

Sebastian Eck

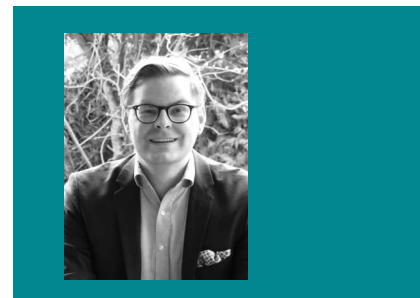
# Das Wissen über den besonderen Charakter religiösen Wissens

Eine Voraussetzung für ‚kritisches Denken‘ im Religionsunterricht?

## Der Autor

Dr. Sebastian Eck, Studienrat i. Hd. am Institut für Katholische Theologie der Universität Duisburg-Essen.

Dr. Sebastian Eck  
Universität Duisburg-Essen  
Institut für Katholische Theologie  
Universitätsstraße 12  
D-45141 Essen  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1931-1023>  
e-mail: [sebastian.eck@uni-due.de](mailto:sebastian.eck@uni-due.de)



# Das Wissen über den besonderen Charakter religiösen Wissens

Eine Voraussetzung für ‚kritisches Denken‘ im Religionsunterricht?

## Abstract

Der Religionsunterricht hat heute im Bereich des ‚kritischen Denkens‘ eine besondere Aufgabe. Der Beitrag diskutiert, inwiefern das domänenspezifische Wissen eine wesentliche Voraussetzung für ‚kritisches Denken‘ im Religionsunterricht darstellt. Dabei bezieht sich der Aufsatz auf Unterrichtsszenarien, die nach der religionspädagogischen Lehrstückdidaktik geplant wurden und damit einen besonderen Wert auf die Modellierung kontroverser Unterrichtsarrangements legen.

## Schlagworte

kritisches Denken – Religionsunterricht – Lehrstückdidaktik – empirische Unterrichtsforschung – Konzeptwechsel

# Knowledge about the special character of religious knowledge

A prerequisite for 'critical thinking' in religious education?

## Abstract

Religious education today has a special task in the area of 'critical thinking'. The article discusses the extent to which domain-specific knowledge is an essential prerequisite for 'critical thinking' in religious education. In doing so, the article refers to teaching scenarios that were planned according to Lehrstückdidaktik and thus place particular emphasis on modelling controversial teaching arrangements.

## Keywords

critical thinking – religious education – empirical research – conceptual change

Gewiss gibt es Konzeptionen des Religionsunterrichts, die mit der Aufgabe, das kritische Denken der Schüler\*innen zu fördern, kaum vereinbar sind. Der bis in die 1960er Jahre hinein sowohl auf katholischer wie auf evangelischer Seite gebräuchliche verkündigungsorientierte Religionsunterricht etwa ist wohl nicht kompatibel mit einem Paradigma ‚kritisches Denken‘. Denn hier sollten Schüler\*innen das kirchlich Überlieferte als wahr und gültig annehmen, obwohl sie diese Geltung nicht kritisch nachprüfen konnten. Erst der hermeneutisch orientierte Religionsunterricht eröffnete eine größere Freiheit im kritischen Umgang mit der religiösen Tradition. Der evangelische Theologe Martin Stallmann, der für den hermeneutischen Religionsunterricht steht, war etwa der Überzeugung, dass es im Religionsunterricht nicht um Verkündigung gehen sollte, sondern um ein historisch-kritisches Verständnis der biblischen Botschaft im Horizont des damaligen Denkens.<sup>1</sup> Entsprechend sahen die Schüler\*innen das Überlieferte fortan nicht mehr als unzweifelhaft gültig an, sondern vielmehr als Gegenstand kritischer Prüfung. Das Überlieferte konnte von daher einen Anspruch auf Geltung nur dann noch erheben, wenn es gelang, im Prozess seiner kritisch-rationalen Auslegung eine Relevanz für die Bewältigung gegenwartsbezogener Probleme herauszuarbeiten. Das ist auch das Programm der nachfolgenden Konzeption des problemorientierten Religionsunterrichts.

Tatsächlich ereignete sich ein weiterer Schub zu einem ‚Mehr‘ an kritischem Denken im Religionsunterricht, als in der Mitte der 1960er Jahre angesichts der immer säkularer und pluraler werdenden Gesellschaft die Religionspädagogik vor die Aufgabe gestellt wurde, die religiöse Erziehung in der Schule neu zu legitimieren. Rezipiert wurden daher auch vermehrt pädagogische Konzepte. Insbesondere auf evangelischer Seite bezog man sich dabei auf die ‚Theorie der Schule‘ von Theodor Wilhelm aus dem Jahr 1967, die dem Religionsunterricht die Aufgabe zuwies, „die Welt als religiöse Vorstellung zu denken und diese religiöse Vorstellungswelt kritisch zu ordnen und mit profanen Weltbildern zu kontrastieren“<sup>2</sup>. Diese Aufgabe sollte im Medium kritischer Rationalität angegangen werden. Von daher spielte das „*kritische Denken*“<sup>3</sup> im Konzept Wilhelms eine zentrale Rolle.

Damit begann auch die Zeit des sogenannten themen- oder problemorientierten Religionsunterrichts, der nach und nach auch ideologiekritische Ansätze einbe-

---

1 Vgl. STALLMANN, Martin: Tradition und Emanzipation in der Religionspädagogik, in: WEGENAST, Klaus (Hg.): Religionspädagogik. 1: Der evangelische Weg, Darmstadt: WBG 1981 (= Weg der Forschung 209), 331–343, bes. 337–341.

2 WILHELM, Theodor: Theorie der Schule. Hauptschule und Gymnasium im Zeitalter der Wissenschaften. Stuttgart: Springer <sup>2</sup>1967, 331.

3 EBD., 330 [Hervorhebungen im Original].

zog.<sup>4</sup> Ausgehend von der Forderung nach einer religionskritischen Aufmerksamkeit ging es bereits Gert Otto, eigentlich ein Vertreter des hermeneutischen Religionsunterrichts, darum, die Religionspädagogik als ‚Kritische Theorie‘ religiös vermittelter und fundierter Verhaltensweisen zu gestalten, die im Zusammenhang von Erziehung und Unterricht die Lebenspraxis der Menschen bestimmen.<sup>5</sup> Seitdem ist sich die Religionspädagogik bewusst, dass ihr Handeln abhängig ist von soziokulturellen, ökonomischen und politischen Rahmenbedingungen. Mit der damit verbundenen Aufmerksamkeit für die jeweils gegebenen gesellschaftlichen Verhältnisse kam zunehmend auch die kritische Reflexion der Ambivalenz des Christlichen ins religionspädagogische Bewusstsein.

Seit der Entwicklung des problemorientierten Religionsunterrichts ist die Ausrichtung religiöser Bildung auf gesellschaftsrelevante Fragestellungen und das Ziel, Schüler\*innen hin zu einer kritisch-religiösen Mündigkeit zu bilden, konzeptuell tief im Selbstverständnis der Religionspädagogik verankert. Die für den katholischen Bereich bis heute relevant gebliebene Konzeption des korrelativen Religionsunterrichts versucht stärker noch als der problemorientierte Religionsunterricht materiale und formale Aspekte des Gedankens kritischer Bildung zusammenzuspannen, insofern sie, wie schon der ideologiekritische Ansatz, die Ambivalenz der gesellschaftlichen und individuellen Wirkungen religiöser Traditionen bedenkt (materialer Aspekt) und gleichsam der Idee der religiösen Mündigkeit verpflichtet bleibt (formaler Aspekt).<sup>6</sup>

Auf diesem Hintergrund sind auch die langanhaltenden Diskussionen um die bleibende Notwendigkeit eines politisch orientierten Religionsunterrichts,<sup>7</sup> neuerdings auch wieder verstärkt in seiner dezidiert ideologiekritischen Variante<sup>8</sup> zu sehen. Im Unterschied zu diesen neueren „Wiederbelebungsversuchen“<sup>9</sup> argumentierten die klassischen problemorientierten und die älteren korrelativen Ansätze aber noch sehr selbstverständlich auf dem Boden eines weitgehend als verbindlich empfundenen christlichen Referenzrahmens, der so etwas wie eine gemeinsame Sprache, eine Art religiöser ‚Grammatik‘ beinhaltet. Ein solcher

---

4 Für einen Überblick über die ideologiekritischen Beiträge in den 1970er Jahren vgl., VIERZIG, Siegfried: Ideologiekritik und Religionsunterricht. Zur Theorie und Praxis eines kritischen Religionsunterrichts, Zürich / Einsiedeln / Köln: Benziger 1975, 106–131.

5 Vgl. OTTO, Gert: Praktische Theologie als Kritische Theorie religiös vermittelter Praxis. Thesen zum Verständnis einer Formel, in: KLOSTERMANN, Ferdinand / ZERFASS, Rolf (Hg.): Praktische Theologie heute, München / Mainz: Kaiser 1974, 195–205.

6 Vgl. zur Ausformulierung dieser Aspekte im Synodenbeschluss PORZELT, Burkhard: Glauben korrelativ kommunizieren. Annäherungen an das religionspädagogische Korrelationsprinzip, Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2023, 46–68.

7 Vgl. KNAUTH, Thorsten: Bleibend notwendig! Der Problemorientierte Religionsunterricht und seine Bedeutung für eine kritische Religionspädagogik – Geschichte und Aktualität, in: ZPT 70 / H. 2 (2018) 128–141. DOI: <https://doi.org/10.1515/zpt-2018-0017>.

8 Vgl. HERBST, Jan-Hendrik: Ideologiekritik und Religionsunterricht. Zum unabgegoltene Potenzial des ideologiekritischen Arguments für den konfessionellen Religionsunterricht, in: RPäB 79 (2018) 86–97.

9 HERBST, Jan-Hendrik / MENNE, Andreas: Ideologiekritik im Religionsunterricht? Wiederbelebungsversuch eines religionsdidaktischen Lernprinzips, in: ÖRF 27 / H. 1 (2019) 89–105. DOI: 10.25364/10.27:2019.1.7.

durch christlich-kirchliche Erfahrungen geprägter Relevanzhorizont steht heute aber kaum noch zur Verfügung. Damit stellt sich die Frage, ob (Ideologie-)Kritik im Religionsunterricht, wenn sie wirklich als herausfordernd und bedeutsam empfunden werden soll, ohne die Erfahrung mutmaßlich ideologischer religiöser Prägungen überhaupt noch möglich und sinnvoll ist.<sup>10</sup> Allgemeiner: Es stellt sich die Frage, ob sich die Geltung religiöser Vorstellungen bzw. die daraus hervorgehenden Einstellungen und Handlungsorientierungen dann überhaupt noch nach anerkannten Kriterien beurteilen lassen; ob sich eine religionsbezogene Urteilsfähigkeit von Kindern und Jugendlichen entwickeln lässt, die sich an nachvollziehbaren Standards orientieren kann.

## 1. Kritisches Denken im Religionsunterricht?

Diese Fragen sind umso dringlicher, als der Religionsunterricht als eine spezifisch schulische Veranstaltung – bei allem, was er sonst noch leisten kann und muss – zweifelsohne gerade im Bereich des ‚kritischen Denkens‘ eine besondere Aufgabe und auch eine besondere Rechenschaftspflicht hat. Vor allem angesichts der Situation hochgradiger weltanschaulicher Pluralität erhebt der Religionsunterricht insbesondere für die Sekundarstufe II heute den Anspruch, für die Auseinandersetzung mit Ideologien, Weltanschauungen und Religionen zu befähigen.<sup>11</sup> Der Religionsunterricht soll also auch ein Ort sein, in dem um religiöse Positionen gerungen wird, der Reflexionsbereitschaft einfordert, der nach der Begründungsfähigkeit von Standpunkten fragt und der Positionen auch einmal ideologiekritisch hinterfragt. Eine solche kritische Urteilsfähigkeit und ‚kritisches Denken‘ sind dabei konstitutiv aufeinander bezogen. Entsprechend definiert Dirk Jahn, der derzeit wohl einflussreichste Promotor einer Theorie ‚kritischen Denkens‘, wie folgt: „Kritisches Denken ist ein emanzipierender Prozess analytischer, ideologiekritischer, multiperspektivischer und konstruktiver Reflexion und sozialer Interaktion, in dem Annahmen und deren Wirkweisen offengelegt, analysiert und bewertet werden, um unabhängiger und bewusster urteilen, entscheiden und handeln zu können.“<sup>12</sup>

Um diese Urteilskompetenz auszubilden, bedarf es unterschiedlicher Teilkompetenzen. Dazu zählt Katharina Muth aus religionspädagogischer Perspektive ers-

---

10 In eine ähnliche Richtung argumentiert auch DRESSLER, Bernhard: Religion und Bildung in den Differenzen des Lebens, in: ZPT 59 / H. 3 (2007) 269–286, 277, der einen Religionsunterricht kritisiert, der von den Schüler\*innen ein ideologiekritisches Denken abverlangt, „bevor ihnen Sinn und Legitimationsansprüche der bestehenden Welt“ nähergebracht wurde.

11 Vgl. LANGENHORST, Annegret / LANGENHORST, Georg: Sekundarstufe II, in: RIEGEL, Ulrich / KROPAČ, Ulrich (Hg.): Handbuch Religionsdidaktik, Stuttgart: Kohlhammer 2020, 452–458.

12 JAHN, Dirk: Kritisches Denken fördern können. Entwicklung eines didaktischen Designs zur Qualifizierung pädagogischer Professionals. Aachen. Shaker 2012 (= Texte zur Wirtschaftspädagogik und Personalentwicklung 7), 26 u. 209.

tens die Kenntnis und die Anwendung prozeduralen Wissens; das meint für den Religionsunterricht vor allem die Entwicklung einer theologischen bzw. religiösen Argumentationsfähigkeit. Zweitens gehören nach Muth persönliche Haltungen dazu, etwa auf normativen Überzeugungen gründende Einstellungen und Handlungsbereitschaften.<sup>13</sup>

Bei den folgenden Überlegungen geht es nun um eine dritte Teilkompetenz religiöser Urteilsfähigkeit: das domänenspezifische Wissen (*literacy*). Es geht also in der Folge um die Frage, wie ein Teilaspekt vor allem der formalen Komponente des korrelativen Religionsunterrichts, nämlich ein auf religiöser *literacy* beruhendes religiöses Urteilsvermögen, den Ansatz des ‚kritischen Denkens‘ im Religionsunterricht begünstigen kann. Robert Ennis unterscheidet vier grundlegende Ansätze zur Förderung von ‚kritischem Denken‘ in Bildungseinrichtungen. Im *allgemeinen Ansatz* wird kritisches Denken als eigenständiges Fach bzw. eigenständiger Unterricht etabliert, wobei der Bezug zu anderen Fächern keine Rolle spielt. Der *integrativ-direkte Ansatz* fördert die unmittelbare Ausbildung kritischen Denkens innerhalb des Fachunterrichts, indem grundlegende Prinzipien des kritischen Denkens ausdrücklich behandelt und auf fachliche Inhalte angewendet werden. Beim *integrativ-indirekten Ansatz* geht es um eine indirekte Schulung des kritischen Denkens im Fachunterricht. Dabei werden Konzepte des kritischen Denkens nicht explizit ausgebildet; die Förderung geschieht aber durch geeignete Lehr-Lernszenarien. Der *kombinierende Ansatz* schließlich sieht kritisches Denken als eigenen Kurs an und fördert zugleich eine direkte bzw. indirekte Förderung im jeweiligen Fachunterricht.<sup>14</sup>

Insbesondere für die Umsetzung der beiden integrativen Ansätze im Religionsunterricht wird in diesem Beitrag angenommen, dass die Kompetenz, das wesentlich Religiöse an Religion und Religionen zu erkennen, eine wichtige Voraussetzung ist, um z. B. gesellschaftspolitische, kirchenpolitische und theologische Kontroversen<sup>15</sup> im Religionsunterricht einschätzen und zu damit korrespondierenden religiösen und kirchlichen Traditionen, eigenen Glaubenspositionen und -praktiken oder gesellschaftlich dominierenden weltanschaulichen Normativitätsvorstellungen reflektiert Stellung beziehen zu können. Schüler\*innen

---

13 Vgl. MUTH, Katharina: Art. Urteilskompetenz (Februar 2022), in: <http://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/201016/> [abgerufen am 10.02.2023].

14 ENNIS, Robert. H.: Critical thinking and subject specificity: Clarification and needed research, in: *Educational Researcher* 18 / H. 3 (1989) 4–10, 4–5.

15 Vgl. zu dieser Differenzierung HERBST, Jan-Hendrik: Kontroverse Themen im Religionsunterricht. Konzeptionelle Grundlagen, empirische Ergebnisse und zukünftige Forschungsperspektiven, in: *Theo-Web* 21 / H. 2 (2022) 350–367, bes. 357–359. DOI: <https://doi.org/10.23770/tw0266>. Zur unterrichtspraktischen Umsetzung dezidiert theologischer Kontroversen vgl. ENGLERT, Rudolf, *Religion gibt zu denken. Eine Religionsdidaktik in 19 Lehrstücken*, München: Kösel 2013.

sollten also notwendigerweise ein Empfinden für den besonderen Charakter religiöser Fragen und Antworten entwickeln.

## 2. Religionsunterrichtliche Verlegenheiten im Umgang mit dem religiös-konstitutiven Weltzugang

Im Religionsunterricht geht es aus einer bildungstheoretischen Perspektive grundlegend darum, die Beziehung des Menschen zum Ganzen: zur ‚Welt‘ und zum ‚Leben‘, also den Rahmen, in den verschiedene religiöse Deutungsmuster integriert werden müssen, zu reflektieren. Es geht im Religionsunterricht demnach um die Fähigkeit, eine bestimmte Anschauung auf die Welt als Ganze zu entwickeln und sich selbst in diesem Ganzen einen Ort zuzuweisen. In diesem Sinne spricht die PISA-Studie im Blick auf Philosophie und Religion bekanntlich von „konstitutiver Rationalität“<sup>16</sup>, die neben kognitiven, moralisch-evaluativen und ästhetisch-expressiven Rationalitätsformen anderer Unterrichtsfächer zur Allgemeinbildung beitragen soll.

Der Vorschlag der PISA-Studie, den Horizont allgemeiner Bildung von einem begrenzten Katalog eigenständiger Weltzugänge her abzustecken, hat in der Religionspädagogik ein starkes Echo gefunden. Vor allem hat es das Bewusstsein dafür gestärkt, dass der Religionsunterricht gegenüber den in anderen Fächern entwickelten Rationalitätsformen eine eigene Aufgabe hat. Wenn sich der Religionsunterricht diesem Modell von Allgemeinbildung allerdings verpflichtet sieht, dann muss er auch zeigen können, wie der spezifische Weltzugang eingebracht und nötigenfalls auch von den für andere Unterrichtsfächer kennzeichnenden Weltzugängen bzw. Rationalitätsmodi abgegrenzt werden kann.<sup>17</sup> Und hier gibt es offenbar noch Nachholbedarf. So lässt sich im aktuellen Religionsunterricht beobachten, dass die Fähigkeit zur Unterscheidung von Wissensformen und insbesondere das Wissen um den Charakter ‚religiösen Wissens‘ bzw. religiöser Konzepte eine Problemzone darstellt. Eva-Maria Leven zufolge fehlt den Schüler\*innen „der Schlüssel für dieses anders geartete Wissen des Faches Religion“<sup>18</sup>.

Dass der Sinn für den besonderen Charakter des religiösen Weltzugangs im Allgemeinen nur schwach entwickelt ist, zeigen auch die qualitativen Unterrichts-

---

16 DEUTSCHES PISA-KONSORTIUM (Hg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich, Opladen: Leske + Budrich 2001, 21.

17 Vgl. etwa SCHAMBECK, Mirjam: Religiöse Welterschließung – mehr als ein mäanderndes Phänomen. Plädoyer für eine positionelle Auseinandersetzung mit Religion, in: RPäB 69 (2013) 53–64.

18 LEVEN, Eva-Maria: Professionalität von Religionslehrkräften. Eine explorative Studie zur Rekonstruktion fachspezifischen Professionswissens sowie handlungsbezogener und reflexiver Kompetenzen von Religionslehrkräften, Berlin: LIT 2019 (= Empirische Theologie 33), 405.



analysen des RADEV-Projektes der Religionspädagogischen Forschungsgruppe Essen.<sup>19</sup> Der analysierte Religionsunterricht ist für den vorliegenden Beitrag deshalb relevant, weil er anhand der religionspädagogischen Lehrstückdidaktik geplant wurde, die einen besonderen Wert auf die Modellierung kontroverser Unterrichtsarrangements legt, in denen die religiöse Urteilsbildung der Schüler\*innen herausgefordert wird.<sup>20</sup> Mit Blick auf die Ansätze kritischen Denkens wird hier also ein *integrativ-indirekter Ansatz* verfolgt, der durch geeignete Lehr-Lernszenarien zu kontrovers einzuschätzenden theologischen Fragen bemüht ist, von den Schüler\*innen eine eigene Positionierung einzufordern.

So steht eine christologische Reihe unter der Frage ‚Kann ein Opfer Sieger sein?‘.<sup>21</sup> Die Schüler\*innen einer 12. Klasse sollen die für Christ\*innen mit Jesus Christus verbundene besondere Hoheit von dessen Erniedrigung her erschließen. In mehreren Schritten soll diese anscheinend paradoxe Sichtweise entwickelt werden: die Enthüllung des am Kreuz geopferten ‚Lammes‘ als des letztlich siegreichen Erlösers, also die Erschließung des christlichen Symbols des *agnus victor*, des Lammes mit dem Siegeszeichen.

Dazu arbeitet die Reihe mit einer kontrastiven Gegenüberstellung zwischen einer menschlichen ‚Normalperspektive‘ und einer exemplarisch durch Jesus Christus repräsentierten Gegenfolie. In der Normalperspektive tendieren Menschen, die von anderen zu Opfern (*victims*) gemacht werden, zu Vergeltungsphantasien – eine Perspektive, wie sie durchaus auch in den biblischen Schriften zu finden ist und die über 1 Kön 18: Elijas Vernichtung der Baalspriester in diesen Religionsunterricht eingespielt wurde. Die von Jesus Christus repräsentierte Alternative, die durch solche Vergeltungswünsche aktivierte Spirale der Gewalt zu durchbrechen, wird in der Reihe exemplarisch anhand der Seligpreisungen (Mt 5,1–12) bearbeitet. Im weiteren Verlauf der Unterrichtsreihe wird gezeigt, dass diese Alternative unter den durch die Normalperspektive regierten Bedingungen zu scheitern scheint: Jesus wird am Ende selbst zum Opfer (*victim*). Die Frage, die dann von den Schüler\*innen diskutiert werden soll, ist: Lässt sich dieses Geschehen mit der christlichen Tradition und in der schon von Jesus selbst gelegten Spur als Opferung (*sacrificium*) deuten: als Hingabe des eigenen Lebens, die anderen neue Lebensmöglichkeiten eröffnet?

---

19 ENGLERT, Rudolf / ECK, Sebastian: R-A-D-E-V. Religionsunterrichtliche Lehrstücke im Praxistest, Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2021 (= Religionspädagogische Bildungsforschung 7).

20 Vgl. EBD., 224–227.

21 Vgl. EBD., 46–47 u. 99–115.

Diese Frage wird bis zum Ende der Reihe offengehalten. Bei der Schlussevaluation zeigt sich jedoch: Die auf der anthropologischen Ebene erörterten Sachverhalte (Wer ist ein Opfer? Wie fühlt man sich als Opfer? Welchen Unterschied macht es, ob man sich als Opfer eines boshafte(n) Anderen oder als Opfer eines elenden Schicksals empfindet?) haben viel nachdrücklicher beeindruckt als die Auseinandersetzung mit der christologischen Perspektive: mit der Person Jesu, ihrer Botschaft, der Kreuzigung und ihrer möglichen Deutung als Selbst-Opfer (*sacrificium*). Die Schüler\*innen haben diese christologisch gemeinte Reihe im Grunde als ethische Reihe rezipiert, in der sie nach eigener Auskunft interessante und lebendige Gespräche über ein allen bekanntes Phänomen und eine menschlich wichtige Frage führen konnten. Aber: Die christliche Perspektive einer aus der Eskalation der Gewalt erlösenden Vergebung als Gegenfolie zur dominierenden Perspektive einer wie auch immer realisierten Vergeltung – diese Pointe der christologischen Reihe ist offensichtlich nicht ‚angekommen‘. Das heißt: Gerade die in dieser Reihe steckende dezidiert *religiöse* Alteritätsperspektive ist weitgehend auf der Strecke geblieben, sodass auch keine Kritik an auch gesellschaftlich mitgeprägten menschlichen Normativitätsvorstellungen erfolgen kann.

Dass sich das christologische Konzept des *agnus victor* offensichtlich nicht eindrücklicher im Verständnis der Schüler\*innen niedergeschlagen hat, ist sicherlich unterschiedlichen Gründen zuzuschreiben. Ein Punkt ist, dass wir es hier mit grundlegenden epistemologischen Plausibilisierungsnöten zu tun haben. Offenbar fehlt es an didaktisch rezeptionsfähigen Modellen aus der Theologie, die derartige Diskussionen terminologisch klären und weiterführend gestalten helfen. Es fehlt an definierten Strukturbegriffen, die gerade an theologisch heiklen Punkten notwendige Unterscheidungen ermöglichen und so die Sachlage klären helfen: hier bei der Bearbeitung der Opferthematik zwischen dem Begriff des Opfers, das von anderen zum Opfer gemacht wird (*victim*), und dem Opfer, das sich selbst hingibt (*sacrifice*). Diese Differenzen klingen zwar an, aber sie gelangen nicht zu jenem Maß an Klarheit, das für weiterführendes kritisches Verstehen ausreichend tragfähig wäre. Es fehlt also das, was Dirk Jahn und Michael Cursio als notwendige Voraussetzung für kritisches Denken ansehen, nämlich das „Präzisieren und Konkretisieren der Begriffe, und zwar so, dass sichtbar wird, welcher Geltungsanspruch mit der jeweiligen Aussage erhoben wurde.“<sup>22</sup>

---

22 JAHN, Dirk / CURSIO, Michael: Kritisches Denken. Eine Einführung in die Didaktik der Denkschulung, Wiesbaden: Springer 2021, 22–23.

### 3. Die Überführung fraglicher Präkonzepte hin zu religiöser Erkenntnis

In der Didaktik der Naturwissenschaften ist vielfach von Fehlkonzepten bzw. von *misconceptions* die Rede, im Blick auf die ein *conceptual change* anzustreben sei. Das heißt: Aus fachlich fragwürdigen bzw. strikt als ‚falsch‘ geltenden Auffassungen sollen Sichtweisen entwickelt werden, die dem Stand fachlichen Wissens und Denkens vielleicht nicht vollkommen, aber doch eher entsprechen.

Auch in sozial- und geisteswissenschaftlich orientierten Fächern wird der Versuch gemacht, bestimmte als untauglich geltende Präkonzepte der Schüler\*innen in Richtung kompetenterer Urteilsformen zu überwinden. So spricht etwa der Politikdidaktiker Andreas Petrik, der die Relevanz der Lehrstückdidaktik für politische Bildung erprobt, von „Fehlkonzeptionen“, die „angemessene Sachurteile“ blockierten. Sie bildeten „logische Gegenpole“ zu fachlich ausgewiesenen Kompetenzen wie z. B. „Konfliktfähigkeit“<sup>23</sup>. Hier stellt sich die Frage: Wäre es in der Religionsdidaktik nicht auch möglich, solche Fehlkonzeptionen zu identifizieren und zu benennen, um sie schließlich überwinden zu helfen? Lassen sich im Bereich religiöser Bildung nicht auch ‚Gegenpole‘ zu anzustrebenden Kompetenzen erkennen bzw. Vorstellungen und Einstellungen, die im Blick auf auszubildende fachliche Fähigkeiten als kontraproduktiv zu betrachten sind? Oder ist es abwegig zu denken, dass es in Anbetracht der weitreichenden Individualisierung des Religiösen im theologischen Diskurs noch verbindliche fachliche Gütemaßstäbe geben könnte?

Diese *Conceptual Change-Forschung* wird „in der Religionspädagogik noch wenig rezipiert“<sup>24</sup>. So verwundert es nicht, dass es bislang kaum religionsdidaktische Unterrichtsmodelle gibt, die fachlich als problematisch geltende Vorstellungen und Einstellungen identifizieren, ansprechen und schließlich zu überwinden helfen.<sup>25</sup> Die Religionspädagogische Forschungsgruppe Essen hat in einer 11. Jahrgangsstufe mit Hilfe eines Lehrstücks zu der religiös-kontroversen Frage: ‚Ist Gott Realität oder Illusion?‘ einen solchen Versuch unternommen. Das Ziel war es, das konventionelle Verständnis einiger Begriffe, die für die Arbeit an der

---

23 PETRIK, Andreas: Von den Schwierigkeiten, ein politischer Mensch zu werden. Konzept und Praxis einer genetischen Politikdidaktik, Opladen / Berlin / Toronto: Barbara Budrich 2013 (= Studien zur Bildungsgangforschung 13), 224.

24 HERMISSON, Sabine: Forschung zu Einstellungen und Präkonzepten von Schüler\*innen und Lehrpersonen in der Religionsdidaktik, in: Theo-Web 19 / H. 1 (2020) 126–144, 130. DOI: doi.org/10.23770/tw0125.

25 Vgl. aber die Konstruktion von bioethischen Lernwegen bei FUCHS, Monika E.: Bioethische Urteilsbildung im Religionsunterricht: Theoretische Reflexion – empirische Rekonstruktion, Göttingen: V&R unipress 2010 (= Arbeiten zur Religionspädagogik 43), bes. 235–271.

Gottesfrage zentral sind (,Existenz', ,Wahrheit', ,Glauben' und ,Wissen') zu befragen und zu weiten.<sup>26</sup>

Um das Ergebnis direkt vorwegzunehmen: Dieser Versuch ist weitgehend gescheitert. Die Schüler\*innen konnten oder wollten sich das gegenüber ihrem Vorverständnis Neue nicht zu eigen machen. Schauen wir dazu einmal etwas genauer in den Unterricht hinein. Es handelt sich um die letzte Doppelstunde dieser Unterrichtsreihe. Ein Teil der Lerngruppe hatte sich anhand eines Textes mit der Wahrheitsfrage auseinandersetzen. Der Text versucht deutlich zu machen, dass auch fiktive Geschichten in einem existentiellen Sinne wahr sein können. Was die Klasse aus der Begegnung mit diesem Textzeugnis mitnimmt, entspricht aber nicht dieser Intention. Es wird vielmehr deutlich, dass die mit der Eingabe des Textes intendierte Blickerweiterung nicht gelungen ist. Die Schüler\*innen sind im Wesentlichen bei ihrem stark positivistisch geprägten Wirklichkeits- und Wahrheitsverständnis geblieben. Es liegt auf der Hand, dass hier ein Problem sichtbar wird, das die für das Konzept ,kritisches Denken' so wichtige Diskutierbarkeit religiöser Fragen im Kern betrifft. Denn religiöse Aussagen beziehen sich auf etwas, dem aus der hier dominierenden Sicht keine Wirklichkeit zugesprochen werden kann. Von daher können ihnen aus der Sicht der Schüler\*innen grundsätzlich auch keine Wahrheitsfähigkeit zugebilligt werden. Dann sind solche Aussagen aber nicht rational diskutierbar. Dementsprechend wäre ein Religionsunterricht, der auf eine kritisch-argumentative Auseinandersetzung über religiöse Aussagen abzielt, eigentlich von vornherein sinnlos.<sup>27</sup>

Ein solches eher naturwissenschaftliches Realitätsverständnis hat auch Auswirkungen auf die Diskussion der Gottesfrage.<sup>28</sup> Dass mit Gott eine Wirklichkeit angesprochen sein könnte, die nicht gestalthaft und raum-zeitlich greifbar, gleichwohl aber auch nicht einfach nur eine Idee ist, scheint für die meisten Schüler\*innen kaum nachvollziehbar. Diese Schwierigkeiten, die Wirklichkeit Gottes zu denken, zeigen sich zum Ende der Unterrichtsreihe. Die Lehrerin fragt, ob man mit dem von einigen Schüler\*innen formulierten Fazit: Ob Gott existiert, muss jede\*r selbst entscheiden, zufrieden sei. Da meldet sich Vanessa und sagt: „Also, ich würd einfach nur sagen..., ich find, das ist eigentlich ein bisschen problematisch sogar, wenn man sich das so anguckt und dann sagt „Ja, ich glaube an Gott“ und dann aber sagen muss: Ja, aber wenn jemand anderes nicht an ihn

---

26 Vgl. zu dieser Reihe ENGLERT / ECK 2021 [Anm. 19], 42–43 u. 71–85.

27 In eine ähnliche Richtung argumentieren auch JAHN / CURSIO 2021 [Anm. 22], 17: „Kritisches Denken kann nicht gelingen auf der Basis eines unreflektierten Relativismus, der Begriffe wie ,Tatsache' oder ,Wahrheit' ablehnt oder generell die Einlösbarkeit objektiver Geltungsansprüche leugnet.“

28 Vgl. zum Folgenden ausführlich ECK, Sebastian / ENGLERT, Rudolf: Wie SchülerInnen über Gott denken. Beobachtungen und Analysen aus der empirischen Unterrichtsforschung, in: ÖRF 29 / H. 2 (2021) 70–88, bes. 75–85. DOI: 10.25364/10.29:2021.2.4.

glaubt, dann *existiert er* für ihn quasi auch nicht, also ist er dann, irgendwie, dass er dann nur so teilexistiert, das ist irgendwie... ich weiß nicht, das sind zwei..., verstehn Sie, was ich meine?“ Die Schülerin fragt im Grunde: Kann von einem Sein Gottes überhaupt die Rede sein, wenn dieses Sein gewissermaßen ganz im Auge der/des Betrachtenden liegt? Kann man von einer ‚Realität‘ Gottes schon dann sprechen, wenn ein gläubiger Mensch will, dass Gott existiert bzw. sich persönlich für die Existenz Gottes entscheidet? Was unterscheidet eine solche Realität noch von einer Illusion? An dieser Stelle des Unterrichts konnte Vanessa nicht weitergeholfen werden. Es fehlte an dem, was an anderer Stelle probeweise als „epistemologische Aufmerksamkeit“ angesprochen wurde.<sup>29</sup> Es mangelte an der Unterscheidung zwischen der Ebene der Realität und dem, was wir über die Realität denken, also an der Differenzierung zwischen der ontologischen und der epistemologischen Ebene. In Verbindung damit fehlte es auch hier – wie schon bei der christologischen Reihe – an terminologischen Klärungen. Die Schülerin Vanessa spürt, dass hier etwas unterschieden werden müsste („ich weiß nicht, das sind zwei..., verstehn Sie, was ich meine?“), aber sie hat ebenso wie die Lehrerin keine Begriffe dafür. Dabei ist diese Unterscheidung gerade im Religionsunterricht zentral, weil sie den besonderen Charakter religiösen Wissens erst markiert, die dann zu einer kritischen Auseinandersetzung mit den eigenen weltanschaulichen Perspektiven führen könnte.

#### 4. **Ausblick: Plädoyer für fachlich-theologische Orientierungshilfen**

Es war in diesem Beitrag die Rede davon, dass die Schüler\*innen Mühe haben, religiöse oder theologische Konzepte, die mit ihren eigenen Vorstellungen nicht ohne Weiteres kompatibel sind, sachgerecht zu rezipieren und, erst recht, ihr eigenes Denken und ihren Glauben von daher kritisch zu reflektieren. Beispiele waren das theologische Konzept des *agnus victor* und von den Sichtweisen der Schüler\*innen abweichende Konzepte von ‚Realität‘ und ‚Wahrheit‘. Es ließen sich leicht noch weitere Beispiele finden. Eine solche Tendenz ist für einen Religionsunterricht, der ‚kritisches Denken‘ zu realisieren sucht, gewiss hinderlich. Wenn Neues nicht mit Altem verflochten, sondern weitgehend ungeprüft zurückgewiesen wird, ist eine Lernprogression im Bereich religiöser Urteilskompetenz nur schwer erreichbar.

Diese Schwierigkeiten im Umgang mit unvertrauten Konzepten haben mindestens teilweise auch damit zu tun, dass es den Religionslehrer\*innen an didakti-

---

<sup>29</sup> ENGLERT, Rudolf / ECK, Sebastian, Epistemologische Unaufmerksamkeit – ein unterschätztes religionsdidaktisches Problem, in: KatBl 147 (2022) 215–223.

schen Orientierungshilfen fehlt. So steuert der Religionsunterricht immer wieder auf Punkte zu, an denen es dem didaktischen Bemühen an fachlich-theologischen Unterscheidungen mangelt, um religiöse Perspektiven wirklich überzeugend und die Diskussion weiterführend einbringen zu können. Wenn der Religionsunterricht argumentativ-diskursiv begehbare und voranschreitende Wege ‚kritischen Denkens‘ ermöglichen will, dann geht es also auch darum, fachwissenschaftlich und fachdidaktisch genauer auszuloten und möglichst präzise unterscheidbar zu machen, welche möglichen Positionen zu kontrovers diskutierbaren Deutungskonzepten zu erwarten sind. Schüler\*innen sollten den sich im Bereich religiösen Urteils aufspannenden Raum optionaler bzw. positioneller Möglichkeiten genauer kennenlernen und diesen Raum – wie eine sich allmählich vervollständigende *concept-map* – mindestens in groben Umrissen skizzieren können. Alle Unterscheidungen, die dazu beitragen können diesen Raum zu strukturieren, sind hilfreich, angefangen von schlichten Oppositionen bis hin zu Klassifikationen oder Typologien, die binäre Strukturen deutlich sprengen.

Es gibt in der Religionsdidaktik ja eine ganze Reihe von Überlegungen, die direkt oder indirekt auf die beschriebene Situation reagieren: etwa Einübungen in die immer mögliche Mehrperspektivität religiöser Konzepte<sup>30</sup> oder in die Verschränkung unterschiedlicher Perspektiven.<sup>31</sup> Auch hier wird gesehen, dass der unterrichtliche Austausch über differente religiöse Vorstellungen und Einstellungen mehr zum Ziel haben sollte als bloß ein selbstgenügsames Nebeneinander des Verschiedenen. Die genaue Wahrnehmung des Anderen soll vielmehr zu einem präziseren Begreifen der Differenzpunkte und darüber hinaus auch zu einem Vertiefen und Erweitern der eigenen Perspektive führen.

Es scheint allerdings, dass zwischen der Idee eines mehrperspektivisch angelegten oder auf perspektivische Verschränkungen zielenden Religionsunterrichts einerseits und der schulischen Realität andererseits noch eine beträchtliche Kluft besteht. Wie Ulrich Riegel mit Rekurs auf mehrere empirischen Studien herausarbeitet, erfolgt der Religionsunterricht doch fast durchgängig noch monoperspektivisch bzw. spricht nur eine ganz bestimmte religiöse Sichtweise an.<sup>32</sup> Hier findet sich also nicht einmal die erste Stufe eines wie auch immer auf perspektivi-

---

30 Vgl. etwa BÜTTNER, Gerhard / REIS, Oliver: Modelle als Wege des Theologisierens. Religionsunterricht besser planen und durchführen, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2020.

31 Vgl. etwa WOPPOWA, Jan: Perspektivenverschränkung als zentrale Figur konfessioneller Kooperation, in: LINDNER, Konstantin u. a. (Hg.): Zukunftsfähiger Religionsunterricht. Konfessionell – kooperativ – kontextuell, Freiburg / Br. / Wien: Herder 2017, 174-192.

32 Vgl. RIEGEL, Ulrich: Konturen weltanschaulicher Heterogenität – religionssoziologische Perspektiven auf die weltanschaulichen Profile religiöser und säkularer Jugendlicher angesichts zunehmender Konfessionslosigkeit, in: ALTMAYER, Stefan u. a. (Hg.): Reli – keine Lust und keine Ahnung? (Jahrbuch der Religionspädagogik 35) Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2019, 76–91, hier 88–91.

sche Verschränkungen zielenden Unterrichts: die mehrperspektivische Präsentation des Lerngegenstands.

Das heißt: Das mittlerweile in der religionsdidaktischen Diskussion vorfindliche Problembewusstsein muss stärker noch in die konkrete Unterrichtsplanung und -gestaltung übersetzt werden. Solche unterrichtspraktischen Vermessungen können verhindern, dass die unterrichtliche Auseinandersetzung über kontroverse Fragen in eine Sackgasse führt, indem die in einer Lerngruppe erkennbare Pluralität verschiedener Sichtweisen, Auslegungen oder Handlungsoptionen in Richtung eines irenischen Nebeneinanders aufgelöst wird, sodass Kontroversen, die möglicherweise erkenntnistiftend sein könnten, von vornherein vermieden werden.<sup>33</sup> Um ‚kritisches Denken‘ zu fördern, ist es also umso wichtiger, klare begriffliche Differenzierungen anzubieten, die helfen, den besonderen Charakter religiösen Wissens immer mehr zu begreifen und epistemologische Konfusionen zu vermeiden.

---

<sup>33</sup> Diese Tendenz weisen mittlerweile viele empirische Beobachtungen auf, vgl. etwa REESE-SCHNITKER, Annegret / BERTRAM, Daniel / FRÖHLE, Dominic: Zum Potential von Unterrichtsgesprächen. Zentrale Erkenntnisse der Kasseler Studie, in: DIES. (Hg.): Gespräche im Religionsunterricht. Einblicke – Einsichten – Potenziale, Stuttgart: Kohlhammer 2022 (= Religionspädagogik innovativ 45), 503–527, hier 509–510; LEVEN 2019 [Anm. 18], 349.