

# Geltungsansprüche in interreligiösen Lernprozessen in Hochschule und Schule als Lerngelegenheiten für das Kritische Denken?!

Eine funktionale Rekonstruktion empirischer Phänomene

## Die Autor\*innen

Dr.<sup>in</sup> Naciye Kamçılı-Yıldız, Juniorprofessorin für Islamische Religionspädagogik und -didaktik am Paderborner Institut für Islamische Theologie an der Universität Paderborn.

Prof.<sup>in</sup> Dr.<sup>in</sup> Naciye Kamçılı-Yıldız  
Universität Paderborn  
Fakultät für Kulturwissenschaften  
Paderborner Institut für Islamische Theologie  
Warburger Str. 100  
D-33098 Paderborn  
ORCID: <http://orcid.org/0009-0002-2698-408X>  
e-mail: [naciye.kamcili.yildiz@upb.de](mailto:naciye.kamcili.yildiz@upb.de)



Dr. Dr. Oliver Reis, Professor für Kath. Religionspädagogik mit dem Schwerpunkt Inklusion am Institut für Katholische Theologie der Universität Paderborn.

Prof. Dr. Dr. Oliver Reis  
Universität Paderborn  
Fakultät für Kulturwissenschaften  
Institut für Katholische Theologie  
Warburger Str. 100  
D-33098 Paderborn  
ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-1900-4872>  
e-mail: [oliver.reis@upb.de](mailto:oliver.reis@upb.de)



# Geltungsansprüche in interreligiösen Lernprozessen in Hochschule und Schule als Lerngelegenheiten für das Kritische Denken?!

Eine funktionale Rekonstruktion empirischer Phänomene

## Abstract

Das Kritische Denken formuliert unter anderem den Anspruch, dass den Lernenden die Prämissen des Denkens transparent gemacht werden, damit sie an der Steuerung des Lernens beteiligt werden können. Gerade im interreligiösen Lernen an der Schule und Hochschule werden konzeptionelle Prämissen relevant, wie mit den Geltungsansprüchen der Religionen im Verhältnis zueinander umzugehen ist. Der folgende Beitrag untersucht an zwei Szenen des schulischen und hochschulischen Lernens, wie Lehrende mit Lernenden Geltungsansprüche verhandeln und das Potenzial zur Befähigung zum kritischen Denken nutzen. Es werden die Bearbeitungsstrategien rekonstruiert und dabei gleichzeitig die unterrichtlichen Faktoren herausgearbeitet, unter denen sich didaktisch das Kritische Denken bewähren müsste.

## Schlagworte

Konzept des Kritischen Denkens – Interreligiöses Lernen – Komparative Theologie – Umgang mit der Wahrheitsfrage

# Claims to validity in interreligious learning processes in universities and schools as learning opportunities for critical thinking?

A functional reconstruction of empirical phenomena

## Abstract

Critical thinking formulates, among other things, the requirement that the premises of thinking are made transparent to learners so that they can be involved in the control of learning. Conceptual premises on how to deal with the claims in validity of religions in relation to each other are particularly relevant in interreligious learning at school and university. The following article uses two scenes of school and university learning to examine how teachers negotiate claims with learners and use the potential to enable critical thinking. In each case, the processing strategies are reconstructed and at the same time the teaching factors are worked out under which critical thinking would have to prove itself didactically.

## Keywords

concept of critical thinking – interreligious learning – comparative theology – dealing with the question of truth

## 1. Das Konzept des Kritischen Denkens

Das Konzept des Kritischen Denkens wird angesichts der vielfältigen Herausforderungen der Gegenwart mit seinem Anliegen, Schüler\*innen zu eigenständigem und kritischem Denken auszubilden, zunehmend bedeutsam für schulische und universitäre Bildung. Es gibt bislang noch wenig Fortschritte, das Konzept des Kritischen Denkens einerseits zu schärfen und andererseits explizit für den (hoch-)schulischen Unterricht zum Gegenstand zu machen. Im Gegensatz zur Didaktik der Naturwissenschaften gelten religionsdidaktische Modelle zur Konzeptualisierung des Kritischen Denkens als Desiderat.<sup>1</sup>

Für diesen Beitrag gehen wir mit dem Konzept des Kritischen Denkens pragmatisch um. Eigentlich verfolgt das Kritische Denken ein Ziel, das schon in der ganzen Bildungsdiskussion spätestens seit der Kritischen Theorie mitbedacht wird. Bildung ist nicht die Aneignung kultureller Objektivationen, sondern die individuierte Transformation dieser Objektivationen zur Selbstermächtigung, als kulturelles und mündiges Wesen in der Gesellschaft auf eigene Weise mitzuarbeiten. Dafür ist es nötig, dass die Lernenden sich emanzipieren können, lernen Entscheidungen anderer zu verstehen, zu kritisieren und eigene Entscheidungen begründet zu treffen. Das setzt eine Bildungskultur voraus, in der Induktion und Edukation<sup>2</sup> als die beiden paradoxen Momente von Bildung immer wieder in Beziehung gesetzt werden müssen. In Zeiten kultureller Pluralität gilt es zu begreifen, dass es keinen objektiven Standort mehr gibt, um die Geltung von Wissen und dessen Wahrheit zu behaupten. Gleichzeitig ist der Geltungsanspruch nicht aufgehoben, sonst wäre Bildung ebenfalls unmöglich.<sup>3</sup> Kritisches Denken verstehen wir deshalb als notwendige Bedingung, um Bildung angemessen komplex in einer ambigen Welt behaupten zu können. Wir beziehen uns für dieses Verständnis pragmatisch auf die Definition von Jahn:

„Kritisches Denken heißt, sich grundlegende Annahmen zu einem gegebenen Sachverhalt aus unterschiedlichen Perspektiven bewusst zu machen und diese Annahmen auf logischer, empirischer, erkenntnistheoretischer, ethischer

---

1 RAFOLT, Susanne / KAPELARI, Suzanne / KREMER, Kerstin: Kritisches Denken im naturwissenschaftlichen Unterricht – Synergiemodell, Problemlage und Desiderata, in: Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften 25/ H. 1 (2019) 63–75.

2 Vgl. ENGLERT, Rudolf: Zum Bildungswert religiösen Lernens, in: DERS.: Religionspädagogische Grundfragen. Anstöße zur Urteilsbildung, Stuttgart: Kohlhammer 2007, 161–172.

3 Vgl. REIS, Oliver / ROOSE, Hanna: „Warum können wir denn jetzt nicht sagen, dass die Sophia wirklich Recht hat?“ Norm und Relativierung in religionspädagogischen Bildungsprozessen, in: FÜHRER, Carolin u. a. (Hg.): Relativität und Bildung. Fachübergreifende Herausforderungen und fachspezifische Grenzen, Münster / New York: Waxmann 2022, 97–108.

und konstruktiver Ebene zu evaluieren, um unabhängiger und bewusster urteilen, entscheiden und handeln zu können.“<sup>4</sup>

Jahns Verständnis zielt darauf ab, die Prämissen, Normen und Regeln hinter unseren Urteilen und Entscheidungen zugänglich zu machen, um Raum für Alternativen zu schaffen, sich überhaupt verhalten zu können. Er unterscheidet vier Kontexte des Kritischen Denkens, die diese Grundannahme weiter entfalten:<sup>5</sup>

- die *logisch-epistemische Analyse*, bei der es darum geht, implizite und explizite Annahmen in (eigenen) Gedankengängen zu einem bestimmten Sachverhalt zu verdeutlichen, Annahmen auf logische und empirische Richtigkeit zu überprüfen und eigene Schlussfolgerungen und die dabei verwendeten Denkstandards und Maßstäbe im Hinblick auf Grenzen der Erkenntnis zu untersuchen und zu würdigen.
- das *perspektivische Denken*, in dem unterschiedliche Sichtweisen zu einem bestimmten Sachverhalt oft überhaupt erst einmal ausfindig zu machen sind, gefundene Interpretationen bzw. Annahmen miteinander verglichen werden sollten und die Entstehung und Entwicklung der jeweiligen Sichtweise nachzuvollziehen ist.
- das *ethische Denken*, bei dem Gegebenheiten im Hinblick auf offene und verdeckte Formen von Machtausübung, Zwang oder Ausbeutung beleuchtet werden sowie die Entstehung und Funktion von Herrschaftsstrukturen zu analysieren sind.
- das *konstruktive Denken*, das nach Wegen sucht, um noch nicht überprüfte Annahmen überprüfen zu können sowie alternative Denk- und Handlungsweisen zur Lösung gefundener Probleme und Missstände entwickelt.

Diese unterschiedlichen Kontexte verändern die grundlegende Bestimmung des Kritischen Denkens und sind dennoch von der gleichen Überzeugung getragen, dass *mündige Personen, die die Gesellschaft gestalten sollen, das Recht und die Pflicht haben, die Annahmen in unserem Denken zu hinterfragen, Alternativen zu prüfen und Handlungsweisen zu entwickeln, die bewusst damit umgehen, dass jedes Denken mit seinen Prämissen macht- und herrschaftsförmig ist*. Kritisches Denken als Bildungsaufgabe bedeutet nun, – und das ist der Reiz für uns – trotz aller systematischer Asymmetrie in den Beziehungen, in den Bildungsprozessen

---

4 Vgl. JAHN, Dirk: Verantwortung für das eigene Denken und Handeln übernehmen: Impulse zur Förderung von Kritischem Denken in der Lehre, in: DERS. u. a. (Hg.): Kritische Hochschullehre. Impulse für eine innovative Lehr- und Lernkultur, Wiesbaden: Springer 2019, 19–64, 28.

5 Vgl. EBD., 29.

selbst, den Lernenden Anteil zu geben an den Prozessen hinter der Induktion. Das ist die Sprengkraft, die das Kritische Denken für Schule und Unterricht haben kann: Es führt die Schüler\*innen in den Schritten der Rekonstruktion, Dekonstruktion und Konstruktion hinter die ‚Maschine‘ der schulischen Bildung, die ihre Annahmen und Geltungsansprüche eher zu verbergen sucht, damit die Geltung nicht hinterfragt wird.<sup>6</sup> Ist das möglich? Wie geht in Bildungsprozessen beides zusammen, die Annahmen zu verbergen und die Annahmen zugänglich zu machen?

Ein Gegenstandsbereich der institutionellen religiösen Bildung, der von seiner eigenen inneren Gegenstandsstruktur auf Fähigkeiten im Kritischen Denken angewiesen ist und umgekehrt ein natürlicher Lernort des Kritischen Denkens sein könnte, ist das Interreligiöse Lernen. Dieses ist als das gemeinsame Lernen verschiedener Religionen und Konfessionen in der direkten Begegnung miteinander damit konfrontiert, dass Religionen trotz der Partikularität als Folge religiöser Pluralität in ihren inneren Vollzügen universale Wirklichkeitskonstruktionen postulieren. Es haben sich in der interreligiösen Kommunikation unterschiedliche Formen ausgebildet, wie mit dieser Pluralität und den damit verbundenen Geltungsansprüchen umzugehen ist.<sup>7</sup> Diese Formen funktionieren wie epistemische Annahmen, die den Blick auf die Beziehung der eigenen und anderer Religionen organisieren. Je nach Form ist der Blick ein völlig anderer und ist auch der pädagogische Auftrag ein ganz anderer. Mit welcher Form oder Formen wird nun interreligiöses Lernen organisiert und werden die Prämissen zugänglich gemacht? Wird religiöse Bildung an Schule und Hochschule vielleicht so zu einem selbstverständlichen Lernort für das Kritische Denken? Uns interessiert der Blick in unterrichtliche Interaktionsstrukturen, die uns erste systematische Hinweise geben können. Im Folgenden werden deshalb zwei Praxisbeispiele zum Interreligiösen Lernen an Hochschule und Schule vorgestellt. Wir rekonstruieren ihre Interaktionsstruktur und analysieren, wie dort mit den Geltungsansprüchen im Hinblick auf das Konzept des Kritischen Denkens nach Jahn umgegangen wird. Da sich die lehrenden Personen der Unterrichtssituationen selbst nicht explizit am Kritischen Denken orientieren, ist es sicher nicht fair, sie daran zu messen. Aber wie sie didaktische Entscheidungen treffen, um mit der Situation umzugehen, ist aus unserer Sicht ein wichtiger Hinweis auf die Chancen und Grenzen des Kritischen Denkens als Aufgabe von Bildungssystemen.

---

6 Vgl. EBD., 27.

7 Vgl. REIS, Oliver / POTTHAST, Fabian: Wie gehen Schulbücher mit der Wahrheitsfrage im interreligiösen Lernen um?, in: BÜTTNER, Gerhard u. a. (Hg.): Religion lernen. Jahrbuch für konstruktivistische Religionsdidaktik. 8: Religiöse Pluralität, Babenhausen: lusa 2017, 89–105.

## 2. Analyse einer universitären Lehrveranstaltungssequenz zum Interreligiösen Lernen

### 2.1 Vorstellung der Unterrichtssituation

Für die Hochschule untersuchen wir zwei Sequenzen aus einer online gestalteten Seminarsitzung, die wir 2021 im Rahmen eines Forschungsprojektes videographiert haben.<sup>8</sup> Das Seminar greift als Gegenstand den Ansatz der Komparativen Theologie im Interreligiösen Lernen auf und zielt darauf ab, diesen Ansatz auch in der Lehre als Modus der Interaktion individueller Überzeugungssysteme im bereichernden Dialog erfahrbar zu machen.<sup>9</sup> Entsprechend der methodischen Charakteristika der Komparativen Theologie ist das Vorgehen der Dozierenden D4 mikrologischer Art im Sinne einer Hinwendung zum Einzelfall. Es geht dabei um das Gespräch „zwischen unterschiedlichen religiösen Überzeugungen in konkreten Beispielen und Zusammenhängen zu führen“<sup>10</sup>. D4 konzentriert sich auf ausgewählte Details mit Hilfe eines literarischen Textes. Das Thema der Sitzung lautet ‚Interkultureller und interreligiöser Perspektivwechsel am Beispiel von Zafer Şenocak‘, einem deutschen Schriftsteller, der mit seiner Familie 1970 aus der Türkei nach München kam. Lernmedium ist in dieser Sitzung ein Ausschnitt seines Buches „Das Fremde, das in jedem wohnt“<sup>11</sup>. An der Sitzung nehmen neben der christlichen Lehrperson D4 weitere zehn christliche Studierende und ein muslimisches Mitglied der Forschungsgruppe als Gast (G1) teil.

### 2.2 Rekonstruktion der Interaktion mit Blick auf die Form, Geltungsansprüche zu organisieren

Die Seminarsitzung verläuft so, dass die Studierenden im Vorfeld drei Textauschnitte aus dem Buch Şenocaks erhalten haben. Die Sitzung selbst startet mit Assoziationen zum Titel des Buches, was die Studierenden mit dem Fremden, das in einem wohne, verbinden. Danach sammelt D4 die Ergebnisse auf der Folie. Die Fragen dabei sind, welche Beobachtungen Şenocaks die Studierenden in dem jeweiligen Textausschnitt identifiziert haben und welche Stellung sie zu den Erfahrungen Şenocaks nehmen. Von der Seminardramaturgie her sollten sich die Studierenden analog wie Şenocak auf die Fremdheit der eigenen Religion einlassen, die Raum für Begegnung schafft, die offen gestaltete Frage von D4 lässt aber auch

8 Vgl. KAMÇILI-YILDIZ, Naciye / REIS, Oliver / KUBIK-BOLTRES, Andreas (2022): Projektvorstellung, in: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 21 / H 2 (2022) 218–221.

9 Vgl. VON STOSCH, Klaus: Komparative Theologie als Wegweiser in der Welt der Religionen, Paderborn: Schöningh 2012, 227.

10 EBD., 194.

11 ŞENOCAK, Zafer: Das Fremde, das in jedem wohnt. Wie Unterschiede unsere Gesellschaft zusammenhalten, Hamburg: Edition Körber 2018.

Abweichungen vom komparatistischen Skript zu, wie an dem folgenden dichten Interaktionsmoment der ersten Szene deutlich wird, der durch den eingeworfenen Redebeitrag eines Studierenden ausgelöst wird:<sup>12</sup>

S4: „Also ich wollte nochmal zurück auf diesen Begriff der Instrumentalisierung. (D4: „Hmh.“) Es ist ja interessant äh wie Şenocak äh Seite 165 das Fremdglauben. Da wird er ja ungeheuer direkt und äh sagt Folgendes: Er er betrachtet da diesen demonstrierten Islam auf der Straße und dann sagt er: ‚Das ist neu!‘“

Asynchrone Bewegung bei D4 und S4 in den Kacheln.

S4: „Die Gemeinde der Gläubigen wächst und dann will er aber nicht bei diesen Gläubigen sein und er schreibt ganz extrem: Warum widert es mich an, dass diese Männergruppen etc. (D4: „Hmh.“) Mich stört das, das offene Antlitz des Islam irritiert mich. (D4: „Hmh.“) Dieses zur Schau stellen der Religion scheint mir nicht weit entfernt von ihrer Instrumentalisierung. Also was er da. Das hab' ich ja selber sehr oft kennengelernt in den arabischen Ländern, auch in Ägypten. Es gab einen Ausdruck der Gläubigkeit, der war so aufgesetzt demonstrativ, dass ich dasselbe empfunden habe wie er, das hat mich gestört. (D4: „Hmh.“) Ich bin gerne in eine Moschee gegangen zum Gebet, hab da zugehört. Wenn das ein in sich meditativer Ausdruck von Religion war. Aber dieser diese wirklich aufgesetzte, werbewirksame Demonstration von Religion, das find' ich ganz ganz schrecklich! [...]“

D4: „Ja Dankeschön [Name], wir lassen das einfach mal stehen, unkommentiert, weil wir gleich genau in solche Fragen nochmal reingehen werden. Sehr, sehr spannend. Genau und auch bei dem, was die anderen jetzt gesagt haben. Ich habe versucht, das kurz mitzuschreiben.“

D4 fährt mit der Maus über die Stichpunkte, die während des Brainstormings ergänzt wurden.

S4 beginnt sein Statement mit einer exklusivistischen Haltung, indem er betont, dass das offene Antlitz des Islam ihn irritiere und dieses ‚zur Schau stellen der Religion nicht weit entfernt von ihrer Instrumentalisierung zu sein scheine.‘ Der gute Islam sei meditativ, privat und still. Der schlechte Islam sei demonstrativ, instrumentalisiert und männlich. Im Sinne der epistemischen Demut als Haltung

---

<sup>12</sup> Eine ausführlichere Darstellung der Seminarsitzung ist nachzulesen in: REIS, Oliver / SASS, Katharina / BORCHERT, Marius: „Hmh, sehr sehr spannend.“ – Zum Umgang mit differenzstarken Positionierungen in der Hochschullehre, in: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 21 / H. 2 (2022) 271–293.



der Komparativen Theologie zeigt S4 durch die Ablehnung keine Möglichkeit für die Anerkennung der Wahrheitsfähigkeit des Anderen.

D4 reagiert auf die Äußerung des Studierenden mit zwei Praktiken. Zum einen begleitet sie den Beitrag durch ein wiederholtes „Hmh.“ und Nicken. D4 gibt S4 durchgehend Resonanz und begleitet das Gesagte/ihn empathisch. Im Sinne des Kritischen Denkens kann hier positiv angemerkt werden, dass D4 eine ruhige und respektvolle Haltung zeigt und nicht sofort den Impuls unterdrückt, auch wenn dieser aus ihrer Sicht an dieser Stelle unangebracht erscheint und den Ablauf des Seminars stört. Sie zeigt damit eine komparative Grundhaltung der Empathie als Grundlage für ein „erfahrungsgesättigtes Verstehen des Anderen“<sup>13</sup>. Zum anderen entschärft sie den Beitrag, indem sie betont, dass die vorhandenen Meinungsverschiedenheiten vorerst unbeachtet bleiben und zu einem späteren Zeitpunkt diskutiert werden. D4 nimmt keine explizite inhaltliche Position ein, obwohl die Komparative Theologie dies aus der Grundhaltung heraus fordert und verweist eher formal aus Ressourcengründen auf die Seminarstruktur. In dem zuvor geführten Interview gab D4 an, wie wichtig die Aussprache über Erfahrungen ist:

„Und da ist mir bewusst geworden, wie wichtig es ist, [...] wie wichtig es ist, die [Vorurteile, Verf.] aussprechen zu können und den Raum zu haben, das auch auszuführen und nicht direkt diesen Raum des ‚political richtigen Sprechens‘ vorgehalten zu bekommen, ‚das ist jetzt intolerant, das darf man gar nicht denken‘. Auch wenn es in dir wühlt, musst du es aussprechen und dann muss man darüber reden können, um dann sich von verschiedenen Perspektiven daran zu nähern“ (Transkript\_D4, Pos. 9).

D4 macht im Interview deutlich, dass auch ‚politisch unkorrekte Haltungen‘ zur Sprache kommen dürfen. In der beobachteten Szene sanktioniert sie solche Haltungen zwar nicht, lässt sie aber auch unbearbeitet stehen. Den Studierenden wird klar, dass die Auseinandersetzung mit dem Konflikt auf später verschoben wird. In Bezug auf das logisch-epistemische Denken<sup>14</sup> lässt sie offen, warum der Studierende diese Kritik an der gezeigten Frömmigkeitspraxis von Muslim\*innen in der arabischen Welt äußert und welche Denkstandards und Maßstäbe er in seine Bewertung einfließen lässt. Das aufgeworfene Problem der Differenz, das zur Abwertung einer anderen Religion führt, muss vorerst pausieren.

---

13 von Stosch 2012 [Anm. 9], 161.

14 Vgl. dazu Jahn 2019 [Anm. 4], 29.

In der zweiten betrachteten Szene haben die Studierenden in Kleingruppen zu den Themen ‚doppelte Heimat?!, ‚Instrumentalisierung von Religion‘ und ‚Kirchenglocken vs. Ruf des Muezzins‘ diskutiert und kommen anschließend zur Vorstellung der Ergebnisse aus der Gruppendiskussion wieder im Plenum zusammen. Das Gespräch wird eröffnet, indem D4 bittet, die Ergebnisse der Gruppenarbeit zum Thema Kirchenglocken wiederzugeben.

S1: „Also was, was wir gesagt haben in unserer Gruppe ist, dass ähm also Kirchenglocken für uns was Schönes sind, also die geben uns irgendwie Orientierung im Tag. Also man weiß wie viel Uhr es ist, wenn die zu jeder Stunde schlagen, man weiß ähm, wenn es 12 Uhr ist, wenn der Angelus läutet [...]. Auch wenn wir zum Gottesdienst unterwegs sind. Es gibt irgendwie Motivation auf dem Weg dahin und wir haben gesagt hingegen der der Ruf des Muezzins, der würde uns eher abschrecken zum Gottesdienst zu gehen, weil er für uns in unseren Ohren sehr aggressiv klingt. Irgendwie sehr ähm, also man fühlt sich eher gezwungen dahin zu gehen. [...].“

D4 fragt nach, ob dies eine von allen Gruppenmitgliedern geteilte Erfahrung/Meinung ist.

S1 bejaht dies und reichert seine Antwort mit der Beschreibung einer Situation aus seinem Alltag an.

Die Beschreibung von S1 basiert auf Dichotomien. Die Kirchenglocken sind „was Schönes“, geben „Orientierung“ und „Motivation“. Der Muezzin-Ruf hingegen ‚schreckt ab‘, klingt „aggressiv“ und man fühlt sich „gezwungen dahin zu gehen“. S1 nimmt eine Abwertung der Andersheit des Anderen vor und versucht nicht, ihm aufgrund des sprachlichen Klangs auch einen Wahrheitsanspruch zuzusprechen. S1 widerspricht mit der Abwertung des Anderen den normativen Grundannahmen der von D4 präferierten Grundhaltungen der Komparativen Theologie, wonach für ein „erfahrungsgesättigtes Verstehen des Anderen“<sup>15</sup> Empathie und liebevolle Aufmerksamkeit erforderlich sind, um sich von dem Anderen berühren zu lassen. D4 macht die eigene Haltung aber nicht zum Lerngegenstand und positioniert sich weder selbst, noch übt sie Kritik an der Positionierung, bleibt durchgehend empathisch und freundlich. Mit der Aussage bzw. Antwort auf den Redebeitrag von S1 stellt D4 klar, dass der Dialog ebenso wie die Positionierung ihre Berechtigung im Seminar hat, auch wenn die abwertenden Beiträge D4 emotional wie komparativ-theologisch herausfordern. Der Versuch von D4, durch eine andere Position aus der Gruppe eine alternative Denkweise aufzuzeigen, funktio-

---

15 VON STOSCH 2012 [Anm. 9], 161.

niert durch den von der Arbeitsgruppe geschlossen vertretenen exklusivistischen Wahrheitsanspruch nicht. Eine Verschiebung in der Situation erfolgt durch die unerwartete Nachfrage des Gastes G1:

G1: „Ähm (unv.), mich würde interessieren, Sie haben ja gesagt ähm, der Gebetsruf äh würde aggressiv auf Sie wirken. Woran machen sie die Aggressivität fest?“

S1: „Ähm also, wir haben jetzt überlegt, ob wir bei uns diese Gebetsrufe hören als unsere. Also ob unsere Moscheen Lautsprecher haben, wo die zum Gebet aufrufen, was was man aus Medien, aus Filmen, aus Videos hört, [...] das ist sehr sehr laut ist und es ist überdreht und es es übertönt irgendwie alles. [...]“

S2: „Ähm, ich würd' dazu gerne was sagen, [...]. Ich glaube, es liegt daran, dass man die Sprache auch nicht kennt [...] vielleicht und ist es dann noch dieses Laute und vielleicht auch Aggressive, was dann durchdringt, weil das einfach sehr ungewohnt ist und und eben andere 'ne andere Phonetik sozusagen vielleicht auch 'ne Rolle spielt. [...]“

S3: „Wir wollten (G1: „Tschuldigung“) auch eh äh fragen, wie Sie das vielleicht empfinden, also wie das vielleicht für Sie ist, dieser Ruf ähm, ob sie da vielleicht einfach 'ne andere Wahrnehmung darauf haben, [...]“

G1 beschreibt die eigenen Erfahrungen mit Muezzinrufen in der Türkei und in Deutschland: es gibt solche und solche Rufe, wie es vielleicht auch solche und solche Glockenklänge gibt.

Anschließend entwickelt sich das Seminar in Richtung einer Expertenbefragung.

S4: „Dann noch eine Frage, die wir uns nicht beantworten konnten: Äh wie lange dauert das so, (G1: „ist“) also wie lange geht das?“ G1 antwortet. S5 fragt nach der Varianz der Tageszeitgebete. G1 antwortet. Weitere Fragen der Studierenden folgen.

Die Interaktionsstruktur wird durch die von S1 thematisierten Abwertungen des muslimischen Gebetsrufes und die Nachfrage von G1 maßgeblich bestimmt. S2 macht in der Vermittlung deutlich, dass die fremde Sprache bei der Wahrnehmung eine Rolle spielt. Durch die Hereingabe eines persönlichen Erfahrungsberichts von G1 werden Analogien hergestellt und Differenzen aufgebrochen. Das Gespräch geht so weiter, dass christliche Studierende G1 die Expertenrolle zusprechen und sich ermutigt sehen, religionskundliche Fragen zu stellen, die alle von G1 beantwortet werden. Die bislang angespannt wirkende Seminarsitua-

tion löst sich damit auch auf. Deutlich wird in dieser Szene, dass Studierende durchaus Interesse an den Wahrheitsansprüchen anderer haben und auf eine Bearbeitung angewiesen sind. D4 bleibt in dieser Szene im Hintergrund, während die Studierenden in der Fragerunde ihre Fragen an G1 stellen. Auch wenn die Position von G1 zur Befriedung im Seminar beigetragen hat, wurden die unterschiedlichen Haltungen der Studierenden nicht thematisiert und auch nicht in Beziehung zur Grundform der Komparativen Theologie gesetzt. D4 agiert – für die Studierenden nicht sichtbar – aus dieser Form und hält deshalb die Positionen offen, auch wenn dafür die konkurrierenden Wahrheitsansprüche unbearbeitet nebeneinander im Raum stehen bleiben. Dadurch bleibt die komparative Form einerseits implizit prägend, auch wenn sie als Lerngegenstand gerade nicht mehr explizit im Raum ist und die konkurrierenden Wahrheitsansprüche im moderierenden Verfahren hin zur religionskundlichen Debatte am Ende nicht in ihrem Sinne bearbeitet werden.

### 2.3 Konsequenzen für das interreligiöse Lernen als Lernort des Kritischen Denkens

Auch wenn D4 nicht vorhat, eine pädagogische Situation zu schaffen, die es ermöglicht, das Kritische Denken zu lernen, lässt sich implizit eine solche Grundstruktur erkennen. Nach den Handlungsstrategien von Jahn<sup>16</sup> gelingt es D4, mit einer offenen, freundlichen Atmosphäre die Voraussetzungen für kritisches Denken zu schaffen. Auch durch die anschließende ‚Initialphase‘ mit den Gruppenarbeitsphasen und den Arbeitsaufträgen gibt D4 den Studierenden die Möglichkeit, mittels der Textausschnitte aus dem Buch von Şenocak an eigene Erfahrungen anzuknüpfen und Selbstpositionierungen vorzunehmen. Jahn geht in seinen Strategien zur Förderung des kritischen Denkens anschließend von einer „Phase der Urteilsbildung“<sup>17</sup> aus, in der die Lehrperson als Moderator\*in, Denk- und Lernbegleiter\*in, Gedankensichtbarmacher\*in, Feedbackgeber\*in oder auch als Experte\*in auftritt und verschiedene Perspektiven diskutiert werden können. D4 schafft es an dieser Stelle nicht, den Raum für Diskussionen zu öffnen, ihre eigenen Annahmen und Prämissen für die Studierenden sichtbar machen. D4 geht von einem friedvollen Umgang der Religionen aus und versucht durch ihr mikrologisches Vorgehen im Sinne der Komparativen Theologie die Perspektive Şenocaks aufzuzeigen. Mit den Abwertungen der Studierenden sind Dinge angesprochen, die nicht mit ihrer Grundhaltung einhergehen, sie daher überfordern und gegenüber denen sie sich eher implizit positioniert, indem sie die Ausspra-

---

16 Vgl. JAHN 2019 [Anm. 5], 33–42.

17 JAHN 2019 [Anm. 4], 38.

che nach hinten verlagert und an ihrem Ablauf festhält. Jahn empfiehlt in seiner didaktischen Implikation einen Wechsel der Lernphasen ‚Reflexion‘ und ‚Aktion‘, damit Lernende sich vertieft mit einer Problemstellung und ihren eigenen Erfahrungen auseinandersetzen können.<sup>18</sup> Die Phase der Reflexion fehlt hier.

Im Sinne des Kritischen Denkens wären drei strategische Interventionen möglich:

### 1. Transparenz der vorgesehenen Lernschritte und -ziele

Die Transparenz der vorgesehenen Lernschritte und -ziele erfordert, dass die Studierenden die Chance bekommen, zu wissen, was sie tun bzw. was der ‚Fahrplan‘ der Lehrperson ist. In der hier analysierten Situation bleibt es für die Studierenden vage, was das Ziel der Sitzung ist.

### 2. Sichtbarmachen der Überzeugungsvielfalt

Eine Möglichkeit ist das Sichtbarmachen der Überzeugungsvielfalt, ohne die Geltung aufzuheben. Das macht D4 in der 2. Szene an einer Stelle, indem sie danach fragt, ob alle Gruppenmitglieder die Meinung teilen, vertieft aber die verschiedenen Positionen nicht und lässt sie eher unbearbeitet stehen. Eine weitere Option wäre an dieser Stelle z. B. Studierende aufzufordern, konstruktiv nach Überprüfungsmöglichkeiten der verbalisierten Annahmen zu suchen. Auf den Redebeitrag von S4 in Szene 1 könnte D4 exemplarisch wie folgt reagieren:

- „Was sind Ihre eigenen Kriterien in Ihrer Argumentation? Versuchen Sie zu verstehen, was Ihre eigenen Kriterien in Ihren Urteilen sind.“
- „Ich werde jetzt hier unruhig. Das widerspricht mir. Können Sie sich vorstellen, warum?“
- „Lassen Sie uns den Chat nutzen. Schreiben Sie noch einmal Ihre Ergebnisse hinein und vergleichen Sie sie mit den Haltungen der Komparativen Theologie.“
- „Sie werden sehen, dass Ihre Äußerung so nie in einem Lehrbuch zum Interreligiösen Lernen zu finden ist. Haben Sie eine Idee, warum?“

### 3. Entwicklung von alternativen Denkoptionen

---

<sup>18</sup> Vgl. JAHN, Dirk / CURSIO, Michael: Kritisches Denken. Eine Einführung in die Didaktik der Denkschulung, Wiesbaden: Springer 2021, 155.

Die Studierenden können bei der Entwicklung von alternativen Denkoptionen unterstützt werden, die für eine Perspektivenerweiterung von Bedeutung sind. In der Szene 2 ermutigt die Frage von G1 an S1 die Studierenden, religionskundliche Fragen zum Islam an G1 zu stellen. Hier wäre im Sinne eines perspektivischen Denkens nach Jahn (2019) möglich, dass D4 die Lernbegleitungsrolle übernimmt und konstruktivistisch vorgeht, indem die verschiedenen Sichtweisen von G1 auf den Lebenskontext der Studierenden angewendet werden:

- „Mit welchen Prämissen arbeitet G1? Inwieweit können Sie ihrer\*seiner Sichtweise folgen?“
- „In welchen Situationen haben Sie die Erfahrung gemacht, dass Sie eine Sprache nicht verstanden haben? Wie sind Sie damit umgegangen? Könnte man das Handlungsmuster nicht auch auf den Gebetsruf übertragen, sodass Sie sich mit dem gesprochenen Text inhaltlich auseinandersetzen?“
- „Für G1 ist ein schöner Gebetsruf wie z. B. in Istanbul ein Genuss. Gibt es Praktiken des Christentums oder einer anderen Religion, die Sie ebenso als Genuss bezeichnen würden? Was gehört für Sie dazu, um es genießen zu können?“

Die aufgezählten Optionen sind mögliche Handlungsansätze, die gerade in interreligiösen Lernanlässen helfen, eigene Entscheidungsmuster und Fehltritte zu erkennen. Sie erfordern ein Aushalten und ein differenziertes Umgehen mit Situationen, Fragen und Phänomenen, bei denen Lösungen und Klärungen bei genauem Hinsehen nicht so einfach herbeizuführen sind und bei denen vieles mehrdeutig bleibt.<sup>19</sup> Deshalb erfordert die Komplexität solcher Vor-Urteile bzw. Wahrheitsbehauptungen Zeit, die Ambiguität zu heben und in der Denkkultur im Sinne des Kritischen Denkens selbst zum Thema zu machen. Genau mit dieser Anstrengung tut sich nicht nur D4 schwer – obwohl sie den nötigen Konflikt um die Geltungsansprüche dafür auf dem Tisch hat –, auch die gegenwärtige Lernkultur an den Hochschulen umgeht sie:

„Es ist eine entmündigende intellektuelle Fürsorgestruktur entstanden, die die Studierenden in eine akademische Konsumhaltung manövriert, statt ihnen dabei zu helfen, ihre disziplinären Welten selbst erkunden zu können. Sie serviert mundgerechtes Wissen, ohne von den Studierenden eigene Erkenntnis-

---

19 Vgl. MEYER, Karlo: Ambiges wird schnell übersehen – ein Plädoyer für einen Lehr-Lern-Ansatz beim „automatischen“ Denken in Stereotypen, in: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 74 / H. 2 (2022) 184–197, 185.

leistung zu verlangen. Wer kritisches Denken fördern will, muss die Studierenden hingegen intellektuell fordern, statt ihre Konsumhaltung zu befriedigen“<sup>20</sup>.

### 3. Das Verhältnis von Überzeugungspluralität und Geltung religiöser Aussagen am Beispiel des RU in der Grundschule

#### 3.1 Vorstellung der Unterrichtssituation

Das zweite Beispiel ist eine Unterrichtsszene aus einem evangelischen Religionsunterricht der ersten Klasse der Grundschule, die religiös heterogen zusammengesetzt ist. Die Reihe ist kindertheologisch zu Gottesbildern angelegt.<sup>21</sup> Die Unterrichtseinheit beginnt mit Leo Lionnis Geschichte „Fisch ist Fisch“<sup>22</sup>. Von hier aus leitet die Lehrerin zum Thema ‚Gottesbilder‘ über: „Du hast mir vor einiger Zeit mal die Frage gestellt, Frau X, du musst das doch wissen, du bist doch Religionslehrerin. Wie sieht denn eigentlich Gott aus? Das ist auch ‘ne schwierige Frage, weil – was hab’ ich euch damals gesagt (zuckt mit den Achseln) – Gott können wir ja nicht sehen.“ In den folgenden Stunden wird diese Frage mit zwei Impulsen bearbeitet: der Symbolkartei des katholischen Religionspädagogen Rainer Oberthür anhand der Frage, welche Farbe Gott haben könnte, und des Gleichnisses vom verlorenen Schaf. Nach jeder dieser Bearbeitungsphasen initiiert die Lehrerin ein Gespräch zu der Frage, wer ‚Recht‘ hat. Abschließend bemerkt die Lehrerin: „Ich sehe, dass euch die Bilder am allermeisten geholfen haben, eine Vorstellung von Gott zu bekommen. Und trotzdem auch – und das kann man gut verstehen – ein großes Fragezeichen bleibt, weil Gott so groß ist – und alles ist, dass man sich das kaum vorstellen kann.“

#### 3.2 Rekonstruktion der Interaktion mit Blick auf die Form, Geltungsansprüche zu organisieren

In der empirischen Analyse der letzten Gesprächsrunde sind für unsere Fragestellung die Passagen relevant, in denen es darum geht zu klären, wer ‚Recht hat‘. Was wird hier wie in Geltung gesetzt oder relativiert? Im Ergebnis lassen sich über alle Akteure vier *Modi* der Schlussfolgerung zu der Unsichtbarkeit Gottes unterscheiden, die im Grunde sehr unterschiedliche Geltungsansprüche innerhalb der interkonfessionellen und interreligiösen Pluralität formulieren:

---

20 KRUSE, Otto: Kritisches Denken und Argumentieren. Eine Einführung für Studierende, Konstanz: UVK <sup>2</sup>2017 (= UTB 4767), 84–85.

21 Die Grundlinien beziehen sich auf REIS / ROOSE 2022 [Anm. 3], 97–108.

22 LIONNI, Leo: Fisch ist Fisch, Köln: Middelhaue 1970.

1. Auch wenn ich Gott nicht sehen kann, weiß ich sehr genau, wie Gott für mich in Wirklichkeit ist.
2. Weil niemand Gott gesehen hat, kann keiner für sich beanspruchen, ganz recht zu haben.
3. Weil niemand Gott gesehen hat, kann niemand die Behauptung eines anderen als falsch zurückweisen.
4. Wenn verschiedene Menschen Gott anders sehen, kann das auch daran liegen, dass sich Gott für diese Menschen verwandelt.

Die folgende Tabelle dokumentiert entscheidende Sequenzen des Unterrichts, an denen wir die Modellierung der Akteure in den Modi nachvollziehbar machen wollen.

Zeile	
8	L: Wie sieht denn eigentlich Gott aus? Das ist auch 'ne schwierige Frage, weil Gott können wir ja nicht sehen.
11	L: Deswegen kann man das ganz schlecht beschreiben, wie er wirklich aussieht. Aber über diese Frage möcht' ich mit dir nachdenken.
12	L: Wer hat denn jetzt Recht? Wie sieht <i>Gott denn jetzt aus?</i>
13	Corven: Alle! Alle haben Recht!
14	L: Oder <i>wie</i> eine Sonne? ...Oder <i>wie</i> ein Schloss? Es gibt so <i>Vieles</i> . Wer hat Recht?
15	Anna: die Sonne
16	L: Du glaubst, das ist so <i>dein Bild</i> und das kannst du dir einfach <i>gut vorstellen</i> .
18	Sophia: das Schloss
19	L: Das ist auch <i>dein Bild</i> . Also <i>glaubst</i> du, du hast Recht?
22	Selma: das Schloss
25	Julien: Alle.
26	L: Warum sagst du alle? Was glaubst du?
27	Julien: Weil, weil keiner kann Gott sehen
31	Corven: Alle
32	L: Du glaubst auch alle?
33	Corven: Weil keiner kann Gott sehen.
34	L: Deswegen kann jeder ein <i>kleines bisschen</i> Recht haben. Jeder kann ein <i>kleines bisschen</i> was von Gott beschreiben, ne?
34	L: Warum (...) (öffnet die Arme vor der Brust) warum kann man denn nicht einfach behaupten das Schloss?
36	Selma: Weil wir können Gott nicht sehen.
	L: Ok, vielleicht können wir das Bild, die Bilder, die wir haben, noch mehr erweitern. Dass wir uns noch mehr über Gott Gedanken machen, (formt mehrmals eine Welt mit Händen und Armen) noch mehr Vorstellungen von Gott haben
38	L: Jetzt frage ich zum Schluss nochmal, wer, wer hat Recht? Jetzt wissen die, wie Gott aussieht? [...]



42	Julien: Keiner weiß, wie Gott aussieht und deswegen kann der/ können die anderen Kinder sich das vorstellen, wie Gott so aussieht
43	Niklas: Der ist ganz unsichtbar.
44	Mirko: Und im Himmel
46	Corven: Ähm, alle haben Recht. Weil ehm Gott sich auch // verwandeln kann//

Tab. 1: Kreisgespräch „Wie sieht denn eigentlich Gott aus?“

Die obigen vier Modi lassen sich Akteuren im Geschehen zuordnen. Da ist die erste Gruppe von Kindern um Anna, Selma, Niklas und Mirko, die auf die Meta-Frage ‚Wer hat Recht?‘ gar nicht antworten, sondern immer wieder an ihren Gotteskonzepten festhalten, ohne sie in dem Rahmen der Lehrerin als Bilder zu begreifen. Sie bleiben perspektivisch an ihre Vorstellung gebunden und halten diese für wahr. Der Akteur Gott ist so. Die Pluralität der verschiedenen Vorstellungen verarbeiten sie nicht und bilden deshalb auch keine Meta-These. Aber in dem vorgegebenen Rahmen zeigt ihr Beharren selbst den 1. *Modus*.

Die Lehrerin selbst hat die Pluralität der Gotteskonzepte planvoll transparent gemacht, weil sie damit die Begrenztheit der einzelnen Vorstellungen zum Greifen nahebringen will. Im Sinne der religionspluralistischen Theologie unterscheidet sie genau zwischen den Gottesbildern und ‚Gott‘ selbst, der in den Religionen an sich gar nicht gefasst werden kann, sondern erst im dialogischen Miteinanderlernen. Diese Differenz verändert den Anspruch an die eigene Religion, damit man für den Dialog überhaupt erst Raum gewinnt. Z. 34: „Warum (...) (öffnet die Arme vor der Brust) warum kann man denn nicht einfach behaupten das Schloss?“ Diese Argumentation nach dem 2. *Modus* verhält sich konträr zum 1. *Modus*.

Julien vermittelt zwischen beiden Modi. Er übernimmt die Prämisse der Lehrerin, dass niemand Gott sehen kann, und auch die Relativierung, aber er verknüpft das Argument mit dem Rechthaben. Daraus entsteht der 3. *Modus*: Weil niemand Gott gesehen hat, kann niemand die Behauptung eines anderen als falsch zurückweisen. Die Gottesrede ist damit nicht falsifizierbar. Das wäre eine Lösung für die aufgeworfene Frage, die auch die Antworten von Selma und den anderen als richtig akzeptieren kann. Trotzdem ist damit die Differenz von Gott als Akteur und dem individuellen Bild immer noch in Kraft.

Das ändert sich in der Modulation bei Corven im 4. *Modus* (Z. 46). Er nimmt den Hintersatz des 2. *Modus* auf (‚alle haben Recht‘), begründet diese Aussage aber noch einmal anders. Wenn Gott so gedacht wird, dass er sich wandeln kann, dann kann jeder mit seiner Vorstellung trotzdem den für alle gleichen Akteur Gott

treffen. Auch wenn die Vorstellungswelten der Kinder subjektiv und eindeutig plural bleiben, hält Gott mit seiner Wandelbarkeit diese als eine zusammen. Corven akzeptiert nicht, dass angesichts der Pluralität jemand nur eingeschränkt Recht haben kann und auf sein vollständiges Recht verzichten soll.

Die verschiedenen Akteure haben also unterschiedliche Modi ausgebildet, wie die Differenz der Gottesbilder mit der Einheit und Wirklichkeit Gottes zusammen gedacht werden kann. In der abstrakten Form der Gottesfrage werden die interreligiösen Differenzen nicht relevant, aber das Problem ist das gleiche: Hier liegen unterschiedliche Formen vor, die Differenzen in der Klasse zu organisieren. Jeder Modus stellt eine eigene epistemische Annahme dar, die Auswirkungen auf das Rechthaben der anderen Kinder und der Lehrerin hat. Die bisherige Analyse rekonstruiert nur die Modi, zeigt deren Pluralität und Relation zueinander. Wie wird denn im Unterricht mit dieser Pluralität der Alternativen umgegangen?

Gefordert sind zunächst in einer offenen Phase individuelle Imaginationen darüber, wie der unsichtbare Gott wohl aussieht. Alle Überzeugungen kommen gleichwertig nebeneinander zu stehen. Diese Beliebigkeit ist nur formal gerahmt in der Einstiegsintervention, die diesen Akteur Gott setzt, aber nicht den religiös heterogenen Erzählkontext kontrolliert, der diesen Akteur narrativ vereindeutigen würde. Das lässt die Lehrkraft bewusst aus. Von daher ist der Bezug auf das nicht-sichtbare Aussehen und die Farbe gut gewählt. Mit der zweimaligen Frage nach jeder offenen Phase, wer denn nun Recht hat, inszeniert die Lehrkraft einen Streit um Wahrheit. Dieser Streit ist aus ihrer Sicht in seinem Ausgang weder beliebig noch offen. Eine klare Abgrenzung erfolgt gegenüber dem Geltungsanspruch, allein (für alle) recht zu haben. Besonders deutlich zeigt sich das in der Frage der Lehrkraft: „Warum können wir denn jetzt nicht sagen, dass die Sophia wirklich recht hat?“ Diese Frage setzt voraus, dass Sophia ‚nicht wirklich‘ recht hat. Das ‚nicht wirklich‘ zielt hier darauf, dass Sophias Vorstellung nicht erschöpfend ist und damit nicht für alle gelten kann und muss. Der Geltungsrahmen, in den die Äußerungen der Kinder eingefügt werden, steht von Anfang an fest, und er steht auch nicht zur Disposition. Er lautet: „Deswegen kann jeder ein kleines bisschen Recht haben. Jeder kann ein kleines bisschen was von Gott beschreiben, ne?“ Der Geltungsrahmen der Lehrkraft und derjenige der Schüler\*innen treten damit konträr auseinander: Während es für die Schüler\*innen in der Phase ‚Theologie von‘ darum geht, Selbstauskünfte zu ihren Gottesvorstellungen zu geben, geht es für die Lehrkraft darum, beliebige Beispiele für die Vermittlung eines feststehenden religionspluralistischen Geltungssatzes zu sammeln, den sie dann in der Phase ‚Theologie für‘ offen einführt. Der Geltungsrahmen, den die

Lehrkraft setzt, macht es erforderlich, alle Äußerungen der Kinder als relative Wahrheiten zu begrenzen. Die Selbstbegrenzung ist für den Religionspluralismus entscheidend, damit alle kein Recht haben. Denn erst diese Prämisse eröffnet den dialogischen Raum, ‚Gott‘ hinter den Gottesimaginationen zu entdecken.<sup>23</sup> Die Kinder beziehen sich dagegen auf Gott selbst als geglaubten Akteur. Damit unterlaufen sie penetrant die von der Lehrerin geforderte Selbstbegrenzung. In der Phase ‚Theologie mit‘ erzeugt die Klasse verschiedene Logiken offen nebeneinander. Es fehlt die Vermittlung der Modi, weil die Lehrerin den Pluralismus aufgrund der eigenen epistemischen Vorannahme als unangemessenen, aber immerhin diskursiven Widerstand liest. Die Lehrkraft hat die Geltung eines Satzes eingebracht und affirmatives Verhalten dazu erwartet. Dagegen holen sich die Kinder im Subtext und gegen die direkte Unterrichtssteuerung ihren Entwicklungsraum. Die Lehrkraft besteht dagegen erneut auf der Geltung ihres Satzes. Damit holen die asymmetrischen Rollen auch die Machtfrage in den Raum, wenn die Lehrkraft am Ende vom religionspluralistischen Paradigma ausgehend alle Vorstellungen in den großen Rahmen der gemeinsamen dialogischen Gottessuche stellt. Die verschiedenen Modi werden so geordnet, dass die Annahme der Lehrkraft sich alle anderen gleichförmig unterordnet. Die innere Differenz der Schülergruppe spielt angesichts des dominanten Modus keine Rolle.

### 3.3 Konsequenzen für das interreligiöse Lernen als Lernort des Kritischen Denkens

Die Frage nach dem Rechthaben ließe sich als Steilvorlage für das Kritische Denken begreifen. Wie im Gegenstand vorgezeichnet, könnte nun über die Annahmen der Akteure gesprochen werden. Mit Blick auf das Konzept von Jahn, das Kritische Denken einzuüben, liegt auch in dieser Szene alles bereit. Die Lehrkraft könnte das eigene Denksystem explorieren, die Annahmen der Kinder als Alternativen entfalten und durch die Erprobung der unterschiedlichen Modi die Kinder in einer eigenen Urteilsbildung unterstützen. Das geschieht alles nicht. Wie zuvor die Komparative Theologie, so kann auch die Annahme des religionspluralistischen Paradigmas nicht verhindern, dass die innere Pluralität zugunsten der unhinterfragt geltenden Annahme homogenisiert wird. Wir möchten auf drei strategische Ansätze aufmerksam machen, um vor allem die Schüler\*innen an der Urteilsbildung zu beteiligen und sie über gezielte Aufgaben Alternativen zum bisherigen Denken erproben zu lassen.

---

<sup>23</sup> Vgl. REIS, Oliver: Gott denken. Eine mehrperspektivische Gotteslehre, Münster: Lit Verlag 2012, 326–330; REIS / POTTHAST 2017 [Anm. 7], 91.

## 1. Lernschritte und Lernziele transparent machen

Wenn wie in dem Beispiel in der Induktion ein bestimmtes Modell gesetzt werden soll, das bewusst eine deutliche Erweiterung des Kinderdenkens darstellt, dann muss die Rezeption und Elaboration besser unterstützt werden, indem die Schritte transparent gemacht und evaluiert werden. Hilfreich könnten z. B. dafür die folgenden Impulse sein:

- „Wir lernen heute, dass keiner Recht haben kann, die oder der behauptet, Gott ist so und so. Dafür gehen wir die folgenden Schritte: Zuerst werde ich euch aufschreiben/malen lassen, wie ihr euch Gott vorstellt, dann werden wir im Vergleich merken, dass die Vorstellungen widersprüchlich sind. Schließlich werden wir lernen, dass Gott zwar nichts gegen solche Bilder hat, aber auch sagt, ‚Verwechselt mich nicht mit den Bildern!‘“
- „Wir lernen heute, dass man eigentlich noch nicht einmal sagen kann, dass wir nicht sagen können, Gott ist so oder so. Dafür werde ich mit euch darüber nachdenken, was die Schwierigkeit ist, etwas über Gott zu sagen. Und wir werden darüber nachdenken, warum aus dieser Schwierigkeit nicht folgt, dass wir nichts sagen können.“

## 2. Überzeugungsvielfalt sichtbar machen, ohne die Geltung aufzuheben

Die heterogenen Überzeugungsmodelle der Schüler\*innen sind Akteure, um mit und gegen sie neue Wissensstrukturen *diskursiv* zu plausibilisieren. Sie sind in diesem Fall nicht als relevante Akteure markiert, die Chancen, wenn sie unter Geltung stehend miteinander vernetzt werden, werden nicht genutzt. Wenn man dies aber tut, könnte verhindert werden, dass die Lehrkraft die Geltung des eigenen Modells dominant setzt und die Schülermodelle relativiert werden. Der Geltungsanspruch bleibt erhalten, in der Pluralität der Ansprüche entsteht ein Konkurrenzverhältnis, das argumentativ bearbeitet werden muss. Die folgenden Impulse könnten in der Szene dafür hilfreich sein:

- „Für Anna ist ihr Bild richtig, für Julien sind alle Bilder richtig. Das ist doch ein Widerspruch. Aber beides sind sinnvolle Möglichkeiten. Überlegt, was daran wichtig ist und was aber auch ein Problem ist, wie Anna und Julien die Frage beantwortet haben.“
- „Ich habe euch eine Theorie vorgestellt, da wird gesagt: Niemand kann alleine Recht haben. Was denkt ihr beide dazu, Julien und Anna?“

### 3. Transparente Rahmenwechsel

Die Impulse der Lehrkraft eröffnen scheinbar deutungsoffene Phasen, der in Geltung gesetzte Satz verortet sich aber normativ in einem konträren Denksystem und begrenzt damit die Schülermodelle als relativ. Zweimal setzt sie die Geltung eines Satzes durch, der nicht elaboriert wurde. Wenn – wie in diesem Fall – die Rahmung aus Sicht der Kinder und sogar aus Sicht der Lehrkraft wechselt, ist für die Kinder die Möglichkeit zur Teilhabe am Gespräch sehr eingeschränkt. Besser wäre es z. B. mit den exemplarischen Impulsen transparent zu machen, dass sich der Erwartungsrahmen verändert:

- „Ich habe euch scheinbar frei darüber reden lassen, welche Farbe Gott hat. Wir haben jetzt viele Antworten gesammelt und alles zusammen kann Gott nicht sein. Selbst wenn wir bunt sagen, dann ist er eben nicht nur grün, wie für X. Ich habe euch da etwas in die Irre geführt. Denn ich wollte, dass ihr seht, es können nicht alle Recht haben. Wenn die einen Recht haben, haben es die anderen nicht. Das gilt auch für das Nachdenken über Gott. Wie wollen wir damit umgehen?“

### 4. Fazit

In beiden Interaktionsstrukturen bestimmen die Lehrenden mit einer dominanten Form (Pluralistische Theologie und Komparative Theologie), wie die Wahrheitsansprüche zwischen den Religionen zu organisieren sind. Diese Form strukturiert didaktisch auch den Lernprozess und zwar so, dass die Studierenden und Schüler\*innen jeweils in eine Konfrontationssituation geführt werden, die erkenntnisproduktiv sein soll. In beiden Fällen machen die Lernenden aber nicht mit. Spätestens jetzt wäre es eine Option, über das Kritische Denken die Prämisse der dominanten Form kenntlich zu machen, den Lernenden zur Verfügung zu stellen und gemeinsam das Denken auszurichten. Das unterbleibt. Die Analysen konnten auch beschreiben, dass in dieser Situation statt der Reflexion über die Prämisse eine *didaktische Verfahrensentscheidung* getroffen wird. In der Hochschullehre wird über Moderationspraktiken der Konflikt umgelenkt zu einem Wissensproblem, das die Studierenden zur Aneignung religionskundlichen Wissens auffordert. Im Unterricht wird das kindertheologische Verfahren genutzt, das die Lehrkraft am Ende mit ihrer Position besetzt. Beide Verfahren entschärfen den Konflikt, verfehlen zwar die gewünschte Erkenntnis aus dem dominanten Denksystem heraus, aber führen zu einem befriedeten Gesamtprozess. Das Potenzial des Kritischen Denkens wird nicht gesehen, obwohl es sowohl in der Situation der Hochschullehre als auch im Religionsunterricht von den Lehrenden

gewünscht ist, dass die Lernenden aktiv mitdenken und den Lernprozess gestalten. In der Praxis – so unsere These – wirken Logiken des Lehrens, die vor allem darauf setzen, dass der Unterrichtsprozess am Laufen bleibt.<sup>24</sup> Die Verfahren sind methodisch in beiden Situationen als Aufgabenketten gestaltet worden, die den zeitlichen Verlauf strukturieren. Schaut man auf unsere alternativen Formulierungen, dann wird deutlich, dass das Kritische Denken eine Unterbrechung des normalen Unterrichtsprozess voraussetzt, um dann auf der Metaebene den Unterricht oder die Lehre zu beobachten. Diese Unterbrechungen sind didaktisch aber schwer geplant herbeizuführen. Es müssten dann spontan als *reflection in action* Alternativen entwickelt werden. Das ist komplex und löst sich weit, vielleicht zu weit von der Realität, unter Druck schnell Entscheidungen zu treffen, die sich von dem herrschenden Normensystem lösen. Beide Lehrkräfte sind von dem Konflikt überrascht und versuchen den interaktionalen Unterrichtsfluss aufrechtzuerhalten. Sie behalten dabei die Steuerung, erteilen Rederecht, geben Feedback und vollziehen die Situation in den klassischen Impuls-Reply-Feedback-Unterrichtsstrukturen, von denen sich die Kindertheologie<sup>25</sup> und offenbar auch die Hochschullehre nicht lösen kann. Und auch die Studierenden wie die Schüler\*innen konzentrieren sich auf ihren Job und haben wenig Ressourcen, um meta-reflexiv die Situation zu beobachten und kritisch damit umzugehen. Beide Gruppen arbeiten mit den Lehrenden den dichten Moment wieder in den Gleichfluss um. Vielleicht sind dies zufällige Muster, aber aus unserer Sicht zeigt sich hier ein fachdidaktisches Problem: Natürlich wären Praktiken des Kritischen Denkens gewünscht, es würde die Denkfreiheit der Lernenden in einem asymmetrischen System erhöhen und Edukation verstärken, aber unter dem Druck des Alltagsunterrichts bieten selbst Situationen, die geradezu nach einer Bearbeitung der Situation im Sinne des Kritischen Denkens wenig Aufforderungscharakter im Verhältnis zu dem Bedürfnis, den überfordernden Konflikt wieder ruhig zu stellen und im methodischen Unterrichtsfluss zu bleiben. So werden Praktiken verstärkt, die gerade die Annahmen im Denksystem verbergen.

---

24 REIS, Oliver u. a.: Zum scheinbar mühelosen Wechsel zwischen Welten. Hürden im Erwerb von Differenzkompetenz aus inter-fachdidaktischer Perspektive, in: ÖRF 29 / 1 (2021) 89–109.

25 ROOSE, Hanna: Kindertheologie und schulische Alltagspraxis. Eine explorative Studie zum Verhältnis von kindertheologischen Normen und eingeschliffenen Routinen im Religionsunterricht, in: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 13 / H. 1 (2014) 140–163.