüll entsorgen.*“

Aufruf zur Wahrhaftigkeit

Der vorangegangene Abschnitt legte die negativen Faktoren von Narzissmus und Gruppenegoismus offen. Die Verführbarkeit des Menschen zu Hetze, Hämie, Schadenfreude ist nicht neu. Das Christentum verfolgt ihre Geschichte zurück bis zur mythischen Sünde Adams. Und wenn man sich an der europäischen ethischen Tradition aus Bibel und griechischer Philosophie schlau macht, können Gegengifte bereitgestellt werden. Interessanterweise greifen Wissenschaftler wie Lukas Brand, die sich um eine Maschinenethik bemühen, also um Normen, an die eine autonom agierende Maschine sich halten können soll, gerade auf die Reflexionen des Aristoteles zurück, die offenbar Aktualität behalten haben und sogar noch dazugewinnen.

Zur Klugheit gehören:

- die Fähigkeit, Schmeichelei zu durchschauen;
- die Fähigkeit, die eigene Meinung kritisch zu prüfen;
- die Fähigkeit, Vertrauenswürdigen zu unterscheiden;
- die Fähigkeit, die Unvollständigkeit unserer Erkenntnis zu ertragen.



Menschlichkeit schließt ein:

- Die Anerkennung unteilbarer Menschenrechte und die Weigerung, einen Menschen oder eine Gruppe davon auszunehmen.
- Selbstverpflichtung zu Anstand, Höflichkeit, Freundlichkeit.
- Einschreiten bei Menschenrechtsverletzungen, gegen die ich etwas tun kann.
- An dem für mich erreichbaren Punkt „*ein wenig Initiative ergreifen*“ (Papst Franziskus) für die Menschenrechte bislang ausgeschlossener Menschen.

Wahrhaftigkeit meint die ehrliche Bemühung um die Wahrheit im Wissen, dass Sicherheit unerreichbar ist.

Die Rolle des Religionsunterrichts

Der Mensch der Zukunft wird in Netzwerken leben. Sie können Unmenschliches, gefakte Bilder und Texte, Resentiments transportieren – oder Kooperation zum Besten von uns allen. Dazu zählen die Aufdeckung der Lüge und der Widerstand gegen den Hass. Durch die Datenflut fällt es schwerer als früher, durchzublicken. Aber die Kooperationsmaschine Internet stärkt die Menschen gleichzeitig, sich zusammenzutun, gute Ideen zu teilen und sich nötigenfalls gemeinsam zu wehren.

Von Jesus Christus wird gesagt: „*Er wusste, was im Menschen war*“ (Joh 2,25). Seine Lehren und Handlungen entlarven Narzissmus und Gruppenegoismus als Ursprünge zerstörerischen Hasses und legen Potenziale kooperativer Konfliktbewältigung frei. Wann immer der Religionsunterricht die Lernenden mit dem Evangelium konfrontiert, stellt er sich der Wahrheit des Menschen. Sonst können wir nichts vollbringen (vgl. Joh 15,5).

Anmerkungen

- 1 Dieser Text erscheint zugleich mit einem Webangebot. – Quellenangaben und Links zu den zitierten Daten, Statements und Untersuchungen sind online abrufbar: <http://www.zum.de/ouwkath/QUELLEN.htm>. Deshalb wird im Aufsatz auf Fußnoten verzichtet. Im angegebenen Dokument finden Sie überdies Hinweise, wie Inhalte dieses Aufsatzes in der Unterrichtspraxis vermittelt werden können, unter anderem einen Lernpfad *Wahrhaftigkeit*, der Lernende zur selbstständigen Auseinandersetzung anleitet.



*Dr. Karl Vörckel
ist Mitarbeiter
in der Redaktion von
rpp-katholisch.de.*

„Was ist Wahrheit?“ (Joh 18,38)

Ausgewählte Kinder- und Jugendbücher

Von Andrea Velthaus-Zimny

Brendan Wenzel:
Alle sehen eine Katze¹



„Die Katze ging durch die Welt mit ihren Schnurrhaaren, Ohren und Pfoten [...]“ Dieser Satz zu Beginn des Buches ist gleichsam der wiederkehrende Refrain und verleiht dem Buch eine gewisse Rhythmik und Struktur. Illustriert ist dieser Satz mit der Darstellung einer Katze, quasi im Anschleichenmodus, den Schwanz stolz emporreckend, den Kopf vom Betrachter abgewandt, Ausschau haltend auf das, was ihr wohl begegnen wird; ungewöhnliches Alleinstellungsmerkmal: ein Glöckchen an einem roten Band. So begegnet die Katze einem Kind „und das Kind sah EINE KATZE“, die – man sieht das Schnurren förmlich – um die Beine des Kindes streicht, den Schwanz um die Beine des Kindes schlängelt und sich ihre Streicheleinheiten abholt. Es sind nur die Beine des Kindes – in kurzen Hosen und Turnschuhen, übergroß dimensioniert – und dessen streichelnde Hände zu sehen. Es wird augenscheinlich, dass die Katze für das Kind ein anschmiegsames Haustier ist. Was ist nun aber die Katze für anderes Getier: für einen Hund, einen Fuchs, einen Fisch, eine Maus, eine Biene, einen Vogel, einen Floh, eine Schlange, ein Stinktier, einen Wurm oder aber eine Fledermaus? Auf den Doppelseiten des Buches wird diese Frage anschaulich und eindrucksvoll beantwortet. Der Hund sieht eine ausgemergelte Katze mit dünnen langen Gliedmaßen, verschlagenem Blick und einer überdimensionierten Glocke, der Fuchs ein fliehendes Fellbündel mit weit aufgerissenen Augen, der Fisch erspäht zwei übergroße gelbe Augen und sonst nichts. Für die Maus entpuppt sich die Katze als riesiges schwarzes Monster mit raubtierartigen Krallen und spitzen Zähnen,

das Maul weit geöffnet, bereit die Maus zu verschlingen. Die Biene hat auf die Katze eine pointilistische Sicht: kunterbunte Punkte lassen die Umrisse des Tieres erahnen. Der Vogel ist sichtlich froh um seine Höhensicht auf die Katze, nur der Rücken der Katze ist zu sehen. Der Floh nimmt die Katze sehr partiell wahr. Er sitzt mitten im Fell der Katze, umgeben von Haaren, die ihm die Gesamtsicht auf das Tier verstellen. Schlange und Stinktier sehen ein großes Vieh mit überdimensionalen Augen, für die Schlange ein Wesen in knallgelb mit roten Augen, das farbblinde Stinktier erkennt eine schwarz-weiße Gestalt. Für den Wurm im Erdreich setzt sich die Katze aus bräunlichen Strichen zusammen, die Fledermaus sieht im Dunkel der Nacht ein Wesen das den Sternen am Firmament gleicht, ein Wesen bestehend aus strahlend hellweißen Punkten. „Die Katze kannte sie alle, und sie alle kannten die Katze“, heißt es eher lapidar am Ende der Begegnungsrunde. Kannten sie aber wirklich alle die Katze? Kennt die Katze überhaupt sich selbst? Am Ende des Buches erblickt die Katze sich selbst in den Spiegelungen eines Gewässers und auch sie hat eine spezielle Sicht auf sich selbst.

Brendan Wenzel hat die diversen Sichtweisen auf die Katze mit den unterschiedlichsten Materialien gestaltet. Die Bilder sind insofern ausgesprochen plastisch und anregend. Es ist an den Bildern zu spüren, dass er sich im Vorfeld intensiv mit den jeweiligen Tieren beschäftigt hat: „Der Entstehungsprozess der Illustrationen begann damit, dass ich so viel wie möglich darüber las, wie das Tier, das

ich darstellen wollte, tatsächlich seine Welt erleben würde oder zumindest, wohin die aktuelle Forschung zeigt. Sobald ich das Gefühl hatte, dass ich ein passables wissenschaftliches Verständnis hatte, habe ich eine scharfe Linkskurve in den Bereich der kreativen Interpretation geschlagen und losgelegt, ein stilisiertes Kunstwerk aus der Perspektive des Tieres anzufertigen. [...] Am Ende hat es fast jedes künstlerische Material, das ich besitze, ins Buch geschafft [...] Wasserfarbe, Acrylfarbe, Ölkreide, Wachsmalkreide, Graphitstift, Buntstift, Kohle, Magic Marker und natürlich Papierschnipsel.“²

Mit und ausgehend von diesem Buch lässt sich gerade auch mit Grundschulkindern vortrefflich darüber spekulieren, welche Sichtweisen auf die Katze nun wirklich wahr sind, woher denn diese unterschiedlichen Perspektiven kommen, wie meine je eigene Sicht „auf die Katze“ ist. Kennen wir „die Katze“ wirklich? – Geeignet für das 1. / 2. Schuljahr.



Lauren Wolk:
Das Jahr, in dem
ich lügen lernte³

Der Titel des Buches führt zunächst in die Irre. Es geht nämlich nicht, wie man angesichts des Titels erwarten könnte, um „die üblichen kleinen Schwindeleien von Kindern. Ich meine wirkliche Lügen, die von wirklichen Ängsten gespeist werden. Dinge, die ich sagte oder tat und die mich aus dem Leben, das ich bis dahin gekannt hatte, hinauszerren und hart in einem anderen Landen ließen“ (S. 7). So schreibt Annabelle, die Protagonistin, zu Beginn des Buches. Dieses Leben, aus dem Annabelle 1943 brutal hinausgezerrt wird, ist das Jahr, in dem sie zwölf Jahre alt wird. Es lässt sich als ländliche Farmeridylle beschreiben. Annabelle wird liebevoll von ihren Eltern und Großeltern umhegt. Sie liebt ihre beiden kleinen Brüder, fühlt sich für sie verantwortlich. Ohne zu Murren erfüllt sie ihre täglichen Pflichten auf der

Farm. Nur ihre Tante Lily, die ebenfalls auf der Farm lebt, streut, da unzufrieden mit sich selbst, ab und an Sand in das familiäre Getriebe. Annabelle erlebt den vorurteilsfreien und warmherzigen Umgang der Eltern mit dem schwer traumatisierten Kriegsveteranen des ersten Weltkrieges, Toby, der, von allen geächtet, in einer Hütte auf dem Land ihrer Eltern eine Bleibe gefunden hat. Sie lässt sich nicht von den drei Gewehren abschrecken, ohne die Toby nie durch die Wälder der Gegend streift, sondern begegnet ihm angstfrei und fürsorglich, da ihre Eltern es ihr vorleben. Die Schrecken des zweiten Weltkrieges sind weit weg, dennoch auch in diesem kleinen Kosmos auf dem Land insofern spürbar, als die Farmer und ihre Kinder aufgefordert sind, Kapseln der Seidenpflanzen zu sammeln, die die Marine für die Herstellung ihrer Schwimmwesten benötigt.

In diese mehr oder weniger sorglose Kindheit in der Geborgenheit der Großfamilie platzt nun Betty Glengarry, die neue Mitschülerin, ein Mädchen aus der Stadt, von dem man munkelt, sie sei schwer erziehbar und daher von ihrer Mutter zu den Großeltern aufs Land geschickt worden. Nichts in ihrem Leben hat Annabelle auf ein solches Mädchen vorbereitet. Betty erpresst Annabelle um ihr Taschengeld, weil deren Eltern angeblich reich seien, und droht bei Nichterfüllung mit Stockschlägen. Der ersparte Penny ist Betty zu wenig und sie macht ihre Drohung tatsächlich wahr. Annabelle wird mit dem Stock verprügelt. Die Szenarien steigern sich, denn dieses Mädchen kennt keine Grenzen. Um Annabelle zu schockieren, tötet sie vor ihren Augen eine Wachtel. Ein zwischen zwei Bäumen gespanntes Drahtseil auf dem Schulweg verletzt einen von Annabelles Brüdern an der Stirn. Ruth, die beste Freundin Annabelles, verliert durch einen aus dem Hinterhalt geschleuderten Stein ein Auge. Der Vorfall gipfelt darin, dass Betty den Outsider Toby dieser Tat beschuldigt. Ihr wird geglaubt. Auch als Annabelle sich endlich ihren Eltern offenbart, die Eltern das Gespräch mit Bettys Großeltern suchen, wird Betty geglaubt. Die Fassade des netten unschuldigen Mädchens bekommt keine Risse. Als Betty plötzlich verschwindet, wird dieses Verschwinden ebenfalls ohne Umschweife Toby zugerechnet. Annabelle glaubt an Tobys Unschuld und ist fest entschlossen, dies auch zu beweisen. Ihr gelingt es, Toby in der elterlichen Scheune zu verstecken. Sie jongliert mit Wahrheiten und Halbwahrheiten, um Toby mit dem Lebensnotwendigen zu versorgen. Sie schneidet ihm die Haare, stibitzt ihrem Großvater Hemd und Hose, auf dass sich ein vollkommen veränderter Toby unerkant sogar unter die Suchtrupps nach Betty mischen kann. Annabelle

hat Toby zum Retter Bettys auserkoren. Sie ist sich mittlerweile gewiss, dass die Geräusche, die sie des Nachts auf der Suche nach Toby aus einem Brunnen in der Nähe von Tobys Hütte gehört hat, nicht wirklich von Stachelschweinen stammen konnten, wie sie zunächst vermutet hatte. Betty wird gerettet, überlebt aber die Tage und Stunden im Brunnen nicht. Toby kann zwar von dem Verdacht befreit werden, den Stein auf Ruth geworfen zu haben, nicht aber von dem Verdacht, Betty in den Brunnen gestoßen zu haben. Er flieht, wird zur Fahndung ausgerufen und, als man ihn schlussendlich findet, in dem Moment erschossen, als er eines seiner (nicht funktionstüchtigen) Gewehre von den Schultern nehmen wollte, um sich zu ergeben. Annabelle formuliert am Endes des Buches im Rückblick auf die Ereignisse, auf ihr eigenes Ringen um Wahrheit und Lüge, beeindruckende Konsequenzen für ihr zukünftiges Handeln, nämlich sich auch zukünftig nicht entmutigen zu lassen, „die Wahrheit über Dinge [zu sagen], vor denen man unmöglich die Augen verschließen darf. Wenn Schweigen, so verlockend es auch sein mochte, ein schlimmer Fehler wäre“ (S. 266). Annabelle ist erwachsen geworden.

In der Jurybegründung für die Verleihung des Katholischen Kinder- und Jugendbuchpreises der Deutschen Bischofskonferenz 2018 heißt es: „Darf eine Lüge ausgesprochen werden, um die Wahrheit ans Licht zu bringen? Autorin Lauren Wolk legt diese Frage dem Finale ihres Jugendromans zu Grunde, dem das Lügen als dramaturgisches Moment und damit als ethische Herausforderung dient. Denn der titelgebende Lernprozess impliziert für die elfjährige Ich-Erzählerin Annabelle die bittere Erkenntnis, dass Lügen Menschen als Machtinstrument dienen. Annabelles retrospektiv (und damit auch reflektierend) erzählte Erlebnisse werden nicht von kleinen Schwindeleien bestimmt, sondern legen die strukturellen Aspekte des Lügens offen. [...] Die allzu große Bereitschaft der Gemeinde, in Toby einen Übeltäter zu sehen, führt dazu, dass Annabelle schuldlos schuldig wird. Lauren Wolk greift damit das Moment der Schuldverstrickung auf und zeigt, dass das Sein und Handeln jedes Menschen in den Kontext seiner/ihrer Geschichte gestellt ist. [...] Ihr genauer Blick für Details wird dabei nicht nur zu einem poetischen Mittel, sondern auch zu einer Konstante dessen, was sich ereignet, als Annabelle zunehmend selbstbestimmt für die Wahrheit eintritt – und dafür lernt, zu lügen.“⁴ Wo, wenn nicht im Religionsunterricht, ließe es sich trefflicher über diesen Themenkomplex und die damit verbundene Grund-satzfrage nachdenken? – Geeignet für das 6. / 7. Schuljahr.

Anmerkungen

- 1 Zürich: NordSüd-Verlag AG ²2018. Deutsch von Thomas Bodmer. Die englische Originalausgabe erschien 2016 unter dem Titel *THEY ALL SAW A CAT* by Chronicle Books LLC, San Francisco, Kalifornien. LUCHS-Preis für Kinder- und Jugendliteratur Februar 2018. Dieser Preis wird jeden Monat von der ZEIT und von Radio Bremen vergeben.
- 2 Quelle: https://www.nord-sued.com/wp-content/uploads/2018/09/Pressedossier_Brendan_Wenzel.pdf (abgerufen 21. April 2020).
- 3 München: Carl Hanser Verlag 2017. Aus dem Englischen von Birgitt Kollmann. Die Originalausgabe erschien 2016 unter dem Titel *Wolf Hollow*. Für das englische Original wurde Wolk der US-amerikanische Preis Newbery Honor verliehen, siehe: <https://www.dbk.de/themen/auszeichnungen-der-deutschen-bischofskonferenz/katholischer-kinder-und-jugendbuchpreis/preisbuecher/2018-das-jahr-in-dem-ich-luegen-lernte/> (abgerufen 29. April 2020). Im Juni 2017 erhielt die deutsche Ausgabe des Buches den LUCHS-Preis für Kinder- und Jugendliteratur. Dieser Preis wird jeden Monat von der ZEIT und von Radio Bremen vergeben. 2018 wurde das Buch von der Deutschen Bischofskonferenz mit dem Katholischen Kinder- und Jugendbuchpreis ausgezeichnet.
- 4 Quelle: <https://www.dbk.de/themen/auszeichnungen-der-deutschen-bischofskonferenz/katholischer-kinder-und-jugendbuchpreis/preisbuecher/2018-das-jahr-in-dem-ich-luegen-lernte/> (abgerufen 29. April 2020).



Prof. i.K. Dr. Andrea Velthaus-Zimny lehrt am Pastoralseminar des Bischöflichen Priesterseminars Mainz Religionspädagogik.

Aus den Arbeitsstellen für Religionspädagogik

Neuanschaffungen

Hilft Beten?
Grundschule Religion
(Heft 70),
Friedrich Verlag
Seelze-Velber 2020

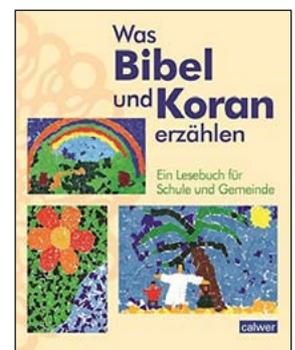


Beten ist zentraler Bestandteil eines religiösen Lebens und muss deswegen auch im Religionsunterricht immer wieder zum Thema werden. Dies gelingt in der Regel gut, weil Beten für die Schülerinnen und Schüler oft so „fragwürdig“ ist, dass das Thema zumindest nicht künstlich aufgesetzt wirkt. Das Heft beginnt mit der grundsätzlichen Frage, ob man im Religionsunterricht beten darf. Das hört sich zunächst lapidar an, ist es aber nicht. Letztlich geht es um den Unterschied von Religionsunterricht und Katechese. Die Grenzziehung ist im RU an Grundschulen herausfordernder als beispielsweise in der gymnasialen Oberstufe. Hans Mendel und Beate Peters legen Pro und Contra anschaulich dar. Die wissenschaftlichen Argumente werden durch persönliche Bemerkungen ergänzt, sodass Leser*innen zu einer persönlichen Stellungnahme herausgefordert werden. Weitere Artikel geben – wie gewohnt – Hinweise zur Praxis: Carmen Schmitt, Rainer Lemaire: Vielfältige Aspekte von Gebeten erforschen – Hinweise zum Einsatz der Gebetskartei im Unterricht; Karlo Meyer: Das muslimische

Gebet probieren? – Über den Umgang mit dem „Unterschiedlichsein“; Carmen Schmitt: Ein buntes Perlenarmband entdecken – Beten und Nachdenken mit den Perlen des Glaubens; Susanne von Braunmühl: Hilft beten, Varenka? – Mithilfe eines Bilderbuches über das Beten nachdenken; Rainer Lemaire: „Du bist bei mir“ – Psalm 23 als Gebet gegen die Angst.

Dieser Ausgabe liegt das Beiheft „Andachten und Gottesdienste zu Abschied und Neubeginn“ bei. Es bietet drei „Praxisideen“. 1. Guten Tag – auf Wiedersehen! – Begrüßung und Verabschiedung – alltägliche Rituale bewusst erleben (Klasse 1–4); 2. Nach Tod und Abschied neu beginnen – Eine Andacht zu den Emmausjüngern (Klasse 3–4); 3. Exodus – Ein Abschlussgottesdienst für Viertklässler.

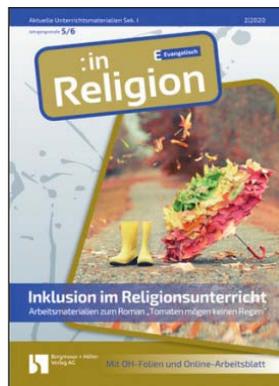
Kristina Augst,
Anke Kaloudis,
Birgitt Neukirch,
Esma Öger-Tunc:
Was Bibel und Koran erzählen
– Ein Lesebuch für das
interreligiöse Lernen,
Calwer Verlag, Stuttgart 2020



Was ist die Bibel? Was ist der Koran? Missverständnisse, Vorurteile und große Unkenntnis in weiten Teilen der Bevölkerung erschweren die Akzeptanz von Religion, besonders des Islam, und das Zusammenleben der Religionen. Für Erwachsene gibt es inzwischen gute Koranübersetzungen –

Bibelübersetzungen ohnehin – und auch gute Erklärungen zu diesen heiligen Schriften, die aufgrund ihres Alters und ihrer Eigenart erklärungsbedürftig sind. Dieses Lesebuch ermöglicht es nun auch Kindern, Texte aus Bibel und Koran sowie Hadithe in einfacher Sprache kennen zu lernen. Außerdem enthält es einfache, aber sachlich fundierte, Erklärungen zu ihrer Entstehung und auch Hinweise zum Verständnis. Die kurzen Texte aus den Schriften sind jeweils zu inhaltlichen Fragestellungen zusammengefasst. Eine kleine Auswahl von Kapitelüberschriften gibt einen Eindruck von der Reichhaltigkeit der Themen: Wie rettet Gott/Allah Menschen und hilft ihnen?, Wie kann ich mit Gott/Allah sprechen?, Wie hat Gott/Allah den Menschen geschaffen?, Was erzählen Bibel und Koran über Schwierigkeiten?, Wie gehen Menschen mit Tod und Trauer um?, Bibel und Koran erzählen von Jesus/Isa, Was erzählen der Koran und die Hadithe über den Propheten Muhammad?, Muhammad und seine Botschaft – der Koran, Was sagen Bibel und Koran darüber, wie man Christ/Christin und Muslim/Muslimin wird?, Was sagen Bibel und Koran zum Gottesdienst?, Was sagen Bibel und Koran über das Essen und Trinken?.

*Inklusion im Religionsunterricht, :in Religion (Heft 2/20),
Bermoser + Höller,
Aachen*



Um das Thema Inklusion ist es inzwischen wieder etwas stiller geworden. Zu stark drängt sich das jeweils aktuellste Thema in den Vordergrund, okkupiert große Bereiche der Berichterstattung durch die Medien und bestimmt dadurch den aktuellen Diskurs. Es ist, als hätte die Gesellschaft immer nur für genau ein Thema Zeit. Inklusion als für alle gesellschaftlichen Bereiche relevantes Anliegen wurde durch die Flüchtlingsdebatte verdrängt, Flucht und Migration musste dem Klimawandel als „Megathema“ weichen und die Fridays-for-Future-Bewegung wurde inzwischen von der Corona-Pandemie aus den Nachrichten weitgehend verdrängt. Dabei sind und bleiben alle diese Themen wichtige und große Herausforderungen unserer Gesellschaft und gehören immer wieder in den Diskurs

Schließungen und neue Struktur

Liebe Leserinnen und Leser,

die ARP-Niederlassungen in Mainz, Alsfeld, Seligenstadt, Darmstadt, Bad Nauheim und Worms waren Jahrzehnte Treffpunkt und Beratungsstellen für Religionslehrkräfte, boten Ausleihe für Bücher, katechetische Materialien, Filme und digitale Medien. In den letzten Jahren hat sich das Nutzerverhalten jedoch sehr grundsätzlich verändert. Immer mehr Menschen bevorzugen Download- und Streaming-Angebote, verknüpfen digital das eigene Büro mit dem Arbeitsplatz in der Schule und greifen beim analogen Arbeiten auf Materialdienst-Abos und selbst beschaffte Medien zurück.

So kam es dazu, dass unsere Arbeitsstellen für Religionspädagogik immer seltener frequentiert wurden. Mit Blick auf die sehr stark zurückgegangenen Ausleihzahlen sehen wir uns in der Pflicht, die personellen und finanziellen Ressourcen, mit denen wir Sie auch weiterhin bei der Erteilung eines guten und zeitgemäßen Religionsunterrichts unterstützen wollen, gezielter einzusetzen und dem neuen Nutzungsverhalten anzupassen.

Deshalb hat die Bistumsleitung die Entscheidung getroffen, die religionspädagogische Unterstützung neu zu ordnen und den Bedürfnissen anzupassen. Die Zentrale in Mainz wird einen verbesserten Support für digitale Medien, Ausleihe und Versand von Materialien sowie Beratung für das gesamte Bistumsgebiet anbieten. Sie werden uns deshalb in Zukunft noch besser persönlich, online und telefonisch erreichen und ein erweitertes Angebot vorfinden. In der nächsten Ausgabe von RU-heute werden wir ausführlicher darüber berichten.

Die bisherigen fünf Regionalstellen in Alsfeld, Seligenstadt, Darmstadt, Bad Nauheim und Worms werden aufgrund der deutlich verminderten Inanspruchnahme zum Ende dieses Schuljahres schließen.

Wir danken vor allem denjenigen, die über viele Jahre und Jahrzehnte unsere Arbeitsstellen mit Leben gefüllt haben, indem sie dort Medien und Bücher ausgeliehen und die Beratung nachgefragt haben.

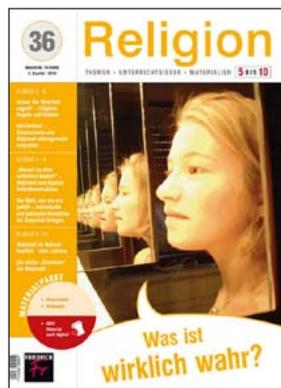
Besonders danken wir unseren Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern, die mit viel Engagement und Leidenschaft für die Sache die Öffnungszeiten ermöglicht, Beratung angeboten und Verwaltungsdienste übernommen haben.

ARP Mainz, 55116 Mainz, Grebenstraße 13

Telefon: 06131 253224, arp.mainz@bistum-mainz.de

Mo 11:30–17:30, Di–Do 14:30–17:30, Fr 13:00–16:00 Uhr

eingespeist. Dabei hilft das vorliegende Heft aus der Reihe :in Religion Evangelisch. Es wendet es sich in einem ersten Abschnitt („Inklusion“ oder wie verschieden sind wir eigentlich?) dem Verschieden-Sein zu und versucht so, die gängige Engführung in öffentlichen Debatten aber auch in der Lehrer*innen-Ausbildung auf Inklusion von Menschen mit Behinderung aufzubrechen. Es geht dabei nämlich auch um Themen wie ethnokulturelle Gerechtigkeit, Antirassismus, Geschlechtergerechtigkeit, Diversität oder sozio-ökonomische Chancengleichheit. Der mittlere, vom Umfang her größte Teil, bietet Material entlang dem Jugendbuch „Tomaten mögen keinen Regen“ von Sarah Michaela Orlovský. Der dritte Teil gibt unter der Überschrift „Psalmen sind für alle da!“ Anregungen zum gemeinsamen Verfassen von Psalmen.

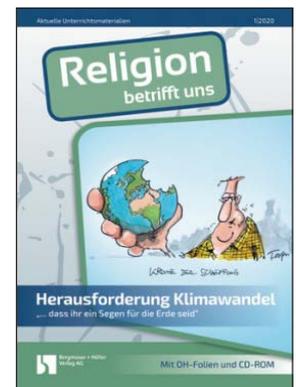


*Was ist wirklich wahr?,
Religion 5 bis 10,
Heft 36 (4. Quartal 2019),
Friedrich Verlag,
Seelze-Velber*

Dieses Heft stellt die Frage nach Wahrheit in Zeiten des „Postfaktischen“ und von Fake-News. Solche „Zeiterscheinungen“ haben die Frage nach der Wahrheit wieder ins Bewusstsein gehoben, sie war aber immer da. Die aus der Kindersprache entlehene Formulierung „wirklich wahr“ im Titel zeigt schon, dass es mit der Wahrheit nicht so leicht ist. Die Herausgeberinnen betonen im Vorwort: „Man kann die Wahrheit ahnen, sich ihr nähern durch Wissen, Nachdenken, Zweifel. Besitzen kann man sie nicht. Sie ist schlechthin unverfügbar.“ Aus dem Inhalt: Was ist Wahrheit? – Die Wahrheitsfrage als Grundfrage im Religionsunterricht (Wilfried Härle); Muss ich immer die Wahrheit sagen? – Eine Auseinandersetzung mit religiösen Regeln und Geboten (Anita Seebach); „Ich sehe was, das du nicht siehst!“ – Die verschiedenen Dimensionen von Wahrheit altersgemäß aufgreifen (Gudrun Neebe/Uwe Schäfer); „Worauf du dich verlassen kannst!“ – Der Wahrheitsbegriff in Zeiten der digitalen Selbstkonstruktion (Karsten Müller); „Ich mach' mir die Welt, wie sie mir gefällt!“ – Individuelle Weltbilder mit biblischen Weltbildern ins Gespräch bringen (Anke Kaloudis/Gerhard Ziener); Wessen Geschichte ist

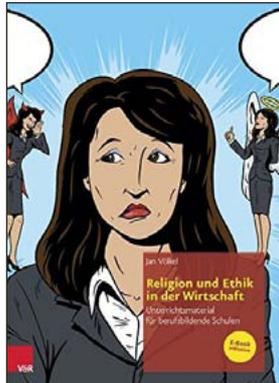
wahr? – Lektüre eines Jugendromans zum Nahost-Konflikt (Matthias Hahn); Wie verstehen wir die Welt? – Eine Unterrichtssequenz zu den vielen „Gesichtern“ der Wahrheit (Jochen Walldorf); „Das muss jeder selber wissen!“ – Theologische Gespräche mit Kindern und Jugendlichen führen (Annikе Reiss).

*Herausforderung
Klimawandel
– „Dass ihr ein Segen
für die Erde seid“,
Religion betrifft uns
(Heft 1/2020),
Bergmoser + Höller, Aachen*



Die Jugendbewegung Fridays for Future hat das erreicht, was durch die Studien und Appelle der Wissenschaft alleine nicht gelungen ist: einer breiten Öffentlichkeit und der Politik die Dramatik des Klimawandels bewusst zu machen und auch zum Handeln zu zwingen. Die vorliegende Ausgabe von Religion betrifft uns bietet eine Fülle von Material für die Behandlung des Themas im Religionsunterricht. Aus dem Inhalt (Auswahl): Karikaturen zum Thema Klimawandel (Folie 1), Fridays for Future, Umweltbewusstsein 2018 – Umfrageergebnisse (Folie 1), Soziale Milieus und Umweltbewusstsein, Klimawandel – Was ist das eigentlich?, Folgen des Klimawandels, Klimaschutzziele, UN-Klimarahmenkonvention, Deutschland verfehlt die Klimaschutzwahlpflichtungen, Wir bräuchten eine neue Erzählung: Kultur der Mäßigung, Geschärfte Aufmerksamkeit, Vom Eigenwert der Schöpfung, Nachhaltigkeit – Abkehr von der Utopie der Machbarkeit, Die besondere Bedeutung der Gerechtigkeit, Globale Gerechtigkeit ins Zentrum setzen, Inter- und intragenerationelle Gerechtigkeit, Umweltverantwortlich Handeln zwischen Einstellung und Verhalten.

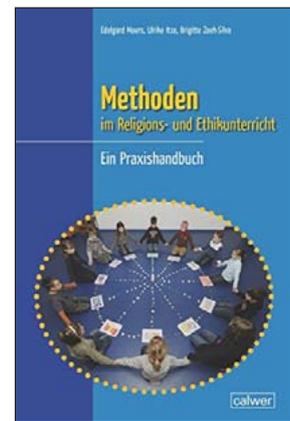
Jan Völkel:
*Religion und Ethik
 in der Wirtschaft –
 Unterrichtsmaterial für
 berufsbildende Schulen,
 Vandenhoeck & Ruprecht,
 Göttingen 2013*



Der Religionsunterricht an beruflichen Schulen will immer auch die konkreten Erfahrungen, mit denen Auszubildende in ihren jeweiligen Berufen konfrontiert werden, thematisieren. Diese können von Beruf zu Beruf, von Branche zu Branche sehr unterschiedlich sein. Jan Völkel hat hier Materialien für den Bereich Wirtschaft und Handel erarbeitet und zusammengestellt. Sie knüpfen thematisch an die Inhalte des Wirtschaftsunterrichts an (Der Mensch in der Arbeitswelt, Die Rolle des Unternehmens in der globalen Welt, Unser Wirtschafts- und Sozialsystem). Das ermöglicht eine praxisnahe Verbindung zwischen Religion, Ethik und Wirtschaft. Gerade für Auszubildende, die soeben erst ihren Platz im Wirtschaftsleben eingenommen haben, werden spannende Bezüge zwischen ethischen Ansprüchen und wirtschaftlichen Notwendigkeiten sichtbar.

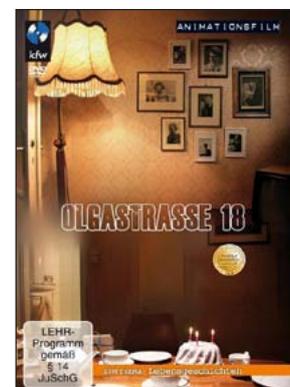
Das erste Kapitel, bzw. der erste Baustein, steht unter dem Thema: „Was heißt hier gelogen“ – Ehrlichkeit im Handel. Hier geht es um Rabatte, Verkaufstricks, Wahrheit und Lüge. Theologisch akzentuiert wird der Abschnitt durch einen Text von Martin Luther „Von Verkaufshandlung und Wucher“. Der zweite Baustein, „Soviel du brauchst? – Zur Frage der gerechten Entlohnung“, kreist um das Thema Lohn und Gerechtigkeit. Einzelaspekte sind u.a. die unterschiedliche Bezahlung von Frauen und Männern, Pro und Contra Mindestlöhne und das bedingungslose Grundeinkommen. Im dritten Baustein geht es um die Auszubildenden selbst: „Bitte lächeln! – Wie sehr darf ich im Beruf ich selbst sein?“. Hier können eigene Emotionen und / oder die berufliche Rolle reflektiert werden. Didaktisch-methodische Hinweise zur Umsetzung im Unterricht sind jedem der drei flexibel einsetzbaren Bausteine vorangestellt.

Edelgard Moers:
*Methoden im Religions-
 und Ethikunterricht
 – Ein Praxishandbuch,
 Calwer Verlag,
 Stuttgart 2019*



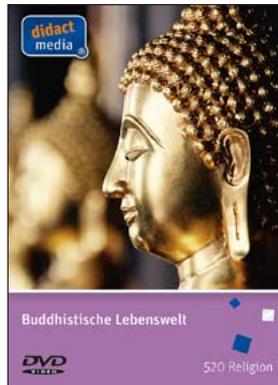
Das eigene Methodenrepertoire immer wieder zu hinterfragen und zu erweitern, ist mit Blick auf abwechslungsreichen und gelingenden Religionsunterricht eine bleibende Aufgabe aller Religionslehrer*innen. Das von Edelgard Moers erarbeitete Buch bietet fast zweihundert Methoden für den Unterricht. Sie werden detailliert vorgestellt, praxisnah beschrieben und sind in der Mehrzahl auch fächerübergreifend einsetzbar. Der Zeitaufwand für eine Beschäftigung mit Unterrichtsmethoden amortisiert sich rasch, stärkt die Lehrer*innen-Gesundheit und führt zu höherer Zufriedenheit im Beruf. Dies sind natürlich lediglich die positiven Nebenwirkungen. Hauptintention ist es, die Schüler und Schülerinnen in ihrer Heterogenität ernst zu nehmen und ihnen möglichst vielfältige Lernchancen zu eröffnen. Als Teaser seien hier einige inhaltlich Schwerpunkte genannt, zu denen die einzelnen Methoden dienen: eigene Fragen und Bedürfnisse in den Unterricht einbringen, Erfahrungen in und mit der Lerngruppe sammeln, Texte und Bilder auf vielfältige Weise erschließen, Aussagen kreativ umsetzen, sich spielerisch mit Inhalten zu beschäftigen, (Gottes-)Erfahrungen anderer Menschen nachspüren, die eigene Persönlichkeit positiv stärken sowie Arbeitsergebnisse dokumentieren und Gelerntes reflektieren.

*Olgastraße 18 (DVD),
 Animationsfilm, 4 Minuten,
 Deutschland 2011,
 Katholisches Filmwerk,
 Frankfurt am Main*



Olgastraße, Hausnummer 18, ist irgendwo in Deutschland. Es ist nur eine Adresse von vielen, eine Wohnung wie andere auch. Und doch öffnet sich, wenn man nur

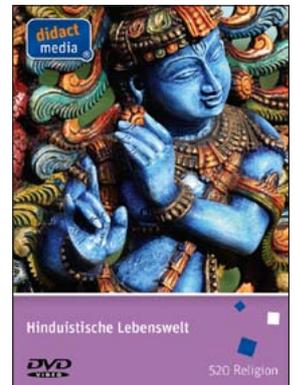
genauer hinsieht, ein ganzes Leben voller gemeinsamer Erinnerungen, die sowohl glücklich und heiter als auch schmerzhaft sein können. In diesem Film sind keine lebenden Personen zu sehen, er besteht aus einer Reihe einzelner Bilder. Der Betrachter erkennt an der Abfolge der Bilder eine Chronik, die vom Einzug eines frisch verheirateten Paares, über dessen Familienleben mit Arbeits- und Schulalltag, bis zum Scheitern der Beziehung und dem Altern und Tod des verbliebenen Partners reicht. Der Film, man könnte ihn einschlägig im Blick auf Biografiearbeit nennen, lädt zur Reflexion des eigenen Lebens, aber auch von gesellschaftlichen Entwicklungen ein. Anschlussfähige Themen sind Alltag, Arbeit, Familie, Generationen, Konsum, Lebensentwurf, Lebenssinn, Vergänglichkeit, Zeitgeschichte u.a. Der Film ist zum Einsatz ab Jahrgangsstufe 10 zu empfehlen, besonders gut eignet er sich für berufliche Schulen mit entsprechenden Ausbildungsgängen in Kranken- und Altenpflege, Erziehung und Sozialpädagogik. Aber auch in der Erwachsenenbildung bietet er viele Möglichkeiten.



*Buddhistische Lebenswelt,
Didaktische DVD,
20 Minuten,
Deutschland 2019,
didact media, Konstanz*

Der Film zeigt das Leben und die Lehre des Siddhartha Gautama, des ersten Buddhas und Begründers des Buddhismus. Er erklärt die „vier edlen Wahrheiten der Leiden“ und den „achtteiligen Pfad“ zur Leidüberwindung, die sogenannte Erleuchtung und den Eintritt ins Nirwana, das Ende des Leids, die Wiedergeburt und den ewigen Kreislauf „Samsara“. Er beschreibt die buddhistische Philosophie oder Lehre „Dharma“ und erklärt, dass im Buddhismus das Ich nicht nur aus Körper und Seele, sondern aus sich wandelnden Daseinsfaktoren und Erfahrungen besteht und letztlich nur ein trägerischer Schein ist. Der Film geht auf die buddhistische Gemeinschaft mit Klöstern und Laien sowie auf die unterschiedlichen Schulen wie Theravada, Mahayana und Vajrayana ein. Sonder-

wege wie der Zen-Buddhismus und die Bedeutung des tibetischen Buddhismus mit dem Dalai Lama werden vorgestellt. Traditionen und Riten wie Mantra oder Mandala und die herausragende Stellung der Meditation werden dargestellt. Der gelebte Buddhismus mit Tempeln und Stupas, Gebeten und wenigen Festen wird thematisiert. Auch auf die im Buddhismus sich wandelnde Rolle der diskriminierten Frau wird eingegangen und auf eine buddhistische Ethik, die vielen als zeitgemäß erscheint. Darüber hinaus wird für die Gefahren eines esoterischen und „Wellness-Buddhismus“ sensibilisiert, denen die fernöstliche Religion im westlichen Lifestyle ausgesetzt ist. (didact media)



*Hinduistische Lebenswelt,
Didaktische DVD,
20 Minuten,
Deutschland 2018,
didact media, Konstanz*

Der Film zeigt die Ursprünge, die vielfältige Glaubenswelt und Philosophie des Hinduismus. Er benennt heilige Texte wie die Veden, erklärt den ewigen Kreislauf Samsara, den Glauben an die Wiedergeburt und an die zahlreichen Gottheiten und stellt die Trimurti und die Hauptströmungen hinduistischen Glaubens vor. Er zeichnet die Allgegenwart der Religion im Alltag nach und gibt Einblicke in Gebet und Götterverehrung, die Funktion von Tempeln und Ritualen im Hinduismus. Er zeigt die wichtigsten Feste wie Kumbh Mela mit den reinigenden religiösen Bädern im Fluss Ganges. Ein Kapitel beschäftigt sich mit dem Kastenwesen im Hinduismus und stellt Beerdigungsrituale vor. Auch auf das Wirken von Mahatma Gandhi und seinen Kampf um die Rechte für die Unberührbaren und Frauen wird eingegangen. Der Themenbereich Ehe und Familie wird vor allem anhand der Rolle der Frau in hinduistischen Familien und Gesellschaften beleuchtet. Am Ende werden die Wege zur Erlösung dargestellt, dabei wird vor allem auf Begriffe wie Yoga, Chakra, Meditation, Mantra, das heilige Om und den Urgrund Brahman eingegangen und die religiösen Strömungen des Hinduismus erklärt. (didact media)

Freiwilliges Soziales Jahr (FSJ)

Freiwilligendienst mit vielfältigen Möglichkeiten in sozialen Einsatzfeldern

Kontakt: 06131 - 253 639

fsj@bistum-mainz.de

<https://bistummainz.de/jugend/fsj/>



Engagement im Ausland

„Aufbruch ins Weite!“ Die Freiwilligendienste im Ausland:

- Sozialer Dienst für Frieden & Versöhnung
- Europäischer Freiwilligendienst
- Missionar*in auf Zeit

Kontakt: 06131 - 253 592

referat-freiwilligendienste
@bistum-mainz.de



Bundesfreiwilligendienst (BFD)

Freiwilligendienst mit zeitlich flexiblem Engagement in einer sozialen Einrichtung

Kontakt: 06131 2826-253
bundesfreiwilligendienste@caritas-bistum-mainz.de

www.caritas-bistum-mainz.de/engagementundspenden



Christliches Orientierungsjahr Mainz (COJ)

Ein Jahr gemeinsam in der WG leben & wachsen neben dem Freiwilligendienst

Kontakt:

06131-253 536

coj@bistum-mainz.de

www.coj-mainz.de



Freiwilligendienst in der Pastoral (FiP)

Ein Jahr Mitarbeit in der Seelsorgearbeit einer Pfarrei im Bistum

Kontakt:

06131-253 536

berufederkirche@bistum-mainz.de

www.berufe-kirche-mainz.de



Schule ... und dann?!

Sie als Lehrer*innen und Begleiter*innen vor Ort sind mit den Jugendlichen und jungen Erwachsenen unterwegs und im Gespräch, um Sie zu unterstützen, ihren eigenen Weg zu finden.

Wir würden uns freuen, wenn Sie im Rahmen Ihrer Begleitung auf unsere Angebote im Bistum Mainz für die spannende Zeit zwischen Schule, Ausbildung/Studium und Beruf aufmerksam machen würden.

Genauere Informationen zu den einzelnen Angeboten finden Sie, indem Sie die QR-Codes scannen. Gerne stehen wir Ihnen auch für weitere Informationen persönlich zur Verfügung, lassen Ihnen Flyer zukommen oder stellen unsere Angebote nach Rücksprache persönlich vor.



„Weil die Menschen Personen sind, d.h. mit Vernunft und freiem Willen begabt und damit zu persönlicher Verantwortung erhoben, werden alle ihrer Würde gemäß durch ihr eigenes Wesen gedrängt und durch eine moralische Pflicht gehalten, die Wahrheit zu suchen, vor allem jene Wahrheit, welche die Religion betrifft. Sie sind auch gehalten, an der erkannten Wahrheit festzuhalten und ihr ganzes Leben an den Erfordernissen der Wahrheit auszurichten.“

Zweites
Vatikanisches Konzil,
Erklärung über die
Religionsfreiheit
„Dignitatis humanae“
(1965), Nr. 2.