



Österreichisches Religionspädagogisches FORUM

Mehmet H. Tuna • Petra Juen • Maria Juen
• Konstantin Lindner • Sebastian Eck • Joachim Willems
• Naciye Kamçılı-Yıldız • Oliver Reis • Winfried Löffler
• Marcus Kohlen • David Rott • Şenol Yağdı
• Maïke Maria Domsel • Mariusz Chrostowski •
Christian Espelage • Susanne Lechner-Masser •
Klara Friederike Breitegger • Johannes Christoph Heger •
Eva-Maria Leven • Said Topalović • Harald Trummer
• Ingrid Waibl • Thomas Weiß

Kritisches Denken
Interdisziplinäre und didaktische Erkundungen
eines neuen Paradigmas

Inhalt

Editorial

Mehmet H. Tuna / Petra Juen / Maria Juen

Kritisches Denken. Interdisziplinäre und didaktische Erkundungen
eines neuen Paradigmas

10

Themenspezifische Beiträge

Konstantin Lindner

„Kritisches Denken“.

Impulse für einen zukunfts befähigenden Religionsunterricht?!

12

Sebastian Eck

Das Wissen über den besonderen Charakter religiösen Wissens.

Eine Voraussetzung für ‚kritisches Denken‘ im Religionsunterricht?

28

Joachim Willems

„Kritisches Denken“ als Bestandteil interreligiösen Lernens?

Überlegungen im Kontext evangelischer Theologie und Religionspädagogik

43

Naciye Kamçılı-Yıldız / Oliver Reis

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

Eine funktionale Rekonstruktion empirischer Phänomene

58

Winfried Löffler

Critical Thinking in Zeiten der Unübersichtlichkeit.

Grundzüge eines neuen Lehrveranstaltungskonzepts

80

Marcus Kohlen / David Rott

Dilemmata als Aufgabenformate zur Förderung Kritischen Denkens.

Normative und ethische Anforderungen an aktivierende Aufgaben

im fachübergreifenden Unterricht

102

Şenol Yağdı

Kritisches Denken im islamischen Religionsunterricht.

Empirische Befunde aus der Perspektive islamischer Religionslehrkräfte

121

Maike Maria Domsel

Kritisch denken, demütig handeln. Impulse aus der franziskanischen

Spiritualität für die religionspädagogische Praxis

144

Mariusz Chrostowski

Förderung kritischen Denkens durch den Einsatz von ChatGPT

im Religionsunterricht. Sinn oder Unsinn?

166

Weitere wissenschaftliche Beiträge

Maike Maria Domsel

Zwischen Erinnerung und Verantwortung.

Zur Thematisierung von Krieg und Frieden in Religionsbüchern –
eine thematische Diskursanalyse

182

Christian Espelage

„... individuell, aber gemeinsam!“

Herausforderungen niedersächsischer Inklusionspraxis an
Gymnasien und Konturen einer inklusiven Schnittpunktedidaktik

202

Susanne Lechner-Masser

Psalmen für jüdische und christliche Kinder.

Ein Vergleich jüdischer und christlicher Psalm-Adaptionen

224

Rezensionen

Thomas Weiß

Rezension zu: Schweitzer, Friedrich / Rutkowski, Mirjam (Hg.):

Fortbildung für den Religionsunterricht. Theoretische Analysen und
empirische Befunde zum evangelischen RU

242

Eva-Maria Leven

Rezension zu: Hailer, Martin / Kubik, Andreas / Otte, Matthias u. a. (Hg.):

Religionslehrer:in im 21. Jahrhundert. Transformationsprozesse in
Beruf und theologisch-religionspädagogischer Bildung in Studium,
Referendariat und Fortbildung

246

Ingrid Waibl

Rezension zu: Löffler, Winfried (Hg.):

Weltanschauung. Konturierungen eines umstrittenen Themas

250

Said Topalović

Rezension zu: Isik, Tuba / Kamçılı-Yıldız, Naciye:

Islamische Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Unterricht und Studium

254

Klara Friederike Breitegger

Rezension zu: Caspary, Christiane / Zahneisen, Daniela (Hg.):

Wenn der Tod im Klassenzimmer ankommt: Tod und Trauer in der
Schule – (religions-)pädagogische Perspektiven

258

Harald Trummer

Rezension zu: Verband Katholischer Tageseinrichtungen für Kinder (Hg.):

Gott denken. Religionspädagogik, Geschichte und Kultur im Gespräch

262

Johannes Christoph Heger

Rezension zu: Pirker, Viera / Paschke, Paula (Hg.):

Religion auf Instagram. Analysen und Perspektiven

268

Şenol Yağdı

Rezension zu: Badawia, Tarek / Topalović, Said / Tuhčić, Aida:

Von einer Phantom-Lehrkraft zum Mister-Islam. Explorative Studie
zur Professionalität von Islamlehrkräften an staatlichen Schulen

274

Kritisches Denken. Interdisziplinäre und didaktische Erkundungen eines neuen Paradigmas

Editorial

Angesichts der vielfältigen Herausforderungen der Gegenwart (Verschwörungserzählungen, Fake News, KI) gewinnt das Konzept des Kritischen Denkens zunehmend an Bedeutung für schulische und universitäre Bildung. Im Mittelpunkt steht dabei das Ziel, Schüler*innen bzw. Studierende zu eigenständigem und rational begründetem Denken und Urteilen zu befähigen. Das in der Philosophie grundgelegte und in den Bildungswissenschaften weiterentwickelte Konzept des Kritischen Denkens geht dabei jedoch über das alltagstheoretische Verständnis von ‚kritisch sein‘ hinaus. Es zeichnet sich durch ein methodisch geleitetes, nachvollziehbares, kommunizierbares und selbstreflexives Denken aus. Neben den kognitiven Dimensionen (Wissen, Argumentations- und Urteilskompetenz) umfasst Kritisches Denken auch bestimmte Haltungen, Einstellungen und Dispositionen, wie Offenheit, Mut, Bescheidenheit, Selbstwirksamkeit, Kreativität, Ausdauer etc.¹. Modelle, wie Kritisches Denken für den Fachunterricht fachdidaktisch konzeptualisiert werden kann, finden sich derzeit vor allem im Kontext der Didaktik der Naturwissenschaften.²

Die Befähigung zum Kritischen Denken wie am Beispiel der religiösen Urteilskompetenz deutlich wird, war und ist ein zentrales Anliegen in der Religionsdidaktik. Die Befähigung von Schüler*innen und Lehrpersonen, sich im Hinblick auf plurale Weltanschauungen gut begründet zu positionieren, ist ein wesentliches Ziel guten Religionsunterrichts. Gleichzeitig ist festzustellen, dass die explizite Auseinandersetzung mit dem Konzept Kritischen Denkens in der wissenschaftlichen Religionsdidaktik bislang ein Desiderat darstellt, wenngleich sich Grundanliegen des Kritischen Denkens in religionsdidaktischen Konzepten – etwa der

1 Vgl. JAHN, Dirk / CURSIO, Michael: Kritisches Denken. Eine Einführung in die Didaktik der Denkschulung, Wiesbaden: Springer 2021, 9.

2 Vgl. RAFOLT, Susanne / KAPELARI, Suzanne / KREMER, Kerstin: Kritisches Denken im naturwissenschaftlichen Unterricht – Synergiemodell, Problemlage und Desiderata, in: Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften 25 (2019) 63–75, 69. DOI: 10.1007/s40573-019-00092-9

Korrelationsdidaktik – weit zurückverfolgen lassen, wie Konstantin Lindner und Sebastian Eck in ihren Beiträgen betonen.

Um die Chancen und Grenzen Kritischen Denkens für die Religionsdidaktik, aber auch für den Dialog mit anderen Fachdidaktiken auszuloten, veranstaltete das Forum „Zukunftsfähiger Religionsunterricht“ – eine Kooperation zwischen der Islamischen und Katholischen Religionspädagogik an der Universität Innsbruck – im Februar 2023 eine interdisziplinär ausgerichtete Tagung. Die aktuelle Ausgabe des Österreichischen Religionspädagogischen Forums, die den Tagungstitel trägt, veröffentlicht nicht nur die Tagungsbeiträge, sondern bietet darüber hinaus Raum für das Weiterdenken.

Im Mittelpunkt der Ausgabe steht die grundlegende Frage, was das Konzept Kritisches Denken kennzeichnet, was es für religiöse und interreligiöse Bildung in der Schule austrägt und wie Kritisches Denken im Unterricht aber auch im Kontext universitärer Bildung und insbesondere der Lehrer*innenbildung gefördert werden kann. Die Vielzahl der eingereichten Beiträge spiegelt die Relevanz und die Spannbreite der Thematik eindrucksvoll wider.

Eröffnet wird diese Ausgabe mit einem Beitrag des Religionspädagogen **Konstantin Lindner**, der sich ganz grundsätzlich mit der Anschlussfähigkeit des Konzepts Kritischen Denkens an und seinem Potenzial für die religionsdidaktische Theoriebildung auseinandersetzt. Anschlussmöglichkeiten ergeben sich nach Lindner in dreifacher Hinsicht: (1) gegenstandsbezogen im Bereich der Ideologiekritik, (2) auf der Gestaltungsebene von Religionsunterricht im Kontext der kognitiven Aktivierung sowie (3) auf formaler Ebene hinsichtlich der Aneignung von überfachlichen Kompetenzen im Unterricht, etwa der Metakognition. Die Potenziale Kritischen Denkens ortet der Autor im Aufzeigen der je eigenen Rationalität verschiedener Weltzugänge, in der kritischen Reflexion von Positionierungen im Religionsunterricht, die stets von Werthaltungen und Normen geprägt sind, sowie in der Auseinandersetzung mit Wahrheitsansprüchen.

Sebastian Eck fokussiert in seinem Beitrag die zentrale Aufgabe, Schüler*innen im Religionsunterricht den spezifischen Charakter eines religiösen Weltzugangs, religiösen Fragens und Wissens zu vermitteln. Gerade hier konstatiert der Autor eine „Problemzone“ gegenwärtigen Religionsunterrichts. Ausgehend von empirisch untersuchten Unterrichtsreihen zur Opferthematik sowie zur Gottesfrage, analysiert Eck die Gründe dafür, warum es in der Unterrichtspraxis oft nicht gelingt, mehrperspektivisches Denken im Hinblick auf verschiedene Weltdeutungen und Rationalitäten zu fördern.

Die Frage nach der Bedeutung des Konzepts Kritisches Denken für interreligiöse Lernprozesse steht im Mittelpunkt des Beitrags von **Joachim Willems**. Der Autor mahnt die fachspezifische Klärung des Begriffs „Kritisches Denken“ ein und differenziert drei Kategorien von religionsbezogenen bzw. religiösen Aussagen: falsifizierbare und nicht-falsifizierbare Aussagen über Religion und nicht-falsifizierbare religiösen Aussagen. Im Hinblick auf falsifizierbare Aussagen über Religion besteht die Relevanz Kritisches Denken u. a. darin, gesellschaftliche Macht- und Dominanzdynamiken, die das Entstehen von Vorurteilen und Stereotypen befördern, aufzudecken und die eigene Involviertheit der Lehrperson zu reflektieren.

Naciye Kamçılı-Yıldız und Oliver Reis sehen die Relevanz Kritisches Denken vor allem in der Offenlegung der Prämissen, die interreligiösen Lernprozessen zugrunde liegen. Sie analysieren in ihrem Beitrag zwei Lehrsequenzen aus Schule und Hochschule und rekonstruieren, wie interreligiöses Lernen gerahmt wird und wie Geltungsansprüche in der Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden verhandelt werden. Die Autor*innen zeigen auf, wie Kritisches Denken dazu beitragen könnte, die den Interaktionsstrukturen zugrundeliegenden Prämissen interreligiösen Lernens transparent zu machen und stellen dar, welche didaktischen Herausforderungen damit verbunden sind.

Angesichts aktueller gesellschaftlicher und medialer Herausforderungen plädiert der Philosoph **Winfried Löffler** in seinem Beitrag für die Implementierung von verpflichtenden Lehrveranstaltungen zu *Critical Thinking* in theologischen und religionspädagogischen Curricula, wie dies an der Katholisch-Theologischen Fakultät der Universität Innsbruck seit 2021 der Fall ist. Der Autor gibt Einblick in die Entwicklungsgeschichte, die philosophischen Hintergründe und die Inhalte des Lehrveranstaltungskonzepts und diskutiert die zentralen Problembereiche der aktuellen theoretischen Debatten zu *Critical Thinking*. Abschließend werden wichtige Implikationen und mögliche Fallstricke in der Umsetzung des Konzepts im Rahmen theologischer Studien thematisiert.

Marcus Kohlen und David Rott widmen sich in ihrem Beitrag der Frage, welche Aufgabenformate geeignet sind, um Kritisches Denken in der inklusiven Schule zu fördern. Das interdisziplinäre Autorenteam fokussiert sich dabei auf den Einsatz von Dilemmata. Ausgehend von eigenen empirischen Daten analysieren sie, welche Argumentationsmuster sich bei Schüler*innen der Sekundarstufe I in der Bearbeitung eines Dilemmas zum Themenkomplex „Nachhaltigkeit“ zeigen und worauf in der Arbeit mit diesem Aufgabenformat zu achten ist, um Kritisches Denken anzuregen.

Şenol Yağdı beleuchtet in seinem Beitrag den Stellenwert Kritischen Denkens in der islamischen Religionspädagogik und im islamischen Religionsunterricht. Auf der Basis von Gruppendiskussionen mit Religionslehrkräften zeigt der Autor wesentliche Herausforderungen für die Förderung von Kritischem Denken in der Unterrichtspraxis auf. Der Wunsch nach eindeutigen Antworten oder die Tabuisierung lebensweltlicher Themen im Elternhaus stehen nicht selten in Spannung zu den Anliegen der Lehrkräfte, Schüler*innen zu eigenständigem Denken und zum Perspektivenwechsel zu ermutigen und Ambiguitätstoleranz zu entwickeln.

Der wechselseitigen Bezogenheit von „epistemischer Demut“ und Kritischem Denken ist **Maike Maria Domsel** in ihrem Beitrag auf der Spur. Die Autorin gibt einen Einblick in die biblische und theologische Verortung Kritischen Denkens und konturiert „epistemische Demut“ auf dem Hintergrund der franziskanischen Spiritualität als Habitus, der es Menschen ermöglicht, den komplexen Herausforderungen der Gegenwart im Wissen um die eigene Begrenztheit und Verwiesenheit auf andere zu begegnen. Eine spirituell verwurzelte Haltung der Demut stärkt Grundhaltungen, die für Kritisches Denken von Bedeutung sind: Selbstkritik und Selbsterkenntnis, Offenheit und Unterscheidungsfähigkeit.

Mariusz Chrostowski lotet in seinem Beitrag „Sinn oder Unsinn“ des Einsatzes von ChatGPT zur Förderung Kritischen Denkens im Religionsunterricht aus. Der Autor verdeutlicht, dass das Erlernen und Einüben einer kritischen Haltung gegenüber den von KI produzierten Texten eine wesentliche Voraussetzung für den Umgang mit dieser neuen Technologie darstellen.

Unter der Rubrik „**weitere wissenschaftliche Beiträge**“ finden sich drei weitere Artikel zu relevanten religionsdidaktischen Fragestellungen:

Maike Maria Domsel untersucht in ihrem Artikel diskursanalytisch, wie in Religionsbüchern der Mittelstufe das Thema „Krieg und Frieden“ zur Sprache gebracht wird und reflektiert dies im größeren religionsdidaktischen Kontext des Erinnerungslernens.

Unter dem Titel „... individuell, aber gemeinsam!“ stellt **Christian Espelage** Herausforderungen inklusiven Unterrichts an Gymnasien dar und entfaltet Ansätze für eine „inklusive Schnittstellendidaktik“.

Susanne Lechner-Masser vergleicht in ihrem Beitrag jüdische und christliche Psalmenausgaben für Kinder hinsichtlich des jeweiligen religionsdidaktischen Zugangs, der Textgestalt sowie der Korrelation zwischen biblischem Narrativ und kindlicher Lebenswelt.

Acht Rezensionen schließen diese Ausgabe des *Österreichischen Religionspädagogischen Forums* ab.

Als Issue-Editors bedanken wir uns sehr herzlich bei der Schriftleitung für die Möglichkeit, die Vorträge der Innsbrucker Tagung zum Thema „Kritisches Denken. Fachdidaktische und interdisziplinäre Erkundungen eines neuen Paradigmas“ zu publizieren und die Thematik für eine breitere wissenschaftliche Auseinandersetzung zu öffnen. Namentlich bedanken wir uns sehr herzlich bei Wolfgang Weirer und Magdalena Zecevic sowie beim gesamten ÖRF-Team für die umsichtige und professionelle Begleitung dieser Ausgabe. Last but not least gilt unser Dank allen Autor*innen für ihre spannenden Beiträge sowie den Gutachter*innen für das sorgfältige und kritische Lesen der Texte.

Wir wünschen allen Leser*innen eine zum Weiterdenken und Forschen anregende Lektüre.

Ein Dank aus der Schriftleitung

Das Editorial dieser Ausgabe des „Österreichischen Religionspädagogischen Forums“ (ÖRF) schließt auch diesmal mit einem Dank an viele beteiligte Personen und Institutionen, die am Zustandekommen und an der Qualität der Veröffentlichung einen wesentlichen Anteil haben. Magdalena Zecevic ist zuständig für alle administrativen Belange des Journals sowie für das umsichtige Lektorat, Melanie Hofer kümmert sich um den Rezensionsteil, die Vergabe von Buchbesprechungen und die Kommunikation mit den jeweiligen Verlagen – herzlichen Dank! Das Layout wurde in bewährter Weise von Katrin Staab gestaltet. Sie sorgt auch für die abschließende Kommunikation mit den Autor*innen und deren Freigabe für die Publikation. Lisa Schilhan und die Publikationsservices der Universitätsbibliothek Graz sorgen für das Hosting des Journals sowie für viele bibliothekarische Details und Unterstützungsmaßnahmen und liefern die Datengrundlage für alle wichtigen Datenbanken und Indizes. Karl Rizzolli betreut seitens der Uni-IT die Publikationsplattform OJS, die uns seit dieser Ausgabe in einem neuen, noch leser*innenfreundlicheren Design zur Verfügung steht.

Ein besonderer Dank seitens des Editorial Boards und der ÖRF-Schriftleitung ergeht an die drei Issue-Editors, die sich äußerst umsichtig und kompetent um das Zustandekommen dieser Ausgabe bemüht haben sowie an alle involvierten Gutachter*innen für ihre Bereitschaft, ein konstruktives Feedback zu den Beiträgen abzugeben und damit die Qualität des Journals sicherzustellen.

Vielen herzlichen Dank auch an alle Institutionen, die das ÖRF – teilweise schon seit vielen Jahren – finanziell unterstützen: die österreichischen Pädagogischen

Hochschulen in kirchlicher Trägerschaft (KPH Edith Stein, PPH Linz, KPH Wien/Krems, PPH Augustinum), den österreichischen Wissenschaftsfonds FWF (Projektnummer PUZ3-G) und die Grazer Katholisch-Theologische Fakultät.

Wir wünschen allen Leser*innen wie immer viel Freude und interessante Erkenntnisse bei der Lektüre dieser Ausgabe des Österreichischen Religionspädagogischen Forums (ÖRF) mit dem Schwerpunktthema ‚Kritisches Denken. Fachdidaktische und interdisziplinäre Erkundungen eines neuen Paradigmas‘!

Wolfgang Weirer

Mit freundlicher Unterstützung von:



Konstantin Lindner

„Kritisches Denken“

Impulse für einen zukunfts befähigenden Religionsunterricht?!

Der Autor

Prof. Dr. Konstantin Lindner ist Inhaber des Lehrstuhls für Religionspädagogik und Didaktik des Religionsunterrichts am Institut für Katholische Theologie der Otto-Friedrich-Universität Bamberg.

Prof. Dr. Konstantin Lindner
Universität Bamberg
An der Universität 2
D-96047 Bamberg
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1218-7509>
e-mail: konstantin.lindner@uni-bamberg.de



„Kritisches Denken“

Impulse für einen zukunfts befähigenden Religionsunterricht?!

Abstract

Kritisches Denken stellt eine zentrale Zukunftskompetenz dar und fokussiert die Befähigung, Wissensbestände, Geltungsansprüche, eigene Denkmuster und damit einhergehende Haltungen reflexiv zu befragen. Im Beitrag wird in Bezug auf existierende religionsdidaktische Theoriebildung das produktive Potenzial dieses Konstrukts für einen zukunfts befähigenden Religionsunterricht ausgelotet. Dabei gilt das Augenmerk sowohl den Schüler*innen und Religionslehrkräften als auch der qualitätsvollen Unterrichtsgestaltung angesichts der Spezifika, welche sich ausgehend von religiöser Wirklichkeitsdeutung im Horizont kritischen Denkens ergeben.

Schlagworte

Kritisches Denken – Religionsunterricht – Kompetenz

"Critical Thinking"

Impulses for future-orientated RE

Abstract

Critical thinking is a central future competence and focuses on the ability to question knowledge, validity claims, one's own thought patterns and attitudes. This paper analyses the productive potential of critical thinking for future-orientated religious education with reference to existing theories. The focus here is on pupils and religious education teachers as well as on high-quality lesson design. The specifics that arise for critical thinking on the basis of religious interpretations of reality are taken into account.

Keywords

Critical Thinking – Religious Education – Competence

1. Problemanzeige

„Die allerschlimmsten sind die Religionslehrerinnen.“¹ Mit diesem Statement rekurrierte eine in einer Interviewstudie befragte Intensivtierhaltungslandwirtin auf Erfahrungen, die ihre Kinder im Religionsunterricht machen, wenn in diesem Fach Intensiv- bzw. Massentierhaltung thematisiert wird. Als problematisch deklariert sie, dass auf dem Rücken ihrer Kinder die Sichtweise der Lehrkräfte auf diese Form der Landwirtschaft ausgetragen und unter Verwendung von einseitig-negativem Videomaterial zum Gegenstand eines moralisierenden Unterrichts wird. Ihre Kinder werden dadurch in der Klasse stigmatisiert.

An diesen Beispiel lässt sich ein Problem veranschaulichen, das eventuell durch Lerngelegenheiten hätte vermieden werden können, die zum Hinterfragen sowie zum fachlich fundiertem Überprüfen von vereinfachenden Denkmustern motivieren und somit zum so genannten „kritischen Denken“ anregen: Im Rahmen des im Interview thematisierten Religionsunterrichts wurde – sicherlich aus Überlegungen zum Tierwohl² und zur Geschöpflichkeit aller Lebewesen heraus – durch die Lehrkraft eine explizite Meinung eingetragen; und zwar so, dass wenig diskursiver Raum eröffnet sowie für die Kinder von Intensivtierlandwirt*innen zugleich Stigmatisierungen vorgenommen worden sind – auch das wohl ohne Absicht. Der Anknüpfungspunkt für kritisches Denken ist in Bezug auf dieses Beispiel zweifach gegeben: zum einen bezüglich diskursiver unterrichtlicher Lern- und Bildungsgelegenheiten, zum anderen hinsichtlich der Religionslehrkraft an sich. Deren Fähigkeit, ihre eigenen Unterrichtsstatements kritisch zu reflektieren, scheint unter dem Eindruck der zitierten Aussage und damit verknüpfter Problematiken ausbaubar.

Seit mehreren Jahren widmen sich bildungswissenschaftliche Forschungen – insbesondere zunächst im US-amerikanischen Raum – Fragen der Bedeutsamkeit kritischen Denkens für schulische Lern- und Bildungsprozesse. In der Religionsdidaktik ist dieser Kompetenzaspekt bislang unterbelichtet. Im Folgenden werden daher im Rekurs auf vorliegende religionsdidaktische Theoriebildungen Potenziale dieses Konstrukts hinsichtlich der Anlage und Gestaltung eines zukunfts befähigenden Religionsunterrichts skizziert.

1 WITTMANN, Barbara: Intensivtierhaltung. Landwirtschaftliche Positionierungen im Spannungsfeld von Ökologie, Ökonomie und Gesellschaft, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2021; Anhang (unveröffentlicht) zur Studie, 25.

2 Vgl. REMELE, Kurt: Tierethik, in: LINDNER, Konstantin / ZIMMERMANN, Mirjam (Hg.): Handbuch ethische Bildung. Religionspädagogische Fokussierungen, Tübingen: Mohr Siebeck 2021, 151–159.

2. Skizzenhafte Einordnungen

Im Rahmenmodell „21th Century Learning“, welches zuerst im US-amerikanischen Kontext publiziert worden ist, werden vier Kompetenzen genannt, die essenziell für schulischen und beruflichen Erfolg sind. Zu diesen als „4C“ bzw. „4K“ bekannt gewordenen Kompetenzen zählt neben Kommunikation, Kollaboration und Kreativität auch das so genannte „kritische Denken“.³ In Orientierung an diesem Rahmenmodell formuliert der 2019 vorgestellte und 2020 auf Deutsch publizierte OECD Lernkompass „Future of Education and Skills 2030“ Hinweise, wie gelingendes Lernen angesichts technologischer, sozialer und ökonomischer Transformationsprozesse gestaltet werden sollte, damit Lernende sich Kompetenzen aneignen können, „um sich in der Zukunft zurechtzufinden und diese so zu gestalten, dass ein besseres Leben möglich und das individuelle und gesellschaftliche Wohlergehen gesichert wird“⁴. Kritisches Denken wird dabei – neben „Kreativität“ – als zentrales Fundament für die Fähigkeit genannt, komplexe Probleme zu lösen. Neben dem „Durchführen korrekter Analysen, Schlussfolgerungen und Bewertungen“ wird mit kritischem Denken insbesondere „das Hinterfragen und Bewerten von Ideen“ verbunden,⁵ was überdies von metakognitiven Fähigkeiten oder von den angeeigneten moralischen Werten abhängig ist.

Michael Cursio und Dirk Jahn fokussieren mit diesem Terminus in Bezug auf die Lehrkräftebildung „die Herausbildung einer kritischen Grundhaltung sowie das Überprüfen, Erweitern oder Durchbrechen eigener Denkmuster“⁶. In letztgenannter Hinsicht gilt das Augenmerk insbesondere Geltungsansprüchen, mit welchen sich die bzw. der Einzelne je kritisch-prüfend und reflexiv auseinandersetzen sollte. Hinsichtlich der Religionslehrkräfte, die aufgrund ihrer Lerngegenstände – wie z. B. Gottesfrage oder ethische Herausforderungen – häufig Geltungsansprüche im Unterricht thematisieren, bedeutet dies beispielsweise, immer wieder die eigenen Einstellungen oder Aussagen im unterrichtlichen Kontext zu prüfen. In Unterscheidung zu assoziativem oder zu logischem Denken markiert beim „kritischen Denken“ die geistige Haltung einen bedeutsamen Referenzpunkt: Mit Otto Kruse gesprochen geht es dabei um eine Reflexion in Bezug auf normative Aspekte des Denkens, um „metakognitive Strategien“ und damit um „die Bereitschaft, das eigene Denken selbst zu optimieren und auszurichten“, um den „genauen Umgang mit Informationen und Meinungen“, aber auch um die

3 Vgl. PARTNERSHIP FOR 21ST CENTURY LEARNING: P21 Framework Definitions. O. O.: Battelle for Kids 2015, 4.

4 BERTELSMANN STIFTUNG u. a. (Hg.): OECD Lernkompass 2030. OECD-Projekt Future of Education and Skills 2030. Rahmenkonzept des Lernens, Gütersloh: Bertelsmann 2020, 11.

5 EBD., 72.

6 JAHN, Dirk / CURSIO, Michael: Kritisches Denken. Eine Einführung in die Didaktik der Denkschulung, Wiesbaden: Springer 2021, 9.

Reflexion sozialer Prozesse, die das Denken prägen.⁷ Diese Strategien benötigen einerseits die Lehrkräfte selbst, um guten Unterricht zu gestalten. Andererseits gilt es, auch die Schüler*innen dahingehend zu befähigen – und zwar so, dass unreflektierte oder gar abwertende Kritik vermieden und demgegenüber der Aufbau einer sachlich-fundierten, selbstreflexiven Grundhaltung für die Beschäftigung mit Wissensbeständen, mit Weltdeutungen oder mit Geltungsansprüchen ermöglicht wird. All diese Kontexte rahmen die im Folgenden angestellten, skizzenhaften Analysen zum (religions-)didaktischen Potenzial des Forschungs- und Praxisfeldes „kritisches Denken“.

3. Kritisches Denken. Verortungen in religionsdidaktischem Interesse

Das, was Susanne Rafolt, Suzanne Kapelari und Kerstin Kremer in naturwissenschaftsdidaktischer Wendung des kritischen Denkens formulieren, kann auch in allgemeindidaktischer Hinsicht als Grundhaltung gelten, die die Lernenden im Rahmen des schulischen Lernens kultivieren sollten: „Kritisch sein sollen Schülerinnen und Schüler vor allem gegenüber Wissen, Theorien, Modellen, Daten, Quellen, Medien, Vermutungen, Wertvorstellungen und Ideologien bzw. etablierten Systemen im Allgemeinen.“⁸ Religionsdidaktischerseits scheint damit wenig Neues ausgesagt, insofern beispielsweise in Orientierung an der theologischen Denkfigur „Korrelation“ eine kritisch-produktive Auseinandersetzung spätestens seit den 1980er Jahren die „Fundamentalkategorie“⁹ des religionsunterrichtlichen Geschehens markiert. Mit dem Dogmatiker Edward Schillebeeckx lässt sich darunter eine „wechselseitige *theoretisch-kritische* und *praktisch-kritische* Korrelation zwischen den apostolischen Glaubenserfahrungen damals und unseren Erfahrungen heute“¹⁰ zu verstehen: D. h., der kritische Impuls ist für religionsunterrichtliche Lehr-Lern-Prozesse elementar – sowohl von den Gegenwartserfahrungen her werden Fragen in Bezug auf die Glaubensstradition artikuliert als auch von der Glaubensstradition in Bezug auf die Gegenwartserfahrungen Anfragen gestellt. Zugleich sollte es jedoch nicht beim (An-)Fragen stehen bleiben, sondern idealerweise erwächst ein produktiver (Bildungs-)Prozess aus dieser Grundbewegung religiösen Lernens.

7 KRUSE, Otto, Kritisches Denken und Argumentieren. Eine Einführung für Studierende, Konstanz / München: UVK Verlagsgesellschaft / UVK / Lucius 2017, 48.

8 RAFOLT, Susanne / KAPELARI, Suzanne / KREMER, Kerstin: Kritisches Denken im naturwissenschaftlichen Unterricht – Synergiemodell, Problemlage und Desiderata, in: Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften 25 (2019) 63–75, 69. DOI: 10.1007/s40573-019-00092-9.

9 SCHAMBECK, Mirjam: Korrelation als religionsdidaktische Fundamentalkategorie, in: KROPAČ, Ulrich / RIEGEL, Ulrich (Hg.): Handbuch Religionsdidaktik, Stuttgart: Kohlhammer 2021, 221–231.

10 SCHILLEBEECKX, Edward: Offenbarung, Glaube und Erfahrung, in: Katechetische Blätter 105 (1980) 84–95, 89.

3.1 Referenzebenen

Abgesehen von der korrelationsdidaktischen Fundamentalkategorie lassen sich mittels dreier Merkmale, die hochwertige Lern- und Bildungsprozesse kennzeichnen, unterschiedliche Referenzebenen in Bezug auf die Verortung von kritischem Denken als anschlussfähiges Kompetenzfeld für religionsdidaktische Theoriebildung und eine zukunfts befähigende, religionsunterrichtliche Praxis ausloten: auf der gegenstandsbezogenen Ebene bezüglich Ideologiekritik, auf der Unterrichtsgestaltungsebene hinsichtlich kognitiver Aktivierung sowie auf der Ebene der Metareflexion.

Nicht nur in wissenschaftlicher, sondern auch in unterrichtspraktischer Hinsicht stellt die *Ideologiekritik* eine zentrale Perspektive der Religionsdidaktik dar „mit dem Ziel, durch die im christlichen Glauben fußende Kritik gegen bestehende Ideologien und inhumanitäre Strukturen zum Wohle des Menschen zu wirken“¹¹. Insbesondere im Angesicht einer politischen Religionspädagogik weist die ideologiekritische Referenz auf Nähe zum kritischen Denken: Hierbei geht es u. a. um die Anbahnung von Reflexions-, Urteils-, aber auch um Handlungsfähigkeit in Bezug auf das Gemeinwohl. Religiöse Lehr-Lern-Prozesse sind im Sinne dieser Maxime so anzulegen, dass aus einer Beschäftigung mit dem christlichen Glauben Impulse für das „Handeln in der Zivilgesellschaft“¹² erwachsen, um Gesellschaft und Welt gerechter und für alle Menschen gut zu gestalten. Hierfür ist auch eine kritische Befragung und Beurteilung des eigenen Denkens und Verhaltens elementar – nicht zuletzt, um Fundamentalismen, aber auch Relativismen zu vermeiden.¹³

Mit dem Terminus *kognitive Aktivierung* wiederum wird hinsichtlich der Gestaltungsebene eine zentrale Dimension eines lernförderlichen (Religions-)Unterrichts verhandelt. Um diese anzuregen, braucht es Kreativität und mentale Anstrengung herausfordernde Aufgaben, zu Positionierung motivierende kognitive Konflikte, die Explikation von Lernprozessen, Kontroversen über Konzepte oder Standpunkte, aber auch Anregungen, um Neues mit bereits Bekanntem zu vernetzen.¹⁴ Lehrkräfte sind also gefordert, Lernanlässe zu schaffen, die den Schülerinnen und Schülern vertiefte Auseinandersetzungen mit religiösen Fragen, Themen sowie Lerngegenständen ermöglichen und dabei auch die Leben-

11 HEGER, Johannes: Wissenschaftstheorie als Perspektivenfrage? Eine kritische Diskussion wissenschaftstheoretischer Ansätze der Religionspädagogik, Paderborn: Ferdinand Schöningh 2017, 158.

12 KÖNEMANN, Judith: Plädoyer für eine politische Religionspädagogik, in: Religionspädagogische Beiträge 78 (2018) 15–23, 23.

13 Vgl. DORMANDY, Katherine: Kritisches Denken, in: ÖKUM 35 / H. 2 (2023) 16–17, 16.

14 Vgl. PORZELT, Burkard: Kognitive Aktivierung, in: STÖGBAUER-ELSNER, Eva / LINDNER, Konstantin / PORZELT, Burkard (Hg.): Studienbuch Religionsdidaktik, Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2021, 46–53, 48.

sorientierung und -gestaltung fokussieren. Eine kritische Haltung ist dafür konstitutiv und wird durch kognitiv aktivierende Lern- und Bildungsgelegenheiten aufgebaut.

Überdies spiegeln sich Referenzen kritischen Denkens im Konstrukt der so genannten *Metareflexion*, also der damit bezeichneten Befähigung der Lernenden, über das, was sie lernen, oder über dessen Implikationen nachzudenken. In Bezug auf Religion(en) geht es u. a. darum, diese so zu thematisieren, dass sich die Schülerinnen und Schüler über das Spezifische einer Deutung von Welt mithilfe von religiösem Vokabular oder theologischen Denkfiguren klar werden können. Oder, dass sie sich in Bezug auf das Verhältnis des religiös-konstitutiven Wirklichkeitszugangs und damit verknüpfter religionspezifischer Eigenlogiken im Gegenüber zu anderen Wirklichkeitszugängen (z. B. moralisch-evaluativer oder ästhetisch-expressiver) vergewissern.¹⁵ Letztlich gilt es in diesem Sinne, die Lernenden für die religionenbezogene, theologische Erkenntnisgewinnung zu sensibilisieren und sie hinsichtlich damit verknüpfter Chancen und Grenzen zu schulen.

Im Horizont dieser drei Merkmale und deren religionsunterrichtsspezifischer Entfaltung zeigen sich auf drei unterschiedlichen Ebenen Anschlussfähigkeiten für das Konstrukt „kritisches Denken“: Während die ideologiekritische Dimension auf die gegenstandsbezogene Ebene verweist, insofern aus der christlichen Botschaft an sich ein kritischer Blick auf Welt erwachsen kann, markiert der Kontext kognitive Aktivierung, dass die Anbahnung von gelingenden religiösen Lern- und Bildungsprozessen auch von kritisches Denken ermöglichenden Lernwegen abhängt (Unterrichtsgestaltungsebene). Auf metareflexiver Ebene wiederum erweist sich die Relevanz eines Durchschauens der (eigenen) religionsbezogenen Denkwege als bedeutsam – sowohl für die Schüler*innen als auch für die Religionslehrkräfte.

3.2 Neues religionsdidaktisches Paradigma?

Wie eben dargelegt, erscheint das Konstrukt des kritischen Denkens auf verschiedenen Ebenen für den religionsdidaktischen Diskurs anschlussfähig. Ob daraus aber gleich – wie im Ausschreibungstext der Innsbrucker Tagung „Was leistet ‚Kritisches Denken‘. Fachdidaktische und kooperative Erkundungen eines neuen Paradigmas“ (2023) avisiert – ein neues religionsdidaktisches „Para-

15 Vgl. BAUMERT, Jürgen / STANAT, Petra / DEMMRICH, Anke: PISA 2000. Untersuchungsgegenstand, theoretische Grundlagen und Durchführung der Studie, in: DEUTSCHES PISA-KONSORTIUM (Hg.): PISA 2000, Opladen: Leske + Budrich 2001, 15–68, 21–22; LINDNER, Konstantin: Anknüpfungspunkte! Religiöse Bildung im Horizont heutiger Schülerinnen und Schüler, in: VERBURG, Winfried (Hg.): Anknüpfungspunkte?! Schülerreligiositäten als Potenzial religiöser Bildung, München: Dkv 2018, 51–72, 59–60.

digma“ werden muss, ist zu befragen. Mit Thomas S. Kuhn gesprochen, können Paradigmata als allgemein anerkannte Grundsätze verstanden werden, „die für eine gewisse Zeit einer Gemeinschaft von Fachleuten maßgebende Probleme und Lösungen liefern“¹⁶, also neuartig und offen genug sind, um Forschungsfragen zu emergieren, auch wenn eventuell entsprechende Regeln für das wissenschaftliche Vorgehen noch fehlen. Das Konstrukt „Kritisches Denken“ besitzt momentan (noch) nicht den Status eines in der Religionsdidaktik allgemein anerkannten Grundsatzes. Gleichwohl liegt mit Blick auf den fachdidaktiken-übergreifenden Diskurs in der religionsdidaktischen Konturierung von kritischem Denken eine Chance in Bezug auf die *formale Ebene von Unterricht*: Trotz unterschiedlicher Lerngegenstände können damit Gemeinsamkeiten verschiedener Fachdidaktiken und Unterrichtskulturen diagnostiziert werden, die für Lern- und Bildungsprozesse in allgemeinbildender Hinsicht bedeutsam sind. U. a., wenn es beispielsweise darum geht, die Schüler*innen angesichts des plural gewordenen und jederzeit online zugänglichen Wissens zu befähigen, die „Verlässlichkeit und Vertrauenswürdigkeit“, aber auch die „Gültigkeit“¹⁷ der rezipierten Wissensbestände zu prüfen. Nicht zuletzt im Kontext immer leichter zugänglicher generativer KI stellt dies ein zunehmend anstrengendes, aber elementares Erfordernis dar.

Gleichwohl kommen bei einer derartigen, fachdidaktiken-übergreifenden Verortung kritischen Denkens zugleich Spezifika zur Geltung, die die *fachliche Ebene von Unterricht* betreffen: Beispielsweise wird naturwissenschaftliches Wissen meist über empirische Verfahren im Sinne des Falsifikationsparadigmas gewonnen und auf diese Weise sind auch Prüfung und Reproduktion möglich. Mit sprachlich-interpretativen Fächern dagegen hat die Religionsdidaktik gemein, dass ein Teil ihrer Gegenstandsbereiche auch von Deutungen abhängig ist, die sich intersubjektiv als nachvollziehbar erweisen müssen oder von einer bestimmten (Religions-)Gemeinschaft normativ ausgesagt werden und bzw. oder sich einer falsifizierenden Prüfung entziehen. Hier steht sodann nicht nur der Gültigkeitserweis oder Verlässlichkeitsbeweis im Fokus des Lerngeschehens, sondern vielmehr die Frage nach dem Sinn, welcher im Horizont der Auseinandersetzung mit religiösen Deutungen auszutarieren ist. In dieser Hinsicht fokussiert kritisches Denken letztlich aber weniger die Analysen der Lerngegenstände mit Blick auf Falsifikation oder Verifikation als vielmehr die (Meta-)Reflexion eigener Grundhaltungen oder Denkmuster, die mit Sinnfragen verknüpft sind.

16 Vgl. KUHN, Thomas S.: Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen. Übers. v. H. Vetter, Frankfurt a. M.: Suhrkamp 2¹⁹⁶⁹, 10, vgl. auch 5 u. 57–64.

17 RAFOLT / KAPELARI / KREMER 2019 [Anm. 8], 69.

Ein Rekurs auf die Ideen, die mit kritischem Denken einhergehen, bringt somit nur bedingt Neues angesichts dessen, was in der Theoriebildung der Religionsdidaktik bereits vorliegt. Gleichwohl ergeben sich Chancen, die durch ein religionsdidaktisches Integrieren von Überlegungen zu kritischem Denken einhergehen. Zwei dieser Chancen seien kurz benannt: Einerseits können damit religiöse Lern- und Bildungsprozesse in ihrem Beitrag zu überfachlichen Kompetenzen unter Verwendung fächerübergreifender Terminologie erwiesen und somit die Transformationsfähigkeit der Religionsdidaktik im Horizont fachübergreifender Theoriebildung belegt werden. Konkret lässt sich hieran zeigen, dass Religionsunterricht die Schüler*innen im Sinne der 21th Century Skills unterstützt und somit ein zukunfts befähigendes Fach im schulischen Fächerkanon ist. Andererseits können mit dem Konstrukt „kritisches Denken“ neue Blickwinkel auf gängige religionsdidaktische Fragestellungen eingenommen werden – z. B. in Bezug auf interreligiöse Kontexte, bei denen das Austarieren von Geltungs- und Wahrheitsansprüchen elementar ist, oder hinsichtlich einer reflexiven Wertebildung, deren Gelingen wesentlich von einer kritischen Urteilsbildung¹⁸ abhängt.

4. Auslotungserfordernisse

Als fächerübergreifendes bzw. gar -verbindendes Kompetenzerfordernis tangiert das Konstrukt „kritisches Denken“ gemäß Rafolt et al. eine „Synergie von Charakteristika“, in deren Zentrum das Aufeinandertreffen des kritisch denkenden Subjekts mit einem Objekt oder einem anderen Subjekt steht. In unterrichtlichen Lernprozessen entsteht zwischen diesen beiden Größen (Subjekt und Objekt/ Subjekt) ein „Involviertsein“, das „zu einer individuellen Positionierung oder [zu] der Veränderung einer bereits erreichten Position“¹⁹ führt und von intellektuellen Standards her geprägt ist. Letztere sollen garantieren, dass das Involviertsein „korrekt, klar und präzise, relevant und signifikant, autonom, fair und neutral sowie logisch und rational ist“²⁰. Diese etwas wenig systematisch legitimierte, als idealtypisch vorgestellte Standards-Auflistung gilt es Rafolt et al. zufolge auf kontextspezifisches Wissen und Konzepte, auf kognitive Bewegungen wie Reflexion, Interpretation oder Evaluation, auf die eigenen Haltungen und Motivationen, aber auch auf Normen, Werte und Emotionen zu beziehen. Zentral im Synergiemodell ist die Selbstregulation, um vorhandene oder neu erarbeitete Positionen

18 Vgl. LINDNER, Konstantin: Wertebildung im Religionsunterricht. Grundlagen, Herausforderungen und Perspektiven, Paderborn: Ferdinand Schöningh 2017, 231–232.

19 RAFOLT / KAPELARI / KREMER 2017 [Anm. 8], 66.

20 EBD.

einer kritischen Prüfung und potenziellen Modifikationen oder gar Revisionen zu unterziehen.²¹

Alles in allem liegt mit diesem Synergiemodell ein aus den Naturwissenschaftsdidaktiken heraus entfalteter Ansatz von kritischem Denken vor, der einerseits auf damit verknüpfte Innovationspotenziale zu befragen ist. Denn die damit fokussierten Aspekte tangieren vieles, was in geisteswissenschaftlichen Fachdidaktiken und damit auch in der Religionsdidaktik längst zur kognitiven Dimension guter Lern- und Bildungsprozesse zählt.²²

Andererseits lassen sich ausgehend von diesem Modell religionsdidaktische Kontexte identifizieren, die es im Rahmen des Konstrukts „kritisches Denken“ lohnt, einer Auslotung zu unterziehen. Im Folgenden werden daher drei ausgewählte Auslotungserfordernisse skizzenhaft präsentiert.

4.1 Kontextspezifisches Wissen und zugehörige Konzepte

Das Synergiemodell kritischen Denkens verweist auf die Bedeutsamkeit von kontextspezifischem Wissen und zugehöriger Konzepte. Insofern Unterrichtsfächer schwerpunktmäßig – freilich nicht nur! – einen bestimmten Modus von Wirklichkeitsdeutung kultivieren (z. B. Biologie den kognitiven, Deutsch den ästhetisch-expressiven oder Religion den religiös-konstitutiven) scheint ein Ausloten dahingehend lohnenswert, wie dieser Modus mit Blick auf kritisches Denken funktioniert. In religionsdidaktischer Hinsicht bedeutet dies, zu fragen, *wie religiöse Wirklichkeitsdeutungen im Religionsunterricht vorgenommen werden und inwiefern hier die Kriterien kritischen Denkens zur Geltung kommen*. Drei grundlegende Modelle der Thematisierung religiös-konstitutiver Wirklichkeitsdeutung lassen sich unterscheiden: selbstreferenzielles, parallelisierendes und metareflexives Thematisieren.²³ Beim selbstreferenziellen Thematisieren bleiben andere Wirklichkeitsdeutungsweisen eher außen vor – entweder infolge bewusster Entscheidungen der Lehrkraft oder weil sie nicht (als relevant) wahrgenommen werden. Parallelisierendes Thematisieren wiederum macht die Schüler*innen damit vertraut, dass sich ein Sachverhalt durch verschiedene „Brillen“ betrachten lässt; dass also ein Phänomen mittels religiös-konstitutiver Deutun-

21 Vgl. RAFOLT / KAPELARI / KREMER 2017 [Anm. 8], 66–68.

22 Vgl. z. B. KROPAČ, Ulrich: Religion und Rationalität. Eine ungewöhnliche Allianz im religionspädagogischen Legitimationsdiskurs, in: KROPAČ, Ulrich / LANGENHORST, Georg (Hg.): Religionsunterricht und der Bildungsauftrag der öffentlichen Schulen, Babenhausen: LUSA 2012, 66–83; LEHNER-HARTMANN, Andrea: Religiöses Lernen. Subjektive Theorien von ReligionslehrerInnen, Stuttgart: Kohlhammer 2014, 51–59; PORZELT, Burkard: Grundlegung religiöses Lernen. Eine problemorientierte Einführung in die Religionspädagogik, Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2019, 42–43.

23 Vgl. LINDNER, Konstantin: Religiöse Bildung im Zeitalter ökonomischer Rationalität. Kontexte und Erfordernisse, in: LAUBACH, Thomas / LINDNER, Konstantin (Hg.): Geld regiert die Welt!? Ökonomisches Denken als Herausforderung für die Theologie, Münster: LIT 2018, 157–180, 172.

gen aber auch durch weitere Weltdeutungsmodi erfasst werden kann. Im Gegensatz zu selbstreferenziellem Thematisieren kommt hier kritisches Denken zur Geltung. Das metareflexive Thematisieren eines religionsbezogenen Sachverhalts wiederum erreicht das Ideal kritischen Denkens, insofern diesem Modell zufolge die Schüler*innen – auf Basis theologischer und religionswissenschaftlicher Expertise – motiviert werden, darüber nachzudenken, was es genauerhin bedeutet, einen Sachverhalt religiös-konstitutiv zu deuten, und welche Implikationen damit einhergehen. Also beispielsweise zu erfassen, dass bei den biblischen Schöpfungserzählungen symbolisch-mythische Sprache zur Geltung kommt, um die Frage nach dem Menschen im Schöpfungsganzen zu deuten, und dass hierbei keine naturwissenschaftlichen Kategorien über die Entwicklung von Arten oder Weltentstehung aufgegriffen werden. Mindestens ein parallelisierendes Thematisieren verschiedener Wirklichkeitsdeutungen sollte demnach im Sinne kritischen Denkens bei religiösen Lern- und Bildungsprozessen fokussiert werden. Idealerweise aber wird im Religionsunterricht auch eine metareflexive Auseinandersetzung mit den Lerngegenständen ermöglicht.

4.2 Werthaltungen und Normen

Zentral für kritisches Denken ist der Umgang mit Werten und Normen. Kritisches Denken können heißt demzufolge, in der Lage sein, Normen und Werte bzw. Werte als solche zu identifizieren und sie (auch die eigenen!) in ihrer Angebrachtheit und Prägekraft zu befragen. *Religionsunterricht thematisiert verschiedene Positionen, die nicht selten mit Werthaltungen einhergehen oder gar von Normativität geprägt sind.* Beispielsweise erwachsen aus religiösen Begründungen heraus normative Folgerungen für den Umgang mit Fragen, die sich hinsichtlich Lebensbeginn oder Lebensende stellen. Je nach Konfession oder Religion werden in Bezug auf pränatale Diagnostik oder die so genannte „Sterbehilfe“ unterschiedliche normative Setzungen vorgenommen, die über z. B. den Wert einer Unaufgebbarkeit der Würde jeglichen menschlichen Lebens begründet werden. In der pluralen Welt, in welcher sich gegenwärtige Schüler*innen bewegen, sind jedoch christlich-religiöse Begründungen nicht unhinterfragt, wenngleich sie – wie oben dargelegt – auf gegenstandsbezogener Ebene hohes kritisches Potenzial im Interesse des Guten für alle Menschen vorweisen. Das Konstrukt „kritisches Denken“ sensibilisiert für einen produktiven Umgang mit dieser Ausgangslage, insofern es gilt, den Lernenden eine begründet-reflexive Positionsgewinnung²⁴ zu ermöglichen. Dafür müssen potenziell widerstreitende Normen und

24 Vgl. u. a. LORENZEN, Stefanie: Entscheidung als Zielhorizont des Religionsunterrichts? Religiöse Positionierungsprozesse aus der Perspektive junger Erwachsener, Stuttgart: Kohlhammer 2020.

Werte offen thematisiert und deren Einfluss auf „die eigene Position und fremde Positionen“²⁵, aber auch damit einhergehende Emotionen im Lernprozess berücksichtigt werden. Um es am Beispiel aus der Einleitung des vorliegenden Beitrags zu konkretisieren: Aus tierethischer Sicht ist Intensivtierhaltung zu befragen. Aus subjektorientierter Sicht jedoch sollten Religionslehrkräfte bei der Thematisierung damit einhergehender Fragen fair damit umgehen, dass eine Mehrheit der Bevölkerung Fleisch konsumiert und dafür nur eine bestimmte Geldsumme zur Verfügung stellen will, weshalb wiederum manche Landwirt*innen gefordert sind, ihren Lebensunterhalt mit Intensivtierhaltung zu bestreiten. Überdies ist Sensibilität in Bezug auf die Artikulation abwertender Äußerungen bei derartigen ethischen Problematiken angebracht – nicht zuletzt, weil nicht immer klar ist, inwiefern die persönlichen Erfahrungswelten der Schüler*innen dadurch tangiert werden. Freilich gilt diese Zurückhaltung nicht, wenn Menschenrechtsverletzungen anzuprangern sind.

In religionsdidaktischer Hinsicht bietet das Konstrukt „kritisches Denken“ also u. a. in Bezug auf die Lehrkräfteprofessionalität ein Kriterium für eine subjektensible Gestaltung von Religionsunterricht und die dafür notwendige Reflexivität hinsichtlich eigener Einstellungen und subjektiver Theorien.²⁶ Dazu gehören Selbstvergewisserungen wie: Was sind meine Werte? Wie und mit welcher Verbindlichkeit bringe ich diese in den Lernprozess ein? Markante Prüfkriterien im Sinne derartiger Fragen bietet der Beutelsbacher Konsens: Überwältigungsverbot, Kontroversitätsgebot und das Ansinnen, die Schüler*innen zur Analyse politischer Situationen und eigener Interessen zu befähigen.²⁷

4.3 Wahrheitsfrage

Im Synergiemodell kritischen Denkens wird im Zusammenhang der Bedeutung von Haltungen und Motivationen u. a. auf ein für religiöse Lern- und Bildungsprozesse zentrales Thema rekurriert – auf ein wahrheitsorientiertes Streben nach Erkenntnis und Problemlösung.²⁸ Ganz im Sinne von Jahn und Cursio heißt kritisches Denken „sich in ein distanziert-prüfendes, reflektiertes Verhältnis zu Wahrheitsansprüchen zu setzen“²⁹. Um diesen Anspruch, der für jeden guten Unterricht gelten sollte, zu operationalisieren, schlagen sie einen Dreischritt vor: „1.

25 RAFOLT / KAPELARI / KREMER 2019 [Anm. 8], 68.

26 Vgl. BAUMERT, Jürgen / KUNTER, Mareike: Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 9 / H. 4 (2006) 469–520, 496–499.

27 Vgl. HERBST, Jan-Hendrik: Art. Beutelsbacher Konsens, in: WiReLex 9 (2023); DOI: 10.23768/wirelex.Beutelsbacher_Konsens.201115.

28 Vgl. RAFOLT / KAPELARI / KREMER 2019 [Anm. 8], 67.

29 JAHN / CURSIO 2021 [Anm. 6], 17.

Bedeutungen klären: Verstehen und Präzisieren von Wahrheitsansprüchen; 2. Belege prüfen: Belegen und Widerlegen von Wahrheitsansprüchen; 3. Urteilen: Wahrheitsansprüche abwägen und zu einem kohärenten Gesamtbild integrieren.“³⁰ In ihrer naturwissenschaftsdidaktischen Präzisierung fokussieren Rafolt et al., dass Schüler*innen verstehen können sollen, „dass naturwissenschaftliches Wissen nicht willkürlich ist, sondern auf empirisch gewonnenen Erkenntnissen beruht, welche geprüft und reproduziert werden können.“³¹ Zentral dabei ist ein Vertrauensvorschuss, der mit der Verantwortung einhergeht, die schulische Lern- und Bildungsprozesse ernst nehmen müssen: Es braucht ein wahrheitsbezogenes Sprechen, das nicht auf Täuschung aus ist. Angesichts gegenwärtiger Herausforderungen wie ‚alternative Fakten‘ oder ‚Filterblasen‘ erweist sich – wie oben bereits angesprochen – die Befähigung der Schüler*innen elementar, vorfindliche Wissensbestände in Bezug auf ihre Korrektheit und damit einhergehend in Bezug auf den Wahrheitsgehalt zu prüfen, aber auch davon abhängige Folgerungen für das eigene Denken, Urteilen und Handeln vorzunehmen.

In religionsdidaktischer Hinsicht adressiert der Austausch über Wahrheit einen religionsspezifischen Aspekt: Während im Sinne der Anbahnung kritischen Denkens in den Naturwissenschaftsdidaktiken die Schüler*innen für die wahrheitsbezogene Relevanz und das Zustandekommen empirisch gewonnener Erkenntnisse sensibilisiert werden sollen, ist diese empiriebezogene Fokussierung in Bezug auf manche Themen des Religionsunterrichts (z. B. unentscheidbare Fragen, Transzendenzbezug etc.) nicht ausreichend. Denn der Wahrheitsgehalt von Glaubensaussagen (die freilich nur einen Teil der Gegenstände religiöser Lern- und Bildungsprozesse ausmachen) kann nicht im Sinne empirisch beweisbarer Tatsachen verifiziert oder falsifiziert werden. Gleichwohl wäre es – auch angesichts des Anspruchs kritischen Denkens – fatal, Glaubensaussagen aufgrund ihrer bisweilen naturwissenschaftlich-empirischen Unzugänglichkeit den Wahrheitsgehalt abzusprechen. Genau in dieser Hinsicht gilt es die Impulse des Konstrukts „kritisches Denken“ aufzugreifen und Schüler*innen in religiösen Lehr-Lern-Arrangements Gelegenheiten zu geben, Prozesse der Wahrheitsgewinnung in religiöser Hinsicht zu eruieren und metareflexiv darüber nachzudenken. Das Ermöglichen eines existenziellen Bezugs und die Einsicht in die kontextuelle-historische Verankerung von Glaubenswahrheiten markieren dabei wesentliche religionsdidaktische Operationalisierungsmöglichkeiten. Dazu gehören nicht zuletzt die Thematisierung von Fragen hinsichtlich des Konsenses der Mitglieder einer Glaubensgemeinschaft in Bezug auf transzendenzbezogene Wahrheiten

30 Ebd., 18.

31 RAFOLT / KAPELARI / KREMER 2019 [Anm. 8], 69.

sowie die Sensibilisierung für praktische Folgerungen aus dem Wahrheitsverständnis, die sich in Lebensgestaltungsweisen oder Ritualen zeigen. „Erforderlich ist dazu im Bereich ästhetischer Bildung insbesondere die Anbahnung von Einsicht in die spezifischen Ausdrucksformen religiöser Sprache jenseits der Beschreibung von Fakten (Metaphern, Zeugnisse usw.). Nur so kann auch eine falsche Konkurrenz zu naturwissenschaftlich bestimmter Wahrheit von Tatsachenbeschreibungen vermieden werden.“³² In dieser Hinsicht kommt die Bedeutung des Umgangs mit Ambiguität als Part kritischen Denkens zum Tragen, insofern Lernende in religionsdidaktischen Arrangements befähigt werden müssen, mit „Dualismen der Weltandeutungen und Anschauungen“³³ kompetent umzugehen – und zwar so, dass sie ihre Annahmen und daraus abgeleiteten Positionen auf Basis eines verstehenden Nachvollzugs begründen können müssen. Gerade in Bezug auf interreligiöse Lernprozesse gibt es hier religionsdidaktischerseits noch vieles auszuloten.

5. Ausblick

In der Beschäftigung mit dem Konstrukt „Kritisches Denken“ wird klar, dass die religionsdidaktische Theoriebildung zum einen vieles von dem, was zu den Charakteristika kritischen Denkens im Rahmen von schulischen Lern- und Bildungsprozessen zählt, bereits mit anderen Begriffen und in anderen Zusammenhängen als relevant für einen guten und zukunfts befähigenden Religionsunterricht identifiziert hat. Zugleich bietet dieses Konstrukt die Chance, religionsdidaktische Konzepte im disziplinenübergreifenden Diskurs auszutarieren, auf sog. „blinde Flecken“ hin zu überprüfen und weiterzuentwickeln – gerade angesichts der Bewältigung schulfachübergreifender Querschnittsaufgaben wie Bildung für nachhaltige Entwicklung, Umgang mit Heterogenität, Lernen in einer Kultur der Digitalität oder Realisierung von Dekolonialisierung ein bedeutsames Potenzial.

Überdies könnten im Horizont der „Maßnahmen zur Förderung kritischen Denkens“³⁴ sowie der „Phasen der Denkschulung“³⁵ religionsunterrichtliche Lernprozesse u. a. daraufhin empirisch untersucht werden, mit welchen (sprachlichen) Impulsen, Medien und Strategien Lehrkräfte kritisches Denken ermöglichen und inwiefern sie selbst sowie ihre Schüler*innen dieses Konstrukt für ihr Denken und Urteilen antizipieren. Vergleiche mit Erkenntnissen zur Konzeption

32 HEIMBROCK, Hans-Günter: Art. Wahrheit, in: WiReLex 2 (2016) 4.1; DOI: 10.23768/wirelex.Wahrheit.100173

33 JAHN / CURSIO 2021 [Anm. 6], 154. Vgl. auch DORMANDY 2023 [Anm. 13], 17.

34 Vgl. JAHN / CURSIO 2021 [Anm. 6], 168–172.

35 Vgl. EBD., 178–180: 1) Voraussetzungen schaffen, 2) „Triggering“, 3) Exploration, 4) Integration / Lösungsansätze, 5) Resolution / Anwendung.

und Implementierung kritischen Denkens in anderen Unterrichtsfächern könnten ebenso zu einer kompetenz- und zukunftsförderlichen Weiterentwicklung des Religionsunterrichts beitragen.

Auf einen weiteren Aspekt verweist die fächerübergreifende Auseinandersetzung mit kritischem Denken: Religiöse Bildung und Religionsunterricht stehen nicht im Widerspruch zu diesem Konstrukt, insofern – ganz im Sinne des Korrelationsgedankens – eine kritisch-produktive Beschäftigung mit Religion(en) und religiösen Wirklichkeitsdeutungen ihr Kerngeschäft markiert. Im interdisziplinären Diskurs, aber auch für die Schüler*innen und ihre Erziehungsberechtigten gilt es daher nachvollziehbar zu machen, dass die Grundidee eines konfessionellen Religionsunterrichts auf eine Auseinandersetzung mit religiöser Wirklichkeitsdeutung und auf eine emanzipatorisch grundierte, religionsbezogene Positionierungsfähigkeit der Schüler*innen zielt und keinesfalls eine unreflektierte Übernahme von Glaubenswahrheiten erwirken will. Nicht zuletzt aufgrund abnehmender religiöser Primärsozialisation, aber auch angesichts einer voranschreitenden religiösen Pluralisierung und der Problematik religiöser Fundamentalismen wird zukünftig immer mehr für den Modus religiöser Weltdeutung und damit einhergehendes theologisches Denken zu sensibilisieren sein: mittels einer kritischen Klärung der „Nature of Theology“, bei der – ganz in Orientierung an der naturwissenschaftsdidaktischen Idee „Nature of Science“³⁶ – Charakteristika theologischen und religionswissenschaftlichen Wissens und der diesen Wissensbeständen zugrundeliegenden Erkenntnisgewinnungsweisen nachvollziehbar gemacht werden. Auf diese Weise kann Religionsunterricht einmal mehr seinen Beitrag zur Zukunftsbefähigung erweisen: Indem nämlich derartige, auf kritischem Denken basierende Vergewisserungsmomente die Schüler*innen unterstützen, mit verfügbarem theologischem und religionswissenschaftlichem Wissen, auf diesem fußender Urteilsbildung sowie mit sich daraus ergebenden Handlungsentfaltungen verantwortungsvoll umzugehen.

36

Vgl. u. a. DITTMER, Arne: Nachdenken über Biologie. Über den Bildungswert der Wissenschaftsphilosophie in der akademischen Biologielehrerbildung, Wiesbaden: Springer 2010, 43–45.

Sebastian Eck

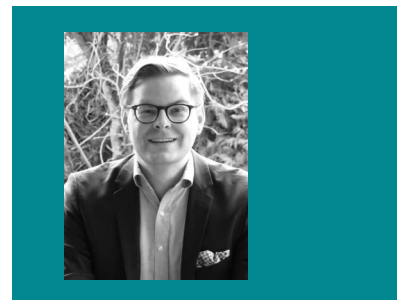
Das Wissen über den besonderen Charakter religiösen Wissens

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



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.¹ 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“². Diese Aufgabe sollte im Medium kritischer Rationalität angegangen werden. Von daher spielte das „kritische Denken“³ 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 ²1967, 331.

3 EBD., 330 [Hervorhebungen im Original].

zog.⁴ 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.⁵ 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, konzeptionell 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).⁶

Auf diesem Hintergrund sind auch die langanhaltenden Diskussionen um die bleibende Notwendigkeit eines politisch orientierten Religionsunterrichts,⁷ neuerdings auch wieder verstärkt in seiner dezidiert ideologiekritischen Variante⁸ zu sehen. Im Unterschied zu diesen neueren „Wiederbelebungsversuchen“⁹ 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 unabgeholten 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.¹⁰ 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.¹¹ 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.“¹²

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.¹³

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.¹⁴

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 Kontroversen¹⁵ 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“¹⁶, 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.¹⁷ 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“¹⁸.

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.¹⁹ 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.²⁰ 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?‘.²¹ 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 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.“²²

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“²³. 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“²⁴. 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.²⁵ 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.²⁶

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 auseinanderzusetzen. 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.²⁷

Ein solches eher naturwissenschaftliches Realitätsverständnis hat auch Auswirkungen auf die Diskussion der Gottesfrage.²⁸ 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.²⁹ 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-

²⁹ ENGLERT, Rudolf / ECK, Sebastian, Epistemologische Unaufmerksamkeit – ein unterschätztes religionsdidaktisches Problem, in: KatBI 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 Konzepte³⁰ oder in die Verschränkung unterschiedlicher Perspektiven.³¹ 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.³² 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.³³ 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.

33 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.

Joachim Willems

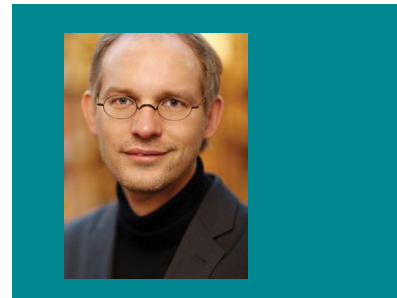
„Kritisches Denken“ als Bestandteil interreligiösen Lernens?

Überlegungen im Kontext evangelischer Theologie und Religionspädagogik

Der Autor

Prof. Dr. Dr. Joachim Willems, Professor für Religionspädagogik am Institut für Evangelische Theologie und Religionspädagogik an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg.

Prof. Dr. Dr. Joachim Willems
Carl von Ossietzky Universität Oldenburg
Institut für Evangelische Theologie und Religionspädagogik
D-26111 Oldenburg
ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-9632-7088>
e-mail: joachim.willems@uni-oldenburg.de



„Kritisches Denken“ als Bestandteil interreligiösen Lernens?

Überlegungen im Kontext evangelischer Theologie und Religionspädagogik

Abstract

Der vorliegende Beitrag unternimmt es, Dirk Jahns und Michael Cursios Verständnis Kritischen Denkens in ihrer „Didaktik der Denkschulung“ für die Didaktik interreligiösen Lernens zu rezipieren. Zu diesem Zweck wird unterschieden zwischen falsifizierbaren Aussagen über Religion, nicht-falsifizierbaren Aussagen über Religion und nicht-falsifizierbaren religiösen Aussagen. Diese Unterscheidung ermöglicht es, religiöse Wahrheits- und Geltungsansprüche zu prüfen und interreligiöse Kommunikation zu strukturieren.

Schlagworte

Kritisches Denken – Interreligiöses Lernen – Wahrheitsansprüche – religiöse Aussagen

"Critical thinking" as a Component of interreligious Learning?

Reflections in the Context of Protestant Theology and Religious Education

Abstract

This article draws on Dirk Jahn's and Michael Cursio's understanding of Critical Thinking for the Didactics of interreligious Learning. To this end, a distinction is made between falsifiable statements about religion, non-falsifiable statements about religion and non-falsifiable religious statements. This distinction makes it possible to examine religious truth and validity claims and to structure interreligious communication.

Keywords

Critical Thinking – Interreligious Learning – truth claims – religious statements

1. Was wird im Folgenden unter ‚Kritischem Denken‘ verstanden?

Auf den ersten Blick könnte die Frage nach ‚Kritischem Denken‘¹ im Unterricht als ein Krisensymptom erscheinen: Müsste nicht jeder bildende Unterricht ein Unterricht zum kritischen² Denken sein? Ist es nicht ein Hinweis auf ein Versagen von Schule und anderen Bildungseinrichtungen, wenn die Förderung kritischen Denkens anscheinend nicht selbstverständlich stattfindet und deshalb besonders herausgehoben werden muss?

Diese Fragen zeigen die Notwendigkeit, genauer zu klären, was in unserem Kontext unter ‚Kritischem Denken‘ im Allgemeinen und mit Blick auf Religion und interreligiöses Lernen im Besonderen verstanden werden soll. Dabei orientiere ich mich an Dirk Jahn und Michael Cursio, die mit „Kritisches Denken“ kürzlich (2021) „Eine Einführung in die Didaktik der Denkschulung“ (so der Untertitel) publiziert haben.³ Jahn und Cursio entfalten darin, bevor sie sich Überlegungen zur Didaktik des Kritischen Denkens zuwenden, vor allem zwei Aspekte: einen erkenntnistheoretischen und einen ethischen. Im Folgenden werde ich mich auf den erkenntnistheoretischen Aspekt konzentrieren. In dieser Hinsicht „geht es um das Verstehen und Präzisieren von Wahrheitsansprüchen“, um „das Belegen und adäquate Urteilen“ sowie „um die Möglichkeit objektiver Erkenntnis in Wissenschaft und Medien“.⁴ Besonders dringlich werde das Kritische Denken angesichts einer „Spaltung der westlichen Gesellschaften in unversöhnliche Lager“⁵ sowie angesichts neuer Herausforderungen im Hinblick auf die unreflektierte Übernahme von Informationen „aus Echokammern sozialer Medien oder aus selbstreferentiellen Filterblasen im Internet“⁶, nämlich als „das Gegenmittel und die Immunisierung für Fake News, einseitige Berichterstattungen oder Kurzschlussbehandlungen im Netz“.⁷ Jahn und Cursio verstehen Kritisches Denken als einen „festen Habitus“,⁸ eine „Grundhaltung für eine ruhige und prüfende Haltung. Ruhig, sofern sie vorschnelle Impulse suspendiert und die Sammlung verlässlicher Informationen vor die Urteilsbildung setzt. Prüfend, sofern sie Geltungsansprüche nach sprachkritischen, empirischen, ethischen und erkenntnis-

1 Soweit es sich um einen *terminus technicus* für einen bestimmten didaktischen Ansatz handelt, wird hier das Adjektiv mit einem großen „K“ geschrieben.

2 Hier bewusst mit kleinem „k“.

3 JAHN, Dirk & CURSIO, Michael: Kritisches Denken. Eine Einführung in die Didaktik der Denkschulung. Wiesbaden: Springer 2021.

4 EBD., VII–VIII.

5 EBD., 8.

6 EBD., 99.

7 EBD., 3.

8 EBD., 9.

theoretischen Kriterien beurteilt und Urteile abwägend und begründend statt reflexhaft fällt.“⁹

2. ‚Kritisches Denken‘ und Religion/Religionsunterricht/interreligiöses Lernen

Schon diese erste kurze Charakterisierung des Kritischen Denkens zeigt an, dass fachspezifisch problematisiert und geklärt werden muss, was man im Blick auf Religion und auf interreligiöses Lernen unter dem Begriff des ‚Kritischen Denkens‘ versteht.

Jahn und Cursio beziehen sich auf Karl Popper, der eine kritische von einer dogmatischen Haltung unterscheidet. Nun ist deutlich, dass ‚Dogmatik‘ in diesem Kontext nicht dasselbe meint, was innerhalb der akademischen christlichen Theologie unter diesem Begriff verstanden wird, die für sich (zumeist zumindest) in Anspruch nimmt, ebenfalls ‚wissenschaftlich‘ und ‚kritisch‘ zu sein, dabei aber nicht ‚undogmatisch‘. An dieser Stelle wird deutlich, dass zunächst geklärt werden muss, was ‚Kritisches Denken‘ mit Blick auf Religion bedeuten könnte. Denn die „Frage der Einlösbarkeit von Geltungsansprüchen“¹⁰ und die Frage nach der „Möglichkeit objektiver Erkenntnis in Wissenschaft und Medien“¹¹ stellt sich, so meine These, mit Blick auf Religion zumindest teilweise auf eine spezifische Art und Weise.

2.1 Falsifizierbare Aussagen über Religion

Zunächst ist eines wichtig zu betonen, auch angesichts der unter anderem unter Theologie-Studierenden verbreiteten Rede, dass es ‚in Religion kein Richtig oder Falsch‘ gebe: Mit Blick auf Religion lassen sich durchaus Aussagen machen, die den Anspruch erheben, faktisch richtig zu sein und nicht faktisch falsch. Einen solchen Anspruch kann man auch überprüfen, wie sich an zahllosen Beispielen zeigen ließe: Wenn ich sage, dass ein Mensch namens Jesus, der am Beginn des christlichen Glaubens steht, im ersten Jahrhundert unserer Zeitrechnung gelebt hat, dann kann ich Quellen und Belege anführen und auf die akademischen Debatten verweisen, in denen die historische Glaubwürdigkeit dieser Quellen über Jahrhunderte diskutiert wurde. Dies unterscheidet eine zum Beispiel (wie in diesem Falle) historische Aussage mit Bezug zu Religion von anderen Aussagen, die grundsätzlich von vornherein gegen eine Falsifikation immunisiert sind. Jahn

9 EBD., 4.

10 EBD., VII.

11 EBD., VIII.

und Cursio nennen als Beispiel für eine solche gegen Falsifikation immunisierte Aussage die von Herodot überlieferte Antwort des Orakels von Delphi, derzufolge der Lyderkönig Krösus ein großes Reich zerstören werde, wenn er den Grenzfluss Halys überschreite. Denn hier liegt die Pointe darin, dass Krösus sein eigenes Reich zerstört; wäre er aber militärisch erfolgreich gewesen, hätte er das Perserreich zerstört. Die Wahrscheinlichkeit, dass die Aussage des Orakels richtig sein würde, war also groß, dies aber nur, weil die Aussage unpräzise war. Dies unterscheidet die Prognose des Orakels eben von einer wissenschaftlichen Prognose oder Hypothese.¹²

Mit Blick auf Aussagen über Religion, die richtig oder falsch sein können, geht es also tatsächlich im Sinne des Kritischen Denkens darum, Belege und die Richtigkeit von Aussagen zu prüfen. Dies betrifft auch den Bereich des interreligiösen Lernens, in dem es selbstverständlich darum geht, Wissen zu vermitteln, das nach wissenschaftlichen Standards anerkannt ist, und nicht etwa Wissen, das nach diesen Standards als fragwürdig gelten muss. (Was das jeweils für Standards sind, müsste dann freilich noch im Einzelnen diskutiert werden: Wer entscheidet über die Geltung dieser Standards? Welche Disziplin wird als Bezugswissenschaft des interreligiösen Lernens anerkannt? Solche und ähnliche Fragen zu bearbeiten müsste aber den Rahmen dieses Beitrags sprengen.)

Eine Aufgabe im Kontext des interreligiösen Lernens ist dementsprechend die Lernenden dazu zu befähigen, dass sie prüfen können, ob Aussagen in einem bestimmten Referenzrahmen (z. B. historisch, sozialwissenschaftlich-empirisch, logisch) widerlegbar sind, und sie, falls das der Fall ist, als solche zu kritisieren. Als falsch zu bewertende Aussagen können ethisch mehr oder weniger problematisch sein: Es ist ein Unterschied, ob ich mich irre oder ob ich lüge, ob ich harmlose falsche Aussagen von mir gebe oder ob ich mit einer Aussage anderen schade, indem ich Stereotype und Vorurteile verbreite und andere diskriminiere. Gerade mit Blick auf Vorurteile und Diskriminierung eröffnet sich im Kontext des interreligiösen Lernens ein weites Feld für Kritisches Denken, da abwertende oder feindliche Einstellungen und Handlungen vor allem gegenüber Jüdinnen und Juden sowie Musliminnen und Muslimen weiterhin verbreitet sind. In der bisherigen Literatur zum interreligiösen Lernen werden solche Formen gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit dabei meist als individuelles Problem der Schülerinnen und Schüler betrachtet und entsprechend pädagogisch bearbeitet. Weitgehend ausgeblendet wird der gesellschaftliche Kontext von Macht- und Dominanzstrukturen, in die auch die Lehrenden verwickelt sind – möglicherweise

12 Ebd., 30.

deutlicher als die Lernenden selbst. Solche Macht- und Dominanzstrukturen können in der Reproduktion abwertender Stereotype wirksam werden, auch unabhängig von den jeweiligen Intentionen (zum Beispiel der Intention, nicht zu diskriminieren). Zu kurz gedacht wäre ein Ansatz Kritischen Denkens, der solche gesellschaftlichen Zusammenhänge ausblendet.

2.2 Nicht-falsifizierbare Aussagen über Religion

Viele einzelne Aussagen über Religion und Religionen und viele solcher Aussagen, die miteinander zu komplexeren Weltansichten verbunden sind, sind allerdings gerade deshalb problematisch, weil sie nicht widerlegbar sind – und nicht, weil sie widerlegt werden können und trotzdem gemacht werden. Das gilt für viele Verschwörungserzählungen, darunter auch antisemitische, antimuslimische und rassistische. Jahn und Cursio stellen fest: „Die Welt des Verschwörungstheoretikers [...] ist voller Bestätigung, ebenso wie die des religiösen Fanatikers oder der politischen Ideologin.“¹³ Aufgrund der Tendenz, „Informationen so zu selektieren, dass sie unsere Weltansicht bestätigen“, sei es nötig, dass man, „anstatt einseitig nach Bestätigungen zu suchen, immer wieder die umgekehrte Strategie wählt und nach Daten sucht, die die einmal gefasste These widerlegen würde[n]“.¹⁴ Wer der Überzeugung ist, dass die Welt von ‚den Juden‘ beherrscht wird oder dass ‚die Herrschenden‘ versuchen würden, in einem großen ‚Bevölkerungsaustausch‘ die angestammte Bevölkerung durch eine neu anzusiedelnde muslimische Bevölkerung zu ersetzen, kann vermeintliche Belege dafür finden, wenn jeder jüdische Mensch mit einem gewissen Einfluss und jede muslimische Person in Europa als Bestätigung genommen wird, ohne den Blick auf das zu richten, was dieser Welterklärung *nicht* entspricht.

Hier wird wieder die Bedeutung deutlich, die Kritisches Denken insbesondere mit Blick auf Antisemitismus-, Rassismus- und allgemein Diskriminierungskritik für eine Grundlegung interreligiösen Lernens hat. Denn interreligiöses Lernen kann zwar möglicherweise dazu beitragen, dass antijüdische Deutungsmuster nicht entstehen oder antimuslimische Vorstellungen reflektiert werden. Möglich ist aber auch, dass im Unterricht entsprechende antijüdische oder antimuslimische Deutungsmuster und Vorstellungen bei der Beschäftigung mit diesen Religionen angewendet werden und sich dabei verfestigen. Da diese Muster und Vorstellungen gesellschaftlich virulent sind und Unterricht immer in einem bestimmten gesellschaftlichen Kontext stattfindet, ist die Wahrscheinlichkeit hoch, Stereoty-

13 EBD., 31.

14 EBD.

pisierungen zu verbreiten, auch wenn niemand bewusst intendiert, das zu tun. Wie dies im Unterricht geschieht, müsste empirisch genauer untersucht werden; dass es geschieht, liegt schon angesichts der Vielzahl an problematischen Stereotypisierungen in Schulbüchern nahe, die wohl kaum mit diskriminierenden Absichten verfasst worden sind.¹⁵

Neben prinzipiell nicht-falsifizierbaren Aussagen, die eine Religion abwerten, gibt es auch nicht-falsifizierbare Aussagen ohne abwertenden Charakter. Ein Beispiel wäre der von Jahn und Cursio diskutierte Satz „Der Islam gehört (inzwischen auch) zu Deutschland“.¹⁶ Zu klären ist hier, was dieser Satz eigentlich genau aussagt, und die unterschiedlichen möglichen Auslegungen daraufhin zu prüfen, inwiefern sie sachlich stimmen oder wie weit sie ethisch begründbar sind. Offensichtlich falsch wäre die Behauptung, dass die deutsche Geschichte in demselben Maße vom Islam wie vom Christentum geprägt sei, offensichtlich korrekt die Aussage, dass nicht nur Christinnen und Christen, sondern auch Musliminnen und Muslime in Deutschland leben. Dass mit Blick auf solche Aussagen Kritisches Denken einen wichtigen Beitrag zum interreligiösen Lernen leisten könnte, indem eine differenzierte Wahrnehmung gesellschaftlicher Wirklichkeit und eine differenzierte Verwendung von Sprache gefördert wird, ist offensichtlich.

2.3 Nicht-falsifizierbare religiöse Aussagen

Von den nicht-falsifizierbaren Aussagen *über Religion* möchte ich nicht-falsifizierbare *religiöse* Aussagen unterscheiden. Diese Unterscheidung verweist auf unterschiedliche religionsbezogene Sprachformen: Aussagen *über Religion* erheben in der Regel den Anspruch, richtig im Sinne einer Tatsachenbeschreibung zu sein. Solche Aussagen können zugleich *religiöse* Aussagen sein, müssen es aber nicht – es gibt auch religionswissenschaftliche, historische, soziologische und andere Aussagen über Religion.

Religiöse Aussagen wiederum können sich auf Themenfelder beziehen, die man gemeinhin als der bzw. einer Religion zugehörig beschreibt. (Ich verzichte hier darauf, die Debatte um Definitionen von Religion noch einmal aufzurollen.) Solche religiösen Aussagen über etwas Religiöses wären beispielsweise Aussagen über Gott oder Aussagen, die eine Vorstellung von Gott implizieren, etwa im Kontext eines Gebets, eines Bekenntnisses, einer Predigt oder auch einer theologi

15 Vgl. z. B. WILLEMS, Joachim: »Zweifel unerlaubt! Zweifel unerlaubt!«. Der Zusammenhang von Auto-Stereotypen und islambezogenen Hetero-Stereotypen in evangelischen Schulbüchern, in: Kirchliche Zeitgeschichte/ Contemporary Church History 32, H. 2 (Dezember 2019) 291–319; WILLEMS, JOACHIM & DIHLE, Ariane: ‚Identität‘ als Problem? Judentum im evangelischen Religionsunterricht, in: MOKROSCH, Reinhold / NAURATH, Elisabeth / WENGER, Michèle (Hg.): Antisemitismusprävention in der Grundschule – durch religiöse Bildung. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2020, 243–260.

16 JAHN & CURSIO 2021 [Anm. 3], 21.

schen Vorlesung. Daneben gibt es religiöse Aussagen über Gegenstände, die gemeinhin nicht als religiös gelten: Wenn ich in einem Menschen meinen ‚Nächsten‘ sehe und mich dabei auf das biblische Gebot der Nächstenliebe beziehe (Lev 19,18b; Mk 12,31) oder wenn ich ein anderes Lebewesen als Mitgeschöpf behandle, dann beziehe ich mich *religiös* auf etwas oder jemanden, auf den oder das ich mich auch nicht-religiös beziehen könnte.

Das, was eine Aussage zu einer religiösen macht, ist dann also nicht der Gegenstand, auf den sich die Aussage bezieht; es ist die Art und Weise meines Selbst- und Weltverhältnisses, das in der Aussage zum Ausdruck kommt: Ich lebe als religiöser Mensch nicht in einer anderen Welt als nicht-religiöse Menschen oder als anders-religiöse Menschen, aber ich lebe anders in dieser Welt und deute sie anders, so dass sie mir dann auch zu einer anderen Welt werden kann – beispielsweise zu einer Welt, in der es Hoffnung gibt angesichts des Glaubens an einen Gott, der sein Volk aus der Knechtschaft führt. In diesem Sinne handelt es sich nicht um Aussagen, deren Wahrheitsgehalt man, kritisch denkend, dadurch belegt oder widerlegt, dass man dieselben Kriterien objektiver Erkenntnis an sie anlegt, wie man das mit Blick auf empirische oder historische Aussagen machen sollte.

Die Aussage über die Existenz Jesu als Person des ersten Jahrhunderts unserer Zeitrechnung unterscheidet sich kategorial von der Aussage über die Existenz Gottes. Oder, präziser gesagt: Wenn jemand die Existenz Gottes als eine Tatsache analog zur Existenz Jesu behauptet, muss er oder sie sich auch auf dieselben Kriterien für die Verifikation oder Falsifikation dieser Aussage einlassen. Die Behauptung einer Existenz Gottes in diesem Sinne wird dann scheitern müssen, weil sich Gottes Existenz weder belegen und beweisen noch widerlegen lässt. Deshalb spricht Paul Tillich bekanntlich davon, dass ein Gott, der existiert, nicht existiere. Würde man von einer Existenz Gottes ausgehen, so Tillich, dann wäre Gott den Bedingungen der Existenz unterworfen und zu einem Wesen neben anderen Wesen, vielleicht sogar zu einem Gegenstand neben anderen Gegenständen gemacht.¹⁷ Die Pointe des Gottesbegriffs liege aber gerade darin, Gott als das Sein-Selbst zu verstehen, symbolisiert in der Rede von Gott als dem Schöpfer, der alles Existierende erschafft, also in die Existenz bringt.¹⁸

Als Sein-Selbst kann Gott niemals Objekt meiner Erkenntnis sein. Denn dann wäre Gott den Strukturen des Seins unterworfen. Unmittelbare, nicht-symboli-

17 TILLICH, Paul: Systematische Theologie I–II. Herausgegeben und eingeleitet von Christian DANZ, Berlin / Boston: de Gruyter 2017, 212: „Gott existiert nicht. Er ist das Sein-Selbst jenseits von Essenz und Existenz. Deshalb: Beweisen wollen, daß Gott existiert, heißt – ihn leugnen.“

18 Vgl. das Kapitel „Gott als der Schaffende“, Ebd., 257–276.

sche Aussagen über Gott sind daher in der Regel nicht adäquat.¹⁹ Denn solche Aussagen würden nicht den Gott beschreiben, an den Christen glauben. (Ob dies auch für die Angehörigen anderer, insbesondere monotheistischer Religionen gilt, müssten diese selbst beurteilen.) Von Gott zu reden ist Tillich zufolge deshalb möglich, weil religiöse Sprache Symbole verwendet: Ich hatte gerade von „Gott dem Schöpfer“ gesprochen, was keine Aussage darüber gewesen sein kann, wie ein Gott-Wesen, das den Bedingungen der Existenz unterworfen ist, die Welt bzw. in der Welt erschaffend handelt. Vielmehr handelt es sich um eine symbolische Aussage, die zum Ausdruck bringt, dass ich die Existenz alles Seienden nur deshalb für möglich halte, weil die Partizipation alles Seienden am Sein-Selbst ihre Existenz bedingt. Gott als das Sein-Selbst hält also permanent das Seiende im Sein und lässt es nicht ins Nicht-Sein. In der christlichen Tradition wird dies als Gottes fortwirkendes Schöpfungshandeln bezeichnet, als *creatio continua*.

So verstanden, sind Aussagen über Gott als ein religiöses Objekt dann, wenn man sie als Tatsachenbehauptung formuliert, nicht nur im Sinne des Kritischen Denkens problematisch, sondern auch aus theologischen Erwägungen. Anders verhält es sich mit Aussagen, in denen Gott nicht als Objekt erscheint, sondern zur Kennzeichnung einer bestimmten Perspektive auf die Wirklichkeit und eines bestimmten Selbst- und Weltverhältnisses. Der Begriff ‚Gott‘ ist dann ein Element eines Deutungsrahmens, mit Hilfe dessen jemand seinem So-Sein in der Welt einen individuell angemessenen Ausdruck verleihen kann, also einen Ausdruck, der seinen oder ihren Erfahrungen entspricht und der gleichzeitig bestimmte Erfahrungen und ein bestimmtes So-Sein in der Welt ermöglicht. Hier zeigt sich die Verwandtschaft von religiösen und poetischen Aussagen: Man stelle sich vor, jemand prüft kritisch denkend Eduard Mörikes Vers vom „Frühling“, der „sein blaues Band wieder [...] durch die Lüfte“ flattern lässt, und fragt, ob der Frühling wirklich ein blaues Band besitzt bzw. ob diese Aussage falsifizierbar ist oder nicht. Ein solcher Mensch wäre nicht kritisch, sondern würde schlicht nicht verstehen, was metaphorische und poetische Sprache ist. Mörike stellt ja hier keine empirisch zu überprüfende Tatsachenbehauptung auf, sondern legt einen Deutungsrahmen über die Welt, der seiner Wahrnehmung des Frühlings Ausdruck verleiht und der ihm – und sekundär auch uns – eine bestimmte Wahrnehmung des Frühlings erst ermöglicht. Ähnliches gilt auch für die Sprache von Liebenden,

19 Ebd., 245: „Über diese Aussage [dass Gott das Sein-Selbst ist] hinaus kann allerdings nichts über Gott als Gott gesagt werden, was nicht symbolisch wäre. Wie wir bereits gesehen haben, ist Gott als das Sein-Selbst der Grund der ontologischen Struktur des Seins, ohne selbst dieser Struktur unterworfen zu sein.“

die nicht angemessen beurteilt würde, wenn man prüft, ob der Geliebte im zoologischen Sinne tatsächlich ein ‚Bärchen‘, ‚Häschen‘ oder was auch immer ist.

Aber zurück von den Bärchen zur Religion: Der Mensch ist notwendigerweise auch ein kulturelles Wesen. Deshalb kann er nicht anders als permanent zu deuten. Diese Deutungen müssen sich bewähren und in der Welt als viabel erweisen, sie sind aber nicht determiniert durch die Welt, in der man lebt. Insofern wäre ein Kriterium für die Beurteilung von religiösen Aussagen und auch von religiösen Wahrheitsansprüchen nicht, ob im Sinne einer Korrespondenztheorie von Wahrheit religiöse Aussagen die Wirklichkeit korrekt abbilden.²⁰ Eher geht es darum, ob sie einerseits subjektiv als angemessen erscheinen und andererseits kohärent plausibilisierbar sind. Und hier können wir noch einmal zurück zum blauen Band und zum Bärchen kommen, denn diese Aussagen müssen sich genauso an einer Wirklichkeit bewähren, ohne durch diese Wirklichkeit determiniert zu sein: Ich spreche nicht von des Frühlings blauem Band, weil der Frühling nachweisbar eines hätte, und nicht vom Bärchen, weil da eines vor mir säße.

Man könnte an dieser Stelle nun einwenden, dass damit der Produktion von „alternativen Fakten“²¹ durch die Religion Tür und Tor geöffnet würde und dass man auf ähnliche Weise auch Verschwörungserzählungen rechtfertigen könnte. Denn beides könnte ja möglicherweise für die, die sie vertreten, ebenfalls viable und kohärente Deutungsrahmen darstellen.

Dieser Einwand macht es nötig, noch einmal an einen bereits erwähnten Punkt zu erinnern: Um eine Bestätigungsverzerrung, einen *confirmation bias* zu vermeiden, also eine Selektion von Informationen, so dass die schon bestehende Welt-sicht permanent bestätigt wird, muss man gezielt nach Daten suchen, „die die einmal gefasste These widerlegen würde[n]“.²² Das heißt auch, dass ich mir der Standortgebundenheit meiner eigenen Position bewusst bin und mich bewusst zu dieser in Distanz zu setzen versuche, indem ich andere Positionen in meine Überlegungen einbeziehe. Mache ich das nicht und ist meine Weltsicht, sei sie religiös oder eine Verschwörungserzählung, nur deshalb viabel, weil ich darauf verzichte, diese Viabilität im gerade genannten Sinne zu prüfen, dann bleibe ich im Zustand selbstverschuldeter Unmündigkeit. Denn selbst verschuldet ist diese Unmündigkeit, weil bzw. soweit mir die Möglichkeit zur kritischen Prüfung doch prinzipiell offensteht. Ob diese selbstverschuldete Unmündigkeit die einer Religion oder einer Verschwörungserzählung oder auch eines Gedichtes ist, ist dann

20 Vgl. DANZ, Christian: Einführung in die Theologie der Religionen. Wien: LIT 2005, 178.

21 JAHN & CURSIO 2021 [Anm. 3], 12.

22 EBD., 31.

nebensächlich. Zumindest mit Blick auf Religionen und Gedichte ist es allerdings kein unvermeidbares Schicksal, in selbstverschuldete Unmündigkeit zu geraten oder darin zu bleiben.

3. Das mögliche Wechselspiel zwischen interreligiösem Lernen und Kritischem Denken

Was folgt daraus mit Blick auf interreligiöses Lernen? Was ich zu Beginn gesagt hatte, nämlich dass es im interreligiösen Lernen auch darum geht, falsifizierbare und nicht-falsifizierbaren Aussagen *über* Religion zu prüfen, kann prinzipiell auch von anderen Schulfächern geleistet werden wie vom Geschichts- oder Politik-Unterricht.

Interreligiöses Lernen bietet, wie religiöses Lernen auch, darüber hinaus die Möglichkeit, die Frage nach Wahrheit und Wirklichkeit im Unterricht in einer anderen fachspezifischen Perspektive zu thematisieren als in anderen Fächern. Das mag man verstehen als einen Beitrag des Faches zum Kritischem Denken, der auch darin besteht, die Kritik als solche und mit ihr die Fragen nach Wirklichkeit, Wahrheit und Objektivität zu problematisieren und ihren Geltungsanspruch zu präzisieren.

Eine grundsätzliche Kritik religiöser Aussagen wäre aus den dargelegten Gründen nicht angebracht, wenn sie darauf beruht, dass religiöse Aussagen mit Tatsachenbeschreibungen verwechselt werden. Umgekehrt aber ist eine Kritik nötig, die religiöse Aussagen genau dann kritisiert, *falls* diese mehr oder weniger deutlich Momente von Tatsachenbeschreibungen beinhalten, die falsifiziert werden können oder die sich (wie das erwähnte Orakel von Delphi) gegen eine Falsifizierbarkeit immunisieren. Hinzu kommt die Aufgabe der Kritik *innerhalb* von religiösen Deutungssystemen, wenn Aussagen mit Blick auf deren Kohärenz oder Angemessenheit in Frage gestellt werden können.

Dies kann innerhalb einer einzigen religiösen Tradition geschehen, der die am Unterricht Beteiligten sich zurechnen, wie dies der Idee eines konfessionellen Religionsunterrichts entspricht. Beim interreligiösen Lernen bietet gerade die Erweiterung der monoreligiösen Perspektive die Chance, die eigenen Wahrheitsansprüche (sollten solche vorhanden sein) und die eigenen Weltdeutungen im Horizont anderer Wahrheitsansprüche und Weltdeutungen zu bedenken – und umgekehrt. Gerade der Vergleich kann es erleichtern, die unhinterfragte Selbstverständlichkeit, die meinen je eigenen Annahmen zugrunde liegt, bewusst und

explizierbar zu machen, eigene Gewissheiten zu entfalten, zu durchdenken, zu kommunizieren, zu prüfen.

Der erste, sozusagen vorkritische Schritt müsste dann darin bestehen, zunächst einmal die Plausibilität von anderen, nicht von mir geteilten religiösen oder auch religionskritischen Positionen zu erschließen, ihre Bedeutung für andere Menschen zu rekonstruieren und dabei zu erkunden, welche Geltungsansprüche mit bestimmten Aussagen verbunden werden. In diesem Schritt geht es darum zu verstehen, dass das, was mir fremd ist, anderen vertraut sein kann und ihr Leben auf eine bestimmte Art und Weise strukturiert und sinnvoll deutet – zum Beispiel die Überzeugung, mit einem Gott zu rechnen oder, im Gegenteil, den Glauben an Gott für naiv zu halten, oder die Praxis eines regelmäßigen Gebets oder die Praxis einer Meditation, in der ich mich selbst und meine Begierden zu überwinden versuche.

Davon ausgehend können dann in einem zweiten Schritt eigene und fremde religiöse Positionen im Sinne des Kritischen Denkens geprüft werden: So geht es um die Prüfung der Stimmigkeit religiöser Aussagen im Kontext einer bestimmten religiösen Tradition oder auch um die Prüfung religionskritischer Ansätze, in beiden Fällen um die Qualität entsprechender Argumentationen, um die Reichweite und die Grenze entsprechender Aussagen – nicht aber um die Berechtigung einer bestimmten religiösen Tradition als ganzer (wie im Falle von pauschaler „Islam-Kritik“ oder von Antisemitismus) oder die Berechtigung von Religionskritik oder Atheismus an sich. Das kann bedeuten zu analysieren, was mit bestimmten Aussagen genau gemeint ist: Was versteht die andere Person unter ‚Gott‘ und was meint sie, wenn sie davon spricht, dass dieser Gott in ihr Leben eingreift? Lässt sich die Plausibilität dieser Aussage kommunikativ so entfalten, dass auch diejenigen, die in einer anderen Gewissheit und anderen Deutungssystemen leben, nachvollziehen können, inwiefern dies nicht absurd ist und für die andere Person ein angemessener Ausdruck ihres In-der-Welt-Seins sein kann, ein angemessener Ausdruck ihrer grundlegenden Überzeugungen und Intuitionen, eine als angemessen erfahrene Deutung von Wirklichkeit in einem Bezugssystem, das gerade, wenn es als solches expliziert und reflektiert wird, nicht einfach ‚unkritisch‘ ist?

Wenn eine Aussage, in welcher Hinsicht auch immer, nicht stimmig ist, kann auf die Erschließung dieser Aussage deren Kritik folgen: So lässt sich ein Protagonist des sog. ‚Neuen Atheismus‘ wie Richard Dawkins kritisieren, wenn er (monotheistischen) Religionen pauschal unterstellt, sie würden auf naive Weise an die Existenz eines Gottwesens analog zur Existenz eines beliebigen Gegenstandes

in der Welt (beispielsweise eine Teekanne) glauben.²³ In ähnlicher Weise lassen sich Kreationistinnen und Kreationisten kritisieren, die meinen, religiöse Geltungsansprüche aus der Bibel ableiten zu können, weil die Bibel unfehlbar sei, und die davon ausgehend Aussagen über das Alter der Erde und über die Entwicklung des Lebens und der Arten treffen, die den verfügbaren Daten und naturwissenschaftlichen Theorien massiv widersprechen.

Allerdings, das ist hier wichtig, heißt ‚Kritik‘ nicht notwendigerweise, dass etwas Kritisiertes zugleich abgewiesen wird: Auch Jahn und Cursio weisen darauf hin, dass dem Wort „oft der Beigeschmack des Negativen, Bemängelnden an[hafte]“, obgleich es vom griechischen Ursprung her nüchterner als *scheiden*, *prüfen* zu verstehen ist“.²⁴ Das kritische Bedenken von religiösen Aussagen kann daher auch zu dem Ergebnis führen, die Plausibilität solcher Aussagen in bestimmten Kontexten aufzeigen zu können.

Möglicherweise kommt man aber in einem dritten Schritt doch zu dem Schluss, dass eine religiöse oder weltanschauliche Tradition²⁵, Strömung oder Untergruppierung so problematisch sei, dass man sie im Ganzen kritisiert: Beispielsweise kann ich als evangelischer Christ die Kirche Jesu Christi der Heiligen der letzten Tage („Mormonen“) grundsätzlich kritisieren (und nicht nur einzelne religiöse Überzeugungen oder theologische Aussagen), weil ich mit Blick auf den Inhalt und die Umstände der Entstehung des Buches Mormon Gründe dafür zu finden meine, dieses Buch nicht für eine Offenbarung Gottes halten zu können. Zugleich sollte ich mir im Sinne des Kritischen Denkens dabei aber meine spezifische Perspektivität und die Prämissen bewusst machen, von denen ich im Kontext meiner Gewissheiten ausgehe und die nicht ohne weiteres verallgemeinerbar sind. Ich müsste also auch prüfen, ob ich tatsächlich in der Lage bin, meine Kritik so zu formulieren, dass sie nicht lediglich Ausdruck meiner Vorurteile und Voreingenommenheiten ist. Und schließlich müsste ich grundsätzlich offen sein, mein Urteil zu revidieren, etwa wenn ich erfahre, dass im Rahmen mormonischer Theologie bestimmte Aussagen symbolisch verstanden werden, die ich bisher als falsifizierbar empirische Aussagen verstanden hatte.

23 So, mit Bezug auf Bertrand Russell, DAWKINS, Richard: *The God Delusion*. London: Bantam Press 2006, 74–78.

24 JAHN & CURSIO 2021 [Anm. 3], 4.

25 Vgl. zur Begründung der Verwendung des Begriffs „Traditionen“ statt ‚Religion(en)‘ MEYER, Karlo: *Grundlagen interreligiösen Lernens*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2019, 25 u. ö.

4. Fazit

Meines Erachtens ist für das interreligiöse Lernen vor allem der Akzent wichtig, den das Kritische Denken auf die Urteilsfähigkeit legt. Oft scheint mir interreligiöses Lernen auf kritische Auseinandersetzung mit religiösen Äußerungen und religiösen Phänomenen zu verzichten, weil man auf eine etwas zu kurz gedachte Art und Weise ein harmonisches Miteinander anstrebt. Meine Ausführungen sollten zeigen, dass gerade Kritisches Denken das Verständnis für eigene und andere (oder, mit Karlo Meyer: „fremde“)²⁶ Religionen fördern kann, wenn es grundlegende Fragen thematisiert wie die nach Wahrheitsansprüchen und Wirklichkeitsvorstellungen. In dieser Hinsicht hilft Kritisches Denken bei der Klärung und Selbstaufklärung religiöser Menschen über ihre Religion – und bei der Selbstaufklärung nicht-religiöser Menschen über ihre Nicht-Religion – und bei der Aufklärung über die Religionen und Nicht-Religionen der Anderen.

26 Ebd., passim.

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

Eine funktionale Rekonstruktion empirischer Phänomene

Die Autor*innen

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

Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ 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



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



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.¹

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 Edukation² 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.³ 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.“⁴

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.⁵

- 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.⁶ 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.⁷ 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.⁸ 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.⁹ 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“¹⁰. 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“¹¹. 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 Textausschnitte 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:¹²

S4: „Also ich wollte nochmal zurück auf diesen Begriff der Instrumentalisierung. (D4: „Hmh.“) Es ist ja interessant äh wie Şenocak äh Seite 165 das Fremdglauen. Da wird er ja ungeheuer direkt und äh sagt Folgendes: 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

12 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“¹³. 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 Denken¹⁴ 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“¹⁵ 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-

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 Jahn¹⁶ 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“¹⁷ 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.¹⁸ 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

18 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.¹⁹ 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 befriedigen²⁰.

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.²¹ Die Unterrichtseinheit beginnt mit Leo Lionnis Geschichte „Fisch ist Fisch“²². 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: UVK²2017 (= 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 möchte ich mit dir nachdenken.
12	L: Wer hat denn jetzt Recht? Wie sieht Gott <i>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.²³ 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.

23 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.²⁴ 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 Kindertheologie²⁵ 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.

Winfried Löffler

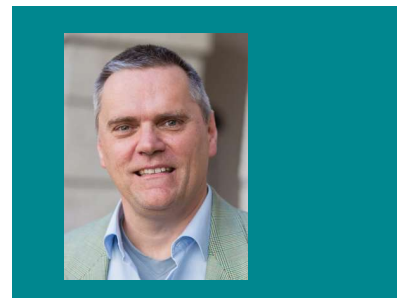
***Critical Thinking* in Zeiten der Unübersichtlichkeit**

Grundzüge eines neuen Lehrveranstaltungskonzepts

Der Autor

Ao.Univ.-Prof. Mag.theol. Dr.phil.habil. Dr.iur. Winfried Löffler, Institut für Christliche Philosophie der Universität Innsbruck, forscht u. a. zu den rationalen Strukturen religiös-weltanschaulicher Überzeugungssysteme und ist Vorsitzender der Curriculum-Kommission der Katholisch-Theologischen Fakultät.

Ao. Univ.-Prof. Mag. Dr.Dr. Winfried Löffler
Universität Innsbruck
Institut für Christliche Philosophie
Karl-Rahner-Platz 1
A-6020 Innsbruck
ORCID: ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8892-204X>
e-mail: winfried.loeffler@uibk.ac.at



***Critical Thinking* in Zeiten der Unübersichtlichkeit**

Grundzüge eines neuen Lehrveranstaltungskonzepts

Abstract

Seit der Curricula-Reform 2021 ist an der Universität Innsbruck eine Lehrveranstaltung *Critical Thinking* Bestandteil theologischer Curricula; sie wird auch von vielen Studierenden von außerhalb der Theologischen Fakultät nachgefragt. Ihre Einführung schließt einerseits an eine bestehende angelsächsische Tradition an und geht andererseits auf Erfahrungen im Logikunterricht zurück. Der Beitrag analysiert die Ziele, die philosophisch-anthropologischen und ideengeschichtlichen Hintergründe sowie die wissenschaftliche und gesellschaftliche Relevanz von *Critical Thinking*, und er stellt Überlegungen zu einer kontextgerechten Umsetzung im Rahmen theologischer Studien an.

Schlagworte

Critical Thinking – kritisches Denken – Logik – Argumentieren – Neuropsychologie

Critical Thinking in times of obscurity

Essentials of a new course conception

Abstract

Since the curriculum reform in 2021, a course in *Critical Thinking* has been part of the theological curricula at the University of Innsbruck; it is also frequently enrolled by students from outside the Faculty of Theology. Its introduction follows an existing Anglo-Saxon tradition on the one hand and goes back to experiences in logic teaching on the other. This article analyses the aims, the backgrounds in philosophical anthropology, the history of ideas and the academic and social relevance of *Critical Thinking*, and considers how it can be suitably implemented in the context of theological studies.

Keywords

Critical Thinking – Logic – Argumentation – Reasoning Neuropsychology

Dieser Beitrag führt in das im deutschen Sprachraum neuartige Lehrveranstaltungs-konzept *Critical Thinking* [im Folgenden: *CT*] und seine Hintergründe ein. Nach Überlegungen zum Wert und den heutigen Herausforderungen kritischen Denkens (Abschnitte 1 und 2) werden die bisherigen Umsetzungen von *CT* im deutschen Sprachraum (3) und die historischen und sachlichen Hintergründe dieses Konzepts skizziert (4 und 5). Nach einer Liste gängiger Inhalte von *CT* (6) wird in die ausladende theoretische Diskussion darüber eingeführt (7), was einige Schlussfolgerungen für die Implementierung von *CT* speziell in theologischen Ausbildungskontexten erlaubt (8). Abschließende Hinweise auf Grenzen und Anfälligkeiten solcher Lehrveranstaltungen (9) ändern nichts an der Einschätzung, dass es sich um ein vielversprechendes Konzept auch und gerade im theologischen und religionspädagogischen Bereich handeln dürfte.

1. Wert und Notwendigkeit kritischen Denkens

Dass ein wissenschaftliches Studium mithelfen soll, seine Absolvent*innen zu kritischen Zeitgenoss*innen zu machen, entspricht einer verbreiteten Erwartung und ist nachgerade ein Gemeinplatz: Wer ein Studium absolviert hat, sollte in besonderer Weise imstande sein, auf seinem Gebiet sachkundige, besonnene und begründete Urteile zu fällen und unsachgemäßen, unbesonnenen Behauptungen anderer ebenso begründet entgegentreten zu können: also „kritisch“ zu sein im besten griechischen Wortsinne des *krínein*, d. h. des Unterscheidens von Berechtigtem und Unberechtigtem, und zwar im Idealfall sogar ein wenig über das engere eigene Fachgebiet hinaus.

Kritisches Denken ist aus mehreren Gründen ein Desiderat: *Erstens* begünstigt es den Fortschritt der Wissenschaften und die Sachgemäßheit ihrer Anwendungen. *Zweitens* gehören im Lichte der philosophischen Anthropologie die „epistemischen Tugenden“ z. B. des sorgfältigen Informationensammelns, Unterscheidens, Überprüfens und abwägenden Urteilens auch und gerade in komplexen Situationen zu den typisch menschlichen Eigenschaften, die jeder Mensch möglichst an sich kultivieren sollte und die in Bildungsprozessen gefördert werden sollten: Unter anderem deshalb, weil kritisches Denken eine Grundlage dafür ist, als freie und selbstbestimmte Person zu leben. Das leitet bereits über zu einem *dritten* Grund: Kritisches Denken schafft eine günstige Voraussetzung für das Zusammenleben in einem demokratischen und rechtsstaatlich strukturierten Staatswesen, es ist eine wichtige Komponente dessen, was man „Bürger*innensinn“ nennen könnte. Im demokratischen Staat werden die Bürger*innen an Entscheidungen mitbeteiligt, zumindest indirekt im Wege über Wahlen und Abstim-

mungen. Entscheidungen sind aber – unabhängig von ihrer unvermeidlichen Willenskomponente – nur dann rational, wenn die Entscheider*innen sie aufgrund von verlässlichen Informationen und unter vernünftiger Abwägung normativer Gesichtspunkte treffen. Und wenn kritisches Denken die Gewinnung verlässlicher Informationen und die Fähigkeit zu normativer Abwägung fördert, dann dient es also umwegig der Stabilisierung demokratischer Verhältnisse. Ganz Ähnliches gilt für den Rechtsstaat, sein Funktionieren und seine Akzeptanz: In rechtsstaatlichen Verhältnissen ist festgelegt, wer und aufgrund welcher Normen welche Entscheidungen treffen darf, die das Leben anderer Menschen tangieren – etwa im Fall von Richter*innen, Beamt*innen, Lehrer*innen, Berufsvorgesetzten, aber auch z. B. Eltern. Besonders von solchen Menschen erwartet man sich kritisches Denken und begründetes Entscheiden, es wäre aber auch von den anderen involvierten Personen zu wünschen, etwa wenn sie eine Entscheidung begründet beeinspruchen.

2. Neue Herausforderungen

Nun werden allerdings immer wieder Klagen laut – und sie scheinen sich eher zu mehren – dass Universitäts- und Hochschulbildung eben diese Förderung kritischen Denkens nicht ausreichend leistet, sondern immer noch zu stark auf die Vermittlung und abprüfbare Reproduktion von Faktenwissen abhebt. Beispielsweise geht der Tenor einer großen international angelegten OECD-Studie¹ dahin, dass die im Studium vermittelten Fähigkeiten zum kritischen Denken für moderne Gesellschaften nicht ausreichend seien. Verbesserungen im kritischen Denken im Verlauf des Studiums seien zwar erkennbar, jedoch geringer, als man es erwarten könnte. Die OECD-Studie scheint „kritisches Denken“ dabei stark vom Arbeitsmarkt und den dort nötigen „Skills“ wie Problemlösungs- und Kommunikationsfähigkeit sowie Kreativität her zu konzipieren. Diese Desiderate sind auch vor dem Hintergrund eines überkommenen individualistisch-atomistischen Menschenbildes noch gut verständlich zu machen. Aber reicht das in der Gegenwart noch aus?

Eine neue gesellschaftliche Herausforderung ist durch die Veränderungen besonders der Medienwelt, aber auch der politischen Welt deutlich geworden. Und sie stellt Fragen an das Menschenbild, das wir der Vorstellung kritischen Denkens unterlegen sollten. Besonders die Zeit der Corona-Pandemie ist hier zum Vergrö-

¹ VAN DAMME, Dirk / ZAHNE, Doris (Hg.): Does Higher Education Teach Students to Think Critically? Paris: OECD Publishing 2022. DOI: 10.1787/cc9fa6aa-en [abgerufen 15.07.2024]; FLACHSENBERG, Helene (Sigel: fla): Hochschulbildung befähigt nur begrenzt zu kritischem Denken, in: Der Spiegel, 30.8.22, <https://www.spiegel.de/start/kritisches-denken-im-studium-lernen-oecd-studie-findet-nur-begrenzte-effekte-a-748079d5-ed47-4c16-95bb-2f54157f8b56> [abgerufen am 11.07.2024]. Die Studie ist im deutschen Sprachraum meiner Wahrnehmung nach deutlich weniger rezipiert und kommentiert worden als z. B. die PISA-Studien.

ßerungsglas und zum Verstärker von Tendenzen in der Gesellschaft geworden, die zwar bereits vorher vorhanden waren, aber jetzt massiv befeuert wurden und auch ins breitere Bewusstsein gerückt sind: Insbesondere aufgrund des Einflusses der sogenannten *Social Media*, wo die traditionellen Grenzen zwischen Inhaltsproduzent*innen und -rezipient*innen verschwimmen, haben sich erstaunlich breite Kreise der Bevölkerung als anfällig für unbegründete Behauptungsgebilde gezeigt: von merkwürdigen Formen der Alternativmedizin über die Bezweifelung offenkundiger Tatsachen wie etwa des Klimawandels und massive Geschichtsverdrehungen bis hin zu manifester Wissenschaftsfeindlichkeit und mehr oder minder extravaganten Verschwörungstheorien. Aber selbst wer sich bewusst von derlei Denkformen fernhalten möchte, tut sich in der Welt der Gegenwart schwerer als früher, das Begründete, Seriöse und Vertrauenswürdige von seinen Gegenteilen zu unterscheiden: Denn nicht nur private Einzelakteure (wie manche Blogger) und Netzwerke überziehen die *Social Media* mit oft subjektiv gut gemeinten, aber verzerrenden Inhalten bis hin zur de-facto-Desinformation (die aber, oberflächlich gesehen, mit erheblichem Begründungsaufwand einherkommt) – es gibt auch mittelgroße bis große Medien, die sich Desinformation, „alternative Nachrichten“ und großflächige Lügenpropaganda als durchaus erfolgreiches Geschäftsmodell erkoren haben. Und es gibt populistische politische Gruppierungen, die die Nachfrager*innen solcher Inhalte als relevantes Wähler*innenpotential entdeckt haben und das Interesse an alternativen Erzählungen über die Welt bewusst bedienen, zum Teil durch ein Naheverhältnis mit Medien der genannten Sorte. Häufig werden dabei etablierte Medien als „Mainstreammedien“ und Wissenschaftler*innen als „Systemwissenschaftler*innen“ desavouiert, mit dem Subtext grundsätzlicher Unglaubwürdigkeit.² Und ironischerweise wird das erstaunlich gläubige Vertrauen auf Alternativstandpunkte mitunter unter Berufung auf den kantischen Aufklärungs-Leitspruch „Habe Mut, Dich Deines *eigenen* Verstandes zu bedienen“³ und als Manifestation „kritischen“ Denkens beworben.

Für Menschen, die nach verlässlicher Information Ausschau halten und das Vertrauenswürdige vom weniger Vertrauenswürdigen unterscheiden wollen, um sich selbst ein Urteil zu bilden, ist damit eine neue und schwierigere Situation eingetreten. In einem dissonanten Konzert unterschiedlichster Behauptungen und gegenseitiger Unglaubwürdigkeitsvorwürfe kann die eigene Verunsicherung

2 Für eine Übersicht und einen Deutungsversuch solcher Phänomene siehe LÖFFLER, Winfried: Erkenntnistheoretische Strukturen heterodoxer Wissensdiskurse, in: FISCHER, Alexander / LESSAU, Mathis (Hg.): Rechtfertigungsspiele. Über das Rechtfertigen und Überzeugen in heterodoxen Wissensdiskursen, Paderborn: Brill Fink 2024, 21–49.

3 KANT, Immanuel: Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung? (1784), in: Kants gesammelte Schriften (Akademie-Ausgabe). VIII, Berlin: De Gruyter 1923, 33–42, hier: 35.

wachsen, und das Begründete ist angesichts massiver Gegenstimmen oft schwerer zu identifizieren. Und diese geänderte Situation ist erkenntnistheoretisch nur dann richtig analysierbar, wenn man den Menschen nicht mehr traditionell als atomistisch gedachtes Subjekt betrachtet, sondern als eingebettet in eine Gemeinschaft anderer Menschen und die Wirkungen ihrer Äußerungen – so wie es etwa die gegenwärtig florierende „soziale Erkenntnistheorie / Social Epistemology“ tut. Ein beliebtes, einfaches Hinführungsbeispiel aus dieser Disziplin (zur Frage des vernünftigen Umgangs mit Dissens) macht diese Einbettung deutlich: Wenn in einer Gasthausrunde einfache Teilung der Rechnung für die Zeche vereinbart wurde, der Kellner soeben den Rechnungsbetrag genannt hat und man selbst im Kopf „... also 27,50 für jede/n“ ausgerechnet hat und zuversichtlich daran glaubt, wenn man dann aber eine ebenso rechenbegabte Freundin sagen hört „aha, macht pro Kopf also 29,50“, dann tut man wohl gut daran, das Vertrauen in das eigene Rechenresultat nochmals kurz herunterzuschrauben. Die Äußerungen anderer beeinträchtigen in diesem Fall also die *Rechtfertigung* der eigenen Meinungen, und man ersieht daraus: Wir sind keine völlig unabhängigen Erkenntnis-Subjekte.

Im Gasthausbeispiel ist die Wahrheit noch leicht und konsensfähig durch (notfalls mehrfaches und gemeinschaftliches) Nachrechnen ermittelbar. Aber was ist mit z. B. jenen komplexeren Dissensfällen, die viele vor allem in den letzten Jahren selbst erlebt haben: wenn etwa ein Freund detailreich, reflektiert und nicht hasserfüllt, aber doch mit dem Brustton der Überzeugung von großflächigen korrupten Vernetzungen zwischen Wissenschaftler*innen, Industrieunternehmen und Regierungen während der Corona-Zeit, von gefälschten Gesundheitsdaten oder unterdrückten Studien, unterwanderten EU-Einrichtungen etc. zu berichten beginnt? Er habe das eingehend recherchiert, nennt auch einige seiner Medienquellen, und schließlich könne er als beruflicher Techniker (oder Steuerberater, Architekt o. ä.) ja auch selber rechnen. Er habe daher manches nachgerechnet und die ihm anfänglich unglaublich scheinenden Behauptungen aus den alternativen Medien immer bestätigt gefunden. Den Darstellungen in den großen Medien traue er daher aufgrund seiner Recherchen inzwischen nicht mehr. – Solche Stellungnahmen wirken auf unvorbereitete Menschen verunsichernd: Schließlich hat man selbst einiges über tatsächliche Managementfehler und Fehlentscheidungen in der Pandemie gehört, der Gedanke scheint also nicht ganz unplausibel, dass es auch eine Menge Leute gibt, die etwas zu verbergen und bemänteln haben. Auch ist es ja bekannt (und durchaus sinnvoll), dass große Medienunternehmen in Krisen- und Gefahrensituationen auch Informationen der Behörden an die Bevölkerung weitergeben, etwa Wetter- und Terrorwar-

nungen. Könnte es also – wie manche ja argwöhnen – sein, dass Regierungen, große Medienhäuser, Industrieunternehmen und Wissenschaftler*innen hier tatsächlich einen scheinbaren Konsens vortäuschen oder bestenfalls einer großflächigen Selbsttäuschung aufsitzen? Aber andererseits, so könnte man überlegen, wären an solchen Machenschaften ja notgedrungen so viele Menschen beteiligt, dass es schon wieder unwahrscheinlich wäre, dass alle „dichthalten“ und niemand die Dinge öffentlich macht. Dennoch: Eine Verunsicherung kann bleiben. Und nicht wenige Menschen sind in solchen komplexen Situationen „erkenntnistheoretisch kompromissbereit“ und vermuten, dass die Wahrheit wohl „irgendwo in der Mitte liegen“ dürfte und man sich am besten eines Urteils enthält. Aber solche Kompromissbereitschaft ist noch kein Zeichen kritischen Denkens, zumindest ist sie es nicht immer. Dass sie problematisch ist und man sich ihr nicht leichtfertig hingeben sollte, kann man u. a. daran ersehen, dass die Schaffung solcher unübersichtlicher Erkenntnissituationen seit jeher auch zum Methodenarsenal von Kriegspropaganda und bewusster Desinformation zählt: Wenn nämlich eine Masse von fragwürdigen, unüberprüfbaren und widersprüchlichen Informationen gleichzeitig kursiert, dann führt das dazu, dass auch die relevanten Informationen nicht mehr leicht erkennbar sind, dass man sich häufig des Urteils enthält und am Ende fast niemand mehr irgendetwas glaubt – und zwar auch nicht die wirklich relevanten und sachdienlichen Informationen.

Der im obigen Kant-Zitat aufgerufene „*eigene Verstand*“, der von Kant noch sehr individuell gedacht war, sollte sich daher immer gleichzeitig bewusst sein, wie stark unsere individuellen Erkenntnisbemühungen in Wahrheit eben durch soziale und technische Einbettungen mitbestimmt sind – heute wohl mehr denn je. Und Ansätze zur Förderung kritischen Denkens unter den gegenwärtigen Voraussetzungen einer komplexen medialen Welt sollten diese Verhältnisse mitberücksichtigen.

3. CT als Lehr- und Lerninhalt

Seit den 1980er Jahren existieren an zahllosen angelsächsischen Universitäten und Hochschulen Kurse in CT, die in der Regel zu Beginn des Bachelorstudiums verschiedener Studienrichtungen angesiedelt sind. Im deutschsprachigen Raum haben sie bisher kaum direkte Gegenstücke;⁴ gewisse inhaltliche Überschneidungen zeigen sie mit den Einführungskapiteln in Logikkursen, aber auch mit Einführungen in die Argumentationstheorie, ins wissenschaftliche Arbeiten und Schreiben, ins Informationsmanagement, aber auch in die Denkpsychologie, in

4 Eine Recherche – allerdings ohne letzte Genauigkeit – erbrachte im deutschen Sprachraum weniger als eine Handvoll Lehrveranstaltungen, die überdies hauptsächlich den Eindruck einmaliger Angebote jenseits des Pflichtlehrangebots vermittelten.

die Erkenntnis- und Medientheorie, Wissenschaftssoziologie und mit einigen anderen Lehrveranstaltungen mehr. Trotz eines recht breiten Rahmenkonsenses darüber, worum es geht, und trotz der Existenz einer rührigen *Critical Thinking Foundation* als Proponent*innen-Netzwerk⁵ gibt es keine verbindliche detaillierte Definition von „CT“;⁶ über die theoretischen und praktischen Aspekte dieser Lehrveranstaltungen hat sich vielmehr im angelsächsischen Raum eine ausladende wissenschaftliche Diskussion entwickelt.⁷

Entsprechend der großen Verbreitung der Lehrveranstaltungen ist die Anzahl der Lehrbücher und Lehrendenbegleitbücher auf dem englischsprachigen Markt inzwischen Legion.⁸ Im deutschsprachigen Raum dagegen gibt es bislang nur zwei Werke, die man einem ähnlichen Genre zuordnen könnte;⁹ darüber hinaus gibt es eine Reihe von populärwissenschaftlichen Werken, die man in das CT-ähnliche Grenzgebiet zwischen Denkpsychologie, Wissenschafts- und Erkenntnistheorie einerseits und Management-, Coaching-, Persönlichkeitsbildungs- und Lebensberatungsliteratur andererseits einordnen könnte (was nicht ausschließt, dass sie mitunter für den Unterricht nützliche Beispiele enthalten).¹⁰ Auf ein ähnliches Kund*innen-Segment dürften die Seminare, Workshops und kleineren Kurse zu „Kritischem Denken“ abzielen, die von kommerziellen und halbkommerziellen Weiterbildungsanbietern beworben werden. Daneben wird „Kritisches

-
- 5 <https://www.criticalthinking.org> [abgerufen 15.07.2024]. Die Rede von einem „Critical Thinking Movement“ ist besonders in den Vereinigten Staaten weit verbreitet und geläufig.
- 6 Eine Liste verschiedener Definitionen findet sich in LIPMAN, Matthew: *Thinking in Education*, Cambridge u. a.: Cambridge University Press 2003, 56–58.
- 7 Für eine breitere Übersicht eignet sich am besten DAVIES, Martin / BARNETT, Ronald (Hg.): *The Palgrave Handbook of Critical Thinking in Higher Education*, New York: Palgrave Macmillan 2015. Siehe auch LIPMAN 2003 und SIEGEL, Harvey: *Critical Thinking*, in: Peterson, Penelope u. a. (Hg.), *International Encyclopedia of Education*. 6, o. O.: Elsevier 32010, 141–145. DOI: 10.1016/B978-0-08-044894-7.00582-0 [abgerufen am 11.07.2024].
- 8 Als nicht-repräsentative und alphabetisch geordnete Auswahl: BAILIN, Sharon / BATTERSBY, Mark: *Reason in the Balance. An Inquiry Approach to Critical Reasoning*, Indianapolis / Cambridge: Hackett 2016; BEAN, John C.: *Engaging Ideas. The Professor's Guide to Integrating Writing, Critical Thinking, and Active Learning in the Classroom*, San Francisco: Wiley 2011; BROWNE, M. Neil / KEELEY, Stuart M.: *Asking the Right Questions. A Guide to Critical Thinking*, Boston u. a.: Pearson 2015; EPSTEIN, Richard L.: *Critical Thinking*, Belmont u. a.: Wadsworth 1999; FISHER, Alec: *The Logic of Real Arguments*, Cambridge: Cambridge University Press 2004; DERS.: *Critical Thinking: An Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press 2011; HADLEY, Gregory / BOON, Andrew: *Critical Thinking*, New York / London: Routledge 2023; HALPERN, Diane F. / DUNN, Dana S.: *Thought and Knowledge. An Introduction to Critical Thinking*, New York / London: Taylor & Francis 2022; MOORE, Brooke N. / PARKER, Richard: *Critical Thinking*, New York: McGraw Hill 2020; MORROW, David R. / WESTON, Anthony: *A Workbook for Arguments. A Complete Course in Critical Thinking*, Indianapolis – Cambridge: Hackett 2016; PAUL, Richard / ELDER, Linda: *Critical Thinking. Tools for Taking Charge of Your Professional and Personal Life*, Upper Saddle River, NJ: Pearson 2014; SWATRIDGE, Colin: *The Oxford Guide to Effective Argument and Critical Thinking*, Oxford: Oxford University Press 2014; WESTON, Anthony: *A Rulebook for Arguments*, Indianapolis – Cambridge: Hackett 2017.
- 9 Dabei ist KRUSE, Otto: *Kritisches Denken und Argumentieren*, Konstanz: Universitätsverlag Konstanz 2024 (= UTB), mehr theoretisch orientiert, während PFISTER, Jonas: *Kritisches Denken*, Stuttgart: Reclam 2020 (= Universal-Bibliothek) mehr mit konkreten Problemkreisen und praktischen Beispielen arbeitet.
- 10 Siehe im deutschsprachigen Bereich etwa Werke wie DOBELL, Rolf / LANG, Birgit: *Die Kunst des klaren Denkens. 52 Denkfehler, die Sie besser anderen überlassen*, München: Piper 2021 und MEYER, Patrik Ian: *Die 4 Säulen des kritischen Denkens*, o. Ort: Mind Mentor 2023.

Denken“ zuweilen auch als unspezifisches Sammeletikett für diverse interdisziplinäre und gesellschaftsrelevante Zugänge zur Wissenschaft benutzt.¹¹

Im deutschsprachigen akademischen Raum ist *CT* bisher insgesamt nur wenig zum theoretischen Thema gemacht worden, am häufigsten noch im Kontext der Naturwissenschaften. So existierte an der ETH Zürich von 2016 bis 2020 eine *CT*-Initiative, die später in den Kompetenzraster der ETH einfluss; u. a. wurde 2018 im Rahmen des Masterstudiums Pharmazeutische Wissenschaften eine verpflichtende einwöchige Blocklehrveranstaltung „Scientific Concepts and Methods“ eingeführt,¹² die zum Teil *CT*-Themen beinhaltet (wenngleich, dem Masterlevel angepasst, mit speziellerem wissenschaftstheoretischem Fokus). Auf der Meta-Ebene haben vereinzelt an deutschsprachigen Universitäten und Hochschulen thematische Tagungen, Workshops u. a. zu *CT* stattgefunden, auch hier wieder häufig im Kontext der Naturwissenschaften. Und es gibt in deutscher Sprache auch bereits eine kleinere Literatur, die die angelsächsischen Diskussionen teilweise rezipiert.¹³

Als vermutlich erstes Beispiel einer auch dem Titel nach einschlägigen Pflichtlehrveranstaltung an einer Theologischen Bildungseinrichtung, aber wahrscheinlich im deutschsprachigen Raum überhaupt, wurde 2021 an der Katholisch-Theologischen Fakultät der Universität Innsbruck eine Lehrveranstaltung *Critical Thinking* im Umfang von 1 Semesterwochenstunde und 1,5 ECTS-Anrechnungspunkten als verpflichtender Bestandteil der Curricula des Diplomstudiums Katholische Fachtheologie sowie der Bachelorstudien Katholische Religionspädagogik und Philosophie an der Katholisch-Theologischen Fakultät eingeführt, und zwar bewusst (und nicht ohne anfänglichen inneruniversitären Erläuterungsbedarf) mit dieser englischen Bezeichnung: „Kritisches Denken“ könnte im deutschsprachigen Raum nämlich u. a. spontane Assoziationen an die „Kritische Theorie“ der Frankfurter Schule wecken, deren wissenschafts- und gesellschaftsphilosophi-

11 Etwa in dem Podcast von BARTH, Philip / BLESSING, Andreas: „Kritisches Denken“, in: <https://kritisches-denken-podcast.de/> [abgerufen am 11.07.2024].

12 Siehe dazu etwa SIEROKA, Norman / OTTO, Vivianne I. / FOLKERS, Gerd: Kritisches Denken in Lehre und Forschung – warum und wie?, in: *Angewandte Chemie* 130 (2018) 16812–16813.

13 Siehe etwa KRUSE, Otto: Kritisches Denken im Zeichen Bolognas: Rhetorik und Realität, in: EBERHARDT, Ulrike (Hg.): *Neue Impulse in der Hochschuldidaktik: Sprach- und Literaturwissenschaften*, Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften 2010, 45–82, JAHN, Dirk: Was ist kritisch konstruktives Denken und wie kann man es fördern? Eine Handreichung für Lehrende (Hochschuldidaktische Aufsätze 7 (2015)), in: https://www.fbzh.fau.de/files/2020/11/aufsatz_fbzh_7_2015.pdf [abgerufen am 11.07.2024] und DERS.: 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-Lernkultur*, Wiesbaden: Springer 2019, 19–46, JAHN, Dirk / CURSIO, Michael: *Kritisches Denken. Eine Einführung in die Didaktik der Denkschulung*, Wiesbaden: Springer Vieweg 2021 sowie die Diplom- bzw. Masterarbeiten von WAGNER, Fabian: *Critical Thinking. Development and Evaluation of a Test Method*, Diplomarbeit an der Naturwissenschaftlichen Fakultät der Universität Graz, Graz 2015 und WEISKOPF, Barbara M. / WEISKOPF, Katharina E.: *Kritisches Denken im betriebswirtschaftlichen Unterricht – Eine experimentelle Unterrichtsstudie an einer BHAK/BHAS*, Masterarbeit an der Fakultät für Betriebswirtschaft der Universität Innsbruck, Innsbruck 2023.

ches Denken aber nicht konstitutiv für die Idee hinter dieser Lehrveranstaltung ist. Die Lehrveranstaltungsbeschreibung in den Innsbrucker Curricula legt (dem Genre geschuldet extrem knapp gehalten, aber doch in erkennbarer Anlehnung an die angelsächsische Tradition) als Rahmen fest: „Einführung in die elementaren Regeln des kritischen Umgangs mit Geltungsansprüchen und Argumentationsformen verschiedener Art, insbesondere zur Aufdeckung und Analyse irreführender Darstellungen.“¹⁴ Die bisherige Erfahrung zeigt, dass diese Lehrveranstaltungen auch von einer unerwartet großen Anzahl von Studierenden anderer Fakultäten als Wahl- oder Freifach nachgefragt werden, und dies trotz der relativ niedrigen ECTS-Bepunktung und der räumlichen Distanz der theologischen Fakultät für die meisten Studierenden. Dies spricht dafür, dass die Lehrveranstaltung tatsächlich ein Desiderat der gegenwärtigen gesellschaftlichen und hochschulpolitischen Situation treffen könnte.

Die Genese dieser Innsbrucker Lehrveranstaltung hat im Wesentlichen zwei Hintergründe: die angelsächsische Lehrtradition, auf die sie mit ihrem Titel bewusst Bezug nimmt, und Erfahrungen in der Logiklehre. Diese Hintergründe sollen in den nächsten beiden Abschnitten kurz skizziert werden.

4. **CT als Defizitkompensation: ältere und neuere angelsächsische Diskussionen**¹⁵

In den späten 1970er und 1980er Jahren wurde vor allem in den USA Kritik am Bildungssystem laut, die im Kern einen ähnlichen Tenor wie die eingangs erwähnte OECD-Studie hatte: Es vermittele zu viel Wissen um des Wissens willen, aber zu wenig Fähigkeit zum kritischen Denken und zur eigenständigen, vernünftigen Meinungsartikulation und Entscheidung. Diese Kritik fiel zeitlich etwa mit der ersten Blüte der sogenannten „Informal Logic“ zusammen, einer philosophischen Strömung, die nach alternativen Wegen zur Analyse und Beurteilung von Argumenten jenseits der formalen Logik suchte. Und so wurde die erste Welle der CT-Bewegung bis in die frühen 1980er Jahre schwerpunktmäßig von Vertreter*innen dieser Strömung getragen. Die späteren 1980er Jahre sahen bereits die ersten Lehrbücher und Implementierungen, aber auch den Druck in Richtung einer Erweiterung des CT-Konzepts in Richtung auf Wissenschaftstheorie, aber

14 Universität Innsbruck, Curriculum Katholische Religionspädagogik, https://www.uibk.ac.at/media/filer_public/46/cc/46cc9b2a-5fd7-40f9-aaf3-2c762db16b5b/ba_katholische_religionspadagogik_21w_stand_01102023.pdf [abgerufen 11.07.2024]. Die zugeordneten kurzen Lernergebnis-Beschreibungen sind (aufgrund der Einbettung der Lehrveranstaltung in unterschiedliche Module der einzelnen Studienrichtungen) unterschiedlich formuliert und können hier beiseite bleiben.

15 Über die aufschlussreichste Beschreibung der Geschichte von CT herrscht kein völliger, aber doch breiter Konsens. Meine Kurzdarstellung orientiert sich in vielem an LIPMAN 2003 [Anm. 6], Kap. 2, der Einleitung zu DAVIES / BARNETT 2015 [Anm 7] und FACIONE, Peter A.: *Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction. Research Findings and Recommendations*, Millbrae, CA: The California Academic Press 1989 [Executive Summary 1990].

auch gesellschaftliche Sensibilität. Repräsentiert wird diese erste Hochblüte theoretischer Reflexion vom sogenannten *Delphi Report* von 1989,¹⁶ eines von einer großen Gruppe von Expert*innen verfassten Weißbuchs und Konsenspapiers mit einem Definitionsvorschlag für *CT*, einer differenzierten Liste von Haupt- und Fein-„Skills“, die die kritisch denkende Person kennzeichnen sollten, und einer Reihe von Empfehlungen an die Bildungspolitik. In dieser Phase wurde auch versucht, die Vorgeschichte bzw. Ahnengalerie der *CT*-Bewegung deutlicher herauszuarbeiten, unter anderem im Verweis auf John Deweys¹⁷ Rede von „reflective thinking“ bereits 1910, Max Black¹⁸, frühe Arbeiten von Robert Ennis¹⁹ (der später unzählige im Tenor ähnliche Aufsätze zur Bewerbung von *CT* publiziert und großen Einfluss entfaltet hat), sowie eine meist wenig beachtete ältere Tradition von durchaus beachtlichen kreativen Lehrbüchern im Grenzgebiet von Logik, Sprachphilosophie und Wissenschaftstheorie.²⁰ Die Wortprägung „*CT*“ selbst (zur Bezeichnung eines Forschungsgegenstandes) dürfte auf den Psychologen Edward M. Glaser (1941) zurückgehen.²¹

Die Konzeption von *CT* im *Delphi Report* wurde verschiedentlich noch als zu eng und zu skills-orientiert empfunden, und so wurden später nicht nur die breiter verstandene Disposition und Bereitschaft zur vernünftigen Urteilsbildung als Bildungsziel in den Vordergrund gerückt, sondern auch der verstärkte Einbezug gesellschaftskritischer Aspekte vorgeschlagen (etwa im Sinne der „kritischen Pädagogik“, aber auch z. B. Paolo Freires „Befreiungspädagogik“ und Michel Foucaults Analyse von Diskursmacht).²² In die Lehrbuchlandschaft hat dies allerdings eher wenig Eingang gefunden. Anders war dies mit einer weiteren wichtigen Neuentwicklung etwa seit den 2000er Jahren: der verstärkten Berücksichtigung der Denk- und Sozialpsychologie und der Kognitionswissenschaften, etwa in Bezug auf sogenannte „biases“ (also gut erforschte „eingebaute“ Tendenzen der Voreingenommenheit und Wahrnehmungs- und Urteilsverzerrung, denen man auch bei subjektiv bester Bemühung leicht zum Opfer fällt). Analysen

16 FACIONE [Anm. 15] 1989/1990.

17 DEWEY, John: *How We Think*, Boston u. a.: Heath 1910 / Boston: Houghton Mifflin ²1933; dt.: *Wie wir denken. Eine Untersuchung über die Beziehung des reflektiven Denkens zum Prozess der Erziehung*, Zürich: Pestalozzianum 2002.

18 BLACK, Max: *Critical Thinking: An Introduction to Logic and Scientific Method*. New York: Prentice-Hall 1946.

19 Z. B. ENNIS, Robert H.: A Concept of Critical Thinking, in: *Harvard Educational Review* 32 (1962) 81–111 (gestraffte Version: DERS.: A Definition of Critical Thinking, in: *The Reading Teacher* 17 (1964) 599–612). Zum späteren Werk siehe z. B. DERS.: *Critical Thinking: A Streamlined Conception*, in: DAVIES / BARNETT 2015, 31–47 und DERS.: *Critical Thinking Across the Curriculum: A Vision*, in: *Topoi* 37 (2018) 165–184. DOI: 10.1007/s11245-016-9401-4.

20 Siehe z. B. STEBBING, L.(izzie) S.(usan): *A Modern Introduction to Logic*, London: Methuen, ²1933, BLACK 1946, YOUNG, R. W.: *Lines of Thought. Exercises in Reasoned Thinking*, Oxford: Oxford University Press 1958 und (vermutlich besonders einflussreich) BEARDSLEY, Monroe C.: *Practical Logic*, Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall 1950.

21 GLASER, Edward M.: *An experiment in the development of critical thinking*, New York: Teachers College, Columbia University 1941. Der von ihm mitgeschaffene Watson-Glaser-Critical-Thinking-Test findet z. T. heute noch Anwendung.

22 Siehe z. B. die Arbeiten in DAVIES / BARNETT 2015 [Anm. 7], Teil VII.

solcher biases stellen inzwischen gängige Bestandteile von *CT*-Lehrveranstaltungen und -Lehrbüchern dar.²³ Darüber hinaus haben diese neuen Inhalte auch zu einer zweiten Blüte der theoretischen Reflexion über *CT* geführt.

Ein Phänomen der jüngsten Zeit schließlich, dessen Rückwirkungen auf die Theorie und Praxis von *CT* momentan noch nicht abschätzbar sind, ist die Weiterentwicklung und breitere gesellschaftliche Verbreitung von Werkzeugen künstlicher Intelligenz, etwa was ihre Konsequenzen für die Echtheit, Verlässlichkeit und kritische Beurteilung von Texten, Bildern und Videos (bis hin zu sogenannten „Deep Fakes“) anbetrifft.

5. *CT* als Lösung eines Problems der Logikausbildung

Traditionell und aus guten Gründen gehört ein gewisses Maß an formaler Logik in die Curricula von Philosophie und Theologie: Nicht nur fördert formale Logik das Verständnis des Wesens des Argumentierens überhaupt und die generelle Sensibilität für die Problematik von Fehlschlüssen und unkontrollierbaren Behauptungen, sondern sie hilft auch, das grundsätzliche Funktionieren von Computern, Datenbanken, online-Bibliothekskatalogen und vielen anderen Kulturerscheinungen besser zu verstehen. Und nicht nur in modernen philosophischen Texten ist häufig mit formallogischen Passagen zur Präzisierung zu rechnen, die man lesen können sollte – mitunter ist das auch in philosophie-affinen modernen theologischen Texten so.

Wer allerdings einige Zeit formale Logik unterrichtet hat, wird vermutlich auch folgende Erfahrungen gemacht haben: Formale Logik legt das Augenmerk notgedrungen auf die Erlernung algorithmenartig abarbeitbarer Überprüfungstechniken, die man am besten anhand einfacher, aber bereits mehr oder minder „herauspräparierter“ und damit dekontextualisierter Argumentbeispiele erlernt. Schon der Weg von der formalen Logik hin zu ihrer Anwendung auf konkrete philosophische Argumente ist dagegen weit, und oft ist sie auch erstaunlich wenig hilfreich dafür.²⁴ Erst recht gilt dies für die Analyse argumentativer Texte aus anderen Lebensbereichen: Die Logikausbildung ist in aller Regel zu kurz, um die zeitintensive Anwendung auf reale Beispiele „aus der freien Wildbahn des Argumentierens“ mit all ihren interpretatorischen Haken und Ösen wirklich solide einüben zu können. Das hängt teilweise damit zusammen, dass die vermutliche Logik hinter realen Argumenten oft eine andere und komplexere ist als jene, die

²³ Teils auch im deutschen Sprachraum: PFISTER 2020 [Anm. 9].

²⁴ Dies konstatiert etwa TETENS, Holm: Philosophisches Argumentieren. Eine Einführung, München: Beck ⁵2022, 9–10 und schlägt daher einen Schwenk auf philosophische Argumentationstheorie vor.

in Logikeinführungen standardmäßig gelehrt wird: Häufig handelt es sich um eine Wahrscheinlichkeitslogik oder verschiedene Formen von Modallogiken, die man aber erst recht nicht solide in Einführungskursen unterbringen kann, weil ihr Verständnis wiederum das Verständnis der elementaren Standardlogik voraussetzt. Viele Diskurs- und Argumentanalysen laufen weiters mehr auf *semantische* denn auf logische Probleme hinaus, wo es etwa um das Aneinander-Vorbeireden aufgrund von Mehrdeutigkeiten und ungeklärten Wortbedeutungen oder um die tückischen Eigenheiten bestimmter Begriffe (wie etwa Dispositions- und Modalbegriffe) geht. Irritierend ist auch die Erfahrung, dass es keine klare Korrelation zwischen Studienerfolgen in formaler Logik und dem persönlichen Habitus einer kritischen Persönlichkeit zu geben scheint: Studierende mit wenig Affinität zur Logik erweisen sich in anderen Kontexten mitunter als innovative, kritisch-hinterfragende, sozial hochintelligente und weitsichtige Persönlichkeiten, während es umgekehrt nicht wenige Studierende mit tadellosen bis überdurchschnittlichen Logikleistungen gibt, deren Lernergebnisse aber insgesamt über ein „Aufgabenlösen“ und unkritisches Reproduzieren der Studieninhalte wenig hinausgehen und die mit unspezifischeren Aufgabenstellungen schnell überfordert sind.

Seit mehreren Jahrzehnten existieren daher Vorschläge, in der Philosophie und besonders im Philosophiestudium eher auf Argumentationstheorie anstatt formaler Logik auszuweichen; ein damit verwandter Forschungszweig ist die erwähnte „Informal Logic“.²⁵ Wer in seiner Kursgestaltung (sinnvoller Weise) der formalen Logik ein Kapitel zur Argumentationstheorie voranstellt, wird bemerken, dass Studierende auf diese lebensnahen Inhalte mit besonderem Enthusiasmus ansprechen. Allerdings sind Argumentationstheorie und informale Logik auch kein vollwertiger Ersatz: Denn der Nachweis, *warum genau* manche Argumente (kein) Zutrauen verdienen, wird vielfach wiederum nicht ohne ein Minimum an formaler Logik zu erbringen sein.

Dennoch spricht vieles dafür, die Logikausbildung durch *CT*-Inhalte zumindest stark zu flankieren bzw. zu ergänzen. In der erwähnten Innsbrucker Curriculumsreform 2021 wurde dies so gelöst, dass die Lehrveranstaltung *CT* für Fachtheologie, Katholische Religionspädagogik und Philosophie an der Katholisch-Theologischen Fakultät verpflichtend ist, während Formale Logik nur mehr von den Studierenden der Philosophie absolviert werden muss (von anderen kann sie natürlich im Wahlbereich belegt werden). Selbstverständlich sollten die beiden

25 TETENS ⁵2022 [Anm. 24]; WALTON, Douglas: *Informal Logic: A Pragmatic Approach*. Cambridge u. a.: Cambridge University Press 2008; historisch einflussreich war TOULMIN, Stephen: *The Uses of Argument*, Cambridge: Cambridge University Press, 1958, ²2003; deutsche Ausgabe: *Der Gebrauch von Argumenten*, Weinheim: Beltz Athenäum 1996.

Kurse inhaltlich aufeinander abgestimmt sein, das betrifft insbesondere das elementare Minimum an formaler Logik, das auch in *CT*-Kursen zuweilen benötigt wird: Ein naheliegender Abstimmungs-Aspekt betrifft etwa den Gebrauch derselben formalen Notationsweise.

6. Typische Inhalte von *CT*-Kursen

„Den“ verbindlichen Standardinhalt von *CT*-Lehrveranstaltungen gibt es nicht. Die Wunschliste dessen, was tunlichst dort Platz finden sollte, wird auch schnell lang, sodass Lehrende ohnehin eine Auswahl treffen müssen. Gängige (und immer einübungsbedürftige) Inhalte von solchen Lehrveranstaltungen sind aber unter anderem die folgenden:

- Die grundlegende Unterscheidung zwischen verschiedenen Textsorten, insbesondere zwischen behauptenden und nicht-behauptenden Texten,
- bei den ersteren die Unterscheidung von argumentativen und nicht-argumentativen Texten, inclusive der Identifizierung dessen, was als Prämisse und was als Konklusion fungiert,
- und (ein erfahrungsgemäß besonders schwieriges Thema!) die Aufdeckung stillschweigender oder verschwiegener Prämissen.
- Die Unterscheidung verschiedener Arten von Argumenten und der Umgang mit ihnen, insbesondere mit Wahrscheinlichkeitsargumenten, und
- die Sensibilität für bloß rhetorisch wirksame, aber nicht stichhaltige Argumentationsformen, wie etwa *ad-hominem*-Argumente und Argumente, die mit Emotionen oder falschen Alternativen spielen.
- Die für eine wissenschaftliche Ausbildung besonders wichtige Analyse und Bewertung von Autoritätsargumenten.
- Die Sensibilität für unterschiedliche, teils geradezu weltanschaulich bedingte Zugangsweisen zu verschiedenen Fragestellungen, Argumenten und Positionen und die dadurch bedingten Deutungsunterschiede.
- Die Sensibilität für emotionale Aspekte in Diskussions-, Wahrnehmungs- und Leseprozessen und ihre Einflüsse auch auf die eigene Urteilsbildung.
- Das korrekte Opponieren, d. h. die Auffindung dessen, was genau man selber begründen können müsste, wenn man jemandem seriös, sachgerecht und präzise widersprechen möchte.

- Die Aufdeckung von Unklarheiten und Mehrdeutigkeiten im Wortgebrauch in Texten sowie Fragen des korrekten Definierens von Ausdrücken, insbesondere bei notorisch problemträchtigen Ausdrücken wie Wertungsausdrücken, Modal- und Dispositionsausdrücken.
- Einführung in die Vielfalt unserer menschlichen kognitiven Filter, z. B. eingebaute „Biases“ (also unbewusste Wahrnehmungsverzerrungen wie etwa den „Bestätigungs-Bias“, d. h. die Überbewertung erwarteter und die Unterbewertung unerwarteter Beobachtungen), sowie in die Anfälligkeit für sprachliche Rahmungseffekte und verschiedene aus der Sozialpsychologie bekannte Fehlertendenzen (etwa die „Verfügbarkeitsheuristik“, d. h. das übermäßige Vertrauen in einfach, detailreich und anschaulich dargestellte Sachverhalte).
- Typische in der Wissenschaft relevante Urteilsbildungsfehler, etwa im Umgang mit Wahrscheinlichkeiten, Fehlschlüsse wie etwa den Korrelations-/Kausalitätsfehlschluss oder das unberechtigte Vertrauen auf Scheinbestätigungen falscher Theorien.
- Elementare Regeln für den kritischen Umgang mit Darstellungsformen wissenschaftlicher Ergebnisse, etwa das Deuten von Diagrammen mit unterschiedlichen Skalierungen, inklusive einschlägiger Manipulationstechniken.
- Konkrete, lebenspraktische Fragen wie das Erkennen von und der kritische Umgang mit Verschwörungstheorien, Fake News, Desinformation, Schein-Expertise und Propaganda,
- sowie einige allgemeine Handreichungen zur Beurteilung der Seriosität und Glaubwürdigkeit von Informationsquellen.
- Ein jüngst hinzutretender neuer Themenkreis könnte der kritische Umgang mit KI-Mitteln (wie ChatGPT) und die Erkennung KI-verdächtiger Texte sein.
- Manche der bisher genannten Punkte werden ohne eine erste elementare Hinführung zu formalen Sprachen der Logik kaum zu erläutern sein.
- Und schließlich könnte (je nach Curriculums-Kontext) auch punktuell etwas tiefer in Fragen der Wissenschaftstheorie und Wissenschaftssoziologie der jeweiligen Disziplinen eingedrungen werden.

7. Ein Blick in die theoretischen Debatten über CT

Die in Abschnitt 3 kurz erwähnten umfangreichen Debatten über CT kreisen, grob sortiert, um vier Großprobleme, die man als das Methodenproblem, das Zielprob-

lem, das Kontextproblem und das Kontrollierbarkeitsproblem etikettieren könnte. Sie sollen hier kurz angerissen werden.²⁶

7.1

Das *Methodenproblem* betrifft die Frage, ob *CT* eine *allgemeine* Fähigkeit ist und daher nach Art eines eigenen und von den anderen Fächern unabhängigen Gegenstandes gelehrt werden sollte (wie der sogenannte „generalism“ meint), oder ob *CT* je nach Studienrichtung merklich unterschiedliche Gestalt habe und daher auch am besten *fächerspezifisch* anhand von Fragestellungen und Beispielen aus den jeweiligen Bereichen vermittelbar sei (wie der „specialism“ vorschlägt).

Beide Seiten haben gute Argumente: Für den „generalism“ spricht, dass ein Lehr- und Lerninhalt am verlässlichsten in Form sichtbarer Lehrveranstaltungen mit einer profil-verleihenden Tradition, einem entsprechenden Angebot an Lehrbüchern etc. und von speziell darauf vorbereiteten Lehrkräften vermittelt wird. Die denkbaren Alternativen wären der nachweisliche Einbau von *CT*-Komponenten in andere Fach-Lehrveranstaltungen oder die Verankerung von *CT* als eine Art Unterrichtsprinzip, das alle Lehrenden in ihren jeweiligen Lehrveranstaltungen umsetzen sollten. Gegen beide Alternativen sprechen aber wiederum praktische Umsetzungsprobleme: In beiden Fällen ist man auf den guten Willen und Konsens der jeweiligen Fach-Lehrenden angewiesen. Zusätzliche Komponenten dürften mitunter als Eingriff ins Zeitbudget und letztlich in die akademische Freiheit empfunden werden, und Unterrichtsprinzipien stehen im Ruf politisch-rhetorischer Minimalauswege für Fälle, wo robustere Lösungen nicht durchsetzbar waren. In beiden Alternativen droht die faktische Umsetzung des *CT*-Gedankens auf der Strecke zu bleiben. Für den „specialism“ dagegen spricht erstens ein Problem, das allgemeinen *CT*-Lehrveranstaltungen mitunter vorgehalten wird: Die Text-Beispiele, die dort behandelt werden, sind notwendigerweise bis zu einem gewissen Grad dekontextualisiert²⁷ und vor allem sind sie bereits als *relevante* Beispiele mit Bedarf nach kritischem Denken *vorsortiert*. Kritisches Denken bewährt sich aber unter anderem gerade am Erkennen solcher Beispiele in realen Lebenszusammenhängen. Zweitens wird ins Treffen geführt, dass die kon-

26 DAVIES / BARNETT 2015 [Anm. 7]; LIPMAN 2003 [Anm. 6], KRUSE ²2024 [Anm. 9].

27 Vermutlich deshalb dürften übrigens in Lehrbüchern oft Beispiele aus Leserbriefen und Zeitungs-Editorials gewählt werden: Texte dieser literarischen Gattung stellen in den Einleitungssätzen bereits selbst relativ viel an Kontext bereit. Ein oft beworbenes Modell der *CT*-Lehre ist das „Inquiry Model“ (LIPMAN 2003 [Anm. 6], BAILIN / BATTERSBY ²2016 [Anm. 8] u. a.): Nach Art eines kleinen Forschungsprojekts oder eines Untersuchungsausschusses sollen länger zu einem kontroversen Thema Quellen und Gesichtspunkte gesucht, Argumente abgewogen und eigene Standpunkte der Studierenden entwickelt und begründet werden. So wird Kontextinformation angereichert. Eine Stellschraube für die Umsetzbarkeit dieses an sich plausiblen Modells wird aber die zur Verfügung stehende Zeit sein.

kreten Wege kritischen Denkens z. B. in Pharmazie, Politikwissenschaft, Rechtswissenschaften und Volkswirtschaftslehre eben doch sehr unterschiedlichen Charakter haben und die Umsetzbarkeit des in allgemeinen Lehrveranstaltungen Gelernten fraglich sei. Das legt nahe, *CT* eher von den jeweiligen Fachvertreter*innen unterrichten zu lassen – aber damit dürfte die Gefahr bestehen, dass die *CT*-Inhalte wieder durch fachinterne Fragen überlagert werden. (Ideal wäre natürlich eine Kombination aus allgemeinen und fachspezifischen Lehrteilen, die vielleicht zusätzlich noch – wie im Züricher Beispiel – durch Fachvertreter*innen und *CT*-Spezialist*innen gemeinsam bestritten werden, aber solche Maximallösungen dürften häufig schon an Kapazitätsmängeln im Curriculum und/oder der Verfügbarkeit geeigneten Personals scheitern.)

7.2

Das *Zielproblem* besteht in der Frage, was genau im Rahmen von *CT* eigentlich vermittelt werden soll: Sind es Fähigkeiten oder Fertigkeiten im engeren Sinne („Skills“), ist es eher die Disposition bzw. der Habitus, solche Skills auch im richtigen Moment anzuwenden und zu handeln, oder sind es überhaupt Bewusstseinsbildung und gewisse Grund- und Werthaltungen, auch etwa bezüglich der Ziele der Wissenschaft, der Hinterfragung der Machtverhältnisse in Wissenschaft und Gesellschaft, und ähnliches mehr? Ein sehr zugespitztes Bild²⁸ mag die Enden des Spektrums möglicher Antworten illustrieren: Sind das Ziel von *CT* (und universitärer Ausbildung überhaupt) eher Menschen vom Charakter jenes (mutmaßlichen, da unbekannt) Studenten, der sich am 5.6.1989 am Tiananmen-Platz in Peking vor eine Panzerkolonne stellte und sie einige Zeit aufhielt, oder sind es eher Menschen mit außergewöhnlichen Fertigkeiten im Lösen von Wahrscheinlichkeits- und Textinterpretationsaufgaben sowie im Aufdecken von Fehlschlüssen und anderen Begründungsmängeln? Wahrscheinlich weder noch. Aber auch im Mittelbereich des Spektrums besteht ein tiefes philosophisch-anthropologisches Problem, das vorhin schon angedeutet wurde: Fertigkeiten sind trainier- und einübbar, aber sie allein zeichnen kritische Denker*innen noch nicht aus: Man muss auch die *Situationen erkennen* können, in welchen solche Fertigkeiten anwendbar und gefragt wären. Diese Art von Wachheit, Wahrnehmungsfähigkeit und Geistesgegenwart geht aber bereits in die Nähe von tiefsitzenden Charakterzügen und ist nur beschränkt und mit viel Einübungsaufwand veränderbar. Aber auch das wäre noch nicht genug: Man muss auch so handeln *wollen*, seiner Geistesgegenwart also nachgeben und seine Fertigkeiten tatsächlich ausspielen, erst dann ist man wirklich ein/e kritische/r Denker*in. Dieses Wollen ist

endgültig Ausdruck eines Charakters bzw. einer Haltung. Sie zu ändern, ist ebenso nicht leicht, vor allem nicht, ohne dabei ins Ideologische bzw. Fanatisierende zu kippen. Was davon also soll *CT* eigentlich lehren? Alle genannten Positionen haben Vertreter*innen in der theoretischen Debatte.

7.3

Das *Kontextproblem* betrifft zunächst die vielfältigen Fragen, wie *CT* jeweils am besten in den einzelnen Studienrichtungen und Fächern implementierbar ist, welche Lernziele und welche Inhalte aus der in Abschnitt 6 skizzierten Liste dort jeweils Priorität haben sollten. (Diese Frage hat man sich übrigens unabhängig davon zu stellen, wie man sich in der generalism/specialism-Debatte positioniert).²⁹ Ein weiterer Kontextaspekt ist bei der Benutzung US-amerikanischer Lehrbücher zu berücksichtigen: *CT* holt in den USA oft auch Inhalte nach, die im deutschsprachigen Raum eher dem Sekundarschulbereich zuzuordnen wären, etwa die Strukturierung von Essays und das strukturierte, sinnverstehende Lesen. *CT* wird von manchen Autor*innen und Schulen aber als Inhalt für alle Schulniveaus eingefordert; daher sollte man sich nicht wundern, dass ein Teil der Literatur³⁰ zwischendurch Primar- oder Sekundarschulfragen thematisiert.

Ein weiteres Kontextproblem betrifft die Implementierung von *CT* vor verschiedenen kulturellen Hintergründen. Bisherige punktuelle Untersuchungen deuten hier, vereinfacht zusammengefasst, z. B. auf Schwierigkeiten im kritischen Hinterfragen religiös-kultureller Üblichkeiten in islamisch geprägten Gesellschaftskontexten hin, sowie auf besondere Hemmschwellen gegen die Hinterfragung von Traditionsgut, Autoritäten und der Meinung der Lehrenden in konfuzianisch geprägten Kulturen.³¹ Chinesische *CT*-Lehrbücher fokussieren daher auf logische Argumentanalyse und sparen Prämissen-Hinterfragung und kreative Alternativüberlegungen eher aus.³²

7.4

Das *Kontrollierbarkeitsproblem* hängt mit den drei vorigen zusammen: Lassen sich die Erfolge des Lehrens von *CT* irgendwie bewerten, vielleicht sogar quantifizieren und messen, und insbesondere, lassen sich empirisch erhärtbare Effi-

29 Vgl. z. B. die Arbeiten in DAVIES / BARNETT 2015 [Anm. 7], Teil VI.

30 Etwa LIPMAN 2003 [Anm. 6].

31 BALI, Maha: Critical Thinking through a Multicultural Lens: Cultural Challenges of Teaching Critical Thinking, in: DAVIES / BARNETT 2015 [Anm. 7], 317–334; DONG, Yu: Critical Thinking Education with Chinese Characteristics, in: DAVIES/BARNETT (2015) [Anm. 7], 351–368.

32 DONG 2015, 355–356.

zienzunterschiede erkennen, je nachdem, ob man z. B. ein Konzept des „generalism“ oder des „specialism“ zugrunde legt? Die Methodenprobleme solcher Forschungen sind naturgemäß erheblich: Am leichtesten noch sind die Fortschritte ein und derselben Studierendengruppe im Verlauf des Studiums messbar, schwieriger ist es, quer über verschiedene Schulen, Curricula, *CT*-Konzeptionen, Lehrende und deren Methodiken hinweg Vergleiche anzustellen (*CT* scheint diesbezüglich schwieriger evaluierbar als andere Fächer). Als einigermaßen gesichertes empirisches Resultat kann festgehalten werden, dass Kurse, die dialogische und lebensnahe Elemente enthalten und mit viel (evtl. auch computerunterstütztem) Material zum Selberlernen flankiert werden, signifikant bessere Lernergebnisse im kritischen Denken erzielen.³³ Dies erscheint nach dem oben Gesagten auch plausibel: Wenn *CT* im Idealfall eine anlassbezogen spontan sich aktualisierende Fähigkeit sein soll, die tief in der Persönlichkeit verankert sein soll (und nicht nur ein Sonder-Skill für erkennbare Spezialaufgaben), dann wird sie stark eingeübt werden müssen.

8. Implikationen für *CT* im Kontext theologischer Studienrichtungen

Für Implementierungen von *CT* im Rahmen theologischer Curricula scheinen aus den skizzierten Diskussionen etwa folgende Implikationen ableitbar zu sein. Theologische Disziplinen sehen sich heute verstärkten Anfragen von außen ausgesetzt, und theologische Lehrveranstaltungen enthalten daher meist ohnehin Komponenten kritischer Selbsthinterfragung. Diese betreffen aber großteils andere Inhalte als die in Abschnitt 6 genannten. Das spricht methodisch gesehen für eine Ergänzung der Curricula durch eigene *CT*-Lehrveranstaltungen (im Sinne des „generalism“) und nicht für verteilte Komponenten oder Unterrichtsprinzipien. Weiters zielen manche Komponenten von Theologiestudien schon per se mehr oder minder stark auf persönliche Handlungsveränderung und die kritische Hinterfragung gesellschaftlicher Verhältnisse (darin unterscheiden sich theologische Curricula von den meisten anderen). Das Ziel von *CT* im Theologiestudium kann daher ein anderes sein: Es sollte jene allgemeinen Argumentkritik-, Informationsbeschaffungs- und Deutungsfähigkeiten vermitteln und möglichst im Sinne einer Disposition verfestigen helfen, die in bisherigen Curricula bisher unterbelichtet waren, die aber gerade z. B. im interdisziplinären Gespräch etwa in einem Lehrer*innenkollegium, in der Seelsorge mit ideologieverunsicherten Gemeindeangehörigen oder mit Religionskritiker*innen, aber auch im Schulunter-

33 Vgl. die Metastudie ABRAMI, Philip C. u. a.: Strategies for Teaching Students to Think Critically: A Meta-Analysis, in: The Review of Educational Research 85 (2015) 275–314. DOI: 10.3102/0034654314551063 sowie JAHN / CURSIO 2021 [Anm. 13], Kap. 6.

richt unter den Bedingungen des zunehmenden Auseinanderfallens der Weltdeutungen von eminenter Wichtigkeit wären.

9. Grenzen und Anfälligkeiten

Lehrveranstaltungen zu *CT* können also, kontextgerecht gestaltet, eine wichtige und zeitgemäße Ergänzung theologischer Curricula sein. Hinzuweisen ist allerdings auch auf einige Grenzen und mögliche Anfälligkeiten.

Zunächst bergen die Flexibilität, die Notwendigkeit der Auswahl und die Anschlussfähigkeit an andere Disziplinen auch die Gefahr der Überfrachtung der Lehrveranstaltungen mit diesem und jenem, das zwar in sich interessant und wertvoll ist, aber eigentlich besser in anderen Lehrveranstaltungen aufgehoben wäre (oder vielleicht dort ohnehin vorkommt). Damit verbunden ist die Gefahr, dass die Lehrveranstaltungen mit Lieblingsstoff der Lehrenden befüllt werden, den man zwar auch irgendwie mit *CT* in Verbindung bringen kann, der aber das Ziel der Lehrveranstaltungen nicht ideal umsetzt. Insbesondere ist hier auf sorgfältige Absprache mit den Lehrenden in Logik, Erkenntnis- und Wissenschaftstheorie sowie Sprachphilosophie zu achten.

Eine inhaltliche Gefahr besteht in der Überdehnung einer berechtigten Haltung des „nicht-alles-Glaubens“ in Richtung der Begünstigung eines überheblichen Pan-Kritizismus, der zu allem eine berufene „kritische“ Meinung zu haben glaubt. Wie eingangs erwähnt, ist dieser Pan-Kritizismus gesellschaftspolitisch problematisch. Die Einladung zum kritischen Hinterfragen muss also ergänzt werden durch die nötige „epistemische Demut bzw. Bescheidenheit (epistemic humility)“ besonders in Fragen, wo man selber überfordert ist und sich die Angewiesenheit auf andere, z. B. auf Expert*innen, eingestehen sollte.

Dem benachbart ist eine andere Gefahr: Naturgemäß wird man in *CT* viel mit Beispielen von Denk- und anderen Meinungsbildungsfehlern arbeiten, deren Aufdeckung didaktisch überaus wirksam ist und die Studierende regelrecht begeistern kann. Ein ausschließlicher Fokus auf Negativ-Beispiele schlechter, fehlerhafter Meinungsbildung wäre allerdings schlagseitig: Denn letztlich geht es um die Fähigkeit und Disposition zu eigener korrekter, vernünftiger und kritischer Meinungsbildung. Obwohl zu erwarten ist, dass der Verstand auch aus den Analysen von Fehlern etwas lernt, sollte die Balance mit der Hinführung zu und Einübung von Techniken und Regeln richtiger Meinungsbildung gehalten werden.

Damit ist bereits ein weiterer limitierender Faktor genannt: Die Fähigkeit kritischen Denkens ist zu einem guten Teil dem zuzuordnen, was Daniel Kahneman³⁴ als „System 1“ bezeichnet: Die schnellen, automatischen, dauernd aktiven, aber dabei oft unbewussten und mehr intuitiven Denk- und Reaktionsweisen. Dazu gehört u. a. die Fähigkeit zum Erahnen und „Aufspießen“ von Begründungslücken und Glaubwürdigkeitsproblemen. Manche Inhalte von *CT* gehören aber auch dem „System 2“ zu, also den bewusst ablaufenden, logisch-berechnenden, nur zwi-schendurch aktivierten Denkformen (man denke etwa an das bewusste Abwägen von Wahrscheinlichkeiten). Nicht ausgeschlossen ist dabei, dass – ähnlich wie beim Erlernen eines Musikinstruments, einer Sportart, einer Fremdsprache, des Strickens oder des Autofahrens – manche Fähigkeiten kritischen Denkens durch viel Anwendung und Vertrautheit langsam vom System 2 ins System 1 überwechseln. Aber egal in welchem Ausmaß dies im Einzelfall gelingen mag: Ohne ausreichendes Einüben sind weder System-1- noch System-2-Fähigkeiten modifizierbar. Es besteht also eine gewisse Gefahr, dass sich Lehrveranstaltungen in *CT* im oberflächlichen Anreißen von Inhalten erschöpfen könnten und keine nachhaltige Bewusstseins- und Fähigkeitsveränderung erfolgt. Dies ist allerdings keine Gefahr, die nur für *CT* spezifisch wäre.

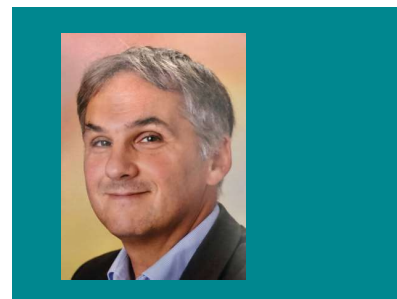
Dilemmata als Aufgabenformate zur Förderung Kritischen Denkens

Normative und ethische Anforderungen an aktivierende Aufgaben im fachübergreifenden Unterricht

Die Autoren

Dr. Marcus Kohnen hat Biologie und Chemie für das Lehramt studiert. Er hat in der Didaktik der Chemie an der Universität Duisburg-Essen promoviert und war mehrere Jahre Lehrer an einem Gymnasium. Aktuell ist er als abgeordneter Studiendirektor im Hochschuldienst am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Münster tätig. Seine Forschungsinteressen liegen u.a. in der Nachhaltigkeitsbildung, dem Kritischen Denken und Partizipation.

Dr. Marcus Kohnen
Universität Münster
Bispinghof 5-6
D-48143 Münster
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5242-6677>
e-mail: m.kohnen@uni-muenster.de



Dr. David Rott ist Studienrat im Hochschuldienst am Institut für Erziehungswissenschaft an der Universität Münster und verfolgt die Forschungsschwerpunkte Entstehung von und Umgang mit Heterogenität in der Schule, Kinderrechte und Kritisches Denken.

Dr. David Rott
Universität Münster
Bispinghof 5-6
D-48143 Münster
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8234-6088>
e-mail: david.rott@uni-muenster.de



Dilemmata als Aufgabenformate zur Förderung Kritischen Denkens

Normative und ethische Anforderungen an aktivierende Aufgaben im fachübergreifenden Unterricht

Abstract

Kritisches Denken ist ein anerkanntes Bildungsziel. Aber wie können auf Aufgabenebene Schüler*innen gezielt angeregt werden, Kritisches Denken zu entwickeln. Dies ist besonders herausfordernd, wenn im Sinne inklusiver Bildung alle, unabhängig von ihren Voraussetzungen, angesprochen werden sollen. Im empirischen Beitrag wird anhand erprobter Dilemmata mittels Prozessdaten (Aufgabenbearbeitungen, Gesprächsaufzeichnungen) aufgezeigt, wie Schüler*innen Dilemmata im Nachhaltigkeitskontext bearbeiten. Die Daten eröffnen Perspektiven für die Aufgabengestaltung in unterschiedlichen Schul- und Jahrgangsstufen.

Schlagworte

Kritisches Denken – Entscheidungen – Dilemmata – Fachdidaktische Perspektiven – Aufgabenformate

Dilemmas as assignments for the promotion of critical thinking

Normative and ethical requirements for activating tasks in interdisciplinary teaching

Abstract

Critical thinking is a recognised educational goal. But how can pupils and students be encouraged to develop critical thinking at task level? This is particularly challenging if, in the sense of inclusive education, everyone is to be addressed, regardless of their prerequisites. The empirical contribution uses process data (task completion, conversation recordings) to show how students process tested dilemmas in the context of sustainability. The data opens up perspectives for task design in different school and grade levels.

Keywords

Critical Thinking – Making decisions – Dilemmas – Didactical perspectives school assignments

1. Einleitung

Schule und speziell der Unterricht sind mit vielen Zielsetzungen versehen, die sich durch gesellschaftliche Anforderungen ergeben. Es geht darum, dass die Schüler*innen in den unterschiedlichsten Bereichen Kompetenzen entwickeln, die fachgebunden oder auch fachunabhängig sind und letztendlich darauf abzielen, dass die Schüler*innen sich in der Gesellschaft und ihren Teilsystemen aktiv beteiligen können. In verschiedenen Debatten hat dabei das Kritische Denken in der vergangenen Zeit an Bedeutung gewonnen. In unterschiedlichen Diskursen wird Kritisches Denken als Schlüsselkompetenz benannt, etwa in der Debatte um Nachhaltigkeit, Klima- und Umweltschutz, aber auch mit Blick auf die Ausgestaltung der demokratischen Gesellschaftsstrukturen. Dabei erscheint oftmals unklar, was unter Kritischem Denken überhaupt verstanden wird, obwohl es so vielfältig Verwendung findet. Es scheint jedoch einen alltagssprachlichen Konsens darüber zu geben, was Kritisches Denken ist. Dieses Verständnis deckt sich in Teilen auch mit den unterschiedlichen wissenschaftlichen Diskursen, die in verschiedenen Disziplinen geführt werden. Hierzu zählen etwa die Psychologie, die Philosophie, aber auch die Erziehungswissenschaft und die Fachdidaktiken. Gerade aus der inklusionsorientierten Erziehungswissenschaft stellt sich in einer Zuspitzung die Frage, wie alle Schüler*innen zum kritischen Denken befähigt werden können, wenn diesem Konzept eine solch wichtige Bedeutung zugeschrieben wird.

Dieser Beitrag zielt darauf ab, unterschiedliche theoretische Strömungen und Herangehensweisen zu strukturieren, um auf dieser Basis ein Verständnis für Kritisches Denken zu entwickeln, wie es auch in der Schule und im Unterricht tragfähig werden kann. Hieran anknüpfend werden Aufgabenformate präsentiert und diskutiert, die mit dem Kritischen Denken in besonderer Weise verbunden zu sein scheinen. Dabei liegt der Fokus der Auseinandersetzung auf der Frage, wie diese Formate gerade auch in inklusiven Unterrichtssettings zum Einsatz kommen können.

Anhand von Dilemmata, die für ein Forschungsprojekt entwickelt und erprobt wurden, werden in diesem Beitrag mittels Prozessdaten – also Aufgabenbearbeitungen und Gesprächsaufzeichnungen aus Gruppenarbeitsprozessen – ebensolche Perspektiven auch empirisch angefragt. Aus den Ergebnissen wird aufgezeigt, wie Schüler*innen Dilemmata im Nachhaltigkeitskontext bearbeiten. Die Daten eröffnen Perspektiven für die Aufgabengestaltung in unterschiedlichen Unterrichtsfächern in diversen Schul- und Jahrgangsstufen.

2. Kritisches Denken als wissenschaftliches Konzept

Kritisches Denken wird je nach Disziplin und Ausrichtung durchaus unterschiedlich gefasst. In dieser Systematisierung sollen Positionen der Psychologie, der Philosophie, den Fachdidaktiken und der Erziehungswissenschaft benannt werden. Dabei werden Kernaspekte und sich unterscheidende Spezifika benannt.

In der Psychologie wird Kritisches Denken in den Subdisziplinen unterschiedlich gefasst, wobei unterschiedliche Aspekte betont werden. Verbreitet ist die Definition von Robert Ennis¹: „Critical thinking is the disciplined mental activity of evaluating arguments or propositions and making judgments that can guide the development of beliefs and taking action.“ Deutlich werden hier unterschiedliche Aspekte, die dem Kritischen Denken eingeschrieben werden, etwa das kontrollierte Vorgehen, das Herausheben der Argumente als Kriterien für begründete Urteile sowie die Offenheit, wie die Auseinandersetzung sich dann auch in einer konkreten Handlung (etwa Entscheidungen) niederschlägt.

Ennis hat ein systematisierendes Modell vorgelegt, in dem er vier Ansätze Kritischen Denkens darstellt. Im *allgemeinen Ansatz*² wird Kritisches Denken als eine fach- und gegenstandsunabhängige, globale Fähigkeit beschrieben. Kritisches Denken in diesem Format ist ein Werkzeug, mit dem Frage- und Problemstellungen unter dem Vorsatz der logischen Annäherung bearbeitet werden können. Der zweite Ansatz ist der *integrativ-direkte*, bei dem die Fachlichkeit stark ins Zentrum gestellt wird. Hierbei werden die fachspezifischen Eigenarten deutlich gemacht. Zur Anwendung kommen die fachimmanenten Praxen, die sich etwa in den Analysetechniken beschreiben lassen. Drittens benennt Ennis den *integrativ-indirekten Ansatz*, der durch gezielte Aufgabenstellungen oder methodische Zugänge Kritisches Denken herausfordern soll. Der *kombinierende Ansatz* ist der vierte und letzte Ansatz, den Ennis herausarbeitet. Dabei besteht die Kombination aus der Verbindung zwischen dem allgemeinen und einem der beiden integrativen Ansätze. Zunächst wird das Kritische Denken als solches thematisiert, dem schließen sich konkrete Aufgaben oder Fragestellungen an, die im Sinne des Kritischen Denkens bearbeitet werden sollen³.

1 ENNIS, Robert: Critical thinking: What is it? Proceedings of the Forty-Eighth Annual Meeting of the Philosophy of Education Society Denver, Colorado, March 27-30. in: http://www.ed.uiuc.edu/PES/92_docs/Ennis.HTM (abgerufen am 13.09.2024).

2 Vgl. ENNIS, Robert: Critical Thinking and Subject Specificity: Clarification and Needed Research. *Educational Researcher*, 18(3), 4–10. 1989. DOI: 10.3102/0013189X018003004.

3 Vgl. EBD.; JAHN, Dirk: Kritisches Denken fördern können. Entwicklung eines didaktischen Designs zur Qualifizierung pädagogischer Professionals. Aachen: Shaker 2012; KOHNEN, Marcus / ROTT, David: Kritisches Denken lehren und lernen. Schulische Partizipation und Teilhabe aller Schüler*innen in der Bildung für nachhaltige Entwicklung, in: *Gemeinsam Leben 2* (2023) 218–226.

Ein Ansatzpunkt zur Operationalisierung sind die „critical thinking skills“⁴, wobei die Skills wie Werkzeuge zu verstehen sind, die Personen systematisch einsetzen können. Damit ist eine Nähe zu Lernstrategien gegeben, wobei hier oftmals eher Bündel von Strategien angesprochen werden. Deutlich wird dies etwa, wenn es um die Analyse von Nachrichten geht. Hierbei werden Lesestrategien benötigt, aber auch Strategien, um etwaige Fehlinformationen erkennen und auch bewerten zu können. Die „critical thinking skills“ zeichnen sich dadurch aus, dass sie sich schnell in den Unterricht einbinden lassen. Dabei ist aber die Gefahr gegeben, dass mechanische Handlungsabläufe trainiert werden, die der Komplexität von Alltagsproblemen nur sehr begrenzt entsprechen.

Der Philosoph Jonas Pfister versteht Kritisches Denken als wesentlichen Teil „einer selbständigen und selbstbestimmten Persönlichkeit [...], einer Persönlichkeit, die weder blind dem folgt, was andere sagen, noch allein dem, was ihr nach dem Gefühl nach richtig zu sein scheint“⁵. Wie in der psychologischen Orientierung ist es hier eine Distanz zu dem, was dem Menschen präsentiert wird, die reflexiv aufgebaut werden muss. Auch hier wird darauf abgezielt, dass Menschen Handlungsoptionen abwägen können und in der Lage sind, komplexe Problemstellungen differenziert zu betrachten⁶. Die hier hinterlegten Handlungen können unterschiedlich verortet sein, etwa auf der Ebene individueller oder gruppenspezifischer Handlungen. Aber auch im zeitlichen Aspekt kann differenziert werden zwischen alltäglichen oder aber auch langfristigen Gestaltungsoptionen. Im Pragmatismus hat John Dewey⁷ das Konzept des „reflective thinking“ geprägt, das eng an die Idee des Kritischen Denkens angebunden ist. Dabei, und das ist eine entscheidende Perspektivierung, gerade mit Blick auf Schule und Unterricht, ist Kritisches Denken an Bildungsziele und Werte gebunden und eben nicht rein technisch-mechanisch zu verstehen, wie es die „critical thinking skills“ vermitteln können. Gerade hier greifen Fragen der Orientierung ein, seien es ethische oder moralische oder aber auch demokratische Werte, die für das Kritische Denken zugrunde gelegt werden können. Mit Dewey⁸ ist festzuhalten, das Kritische Denken nur in interaktionalen Handlungen entwickelt werden kann. Es bedarf der sozialen Einbindung der Einzelnen, um kritisch denken zu können.

4 Vgl. FACCIONE, Peter: Critical thinking: a statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction, Millbrae: California Academic Press (1990).

5 PFISTER, Jonas: Kritisches Denken, Ditzingen: Reclam 2020, 7.

6 Vgl. GREENE, Jeffrey / Yu, Seung: Educating Critical Thinkers: The Role of Epistemic Cognition, in: Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences 3 / H. 1 (2016) 45–53; vgl. 2016 PFISTER [Anm. 5].

7 Vgl. DEWEY, John: How we think. Mineola: Dover Publications (1910).

8 DEWEY, John: Democracy and Education. New York: Wilder Publications (1916), 170f.

In den Fachdidaktiken sind zum Kritischen Denken unterschiedliche Vorschläge vorgelegt worden. Oftmals knüpfen diese an die kritisch-konstruktive Didaktik Klafkis⁹ an, der die Komplexität einer Ausgangslage betont.

Für den naturwissenschaftlichen Unterricht werden insbesondere Socio-Scientific Issues fokussiert, welche komplexe gesellschaftliche Herausforderungen beinhalten, die keinen eindeutigen Lösungsweg ermöglichen und naturwissenschaftliche Aspekte adressieren¹⁰. Zudem fordert und fördert der naturwissenschaftliche Erkenntnisweg bereits an sich das Kritische Denken¹¹ sodass sich eine weite Bandbreite an Kontextualisierungen kritischen Denkens im naturwissenschaftlichen Unterricht eröffnet¹²: vom Experimentieren bis zur Bewertung konkurrierender Theorien oder die Entwicklung alternativer Erklärungsansätze für Problemstellungen und interdisziplinären Perspektiven¹³.

In einer naturwissenschaftlich-technisch geprägten Welt scheinen sich viele Anknüpfungspunkte anzubieten, jedoch bestehen hier auch große Herausforderungen, bspw. wenn alltägliche Praktiken oder Handlungsroutinen hinterfragt werden sollen. In der fachdidaktischen Betrachtung wird weitestgehend davon ausgegangen, dass rationale Überlegungen zu Entscheidungen und zum Handeln führen, jedoch gibt es kaum Bestrebungen, vorhandene Perspektiven wie Vorurteile oder andere Einflüsse wie emotionale Momente bei Entscheidungen zu berücksichtigen¹⁴. Selbstreflektion ist aber ein wesentliches Merkmal kritischen Denkens. Mögliche Anlässe zum kritischen Denken sollten zudem für Schülerinnen und Schüler authentisch sein, was nicht immer gegeben ist. Für viele Menschen, nicht nur für Schülerinnen und Schüler, sind vermeintliche Dilemmasituationen im Alltag jedoch gar nicht mit einem Konflikt zwischen unterschiedlichen Normen oder Handlungsoptionen verbunden¹⁵. Hier können verschiedene Gründe ursächlich sein, wie Unwissenheit, persönliche Prämissen oder äußere Zwänge. Zusammengefasst bietet damit der technisch-naturwissenschaftliche Unterricht mehrere Ebenen zum kritischen Denken an, die darüber hinaus das Potenzial zur Vernetzung mit anderen Fachdisziplinen besitzen:

9 Vgl. KLAFFKI, Wolfgang: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik, Weinheim: Beltz (2007).

10 Vgl. RAFOLT, Susanne / KAPELARI, Suzanne / KREMER, Kerstin: Kritisches Denken im naturwissenschaftlichen Unterricht – Synergiemodell, Problemlage und Desiderata. ZfDN 25 (2019) 63–75. DOI: 10.1007/s40573-019-00092-9.

11 Vgl. EMDEN, Markus / KOENEN, Jenna / SUMFLETH, Elke: Fördern im Kompetenzbereich Erkenntnisgewinnung – Experimentieren im Inquiry-Ansatz, in: DERS. (Hg.): Chemieunterricht im Zeichen der Erkenntnisgewinnung, Münster: Waxmann 2016, 9-18.

12 Vgl. SANTOS, Luis Fernando: The Role of Critical Thinking in Science Education, in: Journal of Education and Practice 8 / H. 20 (2017).

13 Vgl. BAILIN, Sharon: Critical Thinking and Science Education, in: Science & Education 11 (361-375) 2002.

14 Vgl. HÖSSLE, Corinna / MENTHE, Juergen: Urteilen und Entscheiden im Kontext Bildung für nachhaltige Entwicklung, in: MENTHE, Juergen et al. (Hg.): Handeln in Zeiten des Klimawandels, Münster: Waxmann 2013, 35-64.

15 Vgl. KOHNEN / ROTT 2023 [Anmerkung 3].

Ebenen zum kritischen Denken im technisch-naturwissenschaftlichen Bereich

- Fachkontexte (z. B.) Erkenntnisgewinnung, Modellierung, Experimente, Theoriebildung)
- Socio-Scientific Issues (z. B. Nachhaltigkeitsaspekte)

Wird der inklusive Fachunterricht¹⁶ als Orientierungslinie herangezogen, ergeben sich noch einmal konkrete Fragen, die gerade auch mit der normativen Ausrichtung des Kritischen Denkens verbunden sind. Hier steht die Aushandlung des Individuellen und des Gemeinsamen besonders im Zentrum der Überlegungen: Wo können sich einzelne Schüler*innen gemäß ihren Möglichkeiten weiterentwickeln und wo lernen die Einzelnen zusammen in einer Gruppe und erfahren gerade in dieser dialogischen Anlage etwas über das gesellschaftliche Zusammenleben, indem ganz unterschiedliche Perspektiven auf einen Gegenstand oder eine Frage- bzw. Aufgabenstellung geworfen werden können¹⁷?

In der inklusionsorientierten Erziehungswissenschaft wird die inklusive Gesellschaftsidee¹⁸ als Ausrichtungspunkt für die Gestaltungsprozesse von Bildung verstanden. Dabei werden aktive Partizipationsprozesse als Zielsetzung verdeutlicht. Hierbei bedarf es Kritischen Denkens, um Marginalisierung und Diskriminierung entgegenzutreten. Dies ist gerade dann entscheidend, wenn im schulischen Kontext Fokussierungen auf den Leistungsgedanken oder das Leistungsstreben gelegt werden, wodurch die Mehrheitsgesellschaft bestätigt wird und sie sich eben nicht für inklusive Gesellschaftsbewegungen öffnet.¹⁹ Für das Kritische Denken muss das bedeuten, dass die Bedingungen, unter denen Schüler*innen lernen, genau in den Blick genommen werden müssen. Es bedarf der Anbindung an die Vorerfahrungen der Schüler*innen, die für die Ausgestaltung von Schule und Unterricht stärker Berücksichtigung finden müssten.

Mit Blick auf diese vier Auseinandersetzungen wird nun eine Synthese angestrebt. Gemeinsam ist den theoretischen Annäherungen an das Kritische Denken, dass es als eine Fähigkeit angesehen wird, die gelernt werden kann. Kritisches Denken erfordert eine Distanz zum Gegenstand, zur Frage- oder Problem-

-
- 16 Vgl. SEITZ, Simone / SIMON, Toni: Inklusive Bildung und Fachdidaktik in Grundschulen. Erkenntnisse, Reflektionen und Perspektiven, in: Zeitschrift für Grundschulforschung 14 / H. 1 (2021) 1–14. DOI: 10.1007/s42278-020-00096-2; DEXEL, Timo: Inklusive (Fach-)Didaktik in der Primarstufe. Münster: Waxmann 2022.
- 17 Vgl. SEITZ, Simone: Inklusive Didaktik: Die Frage nach dem ‚Kern der Sache‘. Inklusion online (1/2006), in: <http://www.inklusion-online.net/index.php?menuid=3&reporeid=16> [abgerufen am 13.09.2024].
- 18 Vgl. HINZ, Andreas: Von der Integration zur Inklusion - terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung?, in: Zeitschrift für Heilpädagogik 53 / H. 9 (2002) 354–361.
- 19 Vgl. PRENGEL, Annedore: Inklusive Bildung: Grundlagen, Praxis, offene Fragen, in: HÄCKER, Thomas / WALM, Maik (Hg.): Inklusion als Entwicklung. Konsequenzen für Schule und Lehrerbildung, Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2015, 27–46.

stellung, mit denen sich die Personen auseinandersetzen. Zudem ist Kritisches Denken erlern- und in einer gewissen Weise auch trainierbar. Gleichsam ergeben sich Unterschiede, etwa mit Blick auf den Erhalt bzw. die Reduktion von Komplexität. Das technisch-mechanische Verständnis, wie es den „critical thinking skills“ innewohnt, ist hier exemplarisch zu benennen. Hinzu kommt die Frage, auf welcher Grundlage das Kritisches Denken stattfindet. In der Erziehungswissenschaft und der Psychologie werden stark normative Fragen in den Mittelpunkt gestellt. Dies zeigt sich besonders dann, wenn eine inklusionsgesellschaftliche Idee angelegt wird. Die Eingebundenheit des Individuums wird vor allem in der Erziehungswissenschaft und der Philosophie herausgestellt, wohingegen die Fachdidaktiken stark die fachlichen Perspektiven betonen.

3. Aufgaben zur Förderung Kritischen Denkens in der inklusiven Schule²⁰

Um Kritisches Denken in der Schule zu fördern oder herauszufordern gibt es, den obenstehenden Überlegungen folgend, nicht den einen Aufgabentyp oder die eine Methode, mit der sich Kritisches Denken anbahnen und unterstützen lässt. Vielmehr liegt die Vermutung nahe, dass es komplexe Arrangements braucht. In der Forschungsliteratur finden sich Hinweise, welche Eigenschaften Aufgaben haben müssen, wenn Kritisches Denken explizit angesprochen werden soll. Dies soll anhand von drei Zugängen aufgezeigt werden. Ein Ansatzpunkt ist die Kommunikationsorientierung, die etwa durch Diskussionen und Debatten über kontroverse Themen, aber auch Fallstudien und Szenarien oder kreative Produktionsprozesse angeregt werden können (Essays, Texte). Diese Perspektive wird auch in den hier aufzuzeigenden Beispielen verdeutlicht.

Komplexe Aufgabenformate wie das Entwickeln von gesellschaftlichen Utopien bieten viele Lerngelegenheiten, um das Kritisches Denken zu fördern. Dabei können sich die Schüler*innen in gemeinschaftlichen Settings überlegen, in welcher Welt sie zukünftig leben wollen oder wie sie sich die Zukunft vorstellen. Wünsche und Ideen können auf diesem Weg zusammengetragen und entwickelt werden. In Gesprächen können Schüler*innen überlegen, was die Welt lebenswert macht, welche Idealvorstellungen es gibt und auch, wie diese – zumindest im Ansatz – erreicht werden könnten. Denn das Nachdenken an die Zukunft ist auch immer zurückgebunden an das Hier und Jetzt, die Lebensumstände, in denen sich die Schüler*innen bewegen.

²⁰ Teile der Argumentation sind aus ROTT / KOHNEN 2023 bzw. KOHNEN / ROTT 2023A und KOHNEN / ROTT 2023B übernommen und werden an dieser Stelle noch einmal deutlich erweitert in Richtung Fachlichkeit bzw. auch Fachdidaktik. Die Perspektive auf den Unterricht wird weiter ausbuchstabiert. Die Grundannahmen bleiben aber bestehen.

Durch das Hinwenden zu einer Utopie können die positiven Ideen und Perspektiven herausgestellt werden, ohne dass bedrohliche Szenerien (etwa Klimawandel, Umweltzerstörung, Krieg) wegdiskutiert oder ignoriert werden. Vielmehr bieten sich Gesprächsräume, in denen die Schüler*innen darüber sprechen können, wie sich solche Krisen positiv verändern lassen. Die Multiperspektivität eines solchen Unterrichtsvorhabens bietet ein Arbeiten über die Fächergrenzen hinweg an. Hierbei kann der Religionsunterricht (Welche Rolle spielt Religion in der Zukunft? Wie kann eine Kirche der Zukunft aussehen?) ebenso eingebunden werden wie der Deutsch- oder Fremdsprachenunterricht (Lesen von Utopien und Science-Fiction), die MINT-Fächer (etwa, um sich mit Umwelt- und Klimafragen auseinanderzusetzen) oder die Gesellschaftswissenschaften (Wie sieht eine gerechte Gesellschaft aus? Was braucht es für einen globalen Frieden?). Und selbstverständlich bieten die ästhetischen Möglichkeiten des Kunstunterrichts Perspektiven, um den Utopien eine kreative Gestalt zu geben. Die Ausdrucksformen bieten für die Ausgestaltung von komplexen Aufgabenformaten besondere Perspektiven an. Niederhauser et al. zeigen dies etwa an der Verbindung vom Sachunterricht mit künstlerisch-ästhetischen Produktionsweisen auf.²¹

Das Philosophieren mit Schüler*innen ist ein Aufgabenformat, das ebenfalls stark auf kommunikative Strukturen setzt. Dabei können es Fragen der Schüler*innen sein, die das Philosophieren in Gang bringen oder auch Impulse, die durch die Lehrpersonen gesetzt werden, etwa durch Bilder, Geschichten oder Fragen.

Die Philosophie zeichnet sich aus durch „eine gewisse Haltung der Neugier und Offenheit, sich neuen Einsichten und Argumenten zu öffnen, Irritationen zu ertragen, mit vorläufigen Antworten zu leben, aber auch, aus neuen Einsichten Konsequenzen für das eigene Denken und Handeln zu ziehen“²². Hiermit sind für das Kritische Denken bereits wichtige Aspekte thematisiert. Entscheidend ist beim Philosophieren mit Schüler*innen, dass ihnen ebendiese Entwicklungsperspektive und Offenheit auch zugestanden und zugesprochen wird. Schüler*innen sind „zu einer Orientierung im Denken nicht nur fähig [...], sondern [...] brauchen“²³ diese auch. Die Lehrperson in der Schule eröffnet den Schüler*innen wichtige Räume, ist aber eben auch diejenige, die diese Aufgaben wahrnehmen und umsetzen muss.

21 Vgl. NIEDERHAUSER, Julia et al. (Hg.): The power of artistic practices in ESD, in: Environmental Education Research 30 / H. 4 (2024) 580–590. DOI: 10.1080/13504622.2023.2227362.

22 MARTENS, Ekkehard: Philosophieren mit Kindern. Eine Einführung in die Philosophie, Stuttgart: Reclam (1999), 12.

23 EBD., 47.

Der dritte hier in den Blick genommene Aufgabentyp sind Dilemmata. Im Vergleich zu den oben genannten Formaten können Dilemmata nicht nur in Gruppen bearbeitet werden, sondern auch in Einzelarbeit eingesetzt werden. Zudem sind Bearbeitungen neben der mündlichen Form auch schriftlich möglich. Dilemmata können zudem als eine komprimiertere Aufgabenform verstanden werden, die durch ihre potenzielle Eingrenzung eine Fokussierung der Auseinandersetzungen seitens der Schüler*innen unterstützen kann.

Dilemmata können zunächst als eine Konfliktsituation oder Problemstellung verstanden werden, für die es keine eindeutige Lösung gibt. Oftmals treffen unterschiedliche (zumeist zwei) Normen aufeinander. Weitergehend können Dilemmasituationen verstanden werden als Konflikte, in denen den betroffenen Personen gleichwertige Alternativen der Handlung zur Verfügung stehen, wobei zwei moralische Werte miteinander konkurrieren und nicht beide Normen durch eine Entscheidung berücksichtigt werden können.²⁴ In einem allgemeinen Verständnis von Dilemmata kann davon ausgegangen werden, dass Schüler*innen in ihrer Lebenswelt Situationen erleben, die auf sie dilemmatisch wirken. Der Bezug zur Lebenswirklichkeit der Schüler*innen gilt als eine Gelingensbedingung für die differenzierte Dilemma-Bearbeitung²⁵ und stellt somit besondere Anforderungen an die Aufgabenstellungen. Beispielreich für Dilemmata sind die Kontexte fachübergreifender Themen wie Socio-Scientific Issues.²⁶

Ebensolche Dilemmata sind zumeist komplex und beziehen sich nicht unbedingt nur auf zwei widerstrebende Normen oder Werte, die von den Schüler*innen in der Bearbeitung Beachtung finden können. Die Ziele für den unterrichtlichen Dilemma-Einsatz als Aufgabenformat sind daher (verändert und erweitert nach Taylor, Taylor & Chow²⁷:

- Kritisches Denken anzuregen
- Ambiguitätstoleranz zu fördern
- kritische Selbstreflexion über selbstverständliche Annahmen zu entwickeln
- Wertvorstellungen, individuelle und kollektive Verantwortung zu finden

24 Vgl. DE HAAN, Juuriaan: The Definition of Moral Dilemmas: A Logical Problem, in: Ethical Theory and Moral Practice 4 / H. 3 (2001) 267–284. DOI: 10.1023/A:1011895415846.

25 Vgl. BERGMÜLLER, Claudia: Transformative Bildung im Kontext Schule, in: Lang-Wojtasik, Gregor (Hg.), Bildung für eine Welt in Transformation. Opladen: Verlag Barbara Budrich (2019) 75–87.

26 Vgl. DITTMER, Arne et al.: Ethisches Bewerten im Naturwissenschaftlichen Unterricht: Theoretische Bezugspunkte, in: ZfDN 22 (2016) 97–108. DOI: 10.1007/s40573-016-0044-1.

27 Vgl. TAYLOR, Elisabeth / TAYLOR, Peter Charles Sinclair / CHOW, Meiling: Diverse, disengaged and reactive: A teacher's adaptation of ethical dilemma story pedagogy as a strategy to re-engage learners in education for sustainability, in MANSOUR, Nasser & WEGERIF, Rupert (Hg.): Science education for diversity: Theory and practice, Rotterdam: Sense Publishers 2013, 97–117.

- begründbare Möglichkeiten finden, um Entscheidungen treffen zu können
- soziales Lernen, in und durch Diskussionen eröffnen
- emotionales Lernen
- kollektive Problemlösung durch die Findung von Gemeinsamkeiten unterstützen

Dilemmata sind also als ein Aufgabenformat zu verstehen, mit dem sich Kritisches Denken im Unterricht fördern lassen kann. Gleichwohl ist dies nicht das einzige Format, worüber dies erfolgen kann. Vielmehr bieten sich im Unterricht selbst sehr wahrscheinlich Kombinationen von verschiedenen Aufgabenformaten an, um Kritisches Denken herauszufordern. Grundlegend ist für alle Aufgabenformate bedeutsam, dass die normativen und ethischen Anforderungen, mit denen die Personen in der Schule und auch in der Hochschule konfrontiert werden, sich in den Entwicklungen von Aufgaben niederschlagen sollten. Hierauf verweisen auch Tryggvason et al.²⁸ in ihrem systematischen Review zur Nachhaltigkeitsbildung. Gerade durch die gesamtgesellschaftlichen Herausforderungen erscheint es bedeutsam, hier klare Orientierungen für die Aufgabenentwicklungen zu nutzen. Hierzu ist die Provokation zur Perspektivvielfalt und -übernahme gerade bei moralischen Fragen von besonderer Bedeutung, da hier die Schüler*innen dazu ermutigt werden, verschiedene Blickweisen zu betrachten und ihre eigenen Ansichten zu reflektieren.

4. Fragestellung

Aus den theoretischen Vorannahmen begründet werden des Weiteren Prozessdaten zu Aufgabenbearbeitungen von Schüler*innen analysiert. Hierbei sind die folgenden Fragestellungen leitend für die analytische Arbeit.

Erstens: Welche Argumentationsmuster nutzen Schüler*innen der Sekundarstufe I, um ein Dilemma im Kontext der Nachhaltigkeitsdebatte zu bearbeiten?

Zweitens: Welche Implikationen ergeben sich hieraus für Aufgabenstellungen, die Kritisches Denken fördern wollen?

28 Vgl. TRYGGVASON, ÁSGEIR / ÖHMAN, JOHAN / VAN POECK, KATRIEN: Pluralistic environmental and sustainability education – a scholarly review, in: Environmental Education Research / H. 10 (2023) 1460–1485. DOI: 10.1080/13504622.2023.2229076.

5. Methoden

In Folgenden werden das eingesetzte Instrument (5.1) und die Stichprobe (5.2) beschrieben, bevor auf das methodische Vorgehen in der Analyse (5.3) eingegangen wird.

5.1 Vorstellung des Instruments

Für ein Forschungsvorhaben wurden verschiedene Dilemmata entwickelt und in der Schule in unterschiedlichen Settings erprobt. Das hier vorzustellende, selbstentwickelte Dilemma trägt den Titel *Der slowenische Grottenolm*²⁹ und stellt Entscheidungsfragen zum Metallabbau und Tierschutz.

Der slowenische Grottenolm

Im südeuropäischen Land Slowenien wurde in den Gewässern von tiefen Höhlen ein einmaliges Tier entdeckt, der slowenische Grottenolm (Proteus anguinus). Die Grottenolme leben in den Höhlengewässern, da sie hier ihre Nahrung finden. Der Olm wurde zufällig gefunden, als Experten auf der Suche nach Bodenschätzen waren. In den Höhlen wurde tatsächlich ein seltenes Metall gefunden, was einfach abzubauen wäre, wenn man das Wasser aus den Höhlen herauspumpt. Mit dem Metall könnte in der slowenischen Region eine Möglichkeit für die Herstellung von Computern geschaffen werden, was den Menschen viele Arbeitsplätze bringen würde. Kim lebt in der slowenischen Region und Kims Eltern sollen in einer Abstimmung mitentscheiden, ob das Metall abgebaut werden soll. Kim soll seinen Eltern einen Ratschlag geben, wie sie abstimmen sollen. Arbeitsauftrag: Wie könnte Kims Ratschlag aussehen?

Das Dilemma gibt unterschiedliche Hinweise an die Schüler*innen und fordert sie auf, eine Empfehlung abzugeben. Damit werden sie nicht selbst als entscheidende Person adressiert, sondern haben eine Distanz zur Entscheidung. Durch die leitenden Fragen am Ende des Dilemmas werden die Schüler*innen dazu aufgefordert, ihre Überlegungen deutlich zu machen und auch Argumentationsmuster offenzulegen.

5.2 Stichprobe

Bei dem hier eingebrachten Material handelt es sich um die transkribierte Diskussion der Entscheidungsfindung in einer Gruppe von acht Schüler*innen einer Jahrgangsstufe 7 an einer inklusiv ausgerichteten dörflichen Sekundarschule im

²⁹ Vgl. KOHNEN / ROTT 2023A [Anmerkung 3].

nordrhein-westfälischen Münsterland. Die Zusammensetzung der Gruppe erfolgte durch die Klassenleitung auf den Wunsch hin, eine möglichst diverse Gruppe zu bilden. Die Schüler*innen kannten sich untereinander und waren einander vertraut. Vier Schüler*innen hatten einen Migrationshintergrund, wobei eine Schülerin als geflüchtetes Mädchen aus der Ukraine seit ca. einem dreiviertel Jahr Deutsch lernte. Vier Teilnehmende wurden als männlich gelesen, vier weiblich. Zwei der Schüler*innen wurden als leistungsstark durch die Lehrperson beschrieben, zwei gehörten dem Leistungsmittelfeld der Schulklasse an, die weiteren vier Schüler*innen wurden als eher weniger leistungsstark eingeschätzt. Bei einem Schüler lag ein attestierter Förderschwerpunkt im Bereich emotional-soziale Entwicklung vor.

Die Bearbeitung des Dilemmas erfolgte während der regulären Schulzeit in einem Klassenraum. Die Schüler*innen durften für die Bearbeitung den Unterricht verlassen. Die anleitende Person war den Schüler*innen nicht vertraut. Den Schüler*innen wurde das Dilemma in Papierform vorgelegt. Die Schüler*innen wurden aufgefordert, das Dilemma zu lesen und für sich in Einzelarbeit zu bearbeiten. Die anleitende Person beantwortete Verständnisfragen. Hilfsmittel wie Suchmaschinen im Internet durften zur Bearbeitung herangezogen werden. Die Schüler*innen waren aufgefordert, ihre Gedanken schriftlich festzuhalten. Für die Bearbeitung wurde den Schüler*innen 15 Minuten Zeit eingeräumt. Die sich an die individuelle Beschäftigung anschließende Diskussion innerhalb der Kleingruppe wurde dokumentiert und stellt für diese Untersuchung das zu analysierende Material dar.

5.3 Methodisches Vorgehen

Das für diese Studie ausgewählte Material stammt aus einem Datensatz, in dem mehrere Schüler*innengruppen sich mit diesem oder ähnlichen Dilemmata beschäftigt haben. Dabei wurden die Dilemmata in unterschiedlichen Schulformen und Jahrgangsstufen eingesetzt. Die Gespräche wurden audiographiert und in der Transkription anonymisiert.

Das Transkript der Diskussion der Überlegungen umfasst in diesem Fall 32 Minuten gesprochene Zeit nach der individuellen Bearbeitung. Der Transkriptausschnitt umfasst ca. 3 Minuten. Der Ausschnitt setzt nach der Klärung zu Verständnisfragen an. Die interviewende Person hat zuvor dazu aufgefordert, die notierten Ideen in der Gruppe offenzulegen.

In dem Gespräch zwischen den Schüler*innen lassen sich durch die diskursive Anlage viele Überlegungen und Argumentationsmuster der Schüler*innen herausstellen, wobei gerade widerläufige Überlegungen erkennbar werden. Diese spiegeln Entscheidungsmuster und Überlegungen wieder, die sich auch in den anderen Gesprächen wiederfinden lassen. Gleichzeitig werden hier einige Muster besonders deutlich, sodass sich eine tiefergehende Analyse der Argumentationsmuster lohnt. Im Folgenden wird die Sequenz Schritt für Schritt analysiert, um die Sequenzen der Argumentation herauszustellen. Dabei ist das Vorgehen hier nicht so differenziert möglich wie mit der objektiven Hermeneutik³⁰, die Sequenzialität³¹ der Analyse bleibt hier allerdings erhalten.³²

6. Ergebnisse

Im Folgenden werden die Aussagen nach und nach analysiert. Die kursiv gesetzten Passagen sind dabei die Transkriptausschnitte, die Interpretationen folgen jeweils recte. Bei den in ‚#‘ gesetzten Zahlen handelt es sich um Zeitmarken im Transkript.

*Schüler*in 3: Mein Ratschlag wäre, dass man aus einem Teilbereich der Höhle das Wasser rausnimmt und dann jeweils dort die Metalle abbaut. Und dann das Wasser wieder reinfüllt und dann zu dem anderen Teil übergeht. #00:16:16-3#*

Schüler*in 3 formuliert eine konkrete Lösungsidee und orientiert sich dabei an der Formulierung der Aufgabenstellung (*Ratschlag*). Es wird zu einem sukzessiven Abbau des Metalls geraten. Erste technische Vorstellungen, hier an der partiellen Wasserentnahme verdeutlicht, werden erkennbar.

Interviewer: Also quasi, dass man das Metall abbauen kann aber dann nach und nach. #00:16:22-1#

*Schüler*in 3: Und so nimmt man auch nicht den Lebensraum des Grottenolms. #00:16:31-2#*

Die interviewende Person macht eine einordnende Bemerkung, die durch Schüler*in 3 wieder aufgenommen wird. Hier wird eine Konsequenz für das Tier herausgestellt, nämlich in der Idee, dass der Lebensraum des Grottenolms erhalten

30 Vgl. WERNET, Andreas: Einführung in die Interpretationstechnik der Objektiven Hermeneutik, Wiesbaden: VS 2009.

31 Vgl. MESETH, Wolfgang: Die Sequenzanalyse als Methode einer erziehungswissenschaftlichen Empirie pädagogischer Ordnungen, in: FRIEBERTSHÄUSER, Barbara / SEICHTER, Sabine (Hg.): Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft, Weinheim: Beltz 2013, 63-80.

32 Vgl. MAIWALD, Kai-Olaf: Forschungsinterviews, in FRANZMANN, Andreas et al. (Hg.): Objektive Hermeneutik, Opladen: Barbara Budrich 2023.

bleiben kann. Damit wird also ein Ratschlag gegeben, der beide Perspektiven – Metallabbau und Tierschutz – zu berücksichtigen versucht.

Interviewer: Okay, und was sagt ihr? #00:16:35-6#

*Schüler*in 4: Wenn die Tiere irgendwo in der Anlage Ersatz für Nahrung bekommen, würde ich die auf jeden Fall in die Anlage transportieren und dann das Metall abbauen. Wenn die wirklich nur da ihre Nahrung haben, würde ich entweder gar nicht, oder wie Schüler*in 3 gesagt hat nur Stück für Stück abbauen. #00:16:51-6#*

Die Aufforderung zur Positionierung durch die interviewende Person wird durch Schüler*in 4 angenommen. Hier wird von einer *Anlage* gesprochen, die einen Ersatzlebensraum für den Grottenolm darstellen kann. Auch wenn dies nicht weiter ausgeführt wird, erscheint die *Anlage* als etwas Künstliches, durch den Menschen Geschaffenes. Wichtig erscheint die Argumentationsstruktur: wenn-dann. Wenn die Tiere einen alternativen Lebensraum bekommen können, dann ist der Abbau möglich. Wenn dies nicht möglich ist, ist der Abbau keine Option oder in der Variante, wie Schüler*in 3 ihre Idee eingebracht hat. Hier zeigt sich das Aufnehmen der Idee bei gleichzeitiger Erweiterung und Einordnung.

Interviewer: Und ihr? #00:16:55-3#

*Schüler*in 5: Also wir würden es nicht machen, weil es ist halt ein einmaliges Tier. Und vielleicht kann das ja auch nur da überleben. Es ist halt schwer aber ich würde es halt wirklich nicht machen. Weil das Metall ist halt wichtig, aber es gibt ja auch viele andere Arbeitsplätze, die noch nicht besetzt sind. #00:17:15-3#*

Es folgt eine nochmalige Aufforderung durch die interviewende Person, die dieses Mal von Schüler*in 5 aufgenommen wird. Hier wird von einem *Wir* gesprochen, es wird also deutlich, dass hier zumindest in einer Teilgruppe ein Konsens vorzuherrschen scheint. In der Begründung werden verschiedene Aspekte deutlich, die zu diesem Ratschlag führen. Der Grottenolm wird als *einmaliges Tier* identifiziert und bekommt dadurch einen besonderen Rang zugeschrieben. Würde es sich um ein Tier handeln, das weniger bedroht im Bestand ist, würde die Entscheidung vielleicht anders gewichtet werden. Durch das *Es ist halt schwer* wird aber auch deutlich markiert, dass es sich um eine tatsächlich schwer zu entscheidende Problemlage handelt. Dem Tierwohl wird an dieser Stelle jedoch eine größere Gewichtung zugeschrieben, ebenso dem Metall als Rohstoff – und das scheint hier entscheidend zu sein – *es gibt ja auch viele*

andere Arbeitsplätze, die noch nicht besetzt sind. Auch hier lässt sich eine Gegenfigur aufmachen. Würde es zu wenig Arbeit geben für die Menschen, wäre das Primat auch hier sehr wahrscheinlich zugunsten des Metallabbaus verschoben.

Die folgenden Antworten weiterer Schüler*innen greifen die Idee des teilweisen Abbaus des Metalls auf bzw. stimmen diesem Vorschlag ohne neue Aspekte einfach nur zu. Erst die folgende Aussage stellt in Frage, ob der genannte Vorschlag des Teilabbaus die einzige Lösungsmöglichkeit darstellt.

*Schüler*in 7: Ja weil mein erster Gedanke war auch, dass man so Teilgebiete macht und dann jeweils rausholen. Und danach aus Neugierde mal gucken ob es vielleicht noch andere Lösungen je nach Größe des Grottenolms gibt.*

#00:18:12-6#

Auch wenn weitere Ausführungen ausbleiben, wird hier versucht, alternative Lösungsvorschläge denken zu wollen, die bspw. mit möglichen, aber unbekanntem Eigenschaften des Tieres zusammenhängen könnten (konkret: Größe des Grottenolms). Auch wenn der erste Lösungsvorschlag nicht offen kritisiert wird, zeigt sich hier, dass weiter Diskussions- und Informationsbedarf bestehen könnte. Interessant ist das Motiv der Neugierde, die sich auf das Tier bezieht. Die Zentrierung auf den Schutz des Tieres zieht sich durch die gesamte Argumentation, jedoch wird nicht hinterfragt, ob dieser Schutz gerechtfertigt ist. Durch die Angaben in der Textvorlage scheinen diese Aspekte normativ gesetzt zu sein, und gleichwohl sollen die kreativen Lösungsvorschläge die Wunschvorstellung von Arbeitsplätzen ermöglichen.

Erst im Anschluss an diese Passage stellt der Interviewer explizit die Frage, ob der Schutz des Tieres oder die Schaffung neuer Arbeitsplätze wichtiger sind. Hier löst sich die Gemeinsamkeit der Gruppe auf und bildet zwei Meinungen. Während der eine Teil bei der normativen Prämisse des Tierschutzes bleibt, findet die andere Gruppe Argumente für die Schaffung von Arbeitsplätzen.

7. Diskussion

Insgesamt kann man feststellen, dass die Schüler*innen das Dilemma annehmen und darin einen Anlass sehen, sich kritisch mit der Situation zu beschäftigen. Auch wenn das Dilemma nicht aus ihrer unmittelbaren Lebenswelt stammt, nehmen sie die dargestellte Problematik als authentisch wahr und versuchen, einen kreativen Lösungsansatz zu finden. Dabei versuchen einige Schüler*innen das Dilemma aufzulösen, indem beide Werte Tierschutz und Schaffung von Arbeitsplätzen berücksichtigt werden. Hier wird ein grundsätzliches Merkmal

von Entscheidungen sichtbar, nämlich die Frage, ob ausreichend Informationen für eine Entscheidung vorhanden sind. Die Argumentationsstruktur „wenn-dann“ verdeutlicht den Umgang mit der Ungewissheit, in der eine mögliche Lösung des Dilemmas liegen könnte. Zugleich zeichnet sich hier die Fähigkeit ab, unterschiedliche Perspektiven einnehmen zu können. Beide Aspekte Umgang mit Ungewissheit³³ und Perspektivwechsel sind Bestandteile des Kritischen Denkens, die über rein rationale Schlussfolgerungen und Argumentationen hinausgehen. Im Hinblick auf die Aufgabenformate stellt sich die Frage, ob die Aufforderung, Entscheidungen begründen zu müssen, ausreichend ist und einseitig ein rationales Denken manifestiert wird.

Dass die Schüler*innen den Tierschutz besonders herausheben, könnte mit der Konstruktion selbst zusammenhängen. Die Darstellung der Eigenschaften des Grottenolms wird auf die geringe Populationszahl und Abhängigkeit vom Lebensraum Höhlenwasser reduziert. Damit könnte eine Wertigkeit induziert sein, die von den Schüler*innen an sich nicht mehr in Frage gestellt wird. Interessant könnte sein, wie die Entscheidungen aussehen würden, wenn es sich nicht um ein seltenes Tier handeln würde. Hier wird deutlich, dass die Konstruktion von Dilemmata implizit normative Vorstellungen aufgreifen kann und damit das Kritische Denken einschränken könnte. Die Vorselektion, welche Informationen für eine Entscheidungssituation gegeben bzw. weggelassen werden, kann den Umgang mit Dilemmata wesentlich beeinflussen. Fraglich kann auch sein, ob der Erfahrungshintergrund und das Vorwissen von Schüler*innen für eine Dilemmabearbeitung erweitert werden muss. Entsprechend betrifft das insbesondere die Norm- und Wertvorstellungen der Schüler*innen, die sich an einem Dilemma durch das Kritische Denken herauskristallisieren können.

Kritisch betrachtet werden muss bei dieser Einordnung auch noch einmal die Konstruktion des Dilemmas und die Einbettung in das pädagogische Setting. Fragen der sozialen Erwünschtheit können an dieser Stelle nicht ausgeschlossen werden und das Antwortverhalten der Schüler*innen gelenkt haben. In einer Weiterführung ebensolcher Studien erscheint es sinnvoll, die Aufgabenformate noch einmal zu variieren und dadurch Differenzierungen einzubinden.

33 Vgl. TAURITZ, Rebekah: A pedagogy for uncertain times, in: LAMBRECHTS, Wim / HINDSON, James (Hg.): Research and Innovation in Education for Sustainable Development, Wien: environment and school Initiatives 2016, 90–105.

8. Fazit

Kritisches Denken ist ein anerkanntes Bildungsziel. Aber wie können auf Aufgabenebene Schüler*innen gezielt angeregt werden, Kritisches Denken zu entwickeln? Dies ist besonders herausfordernd, wenn im Sinne inklusiver Bildung alle, unabhängig von ihren Voraussetzungen, angesprochen werden sollen. Die Ergebnisse dieser Studie eröffnen Perspektiven für die Aufgabengestaltung in unterschiedlichen Schul- und Jahrgangsstufen. Die Dilemmakonstruktion und Aufgabenstellungen beeinflussen maßgeblich die Möglichkeiten zum kritischen Denken, während vorhandene Erfahrungen und Vorstellungen von Schüler*innen die Annahme eines Dilemmas als Denkanlass ausrichten. Hinsichtlich der Dilemmakonstruktion und Aufgabenstellung sollten die Auswahl und Darstellung der Informationen einen ausreichenden Raum für kreative Lösungen zulassen, auch wenn diese mit Ungewissheiten besetzt sind. Hier könnte eine Verbindung zum Ansatz Philosophieren mit Kindern sehr sinnvoll erscheinen.³⁴ Zugleich benötigt es mehr schulische Erfahrungsräume und Anlässe zum kritischen Denken. Damit verbunden ist auch die Herausbildung von Wertvorstellungen, z. B. im Kontext von Nachhaltigkeit.

34 Vgl. MICHALIK, Kerstin: Ungewissheit als Dimension des Lerne/ns im Sachunterricht, in: SCHMEINCK, Daniela / MICHALIK, Kerstin / GOLL, Thomas (Hg.): Herausforderungen und Zukunftsperspektiven für den Sachunterricht, Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt 2013, 145–152.

Şenol Yağdı

Kritisches Denken im islamischen Religionsunterricht

Empirische Befunde aus der Perspektive islamischer Religionslehrkräfte

Der Autor

Dr. Şenol Yağdı, PhD, Universitätsassistent am Institut für Islamisch-Theologische Studien der Universität, Fachbereich Islamische Religionspädagogik, islamischer Religionslehrer in Wien.

Dr. Şenol Yağdı, PhD
Universität Wien
Institut für Islamisch-Theologische Studien
Schenkenstraße 8-10
A-1010 Wien
ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-7443-3973>
e-mail: senol.yagdi@univie.ac.at



Kritisches Denken im islamischen Religionsunterricht

Empirische Befunde aus der Perspektive islamischer Religionslehrkräfte

Abstract

Die Förderung des kritischen Denkens bei Kindern und Jugendlichen ist ein wesentlicher Faktor in den Lehrplänen des österreichischen Bildungssystems, auch und gerade im Religionsunterricht. Die vorgestellte empirische Studie erhebt und analysiert diesbezügliche Einstellungen, Zielsetzungen und Vorgehensweisen anhand von Gruppendiskussionen mit islamischen Religionslehrpersonen, deren Erfahrungen und Orientierungen zur Förderung der Reflexions- und Urteilsfähigkeit von Schüler*innen mit Blick auf religionspädagogische Impulse ausgewertet werden.

Schlagworte

Islamische Religionslehrkräfte – islamischer Religionsunterricht – muslimische Schüler*innen – kritisches Denken – Reflexions- und Urteilsfähigkeit

Critical Thinking in Islamic Religious Education

A Theological and Religious Pedagogical Challenge Beyond the Haram-Halal Concept

Abstract

The promotion of critical thinking of children and adolescents is a crucial factor in the curricula of the Austrian education system, not least in religious education. The empirical study presented here collects and analyses the goals, attitudes, and approaches to this aspect voiced by Islamic religious education teachers in group discussions. Their experiences and orientations regarding the promotion of students' reflectivity and ability to make judgements are evaluated with a view to religious education impulses.

Keywords

Islamic religious education teachers – Islamic religious education – muslim pupils – critical thinking – reflectivity and ability to make judgements

1. Einleitung

Die Fähigkeit und Bereitschaft zum kritischen Denken unter Heranwachsenden zu fördern, ist eines der Hauptziele der Lehrpläne für österreichische Schulen.¹ Daher sind die Integration und die Vermittlung kritischen Denkens, die Anleitung zur Selbstreflexion und zur vernunftbasierten Meinungsbildung sowie der Aufbau argumentativer Kompetenzen auch in religiösen Bildungsprozessen essenziell; sie werden jedoch in der Praxis oft vernachlässigt. Trotz der unbestreitbaren Bedeutung der Reflexionsfähigkeit und des kritischen Hinterfragens für eine umfassende Bildung findet dieser Aspekt in der religiösen Erziehung nur selten die notwendige Beachtung. Dieser Artikel befasst sich daher mit dieser Zielsetzung und stellt die Frage, wie der islamische Religionsunterricht als Raum für die Förderung kritischen Denkens genutzt werden kann, um Schüler*innen zu einer reflektierten Religiosität zu befähigen.

Auf der Grundlage empirischer Daten – in Form von Äußerungen islamischer Religionslehrkräfte bei Gruppendiskussionen – wird die Rolle des Religionsunterrichts als wichtiger Ort für die Entwicklung von Urteils- und Entscheidungsfähigkeit betont und gegen eine dichotome Schwarz-Weiß-Theologie, die wenig Raum für Fragen und Zweifel lässt, argumentiert. Dabei wird kritisches Denken im islamischen Religionsunterricht nicht als Widerspruch zu Religion und Religiosität aufgefasst, sondern als zentrales Element eines ganzheitlichen Verständnisses religiöser Bildung. Unter Rückgriff auf Passagen meiner Dissertation, die sich mit dem Aspekt des kritischen Denkens auseinandersetzen, identifiziert der Artikel diesbezügliche Herausforderungen. Zudem werden didaktische Perspektiven und Methoden vorgeschlagen, um kritisches Denken didaktisch zu fördern und Lernende zu ermutigen, religiöse Inhalte hinterfragend und reflektierend zu betrachten.

Historisch gesehen ist das kritische Denken tief im Islam verwurzelt: Die islamische Gelehrsamkeit bezog sich auf die Vernunft, entwickelte Argumente, legte eine eigene Methodik zugrunde und kannte die Grenzen ihrer eigenen Erkenntnisansprüche.² Diese Perspektive scheint aber in der Gegenwart immer weniger Beachtung zu finden – salafistische Narrative sind innerhalb des Islams konkurrenzfähig geworden, und insbesondere Jugendliche erwarten sich möglichst einfache Antworten auf ihre Fragen an das Leben. Sie reduzieren ihren Glauben dadurch auf eine simplifizierende ‚Haram-halal-Logik‘. Diese Denkweise schließt

1 „Dabei ist die Bereitschaft zum selbstständigen Denken und zur kritischen Reflexion besonders zu fördern“. Bundesministerium für Unterricht und Kunst. 1984. Verordnung des Bundesministers für Unterricht und Kunst vom 14. November 1984 über die Lehrpläne der allgemeinbildenden höheren Schulen, in: <https://tinyurl.com/4p4tpn5> [abgerufen am 04.04.2024].

2 Vgl. BAUER, Thomas: Die Kultur der Ambiguität: Eine andere Geschichte des Islam, Berlin: Verlag der Weltreligionen 2011.

Pluralität, Ambiguitäten und Kontingenzen aus und kann folglich der reichen intellektuellen Geschichte des Islams nicht gerecht werden. Der moderne islamische Religionsunterricht ist nicht zuletzt entscheidend dadurch geprägt, dass auch in Europa der Islam in unterschiedlichsten Ausprägungen sichtbar ist. Damit stehen die Lehrpersonen vor der Herausforderung, einerseits innerislamische Diversität professionell zu bewältigen, andererseits die Schüler*innen auf das Leben in einer heterogenen Gesellschaft vorzubereiten und ebendiese Ambiguitätstoleranz zu kultivieren, die es für das Neben- und Miteinander verschiedener Lebensentwürfe und Deutungsangebote braucht.³

Diese zunehmende weltanschauliche Pluralisierung sorgt dafür, dass in vielen westlichen Gesellschaften infolge von Globalisierung und Migration Menschen unterschiedlichster kultureller und religiöser Zugehörigkeiten aufeinandertreffen. Sie bereichern sich gegenseitig oder geraten in Konflikte – eine Herausforderung, in der gerade die Schulen vor vielseitigen Erwartungen stehen und gefordert sind, Kindern und Jugendlichen Kompetenzen mitzugeben, die es ihnen ermöglichen, sich in unserem Zeitalter von konkurrierenden Narrativen und problematischen Zuschreibungen, Fake News, Rechtspopulismus und religiösen Fundamentalismen zurechtzufinden.

Im Folgenden werden zunächst der Begriff des kritischen Denkens aus verschiedenen definitorischen Perspektiven beleuchtet, um eine Grundlage für die weitere Diskussion zu schaffen, und anschließend die Bedeutung des kritischen Denkens im islamischen Religionsunterricht anhand theoretischer Überlegungen und einschlägiger Fachliteratur erörtert. Darauf aufbauend erfolgt eine detaillierte Darstellung der empirischen Befunde, die aus Gruppendiskussionen mit islamischen Religionslehrkräften gewonnen wurden. Die Ergebnisse dieser Diskussionen werden im Hinblick auf ihre Implikationen für die Förderung kritischen Denkens im islamischen Religionsunterricht analysiert; So kommen didaktische Perspektiven und Methoden zum Vorschein, die die Befragten anwenden, um das kritische Denken zu stärken.

2. Kritisches Denken: definitorische Ansätze

Der Begriff des kritischen Denkens blickt auf eine lange Reihe von Definitionsversuchen zurück, die sich als sehr heterogen erweisen. Bereits 1910 beschrieb der Philosoph, Pädagoge und Bildungsreformer John Dewey kritisches Denken als „[a]ctive, persistent, and careful consideration of any belief or supposed form of

3 Vgl. KHORCHIDE, Mouhanad: Scharia – der missverstandene Gott. Der Weg zu einer modernen islamischen Ethik, Freiburg im Breisgau: Herder 2016, 183–194.

knowledge in the light of the grounds that support it, and the further conclusions to which it tends“.⁴ Auch für Otto Kruse ist selbstständiges Denken eine notwendige, wenn auch keine hinreichende Voraussetzung für kritisches Denken⁵, bei dem es vor allem darum geht, sich anhand zu prüfender Informationen und Fakten selbst von etwas zu überzeugen.⁶ In eine ähnliche Richtung zielt Peter Facione, wenn er kritisches Denken als „purposeful, self-regulatory judgement [...] as well as explanation of the evidential, conceptual, methodological, criteriological, or contextual considerations upon which that judgement is based“⁷ definiert.

Richard Paul und Linda Elder wiederum charakterisieren kritisches Denken als „selbstgesteuertes, selbstdiszipliniertes, selbstüberwachtes und selbstkorrigierendes Denken. Es setzt die Bejahung und Beherrschung strenger Qualitätskriterien voraus. Es führt zu wirkungsvollen Kommunikations- und Problemlösefähigkeiten und zur Dauerverpflichtung, den angeborenen Egoismus bzw. Gruppenegoismus zu überwinden.“⁸ Die Erkenntnis von Heterogenität sowie die Ausbildung von Empathie stellen nämlich essenzielle Fähigkeiten für Reflexion und kritisches Denken dar.⁹ Erst damit ist ein Individuum in der Lage, in herausfordernden Situationen Lösungs- und Entscheidungsmöglichkeiten zu finden.¹⁰ In anderen Worten: „Kritisches Denken ist ein reflexiver, konstruktiver, kreativer, explorativer und kollaborativer Lernprozess“¹¹, in dem – einer erweiterten Definition zufolge – „Normen, Werte, Haltung, Emotionen, Ambiguitätstoleranz und Motivation einen Einfluss auf das Denken respektive Handlungen haben können“.¹²

In jedem Fall ist es untrennbar mit einem entsprechenden Habitus verbunden. Dazu zählen insbesondere Aufmerksamkeit, Courage, geistige Offenheit und Fle-

-
- 4 DEWEY, John: How We Think, Boston: D. C. Heath and Company 1910, 6.
- 5 Vgl. KRUSE, Otto: Kritisches Denken und Argumentieren. Eine Einführung für Studierende, Konstanz: UVK 2017, 48.
- 6 Vgl. EBD., 230.
- 7 FACIONE, Peter: Critical thinking. A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction (The Delphi Report). Educational Resources Information Center (ERIC) 1990, in: <https://www.qcc.cuny.edu/socialSciences/ppecorino/CT-Expert-Report.pdf> [abgerufen 07.04.2024].
- 8 PAUL, Richard / ELDER, Linda (Hg.): Kritisches Denken, Begriffe und Instrumente. Ein Leitfaden im Taschenformat, Stiftung für kritisches Denken 2003, in: www.criticalthinking.org/files/german_concepts_tools.pdf [abgerufen am 05.04.2024].
- 9 Vgl. ABRAMI, Philip / BERNARD, Robert M. / PERSSON, Tonje (Hg.): Strategies for teaching students to think critically. A meta-analysis, in: Review of educational research 85 / H. 2 (2015) 275–314. DOI: 10.3102/0034654308326084; ABRAMI, Philip u. a.: Instructional interventions affecting critical thinking skills and dispositions. A stage 1 meta-analysis, in: Review of educational research 78 / H. 4 (2008) 1102–1134. DOI:10.3102/0034654308326084.
- 10 Vgl. DWYER, Christopher / HOGAN, Michael / STEWART, Ian: An integrated critical thinking framework for the 21st century, in: Thinking Skills and Creativity 12 (2014) 43–52. DOI: 10.1016/j.tsc.2013.12.004; GREENE, Jeffrey / YU, Seung: Educating critical thinkers. The role of epistemic cognition, in: Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences 3 / H. 1 (2016) 45–53. DOI: 10.1177/2372732215622223; PFISTER, Jonas: Kritisches Denken, Stuttgart: Reclam 2020.
- 11 JAHN, Dirk / CURSIO, Michael: Kritisches Denken. Eine Einführung in die Didaktik der Denkschulung, Wiesbaden: Springer 2021, 140.
- 12 KOHNEN, Marcus: Kritisches Denken in Lehr-Lernsettings: Praxisorientierte Ansätze und Beispiele zum kritischen Denken im Kontext demokratischer Mitgestaltung in Schule, in: HOFFMANN, Mirjam u. a. (Hg.): Raum. Macht. Inklusion. Inklusive Räume erforschen und entwickeln, Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt 2023, 327–333, 328.

xibilität, Reflexionsbereitschaft sowie das Streben nach Wahrheitsfindung, etwa durch Beobachten, Stellen von Fragen, Sammeln von Informationen, Hinterfragen und Analysieren.¹³

Maßgeblich für den Diskurs rund um das kritische Denken ist vor allem im deutschsprachigen Raum bis heute Immanuel Kant, der in seinem berühmten Aufklärungssessay vom „Ausgang des Menschen aus der selbst verschuldeten Unmündigkeit“¹⁴ sprach. Dem entspricht, um Wolfgang Klafki zu zitieren, das Ziel von Bildung als „Befreiung zu vernünftiger Selbstbestimmung“.¹⁵ Dieser „Ausgang“ bzw. diese „Befreiung“ durch eigenständiges Denken sind unter anderem ein primäres Ziel im schulischen Unterricht, auch und gerade im islamischen Religionsunterricht, wie der nächste Abschnitt unter Rückgriff auf die einschlägige Fachliteratur darstellt.

3. Kritisches Denken im islamischen Religionsunterricht: theoretische Perspektiven

Das Zentrum der religiösen Bildung an Schulen ist der Mensch als eigenständiges und selbstbestimmtes Subjekt. Die Kinder und Jugendlichen sollen lernen, sich in ihrem religiösen Umfeld selbst zu positionieren, indem

„[i]n der Auseinandersetzung mit der eigenen Herkunft und der Zugehörigkeit zur Islamischen Glaubensgemeinschaft in Österreich [...] ein Beitrag zur Bildung von Identität geleistet [wird], der eine verantwortungsbewusste, unvoreingenommene, von Toleranz geprägte und selbstbestimmte Lebensführung in einer pluralistischen Gesellschaft ermöglicht“.¹⁶

Des Weiteren fordert der Lehrplan:

„Wie der Islam in seiner Lehre Mut zur produktiven Selbstkritik und zur Kritik der Tatbestände durch sachlichen, auf Fakten beschränkten Ratschlag predigt, so werden die Schülerinnen und Schüler zum kritischen Denken und Handeln befähigt. Es werden keine Tabus zugelassen und auch keine unantastbaren Inhalte vermittelt – es wird jedoch auch ein methodisch reflektierter

13 Vgl. HITCHCOCK, David: Critical thinking, in: ZALTA, Edward (Hg.): Stanford Encyclopedia of Philosophy 2018, in: <https://plato.stanford.edu/entries/critical-thinking/> [abgerufen am 01.04.2024]; PFISTER, Jonas: Kritisches Denken: Zur Förderung einer überfachlichen Kompetenz, in: MÜLLER, Uta / MEISCH, Simon / HARANT, Martin (Hg.): Kritisches Denken und darüber hinaus. Normative Fragen in Bildung und Unterricht, Tübingen: Library Publishing 2023, 39–50.

14 KANT, Immanuel: Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung? Berlinische Monatsschrift 1784, 481–494, 481.

15 KLAFKI, Wolfgang: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik, Weinheim: Beltz 1991, 19–25, 19.

16 BMUKK: Lehrpläne für den islamischen Religionsunterricht, in: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20007378> [abgerufen am 03.04.2024].

Umgang mit Texten und Inhalten, der von Respekt und Achtung geprägt ist, erlernt.“¹⁷

Auch im einschlägigen Diskurs in der islamischen Religionspädagogik sind diverse Versuche unternommen worden, die Ziele des Religionsunterrichts dahingehend zu formulieren. So diskutiert Bülent Uçar die Wichtigkeit, bei der Ausbildung einer mündigen, selbstständigen Persönlichkeit mit einer reflektierten Religiosität zur Seite zu stehen und die dafür benötigten Fähigkeiten und Fertigkeiten zu fördern, und zwar noch vor der Entscheidung für oder gegen eine spezifische Religion.¹⁸

Harry Harun Behr sieht das Ziel des islamischen Religionsunterrichts in der Vermittlung von Kompetenzen zur reflektierten Auseinandersetzung mit dem Glauben, die wiederum einen kritischen Zugang zur Heiligen Schrift und einen Raum für Reflexion voraussetzt.¹⁹ In ähnlichem Sinne postuliert Mizrap Polat, der konfessionelle Religionsunterricht solle Jugendliche dabei unterstützen, „eine bewusste, auf Vernunft gründende und nicht stagnierende, sondern sich entfaltende Gläubigkeit zu erlangen“.²⁰ Dafür bedürfe es lebensnaher, flexibler Lösungsansätze anstatt der Vermittlung von Dogmen.²¹

Auch Yasemin Karakasoglu empfiehlt die Förderung des individuellen Weges der Schüler*innen: Dies sei für die Entwicklung ihrer Identität von großer Bedeutung.²² Die diesem Zugang zugrunde liegende Subjektorientierung beginnt Zekirija Sejdini zufolge bereits bei der Interpretation religiöser Quellen, bei der stets das Individuum in seinem Kontext im Fokus stehen müsse.²³ Ebenso fordert Mouhanad Khorchide die Unterstützung der individuellen Religiosität im islamischen Religionsunterricht; dabei sei eine Auseinandersetzung frei von Dogmen

17 Ebd.

18 Vgl. UCAR, Bülent: Synopse für das Fach „Islamunterricht“ in der Grundschule: Zwischen didaktischem Profil und inhaltlicher Gestaltung. Auf dem Weg zum islamischen Religionsunterricht, in: KIEFER, Michael / GOTTWALD, Eckart / UCAR, Bülent (Hg.): Auf dem Weg zum Islamischen Religionsunterricht. Sachstand und Perspektiven in Nordrhein-Westfalen, Münster: LIT 2008, 121–140, 125.

19 Vgl. BEHR, Harry Harun: Bildungstheoretisches Nachdenken als Grundlage für eine islamische Religionsdidaktik. Islamische Erziehungs- und Bildungslehre, in: KADDOR, Lamyar (Hg.): Islamische Erziehungs- und Bildungslehre, Münster: LIT 2008, 49–65, 61.

20 POLAT, Mizrap: Religiöse Mündigkeit als Ziel des islamischen Religionsunterricht, in: POLAT, Mizrap / TOSUN, Cemal (Hg.): Islamische Theologie und Religionspädagogik. Islamische Bildung als Erziehung zur Entfaltung des Selbst, Frankfurt am Main: Peter Lang 2010, 185–201, 186.

21 Ebd., 192.

22 Vgl. KARAKASOGLU, Yasemin: Identität und die Rolle der Religion aus interkulturell-pädagogischer Perspektive, in: SCHMID, Hansjörg u. a. (Hg.): Was soll ich hier? Lebensweltorientierung muslimischer Schülerinnen und Schüler als Herausforderung für den Islamischen Religionsunterricht [Ergebnisse der dritten Fachtagung „Auf dem Weg zum islamischen Religionsunterricht in Deutschland“], Berlin: LIT (= Islam und Bildung 2) 2010, 133–147.

23 SEJDINI, Zekirija: Grundlagen eines theologiesensiblen und beteiligtenbezogenen Modells islamischer Religionspädagogik und Religionsdidaktik im deutschsprachigen Kontext, in: ÖRF 23 (2015) 24–25. DOI: 10.25364/10.23:2015.1.3.

wichtig. Er plädiert daher für einen Dialog, der autoritäre Strukturen ersetzen und kritische Reflexion ermöglichen soll.²⁴

Ednan Aslan schreibt dem islamischen Religionsunterricht eine Schlüsselfunktion bei der Integration muslimischer Kinder in die österreichische Gesellschaft zu. Eine staatliche Schule sei ein Ort der Begegnung, an dem Kinder und Jugendliche jeglichen kulturellen Hintergrundes in Kontakt treten. In diesem Rahmen sollen Pluralitätsfähigkeit sowie eine offene Haltung gegenüber den verschiedenen Weltanschauungen gefördert und unterstützt werden und die Schüler*innen sollen lernen, sich in der Gesellschaft zu positionieren.²⁵

Daher muss es nicht zuletzt die Aufgabe des islamischen Religionsunterrichts sein, „den unreflektierten Glauben, der durch Enkulturation auf der individuellen Ebene entsteht, durch einen narrativen und rationalen Zugang zum Glauben zu ergänzen und Formen der Versprachlichung anzubieten“.²⁶ Dies bedeutet, historisch gewachsene religiöse Narrative zu erkennen, zu benennen und kritisch zu betrachten. Dadurch sollen herkömmliche Denkmuster, wie sie in Familien oft vorhanden sind, im Rahmen eines Religionsunterrichts abgelöst werden, der „kontextbezogen, vernunftbasiert und lebensweltorientiert“²⁷ vorgeht.

Wie dieser theoretische Abriss gezeigt hat, gilt kritisches Denken als zentrales Bildungsziel des islamischen Religionsunterrichts. Um einen Einblick in die praktische Umsetzung dieses Ziels zu erlangen, sind aber empirische Analysen erforderlich.

4. Empirische Untersuchung: Herausforderungen und Ansätze für den islamischen Religionsunterricht

Meine 2023 fertiggestellte Dissertation „*Religionspädagogischer Habitus von islamischen ReligionslehrerInnen: Eine rekonstruktive Studie zu kollektiven Orientierungsrahmen im Kontext (inter-)religiösen Lernens*“ befasst sich mit der Frage des religionspädagogischen Habitus bzw. des habituellen Orientierungsrah-

24 KHORCHIDE, Mouhanad: Anforderungen an den Islamischen Religionsunterricht in Bezug auf Identitätsbildung und Integration junger Muslim/innen, in: ÖIF-Dossier Nr. 26, Wien: ÖIF (2013) 10.

25 Vgl. ASLAN, Ednan: Pluralitätsfähige religiöse Erziehung im Islamischen Religionsunterricht. Grundlagen und Perspektiven, in: NAURATH, Elisabeth u. a. (Hg.): Zukunftsfähiger Religionsunterricht. konfessionell – kooperativ – kontextuell, Freiburg im Breisgau: Herder 2017, 411–425, 411.

26 ULFAT, Fahimah: Mit der Kraft der Narrationen in den Islamischen Religionsunterricht. Auf dem Weg zu einer narrativen Kompetenz. Islamische Bildungsarbeit in der Schule. Theologische und didaktische Überlegungen zum Umgang mit ausgewählten Themen im Islamischen Religionsunterricht, in: ULFAT / Fahimah / GHANDOUR, Ali (Hg.): Islamische Bildungsarbeit in der Schule, Wiesbaden: Springer 2020, 49–64, 58.

27 BADAWIA, Tarek: Sei du kein Anwalt den Betrügem. Ein kritisch-interaktionistischer Ansatz religionsethischen Lernens im Islamunterricht, in: BADAWIA, Tarek / TOPALOVIC, Said / TUHCIC, Aida: Von einer „Phantom-Lehrkraft“ zum „Mister Islam“. Explorative Erkundungen strukturtheoretischer Professionalität von Islamlehrkräften an staatlichen Schulen, Weinheim / Basel: Beltz-Juventa 2023, 91–118, 109.

mens²⁸ islamischer Religionslehrkräfte als Grundlage der Praxis (inter-)religiösen Lernens. Um diese zu ergründen, wurden acht Gruppendiskussionen mit insgesamt 41 islamischen Religionslehrer*innen durchgeführt und anschließend mittels der Dokumentarischen Methode nach Ralf Bohnsack²⁹ ausgewertet. Dabei haben sich unter anderem Passagen herauskristallisiert, die sich unter dem Blickwinkel des kritischen Denkens im islamischen Religionsunterricht auswerten lassen. Diese werden im Folgenden im Licht der vorgestellten Fragestellung einer neuen Analyse und Interpretation unterzogen: Gemäß dem Verfahren der Inhaltsanalyse nach Mayring³⁰ wurde das Textmaterial aus den Gruppengesprächen in mehreren Schritten paraphrasiert, zusammengefasst und auf die zentralen Sinngehalte reduziert. Davon ausgehend wurde ein Kategoriensystem entwickelt, anhand dessen die Interpretation erfolgte.

Vorweg ist anzumerken, dass kritisches Denken im islamischen Religionsunterricht bislang zwar eingehend theoretisch diskutiert, aber kaum explizit zum Thema qualitativer empirischer Untersuchungen gemacht worden ist. Khorchide (2008)³¹ hat in seiner bekannten quantitativen Studie den Befund vorgelegt, dass islamische Religionslehrkräfte mehrheitlich keinen großen Wert auf kritisches Denken legen. Dies stellt sich in den folgenden Interviews anders dar, insofern entspricht das ausgewählte Sample nicht der von Khorchide untersuchten Stichprobe. Ob es in den dazwischenliegenden Jahren zu einer Einstellungsänderung gekommen ist, wäre eigens zu untersuchen.

In seiner qualitativen Untersuchung zu Religion und Demokratie (2014) wirft Krainz³² einen kritischen Blick auf den islamischen Religionsunterricht und bemängelt insbesondere die unreflektierte Übernahme religiöser Normen, die vorausgesetzt würden, allerdings ohne sie zu diskutieren. Auch hier unterscheiden sich die anschließenden Befunde hinsichtlich der Lehrkräfte. Diesbezüglich wären weitere Studien von Interesse, die es erlauben, zwischen unterschiedlichen Auffassungen von Kritik sowie deren Reichweite und Grenzen innerhalb des islamischen Religionsunterrichts zu differenzieren. Eine aktuelle Studie von

-
- 28 Vgl. BOHNSACK, Ralf: Orientierungsschemata, Orientierungsrahmen und Habitus. Elementare Kategorien der Dokumentarischen Methode mit Beispielen aus der Bildungsmilieuforschung. Grundlagen, in: SCHITTENHELM, Karin (Hg.): Qualitative Bildungs- und Arbeitsmarktforschung. Grundlagen, Perspektiven, Methoden, Wiesbaden: Springer 2012, 119–153.
- 29 BOHNSACK, Ralf: Gruppendiskussionsverfahren und dokumentarische Methode, in: FRIEBERTSHÄUSER, Barbara / LANGER, Antje / PRENGEL, Annedore (Hg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft, Weinheim / München: Juventa 2010, 205–218.
- 30 MAYRING, Philipp: Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken, Weinheim: Beltz Verlag 2010, 11.
- 31 Vgl. KHORCHIDE, Mouhanad: Der islamische Religionsunterricht zwischen Integration und Parallelgesellschaft. Einstellungen der islamischen ReligionslehrerInnen an öffentlichen Schulen, Wiesbaden: VS 2009, 179.
- 32 Vgl. KRAINZ, Ulrich: Religion und Demokratie in der Schule. Analysen zu einem grundsätzlichen Spannungsfeld, Wiesbaden: Springer VS 2014, 242.

Badawia et al. (2023)³³ richtet schließlich den Blick auf die Professionalität von islamischen Religionslehrkräften und charakterisiert den Unterricht als komplexes Handlungsfeld, in dessen Rahmen die Förderung der Reflexionskompetenz eine zentrale Rolle spielt.

Die für die hier vorgelegte Interpretation relevanten Sequenzen aus den Gruppendiskussionen, die an dieser Stelle nur blitzlichtartig zitiert werden können, lassen sich nach ihren Schlüsselthemen in zwei Kategorien zusammenfassen, die miteinander in einem Zusammenhang stehen. Dabei handelt es sich zum einen darum, dass die Schüler*innen nicht als unbeschriebene Blätter in den Religionsunterricht kommen, sondern ihre jeweils familiär vorgeprägten Denkschemata und auch Denkverbote mitbringen, mit denen die Lehrkräfte sich mittelbar und unmittelbar auseinandersetzen müssen. Zum anderen stellt die Verortung bzw. Verankerung von Theologie und Religion in der Lebensrealität der Schüler*innen einen zentralen Faktor dar, um kritische Zugänge zur religiösen Bildung zu ermöglichen.

4.1 Islamischer Religionsunterricht: Umgang mit konfligierenden Perspektiven

4.1.1 Zum Konfliktpotenzial familiär geprägter Tabus

Die Ergebnisse zeigen, dass Tabuisierungen und einseitige Denkmuster im Elternhaus häufige Gründe für Blockaden des kritischen Denkens darstellen. Die Gruppendiskussionen, beispielsweise die Erzählungen von TN7 und TN10³⁴, machen vor allem deutlich, dass die Religionslehrkräfte wahrnehmen, wie in vielen Familien offene Gespräche über bestimmte, als problematisch wahrgenommene Themen bewusst oder unbewusst vermieden werden. Gerade wichtige Bereiche für junge Menschen, wie Sexualität oder psychische Erkrankungen, können demnach nur in der Schule zur Sprache kommen:

Das Thema Sexualität ist ein Tabuthema, oder Depressionen sind Tabuthemen bei manchen Eltern, und sie reden nicht darüber, sondern die eine Möglichkeit, wo sie darüber sprechen würden, ist entweder Biologie- oder Religionsunterricht. Und eher Religionsunterricht. (TN10)

Wenn Schüler*innen im privaten Umfeld bzw. im Elternhaus zu wenig Gelegenheit für solche Gespräche erhalten, steht dies aus der Sicht der islamischen Reli-

33 Vgl. TAREK, Badawia / SAID, Topalović / AIDA, Tuhčić (Hg.): Von einer »Phantom-Lehrkraft« zum »Mister Islam«: Explorative Erkundungen strukturtheoretischer Professionalität von Islamlehrkräften an staatlichen Schulen, Weinheim / Basel: Beltz-Juventa 2023.

34 Die Teilnehmer*innen an den Gruppendiskussionen wurden zu Anonymisierungszwecken fortlaufend nummeriert und werden im Folgenden immer mit der Abkürzung „TN“ und der jeweiligen Nummer benannt.

gionslehrkräfte im Widerspruch zum Stellenwert ihrer Fragen in ihrer tatsächlichen Lebenswelt. Das Schweigen über relevante Themen kann einen Leidensdruck verursachen, der oft schwerwiegende psychische Folgen nach sich zieht. Die Bearbeitung bzw. Aufarbeitung von existenziellen Fragen werden verhindert, was die Entwicklung von Reflexionsfähigkeit blockiert.

Das aktive Aufbrechen von Tabus kann ein erster Schritt in Richtung kritisches Denken sein. Der Religionsunterricht soll den Schüler*innen einen sicheren Raum für die Diskussion sensibler Themen bieten und damit für Aufklärung und Stärkung sorgen. Nicht nur die Lehrpersonen, sondern auch Peergroups spielen hierbei eine zentrale Rolle.

Dieser Anspruch an den Religionsunterricht wird allerdings zusätzlich erschwert durch die Erwartungen, die unterschiedliche Seiten an die Lehrkräfte und ihre Unterrichtsplanung herantragen. So schildert TN18 anhand einer Erfahrung aus ihrem Berufsalltag die häufig problematische Inkompatibilität ihrer eigenen Vorstellungen mit denen mancher Eltern:

[...] ist dann eine Mutter zu mir gekommen, hat gesagt: ‚[...] Sie sollen lernen, was *halal* und was *haram* ist, was gut und was schlecht ist, das reicht schon. Das ist schon zu viel für sie. Bitte nicht.‘ Und ich war erstaunt. (TN18)

Die Mutter lehnt in diesem Beispiel die Einbeziehung anderer Unterrichtsinhalte als die Unterscheidung von *halal* (erlaubt) und *haram* (verboten) ab und offenbart damit ein stark simplifiziertes Religionsverständnis, das sich einzig an der Befolgung von Regeln ausrichtet.³⁵ Diese anekdotische, aber durchaus nicht einzigartige Situation illustriert den Eingriff von Eltern in den Unterricht ihrer Kinder auf der Basis ihrer persönlichen Überzeugungen bzw. ihres persönlichen Wunsches nach Eindeutigkeit im Umgang mit der Welt. So kann der Erwartungshorizont des Elternhauses kritisches Denken über religiöse und gesellschaftlich relevante Inhalte selbst in der Schule erschweren oder sogar verhindern. TN19 fasst solche dogmatischen Einstellungen und den Anspruch, interaktive Diskussionen über aktuelle, kontroverse Themen aus dem Religionsunterricht auszuschließen, pointiert zusammen: „Denken ist nicht erwünscht.“ Für islamische Religionslehrpersonen stellen solche an sie herangetragenen Haltungen eine Schwierigkeit

35 An dieser Stelle ist einerseits zu berücksichtigen, dass die Simplifizierung des Religionsverständnisses durchaus auch andere Formen als die Reduktion auf Rechtskategorien kennt. Andererseits können auch die Begriffe der islamischen Normenlehre selbst, in diesem Fall die Unterscheidung zwischen *halal* und *haram*, wesentlich differenzierter ausgelegt werden. Damit ist auch gesagt, dass ein simplifiziertes Religionsverständnis sich nicht nur in unkritischer Regelkonformität ausdrückt. Die genauere Analyse dieser Aspekte würde den Rahmen dieses Beitrages sprengen. Für eine theologische Auseinandersetzung siehe: EL KAISY-FRIEMUTH, Maha / HAJATPOUR, Reza / ABDEL RAHEM, Mohammed (Hg.): Rationalität in der Islamischen Theologie, Berlin/Boston: Walter de Gruyter, 2022; KHORCHIDE, Mouhanad: Scharia - der missverstandene Gott. Der Weg zu einer modernen islamischen Ethik, Freiburg im Breisgau: Herder 2019, 82–150.

dar, sofern sie ihren eigenen Ansprüchen (und jenen des Curriculums) gerecht werden wollen. Daher sehen sie sich dazu gezwungen, einen Umgang mit diesem Spannungsfeld zu entwickeln, der es ihnen und den ihnen anvertrauten Schüler*innen ermöglicht, sich sowohl ein vertieftes Religionsverständnis als auch ein kritisches Verhältnis zu ihrem Glauben zu erarbeiten.

In diesem Zusammenhang beschreibt auch TN17 die Herausforderungen einer Religionslehrkraft im Umgang mit Fragen der Schüler*innen, auf die sie zu Hause oft keine Antworten erhalten. Davon betroffen ist eine Vielzahl von Themen, die nicht nur religiöser Natur sind, sondern auch politische und gesellschaftliche Aspekte umfassen:

Es ist aber sehr schwer als Religionslehrer. Wir sind ja immer herausgefordert, also Religion hat ja mit allen Bereichen des Lebens zu tun: also politische Fragen, Gesellschaftliches und solches. Es tauchen so viele Fragen auf, also die Kinder stellen auch Fragen darüber. Die Kinder brauchen auch – also, eine richtige politische Bildung. Als Religionslehrer, wenn ich zum Beispiel kritische Fragen behandle, dann kriege ich sehr viel Ärger von den Eltern. [...] Also, da braucht es viel Aufklärung bei den Eltern auch. [...] Und natürlich sollte man als Religionslehrer wissen, wie man als Religionslehrer also dieses Thema behandelt. Die Kinder interessieren sich, die Kinder wollen wissen. Weil sie keine Antworten auf diese Fragen bekommen haben. [...] Aber als Feedback, also als die Rückmeldung von den Eltern, die Eltern sind eher unruhig irgendwie. Sie wollen nicht, dass die Kinder mit den anderen Sichtweisen einfach mal konfrontiert werden. Das ist das Problem. Aber das Lernen funktioniert nicht, wenn man nicht mit den anderen Sichtweisen sich konfrontiert. (TN17)

Wie seine Kollegin berichtet TN17 aus eigener Erfahrung, dass die Behandlung kritischer Fragen zu Konflikten mit den Eltern führen kann. Er betont die Notwendigkeit von Kommunikation über den Lehransatz und die behandelten Themen. Die Kontextualisierung von Religion und die Ermutigung zum kritischen Denken durch die Konfrontation mit unterschiedlichen Perspektiven sind aus seiner Sicht unerlässlich für religiöse Lehr-/Lernprozesse, werden aber von vielen Eltern abgelehnt. Die Arbeit an den durch die religiöse Sozialisation vermittelten Einstellungen, die die Schüler*innen von daheim mitbringen, ist demnach eine zentrale Herausforderung für einen lebensweltorientierten, zukunftsfähigen Religionsunterricht.

Es lässt sich somit festhalten, dass die Einstellung vieler Eltern bzw. das Elternhaus als Raum, in dem kritisches Denken nicht gefördert wird, als *negativer*

Gegenhorizont zur Haltung der befragten Religionslehrer*innen zu sehen ist. Konflikte zwischen Eltern und Lehrkräften scheinen sich in erster Linie daraus zu ergeben, dass Erstere stärker auf religiöse Bildung in einem einfachen, konservativen Verständnis als Weitergabe vermeintlicher Glaubenswahrheiten fokussiert sind und weniger Wert auf die Entwicklung von Reflexions-, Urteils- und Handlungsfähigkeit legen als die Lehrer*innen. Für diese ist hingegen ein Religionsunterricht ohne Denkverbote, der jungen Menschen nicht nur Fakten vermittelt, sondern in dem sie auch religiöse Praxis kennenlernen und differenzierte Sichtweisen auf komplexe Diskurse entwickeln können, ein entscheidendes Anliegen ihrer Berufsausübung.

TN16 erzählt beispielsweise von Sorgen aufgrund traditioneller bzw. kultureller Vorprägungen am Beispiel eines Viertklässlers, der nach einem Ausflug in eine katholische Kirche beunruhigt gewesen sei, etwas Sündiges (*haram*) getan zu haben:

Da kommt ein Schüler hinein [...]. Und er sagte plötzlich: „Hodscha [Lehrer/in], wir haben heute *haram* gemacht“, und so. Zwischendurch sagt er auch „günah“ [türk. für *haram*] und so. Ich habe gesagt: „Was ist los?“ [...] „Die haben einen Ausflug gehabt, [...] da gibt es auch eine Kirche, oder je nachdem, ein Kloster [...] Wir sind in die Kirche hineingegangen.“ Und ich so: „Ja, und?“ Und da sagt er: „Ja, das ist *haram*, Hodscha. Wir sind reingegangen in die Kirche.“ Ich habe ihn so angestarrt. Ich habe gesagt: „Ja, und? [...] Hat sich bei dir etwas geändert jetzt? Du gehst da rein, bist du ((lacht)) ein anderer jetzt, nicht Hasan, sondern ein anderer? [...] Oder wie fühlst du dich jetzt? Also bist du jetzt, fühlst du dich jetzt als ein anderer im Glauben oder glaubst du an etwas anderes?“ Er sagt: „Nein, Hodscha, ich bin eh Muslim.“ [...] Und dann sagte ich: „Ja, aber was, was ist daran so schlimm eben?“ (TN16)

Die Fragen des Lehrers an den Schüler zielen also darauf ab, die Hintergründe seines Unbehagens zu verstehen, das in der Angst begründet liegt, religiöse Grenzen zu überschreiten. Damit verdeutlicht diese Episode die Herausforderungen, mit denen Religionslehrkräfte konfrontiert sind, wenn Schüler*innen mit aus ihrer Sozialisation stammenden, tiefsitzenden, aber unreflektierten Überzeugungen in Konflikt geraten. Im Unterricht gilt es, die Grundlagen einer solchen Haram-halal-Logik zu hinterfragen und zu diskutieren. Die Lehrperson fördert durch ihre Reaktion eine kritische Reflexion statt der mechanischen Akzeptanz (vermeintlicher) Regeln und damit auch eine Haltung religiöser Offenheit und Dialogfähigkeit:

Und dann habe ich nur Fragen gestellt. Ich habe nicht einmal – weil ich beantworte manche Fragen auch nicht direkt. Ich stelle immer so Fragen, damit sie selber bewusst nachdenken können, damit sie selber mal zum Nachdenken kommen, zum Schluss kommen. Selber, also der Schüler. [...] Ich habe keinen Stempel in der Hand, ja, so *halal* und *haram*, *halal*, *haram*. Und deshalb stelle ich auch meistens Gegenfragen, oder ich öffne das Thema noch mehr, damit wir diskutieren können, kritisieren können. (TN16)

Das Ziel besteht also darin, die Kinder zu eigenständigen Schlussfolgerungen gelangen zu lassen und an eine differenziertere Beurteilung kontroverser Sachverhalte und Diskurse heranzuführen. Statt Urteile wie *halal* oder *haram* einfach vorzugeben, stellt die Lehrperson den Schüler*innen Fragen, um dieses Schwarz-Weiß-Denken aufzubrechen und kritische Überlegungen und Diskussionen anzuregen. Diese Herangehensweise – das Stellen von Gegenfragen, die auf die persönlichen Wahrnehmungen und Erfahrungen der Schüler*innen abzielen, als didaktisches Konzept – hebt die Eigenverantwortung der Schüler*innen als Subjekte hervor und fordert ihre Reflexionsfähigkeit in einem gemeinsamen Lernprozess heraus. Insofern bildet der Umgang mit elterlich vermittelten (religiösen) Tabus ein Element für eine kritische Didaktik des Religionsunterrichts, mit deren Hilfe ein restriktiver Zugang zur Religion aufgebrochen werden soll.

4.1.2 Anregung zur Reflexion jenseits binärer Kodierungen

Die Erfahrung, dass junge Menschen oft unter dem Blickwinkel von *halal* und *haram* an religiöse Lernprozesse herangehen und sich vom Religionsunterricht klare Anweisungen für ‚richtiges‘ Verhalten erhoffen, bestätigt TN10:

Unsere Schüler/Schülerinnen interessieren sich in erster Linie für dieses Konzept *halal* oder *haram*. Dieses Verbot, dieses Konzept, sonst nichts. Und man schaut nicht auf die Spiritualität, man schaut nicht auf den Sinn der Sache, sondern ist das *halal*, ist das *haram*? Wenn sie sagen, der Religionslehrer hat es gesagt, dann kann ich es tun. (TN10)

Der offensichtliche Wunsch der Schüler*innen, ihr Verhalten durch Religionslehrpersonen sanktionieren zu lassen, zeigt deren Stellung als Autoritäten für gelebte Religion und die Auslegung bzw. Anwendung von Geboten und Verboten; die Schwierigkeit für den Unterricht besteht freilich in der unreflektierten Übernahme des Inputs.

Die Aufgabe des Religionsunterrichts liegt für TN10 in der Reflexion, der offenen Diskussion und Förderung der Transferkompetenzen, nicht in der Beantwortung

von Entweder-oder-Fragen. Zur Erfüllung dieser Aufgabe bedarf es einer modernen Didaktik, die den Religionsunterricht in einen offenen Diskursraum transferiert, ohne grundlegende Glaubensüberzeugungen aufzugeben. Die Frage nach dem ‚Sinn der Sache‘ kann ein Schritt zur Überwindung der mechanistischen Halal-haram-Logik sein und die Möglichkeit bieten, den Blick zu erweitern: weg vom rein regelgeleiteten Religionsverständnis zu einem bewussten Umgang mit den religiösen Quellen. Kritisches Denken bedeutet nicht zuletzt die Fähigkeit, Informationen selbstständig zu bewerten, anstatt blind Autoritäten zu folgen.

TN19 reflektiert ebenfalls über die Anziehungskraft einer Vereinfachung und eines Vereindeutigens religiöser Deutungsangebote für junge Menschen:

Ich glaube, dieses Halal-haram-Denken, das ist sehr stark bei unseren Schülern verankert. Aber nicht nur bei unseren. [...] Und dieses Schwarz-Weiß-Bild ist einfach sehr einfach und mit solchen Bildern kann man, glaube ich, auch leichter arbeiten. Also deswegen sind auch die Menschen im salafistischen Milieu erfolgreich. Da muss man nicht so viel denken. Also ist doch ganz klar. Ist eh alles klar. Im Koran steht das so. Fertig. (TN19)

Gerade in der komplexen, ständig im Wandel befindlichen modernen Gesellschaft erscheinen Identitäts- und Orientierungsangebote, die auf leicht nachvollziehbaren binären Gegensätzen basieren, besonders attraktiv. Sie machen aber anfällig für extremistische Haltungen und radikale Religionsverständnisse. Insofern kann ein Religionsunterricht, der mit vereinfachten Schemata von Gut und Böse bricht, über oberflächliche Interpretationen hinausgeht und die eigenständige Reflexions- und Urteilsfähigkeit fördert, Kinder und Jugendliche dazu befähigen, Ideologien zu erkennen und zu hinterfragen und insofern als Extremismusprävention dienen.

In Fällen wie den hier beispielhaft beschriebenen zeigt sich, wie familiär geprägte Tabus und erlernte einseitige Denkmuster bzw. mangelnde Reflexionsfähigkeit kritisches Denken bei Kindern und Jugendlichen verhindern. Ein solches Religionsverständnis steht für die involvierten Lehrkräfte im Widerspruch zu einem gegenwartsbezogenen und lebensweltlich relevanten islamischen Religionsunterricht, den sie als ihre Aufgabe betrachten.³⁶

36 Die in diesem Sample beschriebenen Eltern dürften insofern nicht repräsentativ sein, als in muslimischen Milieus im deutschsprachigen Raum anderen Studien zufolge durchaus auf ein reflektiertes und kritisches Religionsverständnis Wert gelegt wird: vgl. KARAKOÇ, Betül: Der eine kann es – der andere nicht. Islam lehren zwischen Moschee und Schule, in: SARIKAYA, Yasar (Hg.): Islamische Religionspädagogik: didaktische Ansätze für die Praxis (Studien zur Islamischen Theologie und Religionspädagogik), Münster: Waxmann 2019, 107–124; GAMPER, Markus: Islamischer Feminismus in Deutschland? Religiosität, Identität und Gender in muslimischen Frauenvereinen, Bielefeld: transcript 2011; vgl. AKCA, Ayşe A.: Moscheeleben in Deutschland. Eine Ethnographie zu Islamischem Wissen, Tradition und religiöser Autorität, Bielefeld: transcript 2020; vgl. RÜCKAMP, Veronika: Alltag in der Moschee. Eine Feldforschung jenseits von Integrationsfragen. Bielefeld: transcript 2021. Der Grund für die hier beobachtete Schwerpunktsetzung könnte darin zu finden sein, dass die Religionslehrkräfte im Gruppendiskussionssetting sich häufiger über Probleme und Herausforderungen austauschen als über die ohnehin reibungslosen Aspekte ihres Berufsalltags.

Angesichts der häufig konservativen Deutungen, mit denen islamische Religionslehrkräfte konfrontiert sind, sehen diese sich veranlasst, inhaltliche und didaktische Alternativen zu entfalten, um den eigenen wie auch den Ansprüchen des Curriculums Genüge zu tun. Dadurch wird ihre pädagogische und theologische Deutungs- und Handlungsfähigkeit herausgefordert, und das Potenzial religiöser Bildung ist infrage gestellt. Gleichzeitig versuchen sie diese Situation als Chance zu begreifen und zu nutzen, indem sie Strategien aufgreifen und weiterentwickeln, die es den Schüler*innen gestatten, Argumente kennenzulernen und zu vertiefen, um sich einen vernunftgeleiteten und differenzierten Umgang mit der eigenen Religion aneignen zu können. Religiöse Bildung erscheint dann als der Versuch, selbstständiges Denken und eine differenzierte Sichtweise an die Stelle blinden Gehorsams zu setzen.

4.2 Lebensweltorientierung und Kontextualisierung der Theologie

Ein Umgang auf Augenhöhe mit Blick auf die Lebensrealitäten der Schüler*innen kann nach Meinung der Lehrkräfte dabei helfen, andere Perspektiven einzunehmen und Religion zum alltagsrelevanten Thema zu machen – so der Tenor der Gruppendiskussionen. Dementsprechend hält es TN10 für wichtiger, auf die Anliegen junger Menschen einzugehen und sie so in ihrem Leben zu unterstützen, anstatt strikt religiöse Rituale zu lehren. Dies verdeutlicht den Wunsch nach einem praxisnahen und kontextbezogenen Religionsunterricht:

[...] wir sind schon da, um diese alltäglichen Fragen zu beantworten und die Kinder in ihrem Leben zu unterstützen. Unsere Aufgabe ist nicht, dass wir irgendwie zu den Kindern gehen und sagen: Ja, bete da, tue das, dann faste, dann mach einmal Pilgerfahrt, das und jenes und lern mal das auswendig. Das ist irgendwie komische Pädagogik. [...] Das, was [TN7] ganz am Anfang gesagt hat: Man muss irgendwie auch den Kontext berücksichtigen, also den österreichischen Kontext. (TN10)

Der Alltag und die Erfahrungen der Kinder und Jugendlichen beeinflussen, wie sie Religion interpretieren und praktizieren – daher müsse ein zeitgemäßer Religionsunterricht stets von der Lebenswelt der Schüler*innen ausgehen. Letztlich verlangt kritisches Denken in der religiösen Bildung, den Einfluss des sozialen und kulturellen Umfelds auf die gelebte Religiosität zu erkennen, religiöse Lehren und Traditionen kritisch zu reflektieren und sie zu den eigenen Erfahrungen und Herausforderungen in Beziehung zu setzen.

In diesem Zusammenhang betont TN4 die Vielfalt der geographischen Herkunft, der Traditionen und Religionsverständnisse von Lehrer*innen wie auch von Schüler*innen. Die Aufgabe der Religionslehrkräfte bestehe folglich darin, diese unterschiedlichen Perspektiven im Kontext der österreichischen Gesellschaft in den Unterricht zu integrieren:

Wir kommen aus unterschiedlichen Ländern, wir haben unterschiedliche Traditionen, unterschiedlichen Zugang zur Theologie. Und das, was wir eigentlich in unserer Arbeit machen, ist das, was wir haben, in den Alltag der österreichischen Gesellschaft zu setzen. [...] Es gibt diese Fatwa [als autoritativ anerkanntes Rechtsgutachten einer religiösen Instanz, Anm. d. Verf.] in Ägypten und in der Türkei, und dann reden wir darüber, passt das hier eigentlich oder nicht? Und dann sagen wir, nein, eigentlich ist die Situation hier eine ganz andere. Muss man was anderes überlegen. Deswegen finde ich, keine einzige Frage, egal aus welcher Richtung, ist für mich unnötig. Überhaupt bei den Schülern. Jede Frage, die im Unterricht gestellt wird, ist super. Es gibt keine unnötigen Fragen. (TN4)

Es gilt also, in religiösen und ethischen Fragen die jeweils vorliegende gesellschaftliche und politische Situation zu berücksichtigen. Methodisch spielt hier das Stellen von Fragen eine wichtige Rolle, auch und gerade mit dem Ziel, religiöse Autoritäten nicht unhinterfragt zu akzeptieren.

TN17 führt weiter aus, dass interreligiöses Lernen dazu verhelfen kann, Religionen und Kulturen einander näherzubringen und unterschiedliche Sichtweisen zu akzeptieren. Gemeinsam mit TN18 unterstreicht er die Bedeutung von Dialog, Perspektivenwechsel und interreligiösem Verständnis im schulischen Kontext:

[...] es ist aus dem Grund wichtig, nicht etwas zu vermitteln, sondern es startet so einen Austausch, ja, und dann bekommst du eine andere Perspektive. Dieser Perspektivenwechsel ist sehr wichtig. [...] und das Ziel – sollte dieses interreligiöse Lernen zusammenkommen, also Religionen, Kulturen sich nähern und dadurch dann also unterschiedliche Sichtweisen gelernt werden. (TN17)

Es gehört ja zum Islam. Wir sollen uns ja alle kennenlernen. (TN18)

Interreligiöse Lehr-/Lernprozesse sollen und können dabei helfen, sich auf die Hauptbotschaft und den Austausch über gemeinsame Werte zu fokussieren. Der Anspruch der Offenheit wird durch TN18 unter Verweis auf Sûra 49:13 auch theologisch legitimiert. Die Auseinandersetzung mit dem ‚Anderen‘ kann die

eigene religiöse Position konturieren und so einen wesentlichen Beitrag zum kritischen Denken leisten.

Die Diskussionen zeigen, dass ein zeitgemäßer, lebensnaher Religionsunterricht Wert legt auf die Einbeziehung der alltäglichen Erfahrungen und unterschiedlichen Lebenshintergründe der Schüler*innen. Die Fokussierung auf praktische, aktuelle Fragen und die kritische Kontextualisierung religiöser Normen und Lehren im Licht persönlicher und gesellschaftlicher Realitäten unterstützen die Entwicklung der Reflexions- und Urteilsfähigkeit. Die Konfrontation der Schüler*innen mit verschiedenen (interreligiösen) Perspektiven ermutigt sie, Fragen zu stellen und kritisch über ihre eigenen religiösen Positionen nachzudenken.³⁷

5. Religionspädagogische Erträge

Nach dieser auf den islamischen Religionsunterricht fokussierten empirischen Studie sei noch einmal betont, dass kritisches Denken als überfachliche Kompetenz zu betrachten ist, die sich nicht grundsätzlich einem bestimmten Schulfach zuordnen lässt.³⁸ Angesichts der dargestellten exemplarischen Analyse stellt sich hier jedoch die Frage, wie es im (islamischen) Religionsunterricht gefördert werden kann. Im Folgenden werden aus den erhobenen Daten einige didaktische Impulse abgeleitet:

Aufbrechen von Tabus und Förderung offener Diskussionen. Tabuisierungen im Elternhaus und die unreflektierte Übernahme einseitiger Denkmuster können für das kritische Denken junger Menschen eine Barriere darstellen. Um dem entgegenzuwirken, versuchen die Lehrkräfte im Unterricht einen sicheren Raum zu schaffen, in dem auch sensible Themen wie Sexualität oder psychische Gesundheit offen ansprechbar sind. Dies ermöglicht es den Schüler*innen, sich mit Themen auseinanderzusetzen, die in ihrem familiären Umfeld möglicherweise vermieden werden.

37 Andere Studien, sowohl zur Schüler*innen- als auch zur Lehrer*innenperspektive, stützen den Befund, dass der Transfer religiöser Traditionen in eine plurale und weitgehend säkular geprägte Mehrheitsgesellschaft und die Orientierung an der Lebenswirklichkeit für die religiöse Bildung junger Menschen zentrale Aspekte sind: ÇELİK, Özcan: Islamischer Religionsunterricht (IRU) in Deutschland. Erwartungen der Muslime – Konzepte der Kooperation zwischen den Glaubensgemeinschaften und dem Staat, Münster: readbox unipress 2017; vgl. TUNA, Mehmet H.: Islamische ReligionslehrerInnen auf dem Weg zur Professionalisierung, Münster / New York: Waxmann 2019; TUFAN-DESTANOĞLU: Muslimische Bildungs- und Erziehungsvorstellungen. Die Erwartungen von Eltern und Lehrkräften an den islamischen Religionsunterricht, Frankfurt am Main: Peter Lang 2020; BADAŪIA, Tarek / TOPALović, Said / TUHĆIĆ, Aida (Hg.): Von einer »Phantom-Lehrkraft« zum Mister-Islam. Explorative Erkundungen strukturtheoretischer Professionalität von Islamlehrkräften an staatlichen Schulen, Weinheim / Basel: Beltz Juventa 2022; KAMCIL-YILDIZ, Naciye: Zwischen Glaubensvermittlung und Reflexivität. Eine quantitative Studie zu professionellen Kompetenzen von islamischen ReligionslehrerInnen, Münster / New York: Waxmann 2021; vgl. GÜZEL, Selcen: Potenziale des Islam-Unterrichts. Eine empirische Untersuchung zur Selbsteinschätzung muslimischer Kinder und Jugendlicher, Baden-Baden: Ergon 2022.

38 Vgl. PFISTER, [Anm. 13], 42.

Stärkung der Reflexions- und Urteilsfähigkeit. Die Behandlung komplexer, ja kontroverser Themen im Unterricht kann die Schüler*innen zur kritischen Auseinandersetzung mit den eigenen Ansichten anregen. Dafür werden verschiedene Perspektiven aufgezeigt, die einen differenzierteren Blick ermöglichen und somit Schwarz-Weiß-Denkmuster – insbesondere im Kontext der simplifizierenden Halal-haram-Logik – aufbrechen. Für die Förderung kritischen Denkens ist es zentral, die eigenen Geltungsansprüche zu identifizieren und nach den Gründen dafür zu fragen: Die Schüler*innen müssen versuchen, ihre Position zu reflektieren und beispielsweise zu rechtfertigen, warum sie eine bestimmte Denk- und Verhaltensweise als *haram* empfinden. Dazu können die Lehrkräfte herausfordern, indem sie Nachfragen stellen, die die Schüler*innen dazu anregen, selbstständige Schlüsse zu ziehen und kritisch über vorgefertigte Meinungen und Normen zu reflektieren.

Kontextualisierung des Gelernten. Viele Lehrkräfte betonen die Wichtigkeit, den Unterrichtsstoff in einen Bezug zum aktuellen soziokulturellen Kontext zu setzen. Die Berücksichtigung der Lebensrealitäten von Kindern und Jugendlichen in Österreich und die Einbindung relevanter gesellschaftlicher Diskurse ermöglichen es den Schüler*innen, die Bedeutung des Gelernten für ihr eigenes Leben zu erkennen und sich kritisch dazu zu positionieren.

Ermutigung zu Perspektivenwechsel und interreligiösem Lernen. Das Aufzeigen von Gemeinsamkeiten und Unterschieden zwischen verschiedenen Religionen und Kulturen ermutigt die Schüler*innen dazu, über ihre religiöse und kulturelle Identität hinaus zu denken. Dies fördert nicht nur Toleranz und Verständnis, sondern auch die Fähigkeit, eigene Ansichten kritisch zu reflektieren. Der Perspektivenwechsel gestattet es, die eigene Sichtweise als Konstruktion zu erkennen und zu begreifen, dass zu einem Sachverhalt verschiedene, gut begründete Sichtweisen bestehen können. Die Lehrkräfte nutzen Debatten und Diskussionen, um die kritische Denk- und Argumentationsfähigkeit zu fördern: Im kontroversen Diskurs sind die Schüler*innen herausgefordert, ihre Ansichten zu verteidigen, gleichzeitig aber auch die Perspektiven anderer nachzuvollziehen und zu respektieren. Die Lehrperson kann dabei als ‚Role Model‘ auftreten, dessen Meinungen ebenfalls nicht unhinterfragt zu übernehmen sind, das aber Impulse für das kritische Denken gibt.

Eine Kombination aus offener Diskussion, kritischer Reflexion, Perspektivenwechsel und kontextbezogener Lehre im Religionsunterricht stärkt nicht nur das kritische Denkvermögen der Schüler*innen, sondern unterstützt sie auch in ihrer

persönlichen Entwicklung und ihrem Verständnis für die Vielfalt und Vieldeutigkeit der Welt.

6. Fazit und Ausblick

Die Auseinandersetzung mit diversen definitorischen Ansätzen, die der empirischen Studie in diesem Artikel vorangestellt ist, zeigt auf, dass kritisches Denken eine komplexe Kompetenz darstellt, die über die reine Informationsverarbeitung hinaus eine tiefergehende (Selbst-)Reflexion sowie die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel einschließt. Die Förderung von kritischem Denken ist nicht nur ein Bildungsziel, sondern letztlich eine fundamentale Notwendigkeit, um die Entwicklung der Schüler*innen zu reflektierten, mündigen Persönlichkeiten zu unterstützen. Die religionspädagogischen Herausforderungen, die in diesem Zusammenhang manifest werden, betonen die Notwendigkeit, religiöse Lehr-/Lernprozesse so zu gestalten, dass sie die Schüler*innen nicht nur mit Wissen versorgen, sondern sie außerdem dazu befähigen, dieses Wissen kritisch zu hinterfragen und in ihren Alltag zu integrieren.

Die Bedeutung einer kontextuellen Einbindung theologischer Inhalte sowie die Förderung eines dynamischen, pluralitätsfähigen Theologieverständnisses werden als zentral für die Herausbildung einer europäisch-muslimischen Identität identifiziert. Eine demokratische Diskurskultur innerhalb des islamischen Religionsunterrichts kann einen wertvollen Beitrag dazu leisten, radikalen bzw. extremistischen Tendenzen entgegenzuwirken, indem vermeintlich unantastbare Wahrheiten und Denkverbote, wie der Fundamentalismus sie auferlegt, bewusst durchbrochen werden. Insgesamt machen die vorgelegten Erkenntnisse ersichtlich, dass der islamische Religionsunterricht einen fruchtbaren Boden für die Förderung von kritischem Denken bieten kann und die Lehrkräfte eine Schlüsselrolle bei der Unterstützung und Gestaltung dieses Prozesses spielen. Dies erfordert eine Zugangsweise, die Offenheit, Dialogbereitschaft und Reflexionsfähigkeit nicht nur einfordert, sondern auch vorlebt.

Der islamische Religionsunterricht vermag die Förderung kritischen Denkens bei muslimischen Schüler*innen wesentlich stützen, indem er ein tieferes Verständnis des Islams anstrebt, anstatt ein vereinfachtes, dogmatisches Bild zu vermitteln, und indem er zu einem reflektierten Umgang mit religiösem Wissen ermutigt, einschließlich der kritischen Betrachtung von Aussagen religiöser Autoritäten. Junge Menschen sollen die Fähigkeit erwerben, sich selbst in der Diskussion gegen Missverständnisse und Vorurteile zu verteidigen, aber auch Toleranz und Respekt für unterschiedliche Standpunkte aufzubringen sowie die Gültigkeit und

Anwendbarkeit traditioneller Interpretationen im modernen Kontext zu hinterfragen.

Der Religionsunterricht kann eine Plattform bieten, um im Diskurs solche simplifizierenden Logiken aufzubrechen und eine differenzierte Annäherung an religiöse und gesellschaftliche Fragen zu fördern; er sieht sich jedoch durch die Kluft zwischen vorgeschriebenen Bildungszielen und den Erwartungen von Eltern und Schüler*innen oftmals vor Herausforderungen gestellt. Die Förderung einer kritischen Auseinandersetzung mit mitgebrachten Haltungen und Einstellungen sowie der offene Dialog zwischen Schule und Elternhaus sind essentiell, damit junge Menschen lernen, komplexe Themen zu reflektieren und nicht oberflächlichen, womöglich extremen Orientierungsangeboten zu verfallen. Insofern der Religionsunterricht zu einem informierten und kritischen Diskurs über aktuelle, kontroverse Fragen anregt, versetzt er die Schüler*innen in die Lage, für sich selbst fundierte Entscheidungen zu treffen und ihre religiös-weltanschauliche Identität erfolgreich zu verhandeln. Dies leistet einen Beitrag zur Orientierung und Positionierung in einer Gesellschaft, in der Toleranz, Verständnis und Pluralitätsfähigkeit als grundlegende Werte gefragt sind.

Abschließend sind im Hinblick auf den Geltungsanspruch dieses Beitrages einige Bemerkungen angebracht: Die hier präsentierten Passagen wurden im Zusammenhang einer anderen Fragestellung erhoben und bilden nur einen kleinen Ausschnitt aus einer umfassenderen Textbasis. Es können deshalb keine generellen Schlussfolgerungen zur Rolle des kritischen Denkens im islamischen Religionsunterricht gezogen werden. Die islamischen Religionslehrkräfte bringen in den Gruppendiskussionen jedoch ihre Überzeugungen hinsichtlich der Anforderungen und der Konfliktlinien religiöser Bildung zum Ausdruck und tauschen sich auch darüber aus, wie sie versuchen, kritischem Denken im Rahmen ihres Unterrichts einen größeren Stellenwert einzuräumen. Die oben dargestellten Impulse stellen damit Aspekte eines religionspädagogischen Ertrags dar, der in weiteren Studien zu überprüfen und in Auseinandersetzung mit der aktuellen Forschung zu vertiefen ist. Kritisches Denken selbst steht keineswegs in einem konfliktfreien Verhältnis zur Religion und bedarf deshalb auch in systematischer Hinsicht einer genaueren Überprüfung hinsichtlich seines Geltungsbereichs und seiner Grenzen.

Das empirische Material repräsentiert insbesondere die Beziehung zwischen der simplifizierenden Religionsauffassung vieler Eltern einerseits und den Ansprüchen der islamischen Religionslehrpersonen andererseits. Die vorhandenen Daten erlauben allerdings weder Aussagen über Eltern, die eine andere als die

hier präsentierte Position einnehmen, noch über die Rolle von Akteur*innen außerhalb des Elternhauses, beispielsweise des Imams (der Moschee), der Peer Group oder der sozialen Medien. Schließlich ist noch darauf hinzuweisen, dass der pädagogische Ertrag auch insofern weiterer Vertiefung und Modellierung bedarf, als die vorgeschlagenen Methoden zur Vermittlung kritischen Denkens nicht als unantastbar gelten können und folglich weitergehende Forschungen notwendig sind.

Maike Maria Domsel

Kritisch denken, demütig handeln

Impulse aus der franziskanischen Spiritualität für die religionspädagogische Praxis

Die Autorin

PD Dr.ⁱⁿ Maike Maria Domsel ist Privatdozentin am Seminar für Religionspädagogik, religiöse Erwachsenenbildung und Homiletik an der Katholisch-Theologischen Fakultät der Universität Bonn. Zusätzlich unterrichtet sie Katholische Religionslehre und Französisch an einem Gymnasium in Bonn und ist derzeit an eine Grundschule abgeordnet.

PD Dr.ⁱⁿ Maike Maria Domsel
Universität Bonn
Seminar für Religionspädagogik
Am Hof 1/III
D-53113 Bonn
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0537-4971>
e-mail: mdom1@uni-bonn.de



Kritisch denken, demütig handeln

Impulse aus der franziskanischen Spiritualität für die religionspädagogische Praxis

Abstract

In diesem Beitrag wird untersucht, wie kritisches Denken im Kontext religiöser Bildung gefördert werden kann, insbesondere durch die Integration des Paradigmas der Demut aus der franziskanischen Spiritualität. Ziel ist es, die Wechselwirkungen zwischen kritischem Denken und einer demütigen Haltung zu beleuchten und aufzuzeigen, wie diese Konzepte sich gegenseitig ergänzen und stärken. Der Artikel bietet eine hermeneutische Analyse der konzeptionellen Verbindungen zwischen kritischem Denken und Demut, insbesondere im biblischen und theologischen Kontext. Abschließend werden praxeologische Perspektiven für die schulische und religionspädagogische Anwendung entwickelt, um die theoretischen Erkenntnisse für die Praxis nutzbar zu machen.

Schlagworte

Kritisches Denken – Demut – Franziskanische Spiritualität – Religiöse Bildung

Critical thinking, humble action

Insights from Franciscan spirituality for religious pedagogical practice

Abstract

This paper explores how critical thinking can be fostered within religious education, particularly by integrating the humility paradigm from Franciscan spirituality. The aim is to illuminate the interactions between critical thinking and a humble attitude, demonstrating how these concepts complement and strengthen each other. The article provides a hermeneutic analysis of the conceptual connections between critical thinking and humility, focusing on biblical and theological contexts. Finally, praxeological perspectives are developed for practical application in educational and religious pedagogy, making the theoretical insights applicable in practice.

Keywords

Critical thinking – Humility – Franciscan spirituality – Religious Education

1. Thematische Hinführung und Problemaufriss

Gegenwärtig manifestieren sich Krisen und Unsicherheiten in vielfältiger Form. Politische Unruhen und kriegerische Auseinandersetzungen, auch in Europa, hinterlassen tiefe gesellschaftliche Spuren. Eine zunehmende soziale Polarisierung¹ sowie das wachsende Bewusstsein für Umweltzerstörung verstärken das Gefühl der Instabilität. Diese Entwicklungen stellen einstige Gewissheiten infrage und fordern dazu auf, sich differenziert mit den aktuellen Herausforderungen auseinanderzusetzen. Dabei wird der Begriff ‚Krise‘ (altgriechisch crisis) in seiner ursprünglichen Bedeutung – als Gelegenheit zur Beurteilung, Reflexion und Entscheidung – zu einem zentralen Ansatzpunkt für das Verstehen und Handeln in pluralen und säkularen Gegenwartsgesellschaften.²

Vor dem Hintergrund dieser komplexen und unsicheren Weltlage gewinnt die Fähigkeit zum kritischen Denken zunehmend an Bedeutung. In einer Zeit, die von einer überwältigenden Informationsflut und dem rasanten Fortschritt Künstlicher Intelligenz (KI) geprägt ist, stellt die Unterscheidung verlässlicher Informationen von irreführenden eine zentrale Herausforderung dar.³ Kritisches Denken wird somit zur Grundlage nicht nur für fundierte Urteile, sondern auch für die persönliche Entwicklung, gerade im Umgang mit krisenhafter Wirklichkeit, da es selbstständiges Denken, ethische Entscheidungsfindung und eine reflektierte Haltung gegenüber anspruchsvollen Fragestellungen fördert.⁴ Dieses Vermögen zur eigenständigen Analyse und Bewertung ist sowohl im schulischen als auch im universitären Kontext unerlässlich und unterstützt Schüler*innen und Studierende dabei, in einer zunehmend komplexen Welt kompetent zu agieren.⁵

Gerade im Bereich der religiösen Bildung kann die gezielte Förderung kritischen Denkens besonders positive Auswirkungen auf die persönliche und spirituelle

-
- 1 Vgl. ALBRECHT, Clemens: Die neue soziale Spaltung und der Verlust des Dritten, in: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 23 / H. 1 (2021) 9–20, 9–20.
 - 2 Vgl. DOMSEL, Maike Maria: Krisendiskurse in bildungswissenschaftlichen, psychologischen und soziologischen Zeitschriften von 2020 bis 2023 – eine Literatursichtung aus religionspädagogischer Perspektive, in: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 23 / H. 1 (2024) 23–39, 23–39, insbesondere 23.
 - 3 Vgl. GÄRTNER, Claudia: Digitales ‚Ich‘? Trans- und Posthumanismus als theologische und religionspädagogische Herausforderung, in KONZ, Britta / OSTMEYER, Karl-Heinrich / SCHOLZ, Marcel (Hg.): Gratwanderung Künstliche Intelligenz. Interdisziplinäre Perspektiven auf das Verhältnis von Mensch und KI, Stuttgart: Kohlhammer 2023, 111–123, 111–123; vgl. JAHN, Dirk / CURSIO, Michael: Critical Thinking. An Introduction To The Didactics Of Thinking Training, Wiesbaden: Springer 2024, 89–90; vgl. PIRKER, Viera: Subjekt Mensch – mehr als „das Andere der künstlichen Intelligenz“? Anthropologie als Grundfrage des Religionsunterrichts für die Sekundarstufe I, in: NORD, Ilona / PETZKE, Judith (Hg.): Religionsdidaktik. Diversitätsorientiert und digital. Praxishandbuch, Berlin: Cornelsen 2023, 229–238, 229–238.
 - 4 Vgl. LEINWEBER, Christian: Das (Un-)Wahre Der Bildung: Zum Verhältnis von Autonomie, Fake News und Wahrheit. MedienPädagogik 38 (2020) 1–20, 1–20.
 - 5 Vgl. JAHN / CURSIO 2024 [Anm. 3], 89–90.

Entwicklung haben.⁶ Sie kann dazu anregen, (religiöse) Konzepte zu hinterfragen und ein tieferes Verständnis für spirituelle Überzeugungen zu entwickeln. Dies trägt dazu bei, radikale Interpretationen zu vermeiden und differenzierte, durchdachte Sichtweisen zu etablieren.⁷

Kritisches Denken zeichnet sich durch Eigenschaften wie Offenheit, Mut, Bescheidenheit, Selbstwirksamkeit, Kreativität und Ausdauer aus und fördert eine eingehende Prüfung von Informationen.⁸ Diese Merkmale stehen in enger Beziehung zur Haltung der Demut, die die Anerkennung der eigenen Begrenztheit und die Bereitschaft umfasst, von anderen zu lernen und sich selbst zu reflektieren. Eine solche Haltung des ständigen Lernens ermöglicht es, die eigene Perspektive zu überprüfen und sich für neue Erkenntnisse zu öffnen. Auf diese Weise unterstützt Demut kritisches Denken, indem sie die Bereitschaft fördert, bestehende Überzeugungen zu hinterfragen und sich intensiver mit komplexen Themen auseinanderzusetzen.⁹

In diesem Beitrag wird untersucht, wie kritisches Denken im Kontext religiöser Bildung gefördert werden kann. Ziel ist es, eine neue Interpretation des Paradigmas des kritischen Denkens aus theologischer Sicht zu entwickeln und Ansätze für dessen Anwendung im religionspädagogischen Kontext zu eröffnen. Dies geschieht durch eine hermeneutische Analyse der Schnittstellen zwischen kritischem Denken und einem demütigen Habitus. Der Artikel beleuchtet, wie die Verbindung von kritischem Denken und Demut zur Persönlichkeitsbildung beitragen und (religiöse) Bildungsprozesse unterstützen kann. Dabei wird insbesondere die demutbasierte Haltung der franziskanischen Spiritualität als Ansatz herangezogen, um aufzuzeigen, wie Eigenschaften wie Bescheidenheit, Reflexionsbereitschaft und die Offenheit für andere Perspektiven die Entwicklung kritischen Denkens stärken können, um somit konstruktives Handeln in komplexen und pluralen Lebenswelten zu ermöglichen.

Demut wird als eine Tugend verstanden, die es ermöglicht, sich von einseitigem Machtdenken zu distanzieren und eigene Stärken und Schwächen offen zu

6 Vgl. FRANK, Franziska: Mit Demut zum Erfolg. Leadership im 21. Jahrhundert, Berlin, Heidelberg: Springer 2023, 30. Im theologischen und religionspädagogischen Kontext erfährt gegenwärtig das franziskanische Verständnis von Demut offenbare verstärkte Aufmerksamkeit. So z. B.: MENDL, Hans: Franz von Assisi für junge Leute. Näher – Tiefer – Weiter (Franziskanische Akzente 38), Würzburg: Echter 2023. Oder für den Bereich der religiösen Bildung für nachhaltige Entwicklung: BEDERNA, Katrin: Alles wird gut? Franziskanische Inspirationen zur Klimakrise (Franziskanische Akzente 30), Würzburg: Echter 2021.

7 Vgl. RIESEBRODT, Martin: Die Rückkehr der Religionen und die Sozialmilieus des Fundamentalismus, in: PICKEL, Gert: Religionssoziologie. Eine Einführung in zentrale Themenbereiche, Wiesbaden: VS 2011, 284–294, 284–294.

8 Vgl. JAHN, Dirk / CURSIO, Michael: Kritisches Denken: Eine Einführung in die Didaktik der Denkschulung: Wiesbaden: Springer 2021, 3–7.

9 Vgl. PUCHTA, Jonas: Das Betroffensein von Demut. Ein phänomenologisches Deutungsangebot, in: NZSTh 65 / H. 2 (2023) 211–232, 223–224.

erkennen. Eine solche Haltung regt dazu an, Vorurteile und festgefahrene Annahmen zu hinterfragen und alternative Sichtweisen zu prüfen. Gleichzeitig stärkt sie die Fähigkeit, Wesentliches von Unwesentlichem zu unterscheiden, und fördert eine vertiefte spirituelle Praxis sowie eine intensivere Verbindung zu Mitmenschen und zu Gott.¹⁰

Auf dieser Grundlage wird im weiteren Verlauf des Beitrags zunächst das Paradigma des kritischen Denkens näher bestimmt und seine zentrale Bedeutung im theologischen und religionspädagogischen Kontext erschlossen. Darauf folgt eine Auseinandersetzung mit der Haltung der Demut, insbesondere aus biblischer sowie theologischer Sicht und insbesondere im Lichte der franziskanischen Spiritualität. Schließlich werden die beiden Ansätze zusammengeführt, um die Zusammenhänge zwischen kritischem Denken und Demut zu beleuchten. Abschließend werden praxeologische Perspektiven für die schulische sowie religionspädagogische Anwendung formuliert.

2. Das Paradigma des kritischen Denkens

Kritisches Denken bezeichnet die Fähigkeit, Informationen systematisch zu analysieren und zu bewerten, um wohlüberlegte und fundierte Urteile zu treffen. Es umfasst die Prüfung von Argumenten auf logische Konsistenz und Kohärenz, das Hinterfragen grundlegender Annahmen sowie die kritische Beurteilung von Schlussfolgerungen. Eine solch methodische Herangehensweise ermöglicht eine tiefere Auseinandersetzung mit komplexen Fragestellungen und fördert die Entwicklung differenzierter und wohlüberlegter Einsichten.¹¹

Darüber hinaus erfordert kritisches Denken die Berücksichtigung und Integration unterschiedlicher Perspektiven und Evidenzen, um zu ausgewogenen und gut begründeten Urteilen zu gelangen. Es zeichnet sich zum einen durch ein methodisches, nachvollziehbares und selbstreflexives Vorgehen aus. Zum anderen wird kritisches Denken nicht nur in kognitiven Dimensionen wie Wissen, Argumentations- und Urteilskompetenz gesehen, sondern auch als ein Habitus verstanden, der von Haltungen wie Offenheit und Bescheidenheit – wie bereits in Kapitel 1 erwähnt – getragen wird.¹²

Insbesondere im Bildungskontext nimmt die gezielte Förderung kritischen Denkens eine herausragende Position ein. Schulen und Hochschulen sollten nicht

10 Vgl. PANSTERS, Krijn. *Franciscan Virtue: Spiritual Growth and the Virtues in Franciscan Literature and Instruction of the Thirteenth Century* (Studies in the History of Christian Traditions 161), Boston: Brill 2012, 112–126.

11 Vgl. JAHN / CURSIO Critical 2024 [Anm. 3], 5–6.

12 Vgl. JAHN / CURSIO 2021 [Anm. 8].

nur als Vermittler von Wissen fungieren, sondern auch explizit darauf abzielen, die Fähigkeiten der Schüler*innen und Studierenden zu entwickeln, Informationen zu hinterfragen und eigenständiges Denken zu fördern. Ein Lehrplan, der sich gezielt auf die Entwicklung kritischen Denkens konzentriert, bereitet Lernende nicht nur auf akademischen Erfolg vor, sondern stärkt auch ihre Fähigkeit, komplexe Probleme zu erfassen und kreative Lösungen zu entwickeln, was als wichtige Lebenskompetenz zu betrachten ist. Die Integration kritischen Denkens in den Bildungsbereich fördert eine kognitive Flexibilität, die über den reinen Wissenserwerb hinausgeht. Sie ermöglicht es Lernenden, Informationen in einem breiteren Kontext zu verstehen, Zusammenhänge herzustellen und sowohl die Anwendung ihres Wissens als auch die Aufnahme neuer Kenntnisse in verschiedenen Situationen zu erleichtern. In der Folge bereitet die gezielte Entwicklung kritischen Denkens Lernende auf die Herausforderungen einer sich rasch verändernden Welt vor, in der eigenständige Analyse und Problemlösung von zentraler Bedeutung sind. Gleichzeitig stärkt sie die Persönlichkeitsbildung, indem sie Selbstreflexion, Unabhängigkeit und die Bereitschaft zur kontinuierlichen Weiterentwicklung unterstützt.¹³

2.1 Biblische Perspektiven

Kritisches Denken spielt in der Theologie eine zentrale Rolle, da es eine tiefgehende Analyse religiöser Texte, Traditionen und Lehren ermöglicht und somit zu einem differenzierten und fundierten Verständnis theologischer Konzepte und ihrer Anwendung in zeitgenössischen ethischen und gesellschaftlichen Fragestellungen beiträgt. Im theologischen Diskurs unterstützt kritisches Denken die Interpretation heiliger Schriften und fördert die kontinuierliche Reflexion und Weiterentwicklung persönlicher Glaubensüberzeugungen und religiöser Praktiken.¹⁴

Biblische Beispiele, die die Bedeutung kritischen Denkens betonen, finden sich etwa in der alttestamentlichen Weisheitsliteratur, insbesondere im Buch der Sprüche und im Buch Kohelet. Diese Texte ermutigen zur Weisheitssuche und zur Prüfung von Wissen und Erfahrungen. Sprüche 4,7 sagt: „Anfang der Weisheit ist: Erwirb dir Weisheit, erwirb dir Einsicht mit deinem ganzen Vermögen!“ Diese Aufforderung zur Weisheitssuche kann als Aufruf zum kritischen Denken

¹³ Vgl. EBD., 38–45 sowie 97–134.

¹⁴ Vgl. BÖTTIGHEIMER, Christoph: Lehrbuch der Fundamentaltheologie: Die Rationalität der Gottes-, Offenbarungs- und Kirchenfrage, München: Herder 2022. Vgl. SCHUPP, Franz: Kritisches Denken in der Theologie, in: Zeitschrift für katholische Theologie 92 / H. 3 (1970) 328–341, 328–341.

und zur intellektuellen Auseinandersetzung mit Welt und Mensch interpretiert werden.¹⁵

Zur weiteren Konkretisierung der theologischen Grundlagen des kritischen Denkens soll auch das neutestamentliche Beispiel der Bereaner in der Apostelgeschichte 17,11 angeführt werden, in dem die Bedeutung des kritischen Denkens verdeutlicht wird: „Diese waren vornehmer gesinnt als die in Thessalonich; mit großer Bereitschaft nahmen sie das Wort auf und forschten Tag für Tag in den Schriften nach, ob sich dies wirklich so verhielte.“ Die Bereaner werden für ihre methodische Herangehensweise gelobt, bei der sie das Gehörte systematisch überprüften und durch tägliche Auseinandersetzung mit den Schriften deren Übereinstimmung mit den biblischen Texten sicherstellten. Eine solch praxisnahe Überprüfung verdeutlicht nicht nur die Relevanz einer gründlichen analytischen Reflexion, sondern zeigt auch, wie biblische Schriften selbst zur Förderung eines strukturierten und fundierten kritischen Denkens anregen. Ihr Ansatz illustriert, dass kritisches Denken in der biblischen Tradition als zentrales Mittel zur Wahrheitsfindung und zur vertieften Auseinandersetzung mit theologischen Fragestellungen angesehen wird.¹⁶

Auch Jesus selbst zeigt in seinen Diskussionen mit den Pharisäern und Schriftgelehrten (z. B. in Matthäus 22,15-46) eine kritische Haltung, indem er tiefere Einsichten und Verständnis fordert, was die Notwendigkeit verdeutlicht, etablierte Normen und Interpretationen zu hinterfragen, um zu einer authentischen und lebendigen Glaubenspraxis zu gelangen.¹⁷

2.2 Historische und systematisch-theologische Beispiele

Auch in der historischen Theologie zeigt sich die zentrale Rolle des kritischen Denkens, wie die Entwicklungen bei bedeutenden Theologen, wie Augustinus und Thomas von Aquin verdeutlichen. Diese Denker haben im Laufe der Geschichte die Konzepte des kritischen Denkens weiterentwickelt und vertieft.

Augustinus von Hippo (354-430) betonte in seinem Werk *De Trinitate* die Wechselbeziehung zwischen Glauben und Vernunft. Er argumentierte, dass der Glaube die Vernunft anregen sollte, um eine tiefere Einsicht in göttliche Wahrheiten zu ermöglichen, während die Vernunft gleichzeitig den Glauben stützen und bestäti-

15 Vgl. LOADER, James Alfred: Proverbs 1-9, Historical Commentary on the Old Testament, Leuven – Paris – Walpole: Peeters 2014, 205–206.

16 Vgl. NEUDORFER, Heinz-Werner: Apostelgeschichte. 1. Teil, in: MAIER, Gerhard (Hg.): Edition C. Bibelkommentar. Neues Testament. Apostelgeschichte. Römer. Korinther (Bd. 3), Herrenberg: SCM Brockhaus 2018, 7–377, 154–157.

17 Vgl. MAIER, Gerhard: Matthäus-Evangelium. 1. Teil, in: MAIER, Gerhard (Hg.): Edition C. Bibelkommentar. Neues Testament. 1. Matthäus. Markus, Herrenberg: SCM Brockhaus 2018, 5–503, 211–235.

gen sollte. Augustinus' Methode zur theologischen Reflexion beinhaltete eine sorgfältige und systematische Analyse der Heiligen Schriften, um deren tiefere Bedeutung und Kohärenz zu erfassen. Durch diese kritische Auseinandersetzung strebte er an, die theologischen Konzepte nicht nur zu verstehen, sondern auch deren intellektuelle Fundierung zu überprüfen und zu verfeinern.¹⁸

Thomas von Aquin (1225-1274) entwickelte in seiner *Summa Theologica* einen umfassenden Rahmen, der Philosophie und Theologie miteinander verband. Er nutzte die aristotelische Logik, um theologische Dogmen zu analysieren und zu erklären. Thomas' Methode der scholastischen Disputation, die sorgfältige Argumentation und Gegenargumentation beinhaltete, förderte ein hohes Maß an kritischem Denken innerhalb der Theologie. Seine Betonung der natürlichen Vernunft und deren Rolle im Verständnis göttlicher Offenbarung verdeutlicht, wie kritisch-reflexive Denkprozesse als integraler Bestandteil der theologischen Reflexion betrachtet werden können.¹⁹

Auch in der Systematischen Theologie nimmt kritisches Denken eine zentrale Rolle ein, da es die methodische Analyse und Synthese theologischer Lehren und Glaubenssysteme ermöglicht. Ziel dieser Disziplin ist es, kohärente und umfassende Darstellungen des christlichen Glaubens zu entwickeln. Dabei stellt die Anwendung kritischen Denkens sicher, dass die verschiedenen Elemente der Theologie logisch konsistent und inhaltlich fundiert sind. So beginnt kritisches Denken in der Systematischen Theologie mit der hermeneutischen Analyse biblischer Texte, um deren Bedeutung und Relevanz für die gegenwärtige theologische Reflexion zu erfassen. Die Exegese erfordert eine sorgfältige Betrachtung des historischen und kulturellen Kontextes der Texte sowie eine kritische Auseinandersetzung mit verschiedenen Interpretationsansätzen. Durch die systematische Integration dieser Erkenntnisse in die Theologie wird es möglich, kohärente Glaubenssysteme zu entwickeln, die sowohl den biblischen Befunden als auch der kirchlichen Tradition Rechnung tragen.²⁰

Ein zentraler Bereich der Systematischen Theologie ist die Dogmatik, die sich mit den grundlegenden Glaubenssätzen des Christentums befasst. Hier spielt kritisches Denken eine entscheidende Rolle, indem es die inneren Zusammenhänge und logischen Konsequenzen der Dogmen systematisch untersucht. Die

18 Vgl. AUGUSTINUS, Aurelius / KREUZER, Johann: De trinitate (Bücher VIII – XI, XIV – XV, Anhang: Buch V); lateinisch – deutsch, Hamburg: Meiner 2001. Vgl. BRACHTENDORF, Johannes: Die Struktur des menschlichen Geistes nach Augustinus Selbstreflexion und Erkenntnis Gottes, in ‚De Trinitate‘, Hamburg: Meiner 2000.

19 Vgl. VON AQUIN, Thomas / Dominikanerprovinz Teutonia e. V. und JACOBI, Klaus. Die deutsche Thomas-Ausgabe. Vollständige, ungekürzte deutsch-lateinische Ausgabe der Summa Theologiae. 9. Ziel und Handeln des Menschen, Berlin / Boston: De Gruyter 2022.

20 Vgl. VON STOSCH, Klaus: Einführung in die Systematische Theologie, Stuttgart: Brill / Schöningh ⁵2022, 72–73 und 354–364.

Dogmatik erfordert eine präzise und reflektierte Auseinandersetzung mit den zentralen Lehren des Glaubens, wie etwa der Trinitätslehre und der Christologie.²¹ Kritisches Denken ermöglicht es, diese theologischen Konzepte tiefer zu durchdringen und ihre Rationalität sowie theologische Fundierung zu überprüfen, um eine kohärente und konsistente Darstellung der Glaubenslehren sicherzustellen.²²

Zudem trägt die theologische Ethik durch kritisches Denken zur Entwicklung kohärenter moralischer Prinzipien und deren Anwendung auf komplexe ethische Fragestellungen bei. Durch die kritische Reflexion über biblische Gebote, theologische Traditionen und zeitgenössische ethische Theorien können fundierte ethische Urteile gefällt werden, die sowohl die göttliche Offenbarung als auch die menschliche Vernunft berücksichtigen.²³

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass kritisches Denken in der Systematischen Theologie unerlässlich ist, um eine fundierte und reflektierte Auseinandersetzung mit zentralen Glaubensinhalten zu gewährleisten. Es fördert eine Theologie, die intellektuell anspruchsvoll und zugleich spirituell tiefgründig ist, und trägt dazu bei, dass theologische Lehren kontinuierlich hinterfragt und weiterentwickelt werden, um den Herausforderungen der Gegenwart möglichst gerecht zu werden.

2.3 Religionspädagogische Dimensionen

Auch im Bereich der Religionspädagogik stellt die Förderung kritischen Denkens – wie am Beispiel der religiösen Urteilskompetenz zu erkennen – ein zentrales Anliegen der Religions- und Fachdidaktik dar.²⁴ Diese Kompetenz zielt darauf ab, die kritische Analyse und reflektierte Beurteilung komplexer religiöser und ethischer Fragestellungen zu unterstützen. Urteilskompetenz im Religionsunterricht umfasst die Fähigkeit, fundierte Positionen zu entwickeln und zu begründen, wobei sowohl sachliche als auch normative Dimensionen berücksichtigt werden.²⁵

21 Vgl. MAURER, Ernstpeter: Geistreiche Vernunft. Dogmatik als lebendiges Denken. Hg. von SCHNEIDER, Clara Aurelia / SEELBACH, Larissa Carina, Göttingen: V&R 2018, 15–27.

22 Vgl. STUBENRAUCH, Bertram: Theologie studieren (= UTB 4932), Stuttgart: Brill / Schöningh 2019, 211–216.

23 Vgl. EBD., 216–219.

24 Vgl. DBK: Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen. Hg. vom Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz, Bonn 2005 (Die Deutschen Bischöfe 80).

25 Vgl. MUTH, Katharina: Orientierung geben und Identitäten stiften? Was der Religionsunterricht in Bezug auf Urteilsbildung leisten kann und sollte und was nicht, in: DICKEL u. a. (Hg.): Urteilspraxis und Wertmaßstäbe im Unterricht. Ethik, Englisch, Geschichte, politische Bildung und Religion, Schwalbach i. T.: Wochenschau 2020, 148–172, 148–172.

Konkret bedeutet dies, dass Lernende nicht nur über ein vertieftes Wissen zu religiösen Konzepten verfügen müssen, sondern auch in der Lage sein sollen, dieses Wissen auf konkrete Fragestellungen anzuwenden und die Auswirkungen ihrer Entscheidungen kritisch zu reflektieren. Die Bekenntnisorientierung des Religionsunterrichts, die spezifische religiöse und ethische Werte betont, beeinflusst diesen Prozess, indem sie die Lernenden dazu anregt, sich mit unterschiedlichen Perspektiven auseinanderzusetzen, ohne jedoch die notwendige Offenheit für alternative Sichtweisen einzuschränken.²⁶

Die Entwicklung von Urteilskompetenz erfordert eine differenzierte Betrachtung sowohl der sachlichen Fakten als auch der ethischen und moralischen Dimensionen eines Themas. Im Religionsunterricht wird dies durch die Reflexion über religiöse Traditionen und ethische Fragestellungen gefördert. Lernende müssen in der Lage sein, verschiedene Argumente zu evaluieren, deren Relevanz abzuwägen und zu fundierten, wohlüberlegten Positionen zu gelangen. Dieser Prozess fördert nicht nur die eigenständige Urteilsfindung, sondern auch die kritische Auseinandersetzung mit den normativen Grundlagen des Glaubens, was für eine umfassende religiöse Bildung essenziell ist.²⁷

Die knappen Analysen dieses Kapitels verdeutlichen die Bedeutung des kritischen Denkens innerhalb von Theologie und Religionspädagogik. Trotz der tief verwurzelten Relevanz dieses Denkansatzes steht seine umfassende fachdidaktische Integration bisher noch aus. Während erste Modelle zur Förderung kritischen Denkens vor allem im Bereich der Naturwissenschaftsdidaktik entwickelt wurden²⁸, stellt sich die Frage nach weiterführenden fachdidaktischen Konzepten für den Religionsunterricht. Solche Konzepte müssen einerseits die theologische Tiefe bewahren und weiterführen, andererseits jedoch auch den Anforderungen einer pluralen und säkularen Gesellschaft sowie der zunehmend komplexen Informationslandschaft gerecht werden. Es gilt, den spezifischen Eigenwert der religiösen Bildung zu erhalten, ohne dabei an Relevanz und Adressat*innenorientierung zu verlieren.

In diesem Kontext soll das Paradigma der Demut auf seine Eignung hin untersucht werden. Es kann sowohl in der Theologie als auch in aktuellen gesell-

26 Vgl. ZIEGLER, Mario: Die Schulung der Urteilsfähigkeit im Ethikunterricht. Grundsätze der Lehrstückdidaktik, in: DICHEL, Mirka u. a. (Hg.): Urteilspraxis und Wertmaßstäbe im Unterricht. Ethik, Englisch, Geschichte, politische Bildung und Religion, Schwalbach i. T.: Wochenschau 2020, 47–70, 47–70.

27 Vgl. MUTH, Katharina: Art. Urteilskompetenz, in: WiReLex (2022) 1–15, 1–15.

28 Vgl. RAFOLT, Susanne / KAPELARI, Susanne / KREMER, Kerstin: Kritisches Denken im naturwissenschaftlichen Unterricht – Synergiemodell, Problemlage und Desiderata, in: ZfDN (2019) 1–13, 1–13.

schaftlichen Diskursen anknüpfen und somit als Ansatz für eine vertiefte fachdidaktische Reflexion dienen.

3. Die Haltung der Demut

Im aktuellen Diskurs wird Demut vor allem auf zwei Arten betrachtet: Einerseits als universale anthropologische Dimension von Bedeutung im interreligiösen und interdisziplinären Kontext, andererseits als zentrales Element der christlichen Praxis. Als anthropologische Größe gewinnt Demut zunehmend an Bedeutung in Bereichen wie Wirtschaft, Persönlichkeitsentwicklung und Leadership²⁹, wo sie vermehrt als wertvolle Eigenschaft und Leitprinzip anerkannt und genutzt wird. Diese Entwicklung lässt sich anhand einer Vielzahl einschlägiger Ratgeberliteratur nachvollziehen. Als Beispiele hierfür können Beiträge genannt werden wie „DeMUT: Leise Führung für eine laute Zeit“³⁰ und „Demut: Wie wir in Zukunft führen müssen“ von Dietrich Oelsnitz³¹, veröffentlicht im Jahr 2022, oder „Mit Demut Zum Erfolg: Leadership im 21. Jahrhundert“ von Franziska Frank, erschienen 2023.³² Auch im Bereich der Trauerbegleitung findet das Thema Beachtung, beispielsweise bei Georg Schwikart: „Demut: Die Kunst des Trauerns“ aus dem Jahr 2023.³³

Nachfolgend wird der Fokus auf die theologische Dimension der Demut gelegt. Um ein umfassendes Verständnis zu entwickeln, ist es erforderlich, die etymologischen Wurzeln des Begriffs zu betrachten und dessen Bedeutung innerhalb der christlichen Tradition zu beleuchten.

3.1 Etymologische Wurzeln

Der Begriff ‚Demut‘ (lateinisch *humilitas*, altgriechisch *ταπεινοφροσύνη*) hat seine etymologischen Wurzeln in der christlich-jüdischen Tradition und verweist auf das, was ‚niedrig‘ und ‚gering‘ ist. Das lateinische *humilitas* leitet sich von *humus* (Erde/Boden) ab und betont eine Haltung der Bescheidenheit, die mit einer realistischen Selbsteinschätzung sowie einer ausgewogenen Wahrnehmung der eigenen Fähigkeiten und Grenzen verbunden ist. Diese Haltung, die in

29 Leadership beschreibt die systematische Reflexion sowie die Entwicklung von Leitungs- und Führungsstrategien in Unternehmen, Organisationen und Institutionen. Vgl. ARENS, Hans-Jürgen / VOM ENDE, Michael (Hg.): Führen durch Dienen. Perspektiven, Reflexionen und Erfahrungen zur Praxis von Servant Leadership, Berlin: ESV 2021; vgl. ROEBBEN, Bert: Theology made in Dignity. On the Precarious Role of Theology in Religious Education, Leuven: Peeters 2016, Kapitel 7; vgl. KESSLER, Volker: The beauty of spiritual leadership: A theological-aesthetical approach to leadership, in: HTS Theologiese Studies/Theological Studies 76 (2020) 1–7, 1–7.

30 Vgl. OELSNITZ, Dietrich: DeMUT: Leise Führung für eine laute Zeit, München: Franz Vahlen 2022.

31 Vgl. OELSNITZ, Dietrich: Demut: Wie wir in Zukunft führen müssen, München: Franz Vahlen 2022.

32 Vgl. FRANK²2023 [Anm. 6].

33 Vgl. SCHWIKART, Georg: „Demut.“ Die Kunst des Trauerns. Germany: Echter 2023.

verschiedenen kulturellen, philosophischen und religiösen Kontexten als wertvoll erachtet wird, erfordert das bewusste Anerkennen der eigenen Begrenzungen, ohne dabei die eigenen Fähigkeiten zu unterschätzen.³⁴

3.2 Biblische und theologische Perspektiven

Im biblisch-alttestamentlichen Kontext wird an verschiedenen Stellen betont, dass Jahwe diejenigen bevorzugt, die gesellschaftlich oder materiell als niedrig oder demütig angesehen werden, wie beispielsweise in Ri 6,15; Jes 11,4; Jdt 9,11. Diese Vorliebe Gottes für die Demütigen lässt auf eine positive Verbindung zur Tugend der Demut schließen. In einigen Passagen ermutigt die Bibel explizit dazu, Demut anzustreben, wie es beispielsweise in Zefanja 2,3 dargelegt wird. Hier werden die Gläubigen dazu aufgefordert, eine demütige Haltung einzunehmen, was Hand in Hand geht mit der Suche nach Gerechtigkeit und der Einhaltung von Jahwes Recht.

Diese Beispiele verdeutlichen, dass Demut nicht nur als persönliche Tugend betrachtet wird, sondern auch als wesentlicher Bestandteil eines rechtschaffenen Lebens im Glauben. Indem die Gläubigen Demut anstreben, zeigen sie ihre Hingabe an Gott und ihre Bereitschaft, seinen Weg zu folgen. Somit wird Demut nicht nur als innere Haltung angesehen, sondern auch als ein Handlungsprinzip, das die Beziehung zwischen Mensch und Gott prägt. Nach biblischem Verständnis eröffnet die Annahme eines demutsorientierten Habitus einen Pfad zu einem authentischen und erfüllten Leben (Spr 22,4).³⁵

Im Neuen Testament wird die Bedeutung der Demut durch die personifizierte Verkörperung Jesu Christi auf eindringliche Weise reflektiert. Die Passage in Philipper 2,6-8 verdeutlicht dies eindrucksvoll: „Er war Gott gleich, hielt aber nicht daran fest, Gott gleich zu sein, sondern er entäußerte sich und wurde wie ein Sklave und den Menschen gleich. Sein Leben war das eines Menschen; er erniedrigte sich und war gehorsam bis zum Tod, bis zum Tod am Kreuz.“ Hier zeigt sich, dass Demut im christlichen Kontext nicht nur als innere Haltung, sondern als Ausdruck eines radikalen, selbstlosen Handelns verstanden wird, das bis zur Selbstaufopferung reicht.

34 Vgl. FRANK, Karl Suso: Art. Franziskaner, in: LThK⁴ (2009) 30–36. Vgl. PUCHTA, Jonas: Das Betroffensein von Demut. Ein phänomenologisches Deutungsangebot, in: NZSTh 65 / H. 2 (2023) 211–232, 212.

35 Vgl. DESELAERS, Paul: Art. Demut. I. Biblisch, in: LThK³ (2009) 89–90, 89. Im vorliegenden Kontext wird Demut als eine integrative Kategorie verstanden, die sowohl als Tugend, Haltung als auch Habitus betrachtet wird, da sie in ihrer biblischen und theologischen Auslegung nicht nur als innere Qualität, sondern auch als normatives Prinzip des Handelns interpretiert wird, welches das Verhältnis zwischen Mensch und Gott sowie das persönliche und ethische Leben maßgeblich prägt.

Diese Vorstellung von Demut wird auch in anderen Teilen des Neuen Testaments weitergeführt. In den Seligpreisungen der Bergpredigt (Mt 5,3-5) wird den Demütigen das Himmelreich verheißen, was die ethische und eschatologische Dimension der Demut unterstreicht. Ebenso fordert der Apostel Petrus in 1. Petrus 5,6 die Gläubigen auf: „Beugt euch also in Demut unter die mächtige Hand Gottes, damit er euch erhöht, wenn die Zeit gekommen ist!“ Diese Aufforderung weist darauf hin, dass Demut nicht lediglich als persönliche Tugend, sondern als wesentliche Haltung im Verhältnis zu Gott und zur Gemeinschaft betrachtet wird.

Durch die tiefgreifende Verknüpfung der Demut mit der Person Jesu Christi und den apostolischen Lehren erhält dieses Konzept im Neuen Testament eine erweiterte theologische Dimension. Es wird nicht nur als Bedingung für die Erreichung göttlicher Gnade interpretiert, sondern als integraler Bestandteil des christlichen Lebenswandels und der Nachfolge. Diese Perspektive stellt eine signifikante Erweiterung des alttestamentlichen Verständnisses dar und fügt dem Begriff der Demut eine umfassendere heilsgeschichtliche und ethische Dimension hinzu.³⁶

Nach dem Lexikon für Theologie und Kirche (LThK) bezeichnet Demut das Streben danach, die rechte Mitte zwischen Hochmut und Resignation zu finden, ohne in servile Unterwürfigkeit zu verfallen.³⁷ Diese Zielsetzung geht mit der Entwicklung einer realistischen Selbstsicht einher, welche die Anerkennung eigener geschöpflicher Grenzen (und Möglichkeiten) einschließt und sich konsequent gegen jede Form von Selbstüberhebung richtet. Die Konsequenzen eines solch demütigen Habitus gehen weit über individuelle Belange hinaus und manifestieren sich beispielsweise in der Ablehnung von Ausbeutung fremder Kulturen sowie in einem klaren Bekenntnis zur Mitgeschöpflichkeit.³⁸ In Übereinstimmung mit dieser Definition gilt Demut auch als Voraussetzung für gelebte Hoffnung: Demütige Menschen sind in der Lage, ihren eigenen Zustand zu relativieren und auf ihre besseren Möglichkeiten hin zu reflektieren.³⁹

Seit dem Beginn des 21. Jahrhunderts hat die Demut in der theologischen Fachliteratur zunehmend an Bedeutung gewonnen. Diese verstärkte Aufmerksamkeit spiegelt sich nicht nur in umfassenden begriffsgeschichtlichen Analysen wider⁴⁰, sondern auch in der neutestamentlichen Exegese, die insbesondere bei Paulus

36 Vgl. OPALKA, Katharina: Narrativität und Performanz der Demut: Metatheoretische Reflexionen zur Funktionalität anhand einer Relecture der Theologie Albert Ritschls (Dogmatik in der Moderne 37), Tübingen: Mohr Siebeck 2021, 236–238.

37 Vgl. VIRT, Günter: Art. Demut. III. Theologisch-ethisch, in: LThK³ (2009) 91–92, 91.

38 Vgl. EBD., 92.

39 Vgl. EBD.

40 Eine umfassende begriffsgeschichtliche Analyse von Demut ist beispielsweise hier zu finden: Vgl. ZEMMRICH, Eckhard: Demut. Zum Verständnis eines theologischen Schlüsselbegriffs (Ethik im theologischen Diskurs 4), Berlin: Lit 2006.

eine zentrale Rolle einnimmt (s. o.). Parallel dazu hat sich die kirchengeschichtliche Forschung tiefgehend mit den Beiträgen von Augustinus von Hippo und Meister Eckhart zur Demutstheologie auseinandergesetzt. Augustinus verstand Demut als zentrale Tugend, die für die Öffnung des Menschen gegenüber göttlicher Gnade unerlässlich ist und somit entscheidend für das Verständnis der menschlichen Beziehung zu Gott war. Meister Eckhart, ein bedeutender Mystiker des Mittelalters, erweiterte diese Auffassung, indem er Demut als grundlegende Haltung für die spirituelle Transzendenz und die Vereinigung mit dem Göttlichen interpretierte. Ihre Auffassungen von Demut haben die christliche Theologie maßgeblich geprägt und wirken weiterhin auf die gegenwärtige theologische Reflexion ein.⁴¹

An dieser Stelle sei exemplarisch darauf hingewiesen, dass Demut vor allem in gegenwärtigen katholischen Diskursen insbesondere als Haltung verstanden wird, die der Begrenztheit menschlicher Erkenntnis durch die Anerkennung der Transzendenz begegnet.⁴²

Aus einer evangelikal-akademischen Perspektive lässt sich beispielsweise auf das von der Templeton Foundation geförderte Kompendium ‚*Handbook of Humility*‘ von Worthington et al. verweisen. In diesem Werk wird Demut nicht nur als moralische Tugend, sondern auch als kognitive Fähigkeit verstanden, die weit über ethische Aspekte hinausgeht. Worthington definiert Demut als die Fähigkeit zur Selbstreflexion und kritischen Selbsteinschätzung, die es Individuen ermöglicht, ihre eigenen Stärken und Schwächen realistisch zu erkennen, neue Perspektiven aufzunehmen und empathisch auf andere einzugehen. Diese kognitive Dimension der Demut fördert eine offene Haltung gegenüber neuen Ideen und unterstützt die persönliche sowie soziale Entwicklung durch gesteigerte Empathie und kontinuierliches Lernen.⁴³

Während die vorangegangene Analyse die Bedeutung einer demutsorientierten Haltung in verschiedenen theologischen Kontexten beleuchtet hat, wird nun auf Basis dieser Erkenntnisse eine vertiefte Betrachtung der Rolle der Demut in der franziskanischen Spiritualität vorgenommen. Dabei wird besonders herausgestellt, dass Demut nicht nur als tief in der theologischen Reflexion verankertes

41 Vgl. OPALKA 2021 [Anm. 36], 242–244; vgl. SCHOELLER REISCH, Donata: Enthörter Gott – vertiefter Mensch. Zur Bedeutung der Demut, ausgehend von Meister Eckhart und Jakob Böhme, Freiburg i. Br. – München: Karl Alber 2009; vgl. MIETH, Dietmar: Demut bei Meister Eckhart, in: Wort und Antwort 58 (2017) 107–111, 107–111.

42 Vgl. OPALKA 2021 [Anm. 36], 244.

43 Vgl. WORTHINGTON Jr., Everett L. / DAVIS, Don E. / HOOK, Joshua N. (Hg.): Handbook of Humility. New York – London: Routledge 2016.

ethisches Prinzip, sondern auch als zentrales Element der spirituellen Praxis verstanden wird.

3.3 Demut in der franziskanischen Spiritualität

Franz von Assisi betrachtet die Menschwerdung Christi als das ultimative Modell göttlicher Demut, in der sich der Sohn Gottes in der bescheidenen Gestalt eines Menschen offenbart. Diese Darstellung göttlicher Demut stellt das höchste Maß an Selbstaufopferung und Bescheidenheit dar.⁴⁴

Die franziskanische Spiritualität interpretiert Demut nicht nur als persönliche Haltung, sondern als essentielle Grundlage für eine authentische Beziehung zu Gott. Bonaventura von Bagnoregio, ein prägender Theologe und Philosoph der mittelalterlichen Scholastik und zentrale Figur in der franziskanischen Tradition, definiert Demut als grundlegende Tugend, die andere Tugenden wie Geduld, Sanftmut und Barmherzigkeit erst ermöglicht. Für Bonaventura ist Demut die Basis, auf der moralische und spirituelle Integrität aufgebaut wird.

In der praktischen Ausgestaltung des franziskanischen Lebens zeigt sich Demut besonders durch die bewusste Entscheidung für Armut.⁴⁵ Eine solche Armut stellt nicht lediglich eine materielle Praxis dar, sondern reflektiert eine tiefere ethische Haltung. Der Verzicht auf persönlichen Besitz und das Streben nach Einfachheit sind Ausdruck einer größeren Demut, die sich in der Bereitschaft zur Selbstentäußerung und im Dienst an anderen offenbart.⁴⁶ Diese Haltung prägt eine Lebensweise, die von Bescheidenheit und gegenseitiger Unterstützung gekennzeichnet ist⁴⁷ und als Möglichkeit zur Befreiung von Selbstzentrierung verstanden wird, die idealerweise zu einer radikalen Ich-Vergessenheit führt und somit zu einem inneren Frei-Werden für Gott und Mitmenschen beiträgt.⁴⁸

Franz von Assisi verband ein solches Verständnis von Demut eng mit dem Prinzip der Geschwisterlichkeit, wie es in Matthäus 23,8 zum Ausdruck kommt: „Einer ist euer Vater, ihr alle seid Geschwister.“ Er interpretierte dieses Wort Jesu

44 Vgl. PANSTERS 2012 [Anm. 10], 112–126.

45 Vgl. FRANK ³2009 [Anm. 34], 30–36, 30. Vgl. DOMSEL, Maïke Maria: Das Armutsideal in Bettelorden: Inspirationsquelle und Weg zu gelebter Mitleidenschaft?, in: Lebendige Seelsorge 3 (2021) 206–210, 206–210; vgl. SCHNEIDER, Bernhard: Christliche Armenfürsorge. Von den Anfängen bis zum Ende des Mittelalters. Eine Geschichte des Helfens und seiner Grenzen, Freiburg i. Br.: Herder 2017, 169.

46 Vgl. LEHMANN, Leonhard: Vom Arbeiten, Betteln und Predigen im Franziskanerorden bis Bonaventura († 1274), in: MÖLLENBECK, Thomas / SCHULTE, Ludger (Hg.), Armut. Zur Geschichte und Aktualität eines christlichen Ideals, Münster: Aschendorff 2015, 117–170, 118–119; vgl. SÖLLE, Dorothee: Mystik und Widerstand. Mit einer Einleitung von Fulbert STEFFENSKY, Freiburg i. Br.: Kreuz 2014, 316.

47 Vgl. WEISMAYER, Josef: Art. Demut. II. Kirchen- und Frömmigkeitsgeschichte, in LThK³ (³2009) 90–91, 91.

48 Vgl. EBD.

radikal für seine Zeit und betonte die Gleichheit aller Menschen in der Gemeinschaft Gottes.⁴⁹ Dies führte zu einer Praxis der gegenseitigen Hilfe und des respektvollen Umgangs sowohl innerhalb der Ordensgemeinschaft als auch in der weiteren Gesellschaft. Für Franz und seine Minoriten-Brüder (mindere Brüder) bedeutete dies, geschwisterliche Gleichheit aktiv zu leben und zu propagieren, was sich in ihrer täglichen Praxis und ihrem ethischen Verhalten widerspiegelte.⁵⁰

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Demut in der franziskanischen Tradition weit über eine individuelle Disposition hinausgeht und als umfassendes ethisches sowie spirituelles Prinzip verstanden wird. Diese Haltung prägt sowohl das persönliche als auch das gemeinschaftliche Leben und bildet die Grundlage für ein authentisches spirituelles Erleben. Sie fördert die Selbstreflexion und ermöglicht eine kritische Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Normen und persönlichen Vorurteilen. Durch die Annahme von Demut werden alternative Perspektiven eröffnet, die kritisches Denken unterstützen und zur vertieften spirituellen Erkenntnis beitragen.

Eine demutsorientierte Haltung verbindet analytische Ansätze mit der Wertschätzung subjektiver Erkenntnisse und beschreibt eine erfahrungshermeneutische Form des Verstehens, die die Komplexität des Lebens anerkennt und eine ganzheitliche Sichtweise auf die spirituelle Realität eröffnet.⁵¹

Die Analysen in Kapitel 3 haben verdeutlicht, dass Demut tief in der theologischen Tradition und hier insbesondere in der franziskanischen Spiritualität verankert ist und gleichzeitig zunehmend in modernen gesellschaftlichen Kontexten Anerkennung findet. Dies positioniert Demut als wertvollen Ansatz, um eine Brücke zwischen christlicher Tradition und aktuellen gesellschaftlichen Fragestellungen zu schlagen. Besonders im schulischen Kontext, der die Dynamiken und Werte der Gesellschaft widerspiegelt, gewinnt diese Verknüpfung an Bedeutung für den Religionsunterricht.⁵² Sie bietet die Möglichkeit, die Relevanz theologischer Konzepte in gegenwärtigen Bildungs- und Lebenskontexten zu reflektieren und zu integrieren.

49 Vgl. KUSTER, Niklaus: Nichts besitzen und alles teilen. Solidarische Armut der frühen Kapuziner, in: MÖLLENBECK, Thomas / SCHULTE: Ludger (Hg.), Armut. Zur Geschichte und Aktualität eines christlichen Ideals, Münster: Aschendorff 2015, 171–192, 173.

50 Vgl. EBD.

51 Vgl. DOMSEL 2021 [Anm. 45], 206–210, 206–210.

52 Vgl. DOMSEL, Maike Maria: Hinter dem Horizont: Zum spirituell-religiösen Selbstverständnis von Religionslehrkräften, Stuttgart: Kohlhammer 2023, 227–280.

4. Kritisches Denken und Demut – Synergien und Konsequenzen für die schulische und religionspädagogische Praxis

Kritisches Denken und Demut stehen in einer wechselseitigen Beziehung, die sich in einem synergetischen Zusammenspiel zeigt. Im folgenden Abschnitt wird dieser Konnex näher beleuchtet.

Epistemische Demut als Basis kritischen Denkens

Kritisches Denken erfordert eine präzise analytische Bewertung von Informationen, das systematische Hinterfragen von Behauptungen und eine reflektierte Haltung gegenüber komplexen Fragestellungen. Eine fundamentale Voraussetzung für kritisches Denken ist intellektuelle Bescheidenheit, die sich in der epistemischen Dimension der Demut widerspiegelt. Ein solches Verständnis von Demut, verstanden als epistemische Tugend, anerkennt die Begrenzungen des eigenen Wissens und öffnet den Raum für neue Erkenntnisse und Revisionen. Sowohl im theologischen Kontext, wo Demut die Anerkennung menschlicher Begrenzungen im Angesicht des göttlichen Mysteriums umfasst, als auch im säkularen Bereich, wo sie die Offenheit für kritische Reflexion und die Suche nach tieferem Sinn fördern kann, der nicht oder nicht unbedingt an eine Gottesvorstellung gebunden ist, vermag sie eine zentrale Rolle zu spielen.

Die Relevanz dieser epistemischen Demut wird z. B. besonders deutlich im Umgang mit den aktuellen Herausforderungen im Bereich der Künstlichen Intelligenz (KI). Die Flut an Informationen, die durch KI-Systeme generiert wird, verlangt nach einer ausgeprägten Fähigkeit zur kritischen Unterscheidung, um zwischen verlässlichen und irreführenden Informationen zu differenzieren. In diesem Kontext hilft eine demütige Haltung, die eigenen Wissensgrenzen zu erkennen und sich kontinuierlicher Weiterbildung sowie kritischer Reflexion zu öffnen. Dies ist entscheidend, um den Herausforderungen der zunehmend von KI geprägten Informationswelt angemessen zu begegnen.

Die Relevanz der spirituellen Dimension

Die franziskanische Spiritualität illustriert exemplarisch, wie Demut und kritisches Denken sich gegenseitig ergänzen und verstärken können, indem sie eine Haltung der kontinuierlichen Reflexion und Offenheit für neue Einsichten fördern. Diese Haltung ist nicht nur intellektuell, sondern auch spirituell verankert. Die kontemplative Praxis innerhalb dieser Spiritualität spielt dabei eine wesentliche Rolle, indem sie Geduld und innere Ruhe als notwendige Voraussetzungen für tieferes Verständnis und kritische Auseinandersetzung mit komplexen Fragen

hervorhebt. Durch diese Praxis werden nicht nur theologische, sondern auch existenzielle und ethische Perspektiven immer wieder neu hinterfragt und vertieft.

Demut im Bildungs- und Erziehungsauftrag

Ein demutsorientierter Habitus fördert die Bereitschaft zur Selbstreflexion und die Offenheit für verschiedene Perspektiven, was für den Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule von wesentlicher Bedeutung ist. Es ist jedoch wichtig, zwischen einer demütigen Selbsttranszendenz und Unterwürfigkeit zu unterscheiden. Eine reflektierte Auseinandersetzung mit der Rolle der Demut ist erforderlich, um sicherzustellen, dass sie als konstruktive Haltung verstanden wird, die persönliche und intellektuelle Entwicklung unterstützt, anstatt passive Anpassung oder Resignation zu begünstigen.

Diese demutsbasierte Haltung kann die Entwicklung von Ambiguitätstoleranz und den Abbau von Vorurteilen fördern. Selbstreflexion hilft Individuen, ihre Überzeugungen zu hinterfragen und die Vielfalt an Perspektiven zu erkennen. Diese Fähigkeit zur kritischen Selbstprüfung ist entscheidend, um unterschiedliche und widersprüchliche Informationen konstruktiv zu verarbeiten. Die Offenheit für unterschiedliche Sichtweisen fördert zudem den Abbau von Vorurteilen, indem sie neue, differenzierte Einsichten bietet und bestehende Stereotypen sowie Polarisierungen in Frage stellt. In der schulischen Bildung tragen diese Prozesse dazu bei, ein Klima des Verständnisses und des Respekts zu schaffen, das für die persönliche und soziale Entwicklung der Schüler*innen von zentraler Bedeutung ist.

Einfluss auf die religionspädagogische Praxis

Diese Erkenntnisse legen nahe, dass die Integration von kritischem Denken und Demut nicht nur im schulischen Kontext wichtig ist, sondern auch weitreichende Konsequenzen für die Gestaltung von Glaubensbildung und theologischer Reflexion haben könnte. Ein solch integrativer Ansatz würde nicht nur die Vermittlung theologischer Inhalte in den Fokus rücken, sondern auch die Entwicklung bzw. Stärkung einer fragenden, zweifelnden und offenen Haltung, die durch Demut geprägt ist. In der Religionspädagogik würde dies die Förderung von Lernenden implizieren, die sowohl kritisches Denken praktizieren als auch eine demütige Haltung einnehmen. Diese Haltung hilft, eine Balance zu finden, indem sie den Lernenden ermöglicht, konstruktive Fragen zu stellen und verschiedene Perspektiven zu berücksichtigen, ohne dabei in Zynismus oder Relativismus abzudriften.

Während Zynismus eine resignative Haltung gegenüber der Suche nach Wahrheit fördern kann und Relativismus dazu neigt, alle Überzeugungen als gleichwertig oder beliebig zu betrachten, bietet Demut die notwendige Bescheidenheit und Offenheit, um die eigenen Überzeugungen kritisch zu hinterfragen, ohne den Wert der Suche nach objektiver Wahrheit zu verlieren. Besonders in pluralen Gesellschaften könnte ein solcher integrativer Ansatz von erheblichem Wert sein, um mit unterschiedlichen Weltanschauungen und religiösen Überzeugungen konstruktiv und respektvoll umzugehen und zudem Wesentliches von Unwesentlichem zu unterscheiden.

Demut als Schlüssel zur Förderung von Unterscheidungsfähigkeit und Orientierung

Die Konzentration auf das Wesentliche, die durch eine demütige Haltung gefördert wird, führt zu einer bewussten Reduktion von Eindrücken. Diese Fokussierung schafft die Grundlage für eine klarere Wahrnehmung umfassender Sinnzusammenhänge. Besonders für Schüler*innen, die sich in komplexen und mediatisierten Lebenswelten zurechtfinden müssen, kann diese Klarheit Orientierung und Stabilität bieten.

Ein demütiger Ansatz ermöglicht es, Herausforderungen wie die zunehmende Zerstörung der Umwelt⁵³ nicht nur als unüberwindbare Barrieren zu betrachten, sondern als Teil eines komplexen Prozesses. Die Akzeptanz eigener Begrenzungen und die Anerkennung der Unvollkommenheit des eigenen Wissens fördern die Bereitschaft, sich differenziert mit vielschichtigen Fragen auseinanderzusetzen und die Möglichkeiten der eigenen Einflussnahme realistisch einzuschätzen.

Dieser Habitus kann Schüler*innen dabei unterstützen, die Komplexität und Widersprüchlichkeit solcher Probleme zu erkennen, ohne den unrealistischen Anspruch zu haben, sofortige Lösungen zu finden. Stattdessen wird die Fähigkeit gestärkt, kontinuierlich zu lernen und kreative Ansätze zu entwickeln, die im Rahmen eines kollektiven Bemühens realistisch umgesetzt werden können. Die demütige Haltung fördert somit eine reflektierte Herangehensweise an bestehende Herausforderungen und hilft dabei, sowohl die eigenen Handlungsmöglichkeiten als auch Grenzen zu erkennen und zu akzeptieren, ohne zu resignieren.

53 Vgl. DOMSEL, Maike Maria / KIROUDI, Marina / ROEBBEN, Bert: Between despair and honest hope. Facing the aporetic space of the climate crisis. An Essay for the Pre-conference Forum of the Religious Education Association (REA) Annual Meeting on Dear Earth: Innovating Religious Education Through the Lens of Climate Justice, Chicago: Routledge 2024.

Demut und ihre Bedeutung für die Persönlichkeitsentwicklung

Generell stellt die Bereitschaft, sowohl die eigenen Stärken als auch Schwächen in einer realistischen und objektiven Weise zu erkennen – möglichst frei von egozentrierter Voreingenommenheit –, ein wesentliches Element dar, um eine demütige Haltung zu etablieren und umzusetzen. Ein solches Vermögen bildet nicht nur die Grundlage für persönliches Wachstum und kontinuierliches Lernen, sondern auch für eine bescheidene Haltung gegenüber den eigenen Leistungen.⁵⁴

Eine demütige Haltung ermöglicht es, das individuelle Selbst im Kontext eines größeren Ganzen zu erkennen und zu verstehen, wodurch die Fähigkeit zur Selbsttranszendenz unterstützt wird. Diese Haltung fördert ein tieferes Verständnis auch für zwischenmenschliche Beziehungen, was z. B. zu einer harmonischeren Interaktion zwischen Schüler*innen, Lehrkräften und Eltern beitragen kann.

Demut äußert sich zudem durch die authentische Wertschätzung der Stärken und Beiträge anderer, basierend auf Empathie und Respekt.⁵⁵ Diese anerkennende Haltung begünstigt eine positive Dynamik in sozialen Interaktionen und stärkt persönliche Beziehungen sowie die Motivation der Schüler*innen.⁵⁶

Im schulischen Kontext, der stark von leistungsorientierter Bewertung geprägt ist, gewinnt die Fähigkeit zur differenzierten Selbstbewertung und authentischen Selbstwahrnehmung – wie sie durch Demut zum Ausdruck kommt – besondere Bedeutung. Eine demütige Haltung ermöglicht es, sowohl Stärken anzuerkennen als auch Schwächen als integralen Bestandteil des individuellen Selbst zu akzeptieren. Diese Haltung ist entscheidend für die persönliche Entwicklung und Selbstkompetenz von Schüler*innen und stellt einen wichtigen Gegenpol zur übermäßigen Fixierung auf Leistung dar. Sie fördert eine positive Fehlerkultur, in der Irrwege als lernfördernd angesehen werden. Demut beinhaltet eine kritische Reflexion der gängigen Bewertungsstandards und plädiert für eine ganzheitlichere Betrachtung individueller Fähigkeiten jenseits quantitativer Maßstäbe. Dadurch wird nicht nur die individuelle Reifung und Persönlichkeitsentwicklung gefördert, sondern auch ein empathischeres und respektvolleres schulisches Umfeld geschaffen.

54 Vgl. FRANK ²2023 [Anm. 6], 24.

55 Vgl. EBD., 25–26.

56 Vgl. EBD., 26–27.

6. Fazit und Ausblick

In diesem Beitrag stand die Frage im Mittelpunkt, wie kritisches Denken durch (epistemische) Demut – also durch intellektuelle Bescheidenheit und Reflexionsbereitschaft – erweitert und vertieft werden kann. Dabei sollte insbesondere durch die Auseinandersetzung mit der franziskanischen Spiritualität deutlich gemacht werden, wie eine demutsbasierte Haltung, die Offenheit für alternative Perspektiven einschließt, die Entwicklung kritischen Denkens fördern und konstruktives Handeln in komplexen sowie herausfordernd-krisenhaften Kontexten ermöglichen kann.

Innovativ an diesem integrativen Ansatz ist die synergetische Verknüpfung von kritischem Denken und Demut als sich ergänzende Größen. Es konnte herausgearbeitet werden, dass diese Kombination nicht nur kognitive Dimensionen impliziert, sondern auch die persönliche und spirituelle Entwicklung fördern und positive Impulse für die Qualität der religiösen Bildung setzen kann. Diese Perspektive vermag eine tragfähige Grundlage für eine religionspädagogische Praxis zu schaffen, die christliche Traditionen berücksichtigt und gleichzeitig Raum für plurale und säkulare Kontexte lässt.

Es wäre wünschenswert, dass zukünftige Forschungen und pädagogische Ansätze diese Verbindung weiter untersuchen und erproben, um ein tieferes Verständnis dafür zu gewinnen, wie Demut und kritisches Denken gemeinsam zur Gestaltung von Lernprozessen und zur spirituellen Entwicklung in einer sich wandelnden Welt beitragen können.

Mariusz Chrostowski

Förderung kritischen Denkens durch den Einsatz von ChatGPT im Religionsunterricht

Sinn oder Unsinn?

Der Autor

Dr. Dr. Mariusz Chrostowski, Lehrstuhl für Didaktik der Religionslehre, für Katechetik und Religionspädagogik an der Theologischen Fakultät der katholischen Universität in Eichstätt-Ingolstadt.

Dr. Dr. Mariusz Chrostowski
Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt
Theologische Fakultät
Lehrstuhl für Didaktik der Religionslehre, Katechetik und Religionspädagogik
Ostenstraße 26
D-85072 Eichstätt
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5817-2687>
e-mail: mariusz.chrostowski@ku.de



Förderung kritischen Denkens durch den Einsatz von ChatGPT im Religionsunterricht

Sinn oder Unsinn?

Abstract

In einer Zeit, in der Künstliche Intelligenz (KI) unseren Alltag revolutioniert, gewinnt die Frage nach dem Einsatz von Werkzeugen wie ChatGPT (Generative Pre-trained Transformer) im Religionsunterricht eine besondere Brisanz. Durch das dynamische Verhältnis von Echtzeit-Input und -Output haben große Sprachmodelle (Large Language Models, LLMs) nicht nur das Potenzial, die Attraktivität und Effizienz religiöser Lehr- und Lernsettings zu erhöhen, sondern können – wenn sie ethisch und verantwortungsvoll eingesetzt werden – auch dazu beitragen, in diesen kreativ und nachhaltig das Konzept des kritischen Denkens zu integrieren. Vor diesem Hintergrund zielt der vorliegende Beitrag auf eine theoretische Analyse der Grenzen und Möglichkeiten der Anwendung von ChatGPT zur Förderung kritischen Denkens im Religionsunterricht. Dies wird in drei aufeinander aufbauenden Schritten geschehen: In einem ersten Schritt wird – auf der Metaebene – das religionsdidaktische Verständnis von ChatGPT als Tool, Gegenstand und Herausforderung religiöser Bildung skizziert. Daran schließen sich – in einem zweiten Schritt – konzeptionelle Überlegungen zur religionspädagogischen Rahmung kritischen Denkens angesichts der Umbrüche der Digitalisierung an. Schließlich werden in einem letzten Schritt vier Thesen formuliert, welche die Herausforderungen und Potenziale des Einsatzes von ChatGPT zur Förderung kritischen Denkens im Religionsunterricht aufzeigen.

Schlagworte

Kritisches Denken – ChatGPT – Künstliche Intelligenz – Religionsunterricht

Promoting critical thinking through the use of ChatGPT in religious education

Sense or nonsense?

Abstract

At a time when artificial intelligence (AI) is revolutionising our everyday lives, the question of the use of tools such as ChatGPT (Generative Pre-trained Transformer) in religious education is becoming particularly explosive. Due to the dynamic relationship between real-time input and output, Large Language Models (LLMs) not only have the potential to increase the attractiveness and efficiency of religious teaching and learning settings but - if used ethically and responsibly - can also help creatively and sustainably integrate the concept of critical thinking into these settings. Against this background, this article aims to provide a theoretical analysis of the limits and possibilities of using ChatGPT to promote critical thinking in religious education. This will be done in three successive steps: In the first step - on a meta-level - the religious-didactic understanding of ChatGPT as a tool, object and challenge of religious education is outlined. In a second step, this is followed by conceptual considerations on the religious pedagogical framing of critical thinking in the face of the upheavals of digitalisation. In a final step, four theses highlight the challenges and potentials of using ChatGPT to promote critical thinking in religious education.

Keywords

critical thinking – ChatGPT – Artificial Intelligence – religious education

Einleitung

„Ein Einblick in den Religionsunterricht des neunten Schuljahrgangs: Auf die Frage, ob die Schüler schon einmal mit ChatGPT oder einem anderen ähnlichen Sprachmodell gearbeitet haben, schossen alle Arme nach oben. Der Bot ist hier schon lange nichts Unbekanntes mehr.“¹ Was in dieser kurzen Pressemitteilung situativ beschrieben wird, bestimmt bereits heute die schulische Realität. Künstliche Intelligenz (KI) – insbesondere mit der Bereitstellung von ChatGPT im Jahr 2022,² das zu jeder Tages- und Nachtzeit sofortige Antworten auf fast alle Fragen geben kann – hat eine „kleine Revolution“³ in unserem Alltag, in der Bildung selbst und damit auch im Religionsunterricht ausgelöst. Wie viele große und kleine Revolutionen ist auch diese mit gemischten Gefühlen verbunden. Auf der einen Seite existiert die Besorgnis, dass die modernen technologischen Entwicklungen einige Schülerinnen und Schüler, die z. B. ihre Hausaufgaben nicht selbstständig erledigen, „bald dümmer“⁴ machen könnten, um es etwas skeptisch und provokativ zu formulieren, was sich negativ auf die weitere Entwicklung unserer Gesellschaft im digitalen Zeitalter auswirken kann. Zum anderen werden jene moderne Technologien zum Ausgangspunkt für zukunftsweisende Entwicklungen, die z. B. den Einsatz von generativer KI in (religiöse) Lehr- und Lernprozesse beinhalten, um Lernende beim verantwortungsvollen und kreativen Umgang mit ihnen zu unterstützen.⁵ Es scheint mir lohnenswert, an dieser Stelle einen Schritt weiter zu gehen und die Frage zu stellen, ob generative KI – und damit explizit der ChatGPT – im Religionsunterricht (= religiöse Bildung) eingesetzt und die Entwicklung kritischen Denkens im gesamten Spektrum der kognitiven und habituellen Entwicklung junger Menschen fördern kann.⁶ Macht das aus religionsdidaktischer Sicht überhaupt Sinn oder ist es eher Unsinn? Eine Antwort auf diese

-
- 1 KARNIB, Shada: ChatGPT: Potenzial oder Risiko? Schulleiter äußert sich, in: <https://lokaldirekt.de/news/chatgpt-potenzial-oder-risiko-schulleiter-aeussert-sich> [abgerufen am 27.01.2024].
 - 2 Das Konzept der Chatbots selbst ist nicht neu und geht auf die 1950er-Jahre zurück. Es wurde von A. Turing erfunden, der den Grundstein für die Entwicklung von Computerprogrammen legte, die Mensch-Maschine-Interaktionen ermöglichen, beispielsweise auf der Grundlage von Textnachrichten oder Audiomethoden im Rahmen des Kundendienstes, z. B. durch automatische Antworten auf gestellte Fragen; vgl. TAECHARUNGRÖJ, Viriya: „What Can ChatGPT Do?“ Analyzing Early Reactions to the Innovative AI Chatbot on Twitter, in: *Big Data and Cognitive Computing* 7 / H. 1 (2023) 1–10, 1. Es ist auch darauf hinzuweisen, dass neben ChatGPT die Website *theresanaiforthat.com* [abgerufen am 27.01.2024] derzeit 10225 KI-Programme für 2548 verschiedene Aufgaben auflistet.
 - 3 TARASIUK, Gabriel: Chat GPT w edukacji. Jak sztuczna inteligencja wspomaga procesy uczenia się i nauczania?, in: WYRĘBEK, Henryk et al. (Hg.): *XX Konferencja Studenckich i Doktoranckich Kół Naukowych. Nauka i sztuka młodych wobec zagrożeń współczesnego świata*, Siedlce: Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach 2023, 69.
 - 4 HANNEMANN, Patrick: Macht ChatGPT Schüler bald dümmer? So verändert die KI den Unterricht, in: https://www.chip.de/news/Macht-ChatGPT-Schueler-bald-duemmer-So-veraendert-die-KI-den-Unterricht_184688213.html [abgerufen am 27.01.2024].
 - 5 Vgl. u. a.: MINISTERIUM FÜR SCHULE UND BILDUNG DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN, Umgang mit textgenerierenden KI-Systemen. Ein Handlungsleitfaden, in: https://www.schulministerium.nrw/system/files/media/document/file/handlungsleitfaden_ki_msb_nrw_230223.pdf [abgerufen am 27.01.2024].
 - 6 Vgl. u. a.: RUSANDI, Arli M. et al.: No worries with ChatGPT. Building bridges between artificial intelligence and education with critical thinking soft skills, in: *Journal of Public Health* 45 / H. 3 (2023) e602–e603.

grundlegende Frage zu finden und sich diesem neuen Paradigma im Kontext religiöser Bildung zu nähern, ist das Ziel dieses Artikels.

1. ChatGPT im Religionsunterricht: Tool, Gegenstand und Herausforderung

Die Auseinandersetzung mit ChatGPT als Tool, Gegenstand und Herausforderung des Religionsunterrichts ist keine triviale Angelegenheit, da sie – direkt und indirekt – komplexe Sachverhalte (z. B. religiöse Bildung und Digitalisierung⁷) betrifft und von zahlreichen Einflussfaktoren (z. B. persönlichen Einstellungen⁸) abhängt. Um sich dieser Problematik hier jedoch anzunähern und eine religionsdidaktische Erschließung vornehmen zu können, muss zunächst – wenn auch nur cursorisch – geklärt werden, was ChatGPT überhaupt ist und was ihn charakterisiert.

Der von OpenAI⁹ entwickelte ChatGPT (*Generative Pre-trained Transformer*) ist ein „leistungsfähiger Chatbot auf Basis eines so genannten Large Language Models“¹⁰ (LLMs), der verschiedene Texte – mit Hilfe von Deep-Learning-Algorithmen¹¹ – nicht nur analysieren, sondern auch generieren und folglich mit dem Benutzer bzw. der Benutzerin kommunizieren kann.¹² Dieses Tool ist bis zu einer bestimmten Aktualisierung (Modell GPT-3.5) frei zugänglich¹³ und kann von Personen ab 16 Jahren nach Einrichtung eines Accounts gemäß den Datenschutzbestimmungen von OpenAI genutzt werden.¹⁴ Die tatsächliche Qualität der vom Chatbot generierten Antworten hängt direkt von der Qualität der Daten ab, mit denen das System trainiert wurde. Dabei ist zu bedenken, dass der Chatbot anfällig für Manipulationen ist und davon überzeugt werden kann, dass korrekte

-
- 7 Vgl. u. a.: GRONOVER, Matthias / OBERMANN, Andreas / SCHNABEL-HENKE, Hanne (Hg.): Religiöse Bildung in einer digitalisierten Welt. Beiträge zur Theorie und Praxis des Religionsunterrichts an berufsbildenden Schulen, Münster: Waxmann 2021; TOMBERG, Markus / VERBURG, Winfried (Hg.): RU 4.0. Religiöse Bildung und Digitalisierung, Fulda: Theologische Fakultät Fulda 2020.
- 8 Vgl. u. a.: IQBAL, Nayab / HASSAAN, Ahmed / KAU KAB, Abid Azhar: Exploring teachers' attitudes towards using chatgpt, in: Global Journal for Management and Administrative Sciences 3 / H. 4 (2022) 97–111.
- 9 OpenAI ist ein Forschungslabor für KI mit Sitz in den USA, das 2015 u. a. von Elon Musk, Sam Altman, Greg Brockman und Ilya Sutskever gegründet wurde; vgl. OPENAI: Blog: Introducing OpenAI, in: <https://openai.com/blog/introducing-openai> [abgerufen am 25.01.2024].
- 10 GIMPEL, Henner et al.: Von Null auf ChatGPT: Eine Schritt-für-Schritt-Anleitung, um sich mit der künstlichen Intelligenz vertraut zu machen, in: https://digital.uni-hohenheim.de/fileadmin/einrichtungen/digital/Von_Null_auf_ChatGPT_-_Anleitung.pdf [abgerufen am 28.01.2024], 4.
- 11 Vgl. CHROSTOWSKI, Mariusz: Anwendung von Künstlicher Intelligenz im Religionsunterricht: Möglichkeiten, Grenzen und Brennpunkte, in: Religionspädagogische Beiträge 46 / H. 1 (2023) 79–95, 83.
- 12 Vgl. HEINEMANN, Kerstin: „Die sind nicht ganz so schnell, die ganzen Algorithmen.“ Umgang von Jugendlichen mit Künstlicher Intelligenz und Herausforderungen für pädagogische Settings, in: RUheute 1 / H. 2 (2023) 17–23, 18.
- 13 Am 13.5.2023 wurde GPT-4o gestartet, eine kostenpflichtige Version, die Audio-, Bild- und Textinformationen in Echtzeit verarbeiten kann; vgl. OPENAI: Hello GPT-4o, in: <https://openai.com/index/hello-gpt-4o/> [abgerufen am 17.06.2024].
- 14 Vgl. GROBELNA, Barbara: Sztuczna inteligencja w nauczaniu języka obcego. ChatGPT jako narzędzie wspomagające oraz inteligentna pomoc w edukacji językowej, in: Języki Obce w Szkole 2 (2023) 87–93, 88.

Antworten falsch sind.¹⁵ Ist die Datenqualität jedoch fragwürdig, kann nicht nur die Integrität der Daten selbst gefährdet sein, sondern es können auch fehlerhafte oder verzerrte Informationen generiert und weitergegeben werden, die gegen Plagiats- und Urheberrechte verstoßen oder beispielsweise Vorurteile reproduzieren. Zudem greift ChatGPT in der kostenlosen Version nicht in Echtzeit auf aktuelle Informationen zurück, die z. B. im Internet verfügbar sind, um die Richtigkeit der Angaben zu überprüfen.¹⁶ Auch die äußerst umstrittenen Fragen der Datensicherheit und des Datenschutzes stellen ein erhebliches Problem dar.¹⁷

Um nun explizit auf den Einsatz von ChatGPT im Religionsunterricht einzugehen, soll zunächst kurz an die Zielsetzung des Religionsunterrichts erinnert werden, die auch als Bezugsrahmen für einen gelingenden Einsatz von LLMs in religiösen Lehr- und Lernsettings zu verstehen ist. Aus der Sicht der deutschen Bischöfe wird sie wie folgt beschrieben: Der Religionsunterricht „erschließt den Glauben und die Glaubenspraxis einer Kirche oder Religionsgemeinschaft in der Binnen- oder Teilnehmerperspektive. In der unterrichtlichen Beschäftigung mit dem Wahrheitsanspruch einer bestimmten religiösen Tradition werden die Schülerinnen und Schüler herausgefordert, eine eigene, reflektierte Position zu religiösen und moralischen Fragen einzunehmen und anderen gegenüber argumentativ zu vertreten. Sie erwerben ein Verständnis für religiöse Wahrheitsansprüche und für die Bedeutung einer starken Form von Toleranz, die religiös-weltanschauliche Differenzen ernst nimmt.“¹⁸

Vor diesem Hintergrund ist zunächst zu konstatieren, dass ChatGPT primär als virtueller Assistent anzusehen ist, der den Lernenden helfen kann, schnell und unabhängig von Ort und Zeit Antworten auf Fragen zur eigenen Religion und zu anderen Religionen zu finden. Das Tool kann zweifellos die Produktivität und Zeiteffizienz bei der Suche nach religionsbezogenen Informationen, ihrer Klassifizierung und inhaltlichen Klärung erhöhen, die Aneignung der religiösen Inhalte unterstützen, die Sprachfähigkeit der Lernenden in theologischen Termini verbessern und z. B. Impulse für die Zusammenarbeit in der Klasse formulieren und

-
- 15 Vgl. VAN DEN BERG, Geesje / DU PLESSIS, Elize: ChatGPT and Generative AI. Possibilities for Its Contribution to Lesson Planning, Critical Thinking and Openness in Teacher Education, in: *Education Sciences* 13 / H. 10 (2023) 1–12, 3.
- 16 Vgl. EBD.
- 17 Vgl. KASNECI, Enkelejda et al. (Hg.): ChatGPT for good? On opportunities and challenges of large language models for education, in: *Learning and individual differences* 103 (2023) 1–9, 8.
- 18 DIE DEUTSCHEN BISCHÖFE: Die Zukunft des konfessionellen Religionsunterrichts. Empfehlungen für die Kooperation des katholischen mit dem evangelischen Religionsunterricht, Bonn: Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz 2016, 7.

zum inhaltlichen Austausch anregen.¹⁹ Zu einer erfahrungsbezogenen Auseinandersetzung mit Glaubenspraxis, wie sie etwa in performativen Konzeptionen religiöser Bildung intendiert ist, kann der Chatbot hingegen kaum beitragen.²⁰ Ebenso wenig kann er die für den Religionsunterricht unverzichtbare vielschichtige zwischenmenschliche Kommunikation ersetzen, noch darf sein Einsatz dazu führen, dass der Zugang zu (inter-)religiösen Wissensbeständen ausschließlich auf Online-Ressourcen verlagert wird.²¹ Dabei stehen zwei Aspekte im Vordergrund. Erstens sollen die Schülerinnen und Schüler ihre religiöse Urteils-, Positions- und Entscheidungsfähigkeit²² im Dialog mit Religionslehrerinnen und -lehrern und Gleichaltrigen (z. B. hinsichtlich religiöser Orientierung, Mündigkeit und Entscheidungsfähigkeit) entwickeln. Zweitens sollen sie auch mit anderen analogen religiösen Wissensressourcen (z. B. literarischen Werken wie der Bibel, Enzyklopädien, Artikeln sowie nicht-literarischen Werken wie Kultur- und Kunstwerken) vertraut gemacht werden, was sich wiederum positiv auf die ganzheitliche religiöse Bildungserfahrung der Lernenden auswirken und sie auf eine kompetente Teilnahme am kulturellen Leben der Gesellschaft vorbereiten soll.²³ Darüber hinaus werden die Zweifel bezüglich der Anwendung von generativer KI im Religionsunterricht durch Aspekte wie die Korrektheit der von GPT produzierten Informationen im Bereich des (inter-)religiösen Wissens verstärkt. Hinzu kommt, dass der Chatbot nicht zwischen Wahrheitsgehalt und religiöser Autorität der bereitgestellten Inhalte unterscheiden kann und – als technisches Werkzeug – über kein eigenes Urteilsvermögen oder Wissen verfügt, das u. a. dazu beitragen könnte, die Verbreitung von Vorurteilen zu verhindern.²⁴ In der Konsequenz bedeutet dies, dass sowohl Lernende als auch Lehrende bereits im Vorfeld kritisch denken müssen, um maschinell produzierte Beiträge zu überprüfen. Vor allem das Erkennen von subtilen Missverständnissen stellt eine enorme Herausforderung für die Religionslehrerinnen und Religionslehrer und erst recht für die

-
- 19 Vgl. MUTTAQIN, Ziyadul: Implementation of Islamic Education Learning with Artificial Intelligence (CHATGPT), in: The International Conference on Islamic Studies 6 (2023) 1–9, 5–6; LÜDTKE, Antonia / MEIER, Gernot: ChatGPT als „digitale Arche des Wissens“? Theologische Begegnungsmomente mit einem antizipierenden Helferlein, in: Praktische Theologie 58 / H. 4 (2023) 251–257, 253–254.
- 20 Vgl. CHROSTOWSKI, Mariusz: Anwendung von Künstlicher Intelligenz im Religionsunterricht. Möglichkeiten, Grenzen und Brennpunkte, in: Religionspädagogische Beiträge. Journal for Religion in Education 46 / H. 1 (2023) 79–95, 85.
- 21 Vgl. EBD.
- 22 ALTMEYER, Stefan: Religionsunterricht, katholisch, in: https://cms.ibep-prod.com/app/uploads/sites/18/2023/08/Religionsunterricht_katholisch_2020-04-26_09_25.pdf [abgerufen am 14.06.2024], 6; KROPAČ, Ulrich: Religion – Religiosität – Religionskultur. Ein Grundriss religiöser Bildung in der Schule, Stuttgart: Kohlhammer 2019, 232.
- 23 Vgl. KROPAČ, Ulrich: Religiöse Bildung, in: KROPAČ, Ulrich / RIEGEL, Ulrich: Handbuch Religionsdidaktik, Stuttgart: Kohlhammer 2021, 20.
- 24 Vgl. MUTTAQIN 2023 [Anm. 19], 6–7.

Schülerinnen und Schüler dar.²⁵ Gerade diese problematische Seite von LLMs gilt es auch als Ausgangspunkt zu nehmen, z. B. für die Anerkennung der thematischen Relevanz generativer KI und die damit verbundene kritisch-reflexive Auseinandersetzung mit dieser als Bildungsgegenstand im Religionsunterricht.²⁶

In diesem Zusammenhang kristallisiert sich die Notwendigkeit heraus, beim Einsatz von ChatGPT im Religionsunterricht nicht nur den Wert der zwischenmenschlichen Interaktion und die inhaltliche Angemessenheit der vermittelten Informationen für religiöse Bildungsprozesse zu unterstreichen, sondern auch die Priorität der Befähigung der Lernenden zum kritischen Denken.²⁷ Insbesondere der letzte Aspekt, nämlich das Konzept des kritischen Denkens, das für den Religionsunterricht im Zeitalter der fortschreitenden KI-Entwicklung äußerst relevant ist, bedarf einer eingehenden Analyse, die im folgenden Abschnitt vorgenommen wird.

2. Kritisches Denken angesichts der Umbrüche der Digitalisierung: religionspädagogische Rahmung

Kritisches Denken ist kein neues Konzept. Seine Ursprünge lassen sich bis zu Sokrates (469–399 v. Chr.), dem Philosophen der griechischen Antike, zurückverfolgen, der es als Lernmethode verstand. In der modernen Tradition des kritischen Denkens gilt John Dewey (1859–1952), ein amerikanischer Pädagoge und führender Vertreter des amerikanischen Progressivismus, als dessen Protagonist.²⁸ Gegenwärtig fließen psychologische, philosophische und (medien-)pädagogische Strömungen in die Diskussion um das Konzept ein, wobei sich der Diskurs hauptsächlich auf den englischsprachigen Raum konzentriert.²⁹ In den letzten Jahren hat dieses Thema, wie O. Kruse betont, auch in der interdisziplinären deutschsprachigen Literatur an Aufmerksamkeit gewonnen,³⁰ wozu „die Umbrüche der Digitalisierung, die derzeit alle ans Papierzeitalter gebundenen Denk- und

-
- 25 Vgl. KIRCHENAMT DER EKD (Hg.), (2022), Evangelischer Religionsunterricht in der digitalen Welt: Ein Orientierungsrahmen, in: https://www.studienbegleitung-elkb.de/fileadmin/Dokumente/Theologie_Lehramt/EKD-Texte-140.Ev_-RU-digitaleWelt-1.pdf [abgerufen am 31.01.2024], 63–64.
- 26 Vgl. HEGER, Johannes: Heilige Lade oder Golem? Hochschul- und (religions-)didaktische Reflexionen zum Umgang mit ChatGPT, in: RUheute H. 1. / H. 2 (2023) 29–34, 33.
- 27 Vgl. MUTTAQIN 2023 [Anm. 19], 7.
- 28 Vgl. JAWONIYI, Oduntan: Religious Education, Critical Thinking, RationalAutonomy, and the Child’s Right to an Open Future, in: Religion & Education 42 / H. 1 (2015) 34–53, 36.
- 29 Vgl. u. a.: CLARKE, David J. / HOLT, Janet: Philosophy: a key to open the door to critical thinking, in: Nurse education today 21 / H. 1 (2001) 71–78; McPECK, John E.: Critical thinking and education, New York: Routledge 2016; STERNBERG, Robert J. / HALPERN, Diane F. (Hg.): Critical thinking in psychology, Cambridge: Cambridge University Press 2020.
- 30 Vgl. u. a.: PFISTER, Jonas: Kritisches Denken, Stuttgart: Reclam 2020; JAHN, Dirk / CURSIO, Michael: Kritisches Denken. Eine Einführung in die Didaktik der Denkschulung, Wiesbaden: VS Springer 2022; FLAIZ, Bettina / EBINGER, Margrit: Kritisches Denken durch digitale Technik fördern, in: Pflegezeitschrift 76 / H. 7 (2023) 32–36.

Darstellungsformen aus den Angeln heben“³¹, wesentlich beitragen. Dennoch ist die deutschsprachige religionspädagogische Reflexion in diesem Bereich – im Gegensatz zur englischsprachigen – nach wie vor als defizitär zu bezeichnen.³²

Generell lässt sich feststellen, dass das gegenwärtige Verständnis von kritischem Denken aus dem 4K-Modell (= Kommunikation, Kollaboration, Kreativität und kritisches Denken) abgeleitet werden kann,³³ das einen integralen Bestandteil der bildungspolitischen Grundlinien „Vier Dimensionen der Bildung im 21. Jahrhundert“³⁴ darstellt. Die 4K sind als Kompetenzen zu verstehen, die die Grundlage für selbstgesteuertes Lernen im digitalen Kontext bilden.³⁵ Religions- und medienpädagogisch reflektiert wurde das Konzept u. a. von V. Pirker im Rahmen des „Relilab“,³⁶ in dem sie 4K im Hinblick auf den Einsatz digitaler Technologien in religiösen Lehr- und Lernsettings als „griffig und adaptierbar“³⁷ einschätzt. Der Religionsunterricht ist gemeinsam mit anderen Schulfächern auch für die fächerübergreifenden Aufgaben der Medien- und Digitalkompetenz zuständig,³⁸ die sein Proprium aber keineswegs erschöpfen. In diesem Sinne muss die religiöse Bildung über die reine Kompetenzebene hinausgehen und sich u. a. auf die Charakterbildung der Schülerinnen und Schüler konzentrieren, insbesondere auf die Entwicklung von Führungsqualitäten, Resilienz, Achtsamkeit, Mut, Ethik und Neugier.³⁹

Kritisches Denken kann in diesem Kontext als ein Zwei-Komponenten-Konzept definiert werden.⁴⁰ Einerseits besteht es aus einer Reihe von Kompetenzen, zu denen die Fähigkeit zur kritischen Reflexion, zur Begriffsbildung, zur Aus- und

-
- 31 KRUSE, Otto: Vom Denken zum kritischen Denken: Übergänge, Konzepte, Didaktik, in: MIEG, Harald A. / HAVEMANN, Frank (Hg.): Kritisches Denken – Critical Thinking. Wissenschaftsforschung Jahrbuch 2021, Berlin: Wissenschaftlicher Verlag Berlin 2022, 54.
- 32 Eine kurze Durchsicht der verfügbaren Publikationen in der bekannten Suchmaschine Google Scholar genügt, um festzustellen, dass bei der Kombination des Begriffs ‚kritisches Denken‘ mit den Wörtern ‚Religionsunterricht‘ oder ‚religiöse Bildung‘ keine relevanten Arbeiten gefunden werden [abgerufen am 01.02.2024].
- 33 Vgl. HELLER, Horst: Religionsunterricht in einer digitalen Welt. Vier unbestreitbare Einsichten, fünf neue Erkenntnisse, sechs Fragen an die Digital-Enthusiasten, sieben Herausforderungen. Ein Gesprächsbeitrag, in: <https://horstheller.wordpress.com/wp-content/uploads/2020/01/digitalisierung-2.pdf> [abgerufen am 27.01.2024], 7.
- 34 Vgl. FADEL, Charles / BIALIK, Maya / TRILLING, Bernie: Die vier Dimensionen der Bildung. Was Schülerinnen und Schüler im 21. Jahrhundert lernen müssen, Hamburg: Verlag ZLL21 e.V. 2017.
- 35 Vgl. ROLFF, Hans-Günter: Zukunft der Bildung – Wie kann man auf eine Zukunft vorbereiten, die man nicht kennt?, in: ROTERS, Wolfgang / GRÄF, Horst / WOLLMANN, Hellmut (Hg.): Zukunft denken und verantworten. Herausforderungen für Politik, Wissenschaft und Gesellschaft im 21. Jahrhundert, Wiesbaden: Springer 2020, 277–278.
- 36 Vgl. PIRKER, Viera: Die 4K neu F.R.A.M.E.N. – Religiöse Bildung im 21. Jahrhundert, in: <https://relilab.org/die-4k-neu-rahmen/#4K> [abgerufen am 12.06.2024].
- 37 EBD.
- 38 BORKER, Benedikt: Lehr- und Lernprozessgestaltung mit digitalen Medien in sozialpädagogischen Bildungsgängen. Leitlinien und methodische Ideen, in: https://www.pedocs.de/volltexte/2023/26499/pdf/Borker_2023_Lehr_und_Lernprozessgestaltung.pdf [abgerufen am 15.06.2024], 2.
- 39 Vgl. PIRKER [Anm. 36].
- 40 Vgl. GO, Johnny: Critical thinking and Catholic religious education. An empirical research report from the Philippines, in: International Studies in Catholic Education 10 / H. 2 (2018) 184–202, 188.

Bewertung sowie Begründung von Aussagen und Handlungen gehören, die u. a. die Fähigkeit, Fragen zu stellen, Quellen zu zitieren, verschiedene Belege zu analysieren, um Prozesse zu erklären, und die Beherrschung der induktiven und deduktiven Denkweise erfordern.⁴¹ Andererseits geht es um die Disposition, kritisches Denken in die Praxis umzusetzen, d. h., die eigenen Entscheidungen und Handlungen auf dessen Grundlage zu treffen und umzusetzen.⁴² Hier lässt sich – im Hinblick auf die oben erwähnte Zielsetzung des Religionsunterrichts – die These formulieren, dass kritisches Denken ‚organisch‘ zum Wesen religiöser Bildung gehört. Kritisches Denken sollte daher nicht nur, sondern muss integraler Bestandteil religiöser Lehr- und Lernprozesse in den Umbrüchen der Digitalisierung sein, und seine Bedeutung wird besonders im Hinblick auf die folgenden religionsdidaktischen Aspekte deutlich.⁴³

- *Fundierte Analyse und Interpretation religiöser Texte:* Kritisches Denken kann bei der Analyse biblischer Perikopen, theologischer oder philosophischer Texte eine breite Anwendung finden. Wer die Fähigkeit zum kritischen Denken entwickelt hat, ist besser in der Lage, den kulturgeschichtlichen Hintergrund literarischer Werke zu erfassen, Textstrukturen zu identifizieren, mit Intertextualität umzugehen, was zu einem tieferen Verständnis, einer besseren analytischen Durchdringung, einer präziseren inhaltlichen Interpretation und Reflexion sowie zur Entdeckung ihrer Bedeutung für die Gegenwart (Gestaltwerdung) führen kann.⁴⁴
- *Kritische Beurteilung ethischer und moralischer Fragen:* Kritisches Denken hilft jungen Menschen, ethische und moralische Fragen im Zusammenhang mit kirchlicher Lehre und religiöser Praxis zu reflektieren und kritisch zu beurteilen. Dabei geht es nicht nur um Problemanalysen oder die Diskussion verschiedener Theorien zu moralisch-ethischen Dilemmata der Gegenwart, sondern auch um die Frage, wie, unter welchen Umständen und ob überhaupt religiöse moralisch-ethische Prinzipien im eigenen Leben umgesetzt werden können.⁴⁵

41 Vgl. EBD; vgl. auch: FADEL / BIALIK / TRILLING 2017 [Anm. 34], 136–138.

42 Vgl. EBD.

43 Vgl. OPENAI: Chat-Protokoll: Welche Schnittstellen gibt es zwischen kritischem Denken und Religionsunterricht?, in: <https://chat.openai.com/share/9c3a961b-78de-4946-a407-27df081d086c> [abgerufen am 30.01.2024]; vgl. auch: HOMAYOONFARDA, Anita / SAJJADIB, Seyyed M.: A study on common factors between critical thinking and religious education, in: *Management Science Letters* 2 (2012) 2202–2203; ILECHUKWU, Leonard Ch.: Introducing Critical Thinking in Religious Education Classroom, in: *Journal of Education and Practice* 5 / H. 9 (2014) 14–17.

44 Vgl. EBD.

45 Vgl. EBD.

- *Kritische Reflexion über den emotional-rationalen Zugang zu religiösen Überzeugungen:* Auch wenn der Zugang zur Religion bei jungen Menschen eher emotional als rational ist,⁴⁶ darf nicht vergessen werden, dass „Rationalität und Emotionalität in Bildungsprozessen nicht gegeneinander ausgespielt werden dürfen.“⁴⁷ Kritisches Denken ermutigt die Schülerinnen und Schüler, ihre eigenen Emotionen und die anderer in Bezug auf religiöse (und natürlich auch weltanschauliche) Überzeugungen zu hinterfragen und zu versuchen, kohärente Argumentationsschemata dafür zu formulieren (sowohl im positiven als auch im negativen Sinn).⁴⁸
- *Vertieftes Verständnis verschiedener religiöser Perspektiven oder ihrer Verneinung:* Kritisches Denken hilft den Lernenden, die Vielfalt religiöser Perspektiven in der Welt oder die Positionen von Nichtgläubigen zu verstehen und zu schätzen. Es fördert u. a. den offenen Dialog zwischen Menschen mit unterschiedlichen Ansichten, die Auseinandersetzung mit verschiedenen Glaubensrichtungen und -praktiken sowie Respekt und Toleranz gegenüber anderen Personen, auch wenn sie nicht mit dem übereinstimmen, was man selbst denkt oder glaubt (z. B. Agnostiker und Agnostikerinnen, Atheisten und Atheistinnen).⁴⁹
- *Ablehnung von radikalem Dogmatismus und Vorurteilen:* Kritisches Denken ist der Ausgangspunkt, um Dogmatismus und Vorurteile in religiösen Fragestellungen zu vermeiden und Aufgeschlossenheit zu fördern. Durch die kritische Analyse von Informationen und Argumentationsweisen entwickeln die Schülerinnen und Schüler die Kompetenz, zwischen Fakten und Überzeugungen und zwischen Offenheit für Vielfalt und Intoleranz, Fundamentalismus, Dogmatismus usw. zu unterscheiden.⁵⁰
- *Entwicklung von Argumentations- und Begründungsfähigkeiten:* Kritisches Denken kann die Entwicklung von Argumentations- und Begründungsfähigkeiten unterstützen, die für Diskussionen über weltanschauliche und religiöse Themen nützlich sind. Dies beinhaltet die Vertiefung von Kommunikationsfähigkeiten und die Entwicklung von Verständnis (trotz Differenzen) durch das Üben von Diskussionen, Fallanalysen und das Verfassen von polemischen

46 Vgl. u. a.: UTSCH, Michael: Emotion und Religion – religionspsychologische Perspektiven, in: Theo-Web 21 (2022) 27–40.

47 KROPAČ, Ulrich / WINKLMANN, Michael: Ethisches Lernen, in: KROPAČ, Ulrich / RIEGEL, Ulrich: Handbuch Religionsdidaktik, Stuttgart: Kohlhammer 2021, 297.

48 Vgl. OPENAI, [Anm. 27]; ILECHUKWU 2014 [Anm. 41], 16.

49 Vgl. EBD; vgl. auch: THEIS, Joachim: Biblisches Lernen, in: KROPAČ, Ulrich / RIEGEL, Ulrich: Handbuch Religionsdidaktik, Stuttgart: Kohlhammer 2021, 299–308.

50 Vgl. OPENAI, [Anm. 27]; ILECHUKWU 2014 [Anm. 41], 16.

Essays zu Themen im Zusammenhang mit Religion, Religiosität, Spiritualität und Religionskultur, Atheismus, Ethik etc. Die Lernenden entwickeln die Fähigkeit, ihre eigene Meinung sicher und fundiert zu vertreten, aber auch andere Standpunkte anzuhören und Kritik auf der Grundlage sachlicher Argumente zu äußern.⁵¹

- *Förderung der Entwicklung wünschenswerter Verhaltensweisen:* Hier verbinden sich religiöse Bildung und kritisches Denken, um z. B. die Bereitschaft junger Menschen zur Einnahme sozial erwünschter Haltungen wie Geduld, Toleranz, Fleiß, Respekt, Offenheit etc. zu entwickeln.⁵²

Der Implementierung des Konzepts des kritischen Denkens in religiöse Bildung im Kontext der Digitalisierung muss immer die Bestimmung der Rahmenbedingungen, die Analyse der konkreten Unterrichtssituation sowie die Planung des Denktrainings selbst, d. h. der Zielsetzung, der Herstellung des Lernklimas, der Gestaltung der Einstiegsphase, der Begleitung der Urteilsbildung und der Entwicklung von Handlungsanregungen sowie der Schaffung von Erprobungsmöglichkeiten, vorausgehen.⁵³ In allen Phasen der Unterrichtsplanung ist insbesondere das Überwältigungsverbot zu beachten.⁵⁴

3. ChatGPT, kritisches Denken und Religionsunterricht: vier Thesen zu einem diffusen Bezogenheitsfeld

Die obige Analyse führt in diesem Abschnitt zu einer inhaltlichen Konkretisierung und damit zu dem Versuch, das äußerst komplexe Bezogenheitsfeld zwischen ChatGPT, kritischem Denken und Religionsunterricht zu konturieren. Natürlich kann dies in einem kurzen Beitrag nicht umfassend geschehen. Deshalb werden im Folgenden vier Thesen diskutiert, die versuchen, die aus Sicht des Autors wesentlichen Eckpunkte auf diesem Gebiet zu markieren:

These 1: Die kontinuierliche Fortentwicklung der generativen KI und die zunehmende Nutzung von ChatGPT durch Schülerinnen und Schüler sollte als Impuls für die Anerkennung des kritischen Denkens als Schlüsselkompetenz religiöser Bildung wahrgenommen werden.

51 Vgl. EBD.

52 Vgl. EBD.

53 Vgl. JAHN / CURSIO 2022 [Anm. 30], 144.

54 Vgl. u. a.: HERBST, Jan-Hendrik: Braucht religiöse Bildung einen Beutelsbacher Konsens? Philosophiedidaktische Impulse für die religionspädagogische Debatte, in: Theo-Web 20 / H. 2 (2021) 321–338; ROOSE, Hanna: Unentscheidbare Fragen zwischen Überwältigungsverbot und Positionierungsgebot. Ein theoretischer und empirischer Beitrag zur Frage einer „Fachkultur“ Religion, in: Evangelische Theologie 73 / H. 6 (2014) 450–462.

Vor dem Hintergrund der bisherigen Reflexion wird deutlich, dass das Aufkommen und die stetige Weiterentwicklung moderner KI-Tools wie ChatGPT sowohl Chancen als auch Herausforderungen für den Religionsunterricht (und natürlich auch für seine wissenschaftlichen Bezugsdisziplinen) mit sich bringen. Zum einen können diese Werkzeuge den Lernenden neue und effektive Zugänge zu theologisch-religiösen Informationsbeständen verschaffen und eine vielschichtige Auseinandersetzung mit ihnen erleichtern.⁵⁵ Zum anderen werfen sie brisante ethische und philosophische Fragen auf, die nicht nur das Wesen der KI selbst und ihre möglichen Auswirkungen auf theologisch-religiöse Konzepte (z. B. im Rahmen von Ekklesiologie und Soteriologie) betreffen, sondern auch im religionsunterrichtlichen Kontext, z. B. im Hinblick auf religiöse Entwicklung, Selbst-, Welt- und Gottesverständnis, Handlungsfähigkeit und Charakterbildung Heranwachsender.⁵⁶ In diesem Zusammenhang ist die Anerkennung des kritischen Denkens als Schlüsselkompetenz religiöser Bildung ein notwendiger Schritt, der sich aus den durch die Digitalisierung veränderten Rahmenbedingungen religiöser Lehr- und Lernprozesse ergibt. Dabei darf kritisches Denken, wie es oben skizziert wurde, im Kontext des Religionsunterrichts nicht eng verstanden werden, sondern muss in seiner ganzen Breite (d. h. von (a) fundierter Analyse und Interpretation religiöser Texte bis zu (f) Förderung der Entwicklung erwünschter Verhaltensweisen) im Blick behalten werden.⁵⁷

These 2.: ChatGPT sollte – als Lerngegenstand und Tool (!) – gezielt in religiöse Bildungsprozesse integriert werden, um kritisches Denken nachhaltig zu stimulieren.

Ohne Frage können generative KI-Tools helfen, den Religionsunterricht attraktiver zu gestalten.⁵⁸ Es ist jedoch zu beachten, dass eine unkontrollierte und übermäßige Nutzung von Werkzeugen wie ChatGPT, d. h. in jeder Situation und für alle Zwecke, nicht nur das kritische Denken selbst, sondern auch u. a. die Urteilsfähigkeit und das Vermögen, Probleme zu lösen, der Schülerinnen und Schüler beeinträchtigen kann. Aus diesem Grund sollten Religionslehrerinnen und Religionslehrer bei der Auswahl der Aufgaben, in denen der Chatbot eingesetzt werden soll, sorgfältig und gezielt vorgehen.⁵⁹ In diesem Sinne müssen ChatGPT und Co. insbesondere als religionsunterrichtlicher Lerngegenstand im Hinblick

55 Vgl. GRAVES, Mark: ChatGPT's Significance for Theology, in: *Theology and Science* 21 / H. 2 (2023) 201–204, 203.

56 Vgl. EBD.; vgl. auch: PLATOW, Birte: Selbstwahrnehmung und Ich-Konstruktion im Angesicht von Künstlicher Intelligenz, in: ULSHÖFER, Gotlind / KIRCHSCHLÄGER, Peter G. / HUPPENBAUER, Markus: *Digitalisierung aus theologischer und ethischer Perspektive*, Baden-Baden: Nomos 2021, 105–124.

57 Vgl. PIRKER [Anm. 36].

58 Vgl. VAN DEN BERG / DU PLESSIS 2023 [Anm. 15], 3–4.

59 Vgl. EBD., 4.

auf die Förderung des kritischen Denkens in Betracht gezogen werden.⁶⁰ An ihrem Beispiel lassen sich theologisch-ethische Grundfragen, wie u. a. Aspekte der Menschenwürde im Zusammenhang mit ChatGPT-vermittelten „Biases“, kritisch-reflexiv kontextualisieren.⁶¹ Dabei könnten die Schülerinnen und Schüler – unter Anleitung und Begleitung der Religionslehrkraft – z. B. auch experimentelles, entdeckendes, erfahrungsorientiertes Lernen mit generativer KI (= gezielter Einsatz von KI-Tools) durchführen, um z. B. mögliche Vorurteile der Chatbots gegenüber Jüdinnen und Juden, Christinnen und Christen, Musliminnen und Muslimen etc. selbst herauszufinden. Dies würde die Lernenden in die Rolle von Forscherinnen und Forschern versetzen, was letztlich nicht nur zu Einzelarbeit, sondern auch zu aktiver Gruppenarbeit führen sollte.⁶² Eine so konturierte konventionelle Förderung des kritischen Denkens⁶³ würde dazu beitragen, dass die Lernenden im Religionsunterricht u. a. Eigenschaften wie Neugier, Offenheit, Flexibilität, Fairness im Urteil, Ehrlichkeit in der Auseinandersetzung mit persönlichen und gesellschaftlichen Vorurteilen, Infragestellen von Bekanntem, Rationalität in der Auswahl von Kriterien, Konzentration auf die Forschung und Ausdauer bei der Suche nach Informationen und der Bewertung von Ergebnissen etc. entwickeln.⁶⁴

These 3.: Durch die Förderung kritischen Denkens sollte der Religionsunterricht die Lernenden für die ‚Halluzinationen‘ der LMMs sensibilisieren und ihnen im Sinne eines beziehungsgeleiteten Theologisierens erweiterte Reflexions- und Dialogräume eröffnen.

Zunächst muss erwähnt werden, dass die generative KI ‚halluzinieren‘ kann, was ein wichtiger Faktor bei jeder ‚Kontaktaufnahme‘ mit ChatGPT ist, auch im Religionsunterricht.⁶⁵ „Das Phänomen, dass die KI bei unzureichenden Informationen in ihren Datensätzen (sog. ‚Momenten der Unsicherheit‘) dazu neigt, (falsche!) Fakten zu erfinden und überzeugend zu präsentieren, wird als ‚Halluzinieren‘ bezeichnet. Dabei ist es wichtig hervorzuheben, dass diese ‚Halluzinationen‘ kein

60 Impulse für eine thematische Auseinandersetzung mit ChatGPT als Lerngegenstand im Religionsunterricht könnten z. B. die folgenden Publikationen geben: REIMANN, Ralf Peter: Theologie und KI: ChatGPT missversteht Weihnachtsgeschichte, in: <https://theonet.de/2022/12/28/kuenstli-che-intelligenz-und-theologie-warum-versteht-chat-gpt-die-weihnachtsgeschichte-nicht/> [abgerufen am 15.06.2024]; IAIN, Thomas / WANG, Jasmine / GPT-3: Was euch zu Menschen macht – Antworten einer künstlichen Intelligenz auf die großen Fragen des Lebens, aus dem Englischen von J. Elze, München: Diederichs 2022.

61 Vgl. HEGER 2023 [Anm. 26], 33.

62 Vgl. OSTENDORF, Annette: Chancen und Herausforderungen der Förderung kritischen Denkens im betriebswirtschaftlichen Unterricht, in: https://www.wu.ac.at/fileadmin/wu/d/i/wipaed/kongresse/wp15/fohlen/OSTENDORF_Foerderung_kritischen_Denkens.pdf [abgerufen am 17.06.2024], 8; vgl. auch: ABRAMI, Philip C. et al.: Strategies for Teaching Students to Think Critically: A Meta-Analysis, in: *Review of Educational Research* 85 / H. 2 (2015) 275–314.

63 Vgl. OSTENDORF [Anm. 60], 9.

64 Vgl. FACIONE, Peter A.: Critical thinking: a statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction. Research findings and recommendations, in: <https://philarchive.org/archive/FACCTA> [abgerufen am 27.01.2024], 3.

65 Vgl. LÜDTKE / MEIER 2023 [Anm. 19], 255.

bewusstes oder strategisches ‚Lügen‘ darstellen, sondern ein Resultat der Unzulänglichkeit des Trainingsmaterials sind.“⁶⁶ Das Erkennen solcher ‚Halluzinationen‘ als falsches Faktum ist gerade im Zusammenhang mit religiösen Wissen eine enorme Herausforderung zu verstehen, da viele Schülerinnen und Schüler aufgrund des Verlustes der religiösen Primärsozialisation ohnehin Schwierigkeiten haben, die Komplexität religiöser Sachverhalte zu verstehen.⁶⁷ Hierbei kommt dem kritischen Denken, das u. a. die Fähigkeit verbessert, Informationen objektiv zu analysieren, zu hinterfragen und fundierte Urteile zu fällen, eine entscheidende Rolle zu, um zwischen wahren und falschen religiösen Fakten unterscheiden zu können.⁶⁸ Freilich werden solche Fälle (wie z. B. wenn ChatGPT in anachronistischer Weise das dogmengeschichtliche „Filioque“ auf den Islam bezieht⁶⁹) ohne die theologische Expertise der Religionslehrerinnen und Religionslehrer oft kaum aufzudecken sein, weshalb im Religionsunterricht erweiterte Reflexions- und Dialogräume für ein „beziehungsorientiertes Theologisieren“⁷⁰ zwischen allen am Religionsunterricht Beteiligten eröffnet werden müssen.⁷¹ Dieser reflexiv-dialogische Prozess soll auf der Grundlage kritischen Denkens nicht nur zu einer fundierten Bewertung z. B. der von ChatGPT erarbeiteten religiösen Texte oder zur Beantwortung der Frage führen, unter welchen Bedingungen man „hochintelligente[n] Algorithmen“⁷² überhaupt trauen kann, darf und soll, sondern die Lernenden auch zu einer weiteren inhaltlichen Auseinandersetzung und vertiefenden (außerschulischen) Recherche anregen.⁷³

These 4.: Angesichts der Veränderungen in Bildung und Gesellschaft, die die Entwicklung der KI mit sich bringt, ist religiöse Bildung mehr als die Förderung kritischen Denkens und muss immer darüber hinausgehen.

Religiöse Bildung allein auf die Förderung kritischen Denkens oder auf die Umsetzung des 4K-Modells im Kontext der KI-induzierten Transformationen reduzieren zu wollen, wäre zu kurz gegriffen. Sie ist und muss immer mehr sein. In diesem Sinne bedarf der Religionsunterricht zunächst eines breiten konzeptionellen, didaktischen und methodischen Ansatzes, der einen kritisch-konstruktiven

66 Vgl. EBD.

67 Vgl. CHROSTOWSKI, Mariusz: Sprachlich-kulturelle Vielfalt im Religionsunterricht wahrnehmen. Zum vernachlässigten Potential der ‚Sprache des Herzens‘ von Lernenden mit Migrations- bzw. Fluchthintergrund, in: Religionspädagogische Beiträge 47 / H. 2 (2024) 73–85 [in print].

68 Vgl. RUSANDI / AHMAN / SARIPAH 2023 [Anm.6], e602–e603; KASNECI / SESSLER / KÜCHEMANN. 2023 [Anm. 17], 3.

69 Vgl. LÜDTKE / MEIER 2023 [Anm. 19], 255.

70 SCHLAG, Thomas / YADAV, Katharina: Bildungsbeziehungen in der Ankunftszeit des Metaversums – eine religionspädagogische Sensibilisierung, in: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 75 / H. 2 (2023) 163–181, 177.

71 Vgl. EBD.

72 EBD., 178.

73 Vgl. EBD., 178, 181,

Umgang mit den neuen KI-Werkzeuge ermöglicht. Dies muss einerseits auf eine intensive Korrelation des Religionsunterrichts mit den Lebenswelten der Lernenden ausgerichtet sein, in denen KI einen immer größeren Bedeutungsumfang gewinnt. Andererseits geht es aber auch um eine kohärente thematische Ausrichtung religiöser Bildung, in die KI-Tools integriert und mit den neuen ethischen, philosophischen und theologischen Fragen verknüpft werden müssen, die durch ihre verstärkte Anwendung in religiösen, sozialen und kulturellen Kontexten aufgeworfen werden.⁷⁴ Darüber hinaus soll der Religionsunterricht angesichts des digitalen Wandels nicht allein zur Charakterbildung der Schülerinnen und Schüler und damit zur Förderung von Empathie, Verantwortungsbewusstsein, Sozialkompetenz, emotionaler Intelligenz, Achtsamkeit und Metakognition etc. beitragen.⁷⁵ Vielmehr muss er auch darauf abzielen, junge Menschen zur verantwortlichen und kreativen Mitgestaltung einer humanen Kultur im KI-Kontext zu befähigen, ihnen Orientierung in einer sich rasch verändernden und komplexen Wirklichkeit zu geben und sie zu einem kompetenten Umgang mit Vorurteilen, Fehlinformationen, Widersprüchen und drängenden Sinnfragen zu qualifizieren.⁷⁶

Gerade vor dem Hintergrund dieser kurz skizzierten Zukunftsorientierung des Religionsunterrichts sowie der Gesamtheit der durchgeführten Analyse ist die Titelfrage dieses Beitrags wohl mit einem „kritischen Optimismus“⁷⁷ zu beantworten, d. h. ein verantwortungsvoller, geleiteter und gezielter Einsatz von ChatGPT und anderen KI-Werkzeugen zur Förderung kritischen Denkens im Religionsunterricht zu begrüßen ist. Dies muss freilich nach Abwägung möglicher religionsdidaktischer Vor- und Nachteile geschehen, was zugleich impliziert, dass „eine kritiklose Technikeuphorie ebenso wie eine fundamentale Technikhysterie von Beginn an zu vermeiden“⁷⁸ ist. Ausgehend von einem solchen ausgewogenen Ansatz muss der Religionsunterricht, wenn er seiner bewährten Subjektorientierung treu bleiben will, die Schülerinnen und Schüler auf der Grundlage des Konzepts des kritischen Denkens in die Lage versetzen, das Verhältnis von Glauben und moderner Technik zu reflektieren. Insofern kann kritisches Denken hilfreich sein, um im gemeinsamen Nachdenken und Dialog, d. h. im beziehungsgeleiteten Theologisieren zu verstehen, wo moderne Technik die religiöse Entwicklung des Einzelnen unterstützen kann und wo die Grenzen dieser Entwicklung liegen.

74 Vgl. PIRKER [Anm. 36].

75 Vgl. EBD.

76 Vgl. KIRCHENAMT DER EKD 2022 [Anm. 25], 29.

77 HEGER 2023 [Anm. 26], 34.

78 SCHLAG / YADAV [Anm. 68], 177.

Maike Maria Domsel

Zwischen Erinnerung und Verantwortung

Zur Thematisierung von Krieg und Frieden in Religionsbüchern –
eine thematische Diskursanalyse

Die Autorin

PD Dr.ⁱⁿ Maike Maria Domsel ist Privatdozentin am Seminar für Religionspädagogik, religiöse Erwachsenenbildung und Homiletik an der Katholisch-Theologischen Fakultät der Universität Bonn. Zusätzlich unterrichtet sie Katholische Religionslehre und Französisch an einem Gymnasium in Bonn und ist derzeit an eine Grundschule abgeordnet.

PD Dr.ⁱⁿ Maike Maria Domsel
Universität Bonn
Seminar für Religionspädagogik
Am Hof 1/III
D-53113 Bonn
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0537-4971>
e-mail: mdom1@uni-bonn.de



Zwischen Erinnerung und Verantwortung

Zur Thematisierung von Krieg und Frieden in Religionsbüchern –
eine thematische Diskursanalyse

Abstract

In diesem Artikel wird im Rahmen anamnetischer Religionspädagogik untersucht, wie Lehrwerke für den Religionsunterricht der Mittelstufe (Stufen 7 und 8) das Thema Krieg und Frieden behandeln und mit Erinnerungskultur in Bezug auf kriegerische Auseinandersetzungen umgehen. Mithilfe einer thematischen Diskursanalyse werden die Bücher daraufhin analysiert, wie sie den Komplex von Krieg und Frieden thematisieren und die Verbindung zwischen vergangenen und gegenwärtigen Kriegserfahrungen darstellen. Das Ziel ist es, ein vertieftes Verständnis für die komplexe Rolle von Erinnerungskultur im Kontext religiöser Bildung zu vermitteln.

Schlagworte

Anamnetische Religionspädagogik – Lehrwerke für den Religionsunterricht – Krieg und Frieden – Erinnerungskultur – Thematische Diskursanalyse

Between Memory and Responsibility

Addressing War and Peace in Religious Textbooks – A Thematic Discourse Analysis

Abstract

This article examines how textbooks for middle school religious education (grades 7 and 8) address the theme of war and peace and deal with the culture of remembrance in relation to armed conflicts within the framework of anamnestic religious education. Through thematic discourse analysis, the books are scrutinized to assess how they handle the complexities of war and peace and depict the connection between past and present experiences of war. The aim is to foster a deeper understanding of the intricate role of remembrance culture in the context of religious education.

Keywords

Anamnestic religious education – Textbooks for religious education – War and peace – Culture of remembrance – Thematic discourse analysis

1. Thematische Hinführung und Problemaufriss, Zielhorizont

Kriege stellen ein zentrales Element der Menschheitsgeschichte dar und haben bis heute unzählige Menschenleben gefordert. Historische Ereignisse wie der Zweite Weltkrieg und der Balkankrieg haben das kollektive Bewusstsein nachhaltig beeinflusst. Aktuelle Konflikte wie der russische Angriffskrieg gegen die Ukraine und die anhaltenden Gewalttaten im Nahen Osten verdeutlichen die fortwährende Bedrohung und die verheerenden Auswirkungen von kriegerischen Auseinandersetzungen. Dies führt zu geopolitischen Spannungen und sozialen Unruhen, die ernsthafte Bedenken hinsichtlich der Einhaltung der Menschenrechte und der Gestaltung friedlicher internationaler Beziehungen aufkommen lassen.

Vor diesem Hintergrund stellt sich die grundlegende Frage, wie wir mit aktuellen kriegerischen Konflikten umgehen und welche Erkenntnisse wir aus der Vergangenheit gewinnen können. Die Erinnerung an vergangene Kriegserfahrungen spielt dabei eine entscheidende Rolle bei der Prävention zukünftiger Konflikte: Welche Bedeutung hat ein solches Wissen für Gegenwart und Zukunft? Was können wir tun, damit dieses nicht verlorengeht und in Form von Erinnerungskultur und Friedenserziehung zeitsensibel und adressat*innengerecht an zukünftige Generationen weitergegeben wird?

In dem vorliegenden Beitrag soll diesen Fragen nachgegangen und ein vertieftes Verständnis für die Komplexität von Erinnerungskultur im Zusammenhang mit kriegerischen Auseinandersetzungen geschaffen werden. Im Fokus steht dabei die Frage, wie Religionsbücher im Rahmen der Friedenserziehung die Erinnerung an kriegerische Ereignisse behandeln und welche Rolle sie im Religionsunterricht (RU)¹ der Mittelstufe (7/8) spielen. Durch eine thematische Diskursanalyse werden diese Lehrwerke daraufhin untersucht, wie sie das Thema Krieg und Frieden sowie die Verbindung von vergangenen und gegenwärtigen Kriegserfahrungen thematisieren und an Schüler*innen vermitteln.

2. Konzeptionelle Grundlagen

Die Kapitel 2.1, 2.2 und 2.3 skizzieren grundlegende Ansätze für das Verständnis von Krieg und Frieden im religiösen bzw. religionspädagogischen Kontext. In

¹ Als Schulfach hat sich der RU gesellschaftlichen und politischen Krisensituationen zu stellen, wofür konzeptionelle Argumente wie die notwendige theologische Sensibilität für Zeitzeichen und die (religions)pädagogische Orientierung an Schlüsselproblemen sprechen. Vgl. ROTHGANGEL, Martin: Schlüsselprobleme: Begründung und Auswahl, in: LACHMANN, Rainer / ADAM, Gottfried / ROTHGANGEL, Martin (Hg.): Ethische Schlüsselprobleme. Lebensweltlich – theologisch – didaktisch, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht ²2015, 38–46, 41; vgl. HERBST, Jan-Hendrik: Der Ukrainekrieg als Nagelprobe einer christlichen Friedenserziehung: Konzeptionelle Reflexionen und konkrete Handlungsperspektiven für den Religionsunterricht, in: ZPT 74 / H. 4 (2022) 420–434, 421.

Kapitel 2.1 wird die Dichotomie von Krieg und Frieden bzw. die Beziehung zwischen militärischen Konflikten und religiösen Überzeugungen betrachtet. Kapitel 2.2 beleuchtet die Bedeutung von Erinnerungskultur und -lernen, um historische Lehren in aktuelle Herausforderungen zu integrieren. Kapitel 2.3 verknüpft diese Aspekte mit der Förderung von Menschenwürde bzw. der Thematisierung von Menschenrechten im Unterricht. Zusammen sollen diese Kapitel dazu anregen, die Themen Frieden, Gerechtigkeit und Verantwortung in ihrer Komplexität zu reflektieren und deren Relevanz für die gegenwärtige Zeit zu erkennen.

2.1 Die Dichotomie von Krieg und Frieden

„Krieg ist ein Kampf mit Waffen, geführt zu dem Zwecke, dem Gegner den Willen des eigenen Gemeinwesens oder der eigenen Klasse oder Partei aufzuzwingen“², wie vom Lexikon für Theologie und Kirche (LThK) definiert wird. Richard Janus betrachtet Krieg als katastrophale Erscheinung mit tiefgreifenden Auswirkungen und erheblichen Verlusten für sowohl Armeen als auch Zivilbevölkerung. Trotz seiner destruktiven Natur bleibt Krieg eine politische Realität³ und markiert gesellschaftliche Wendepunkte.⁴

Frieden beschreibt Johan Galtung als „ein kontinuierlicher Prozess abnehmender Gewalt bei gleichzeitiger Zunahme an Gerechtigkeit (und Toleranz)“⁵, was die stetige Verpflichtung betont⁶, sich für friedliche Verhältnisse einzusetzen und sowohl lokale Konflikte als auch gesellschaftliche Strukturen im Blick zu behalten, um nachhaltige Friedensstrukturen⁷ und eine „Kultur des Friedens“⁸ zu etablieren.

2 BEESTERMÖLLER, Gerhard: Art. Krieg, in LThK⁶ (32009) 475–479, 475.

3 Vgl. JANUS, Richard / KAMCILI-YILDIZ, Naciye / ROSE, Marion: Krise, Katastrophe, Krieg. Eine thematische Hinführung zur Tagung, in: JANUS, Richard et al. (Hg.): Katastrophen. Religiöse Bildung angesichts von Kriegs- und Krisenerfahrungen im 19. und 20. Jahrhundert (StRB 26), Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt 2023, 13–28, 23.

4 Vgl. LAPP, Michael: Erinnerungskultur und ‚Vergangenheitsbewältigung‘ nach den Weltkriegen im Spiegel von Pfarr- und Schulchroniken, in: JANUS, Richard et al. (Hg.): Katastrophen. Religiöse Bildung angesichts von Kriegs- und Krisenerfahrungen im 19. und 20. Jahrhundert (StRB 26), Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt 2023, 239–251, 239.

5 GALTUNG, Johan: Strukturelle Gewalt. Beiträge zur Friedens- und Konfliktforschung, Reinbek: Springer 1975, 1. Kapitel; vgl. GALTUNG, Johan: Konflikttransformation mit friedlichen Mitteln. Die Methode der Transzendenz, in: Wissenschaft und Frieden. Osnabrücker Jahrbuch 3 (1998) 46–51, 46–51.

6 Vgl. WEINGARDT, Markus A.: Religion – Konflikt – Frieden. In politischer Verantwortung und theologischer Glaubwürdigkeit, in: Auf dem Weg zu einer Kirche der Gerechtigkeit und des Friedens. Ein friedentheologisches Lesebuch. Im Auftrag des Präsidiums der Synode der Evangelischen Kirche in Deutschland hrsg. durch das KIRCHENAMT DER EKD, Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt 2019, 319.

7 WALTER, Dietrich: Gerechtigkeit und Frieden. Eine biblische Grundlegung, in: Auf dem Weg zu einer Kirche der Gerechtigkeit und des Friedens. Ein friedentheologisches Lesebuch. Im Auftrag des Präsidiums der Synode der Evangelischen Kirche in Deutschland hrsg. durch das KIRCHENAMT DER EKD, Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt 2019, 38.

8 KOCH, Julia / MÜLLER, Annemarie / PETRARCCA, Vincenzo: Friedensbildung, in: Auf dem Weg zu einer Kirche der Gerechtigkeit und des Friedens. Ein friedentheologisches Lesebuch. Im Auftrag des Präsidiums der Synode der Evangelischen Kirche in Deutschland hrsg. durch das KIRCHENAMT DER EKD, Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt 2019, 235.

In der biblischen Tradition hat Frieden verschiedene Bedeutungen – von der Abwesenheit von Krieg bis hin zu einem umfassenden Zustand des Glücks und der Zufriedenheit. Die Verbindung von Frieden und Gerechtigkeit wird sowohl im Alten (AT) als auch im Neuen Testament (NT) hervorgehoben (z. B. Ps 72,3; Ps 85,11; Mi 4,3; Jes 11,5 32,7 und 32,17; Röm 14,17; Mat 5,9).⁹ Im AT wird Krieg dargestellt als Zustand umfassenden Glücks im Sinne von Heil (Ps 85,9) sowie der Zufriedenheit des einzelnen (Ps 38,4) oder der Gemeinschaft (Jer 38,4). Das NT knüpft an das AT an, kennt aber auch den Gebrauch des engeren Verständnisses von Frieden im Sinne der Abwesenheit von Krieg (z. B. Lk 14,32; Apg 12,20). Darüber hinaus wird Jesus Christus als Mittler von Frieden und Versöhnung zwischen Mensch und Gott betrachtet, wodurch Frieden nicht nur als Abwesenheit von Konflikten, sondern auch als innere Harmonie und göttliche Nähe verstanden wird (Röm 5,1.10f).¹⁰

Weltweit haben religiöse Traditionen das Ideal des Friedens geprägt, sei es durch friedensfördernde Rituale in Naturreligionen oder durch Lehren und Praktiken der Gewaltlosigkeit wie die umfassende Vorstellung vom Shalom Gottes im Judentum oder durch den Verzicht auf Gewalt, wie ihn Mahatma Gandhi aus hinduistischen Traditionen ableitet. Insgesamt ist der Beitrag von Religion in Bezug auf Krieg und Frieden als zwiespältig zu betrachten: So werden kriegerische Auseinandersetzungen teils durch religiöse Motive ausgelöst, während Religionen gleichzeitig auch Träger von Friedensinitiativen wie der World Conference on Religion and Peace sind.¹¹

2.2 Erinnerungskultur und Erinnerungslernen

Das Gedenken an Leidende und Verstorbene nimmt in gesellschaftlichen Erinnerungskulturen eine fundamentale Position ein, besonders im Rahmen religiöser Kontexte. Als theologische Basiskategorie ist es tief verwurzelt in Gedächtnisreligionen wie dem Judentum oder dem Christentum.¹²

Um sicherzustellen, dass bestimmte Erinnerungen nicht in Vergessenheit geraten, werden sie in Artefakte, Objekte und Monumente eingebettet, wie etwa in Kunst oder Literatur.¹³ Dieser Prozess, von Aleida Assmann als „kulturelles

9 Vgl. WALTER 1987 [Anm. 7], 51.

10 Vgl. BROER, Ingo: Art. Friede. I. Biblisch, in: LThK⁴ (2009) 137–138, 137.

11 Vgl. LÄHNEMANN, Johannes: Art. Friede. I. Religions- und kulturgeschichtlich, in: LThK⁴ (2009) 139–140, 139–140.

12 Vgl. LERKE, Stephanie: Bildgewordene Erinnerung als Begegnungsraum. Erinnerungslernen mit Kunst im Religionsunterricht, in: JANUS, Richard et al. (Hg.): Katastrophen. Religiöse Bildung angesichts von Kriegs- und Krisenerfahrungen im 19. und 20. Jahrhundert (StRB 26), Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt 2023, 271–290, 272.

13 Vgl. EBD, 271–290, 277.

Gedächtnis¹⁴ bezeichnet, charakterisiert sich nicht als ein starrer, statisch-retrospektiver Ansatz, sondern als dynamisches und handlungsorientiertes Konzept.¹⁵ Das kulturelle Gedächtnis fungiert demnach nicht nur als Speicher, sondern auch als ein Raum des Handelns.¹⁶ Die Vergangenheit ist kein abgeschlossener Teil der Geschichte, sondern ein sich ständig entwickelnder Faktor, der kontinuierlich mit gegenwärtigen und zukünftigen Ereignissen interagiert.¹⁷ Der Terminus „Erinnerungskultur“¹⁸ unterstreicht die gesellschaftliche Auseinandersetzung mit Erinnerungen. In diesem Sinne ist z. B. auch und gerade die Friedensarbeit als Erinnerungsarbeit¹⁹ zu verstehen. Im deutschsprachigen Raum ist Erinnerungslernen stark mit dem Holocaust verbunden.²⁰ In der Religionspädagogik wird der Terminus ausschließlich auf den Unterricht zur Shoah angewendet. Er zielt darauf ab, Sensibilität für aktuelle gesellschaftliche Probleme wie Ausgrenzung, Hass, und Gewalt zu entwickeln.²¹

Das Konzept des Erinnerungslernens, entwickelt von Geert Franzenburg²², umfasst die Erforschung und praxisorientierte Anwendung des Lernens im Kontext individueller, kollektiver und gesellschaftlicher Erinnerungen.²³ Es stellt einen integrativen Ansatz dar und ergänzt den religionspädagogischen Zugang von Reinhold Boschki²⁴, der – inspiriert von Johann Baptist Metz – eine anamnetische Lernkultur empfiehlt, die sich auf biografieorientiertes Gedenken in der Schule konzentriert, insbesondere im Hinblick auf die Shoa.²⁵

Religiöses Lernen wird als eine Form der Erinnerung an biblische Geschichten betrachtet, die als Modelle für die Interpretation von Welt dienen. Die theologi-

14 ASSMANN, Aleida: Art. Erinnerung/Gedächtnis, in: Metzler Lexikon Religion 1 (2005) 271–290, 281.

15 Vgl. BOSCHKI, Reinhold: Art. Erinnern/Erinnerungslernen, in: WiReLex (2016) 1–10, 1.

16 Vgl. FRIEDEN, Kristin: Neuverhandlungen des Holocaust. Mediale Transformationen des Gedächtnisparadigmas (Erinnerungskulturen/Memory Cultures 3), Bielefeld: transcript 2014, 19.

17 Vgl. LERKE 2023 [Anm. 12], 271–290, 273.

18 ASSMANN, Jan: Das kulturelle Gedächtnis Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen, München: Beck 2018; vgl. ASSMANN, Aleida: Erinnerungsräume. Formen und Wandlungen des kulturellen Gedächtnisses, München: Beck 1999.

19 Vgl. KOCH 2019 [Anm. 8], 325.

20 Vgl. PETZOLD, Klaus: Erziehung nach Auschwitz, in: LexRP 1 (2001) Sp. 451–458, Sp. 451–458.

21 Vgl. BOSCHKI 2016 [Anm. 15], 1–10, 1–10; Vgl. BOSCHKI, Reinhold: Menschenrechtsbildung im Horizont einer Kultur der Erinnerung, in: HARBECK-PINGEL, Bernd / SCHWENDEMANN, Wilhelm (Hg.): Menschen. Recht. Frieden (EvHSF 10), Göttingen: V&R 2022, 119–128, 121.

22 Vgl. FRANZENBURG, Geert: Distance, Remembrance, Tolerance: European Remarks on Contextual Christian Education, PEC 47 (2012) 40–49, 40–49.

23 Vgl. BOSCHKI, Reinhold: Bedingungen und Möglichkeiten einer anamnetischen Kultur in Europa. Individuelle, gesellschaftliche und religionspädagogische Aspekte des Gedenkens, in: RpB 55 (2005) 99–112, 99–112.

24 Vgl. Ebd.

25 Vgl. METZ, Johann Baptist: Memoria Passionis. Ein provozierendes Gedächtnis in pluralistischer Gesellschaft, Freiburg: Herder 2006; vgl. METZ, Johann Baptist: Für eine anamnetische Kultur, in: LOEWY, Hanno (Hg.): Holocaust. Die Grenzen des Verstehens. Eine Debatte über die Besetzung der Geschichte, Reinbek bei Hamburg: Springer 1992, 35–41; vgl. LEIMGRUBER, Stephan / LANGER, Michael: Erinnerungsgelitetes (anamnetisches) Lernen, in: MThZ 51 / H. 3 (2000) 23–240, 35–41.

sche Basiskategorie der Erinnerung bezieht sich auf die Bedeutung historischer Ereignisse – wie Kriege – im Kontext der Beziehung zu Gott. Das Leiden in der Menschheitsgeschichte wird als zentrales Element theologischer Geschichts- und Gegenwartsdeutung angesehen. Diesbezüglich prägte Metz den Begriff *memoria passionis* und betonte die herausragende Bedeutung der Erinnerung an Leidenserfahrungen. Seine theologische Perspektive unterscheidet sich von rein historiografischen Ansätzen, indem sie die religiöse Erinnerung als unverzichtbare Geschichtsdeutung betrachtet, um aus vergangenen Leiden für gegenwärtige Herausforderungen zu lernen. Metz unterstreicht die Verbindung zwischen historischer Erinnerung und aktueller gesellschaftlicher Sensibilisierung²⁶ durch die Etablierung einer „leidempfindlichen Weltverantwortung“²⁷ sowie durch ein „tätiges Eingedenken des Leids der anderen“²⁸.

2.3 Menschenrechtsbildung

„Menschenrechtsbildung im Kontext religiöser Bildung ist vor allem eine Arbeit an den Einstellungen und Haltungen, die im Religions- aber auch im Ethikunterricht verstärkt angesprochen werden.“²⁹ Aus bildungstheoretischer Perspektive fördert die Auseinandersetzung mit historischen Ereignissen eine Sensibilisierung für geschehenes Unrecht, aus der eine tiefere Achtung und Wahrung der Menschenwürde erwachsen kann.³⁰

Eine entscheidende Grundlage für diese Sensibilisierung ist die menschliche Fähigkeit zur Erinnerung. Aspekte wie individuelle oder soziale Identität, Freundschaft und menschliche Kultur sind z. B. nur auf der Grundlage sich erinnernder Menschen möglich. Weltreligionen fungieren ebenfalls als Erinnerungsgemeinschaften und kollektive Gedächtnisspeicher, indem sie Räume für Erinnerungen schaffen.³¹

3. Christlich-religiöse Friedenspädagogik

Friedenspädagogik fördert durch interdisziplinäre Bildungsansätze die Konfliktlösung und soziale Gerechtigkeit. Ihr Ziel ist es, Menschen zu befähigen, sowohl

26 Vgl. METZ 2006 [Anm. 25], 1–10.

27 EBD, 163.

28 METZ, Johann Baptist: Das Christentum im Pluralismus der Religionen und Kulturen. Festvortrag anlässlich der Thomas-Akademie der Theologischen Fakultät der Universität Luzern am 25. Januar 2001, in: Luzerner Universitätsreden 14 (2001) 3–14, 8.

29 BOSCHKI 2022 [Anm. 21], 119–128, 120–121.

30 Vgl. EBD., 119–128, 120–123.

31 Vgl. EBD. Vgl. SÖLLE, Dorothee: Eine Erinnerung um der Zukunft Willen, in: *Mystik und Politik*, Mainz: Grünewald 1988, 13–19, 13–19.

zwischenmenschliche als auch komplexe politische Konflikte möglichst gewaltfrei zu lösen. Dabei muss erkannt werden, dass die erfolgreiche Lösung zwischenmenschlicher Konflikte nicht zwangsläufig bedeutet, dass auch tief verwurzelte politische Konflikte, wie der komplexe Nahost-Konflikt, auf die gleiche Weise gelöst werden können. Verschiedene strukturelle Voraussetzungen spielen hier eine entscheidende Rolle. In der Politischen Bildung wird zwischen sozialem und politischem Lernen unterschieden, wobei soziales Lernen allein nicht ausreicht, um politische Konflikte zu bewältigen.³²

Die anamnetische Religionspädagogik betont das Erinnern in der religiösen Bildung. Die christliche Friedenslehre, geprägt von den Erfahrungen des 20. Jahrhunderts, insbesondere den Weltkriegen, adressiert exzessive Gewalt, Terrorismus und Leiden. Die Vereinten Nationen und das deutsche Grundgesetz sind Reaktionen auf diese Erfahrungen und haben die heutige (katholische) Friedenslehre maßgeblich beeinflusst.³³ Diese stellt „gleichsam das Herzstück der Theologie dar, denn in ihr kommen die politischen und sozialen Konsequenzen des Evangeliums zum Tragen.“³⁴ Zentral ist die entschiedene Ablehnung von Krieg als legitimes Mittel der Politik. Jegliche Form von Gewalt wird als Übel betrachtet, das nicht nur das menschliche Zusammenleben beeinträchtigt, sondern auch im Widerspruch zum göttlichen Willen steht. Daher gilt es, Gewalt und Krieg zu überwinden oder, falls dies nicht möglich ist, zumindest zu begrenzen.

In diesem Kontext stellt sich die Frage, wie die Prinzipien der Friedenspädagogik mit der Notwendigkeit der Verteidigung, wie sie z. B. im Ukraine-Krieg zu sehen ist, in Einklang gebracht werden können. Die Verteidigung gegen Aggression, die einen Krieg rechtfertigen kann, wird insbesondere im Rahmen der juristischen Konstruktion des ‚gerechten Krieges‘ als legitim angesehen, da sie das Recht auf Selbstverteidigung betont. Dies wirft komplexe ethische und theologische Fragen auf, die eine differenzierte und tiefgehende Betrachtung erfordern.³⁵

Gemäß der Würzburger Synode trägt die Theologie die Aufgabe und Pflicht, den Gedanken des Friedens in Forschung und Lehre zu entfalten. In diesem Sinne ist die christliche Theologie nach Johann Baptist Metz herausgefordert, die Geschichte in ihrer gesamten Bandbreite wahrzunehmen – sowohl das Gelun-

32 Vgl. HINRICHS, Karen: Friedenspädagogik für das 21. Jahrhundert. Zur Konzeption des Masterstudiengangs Friedenspädagogik / Peace Education an der Evangelischen Hochschule Freiburg, in: HARBECK-PINGEL / SCHWENDEMANN 2022 [Anm. 21.], 248–274, 253–264.

33 Vgl. PATENGE, Markus: Postkolonialismus und katholische Friedensethik. Eine postkoloniale Friedensethik braucht einen Dialog auf Augenhöhe. Konturen einer Debatte, die noch geführt werden muss, in: Eulenfisch 28 (2022) 19–24, 21.

34 EBD.

35 Vgl. EBD.

gene und Friedensstiftende als auch die negativen und katastrophalen Aspekte. Metz spricht von einer ‚gefährlichen Erinnerung‘, die es Christ*innen, gerade weil sie an einen endzeitlichen Sinn der Geschichte glauben, ermöglicht, auch in die (menschlichen) Abgründe zu blicken. Diese Erinnerung umfasst somit nicht nur das Streben nach Frieden, sondern auch das Bewusstsein für das Zerstörte, im Sinne eines ‚Never-Forget‘.³⁶

4. Krieg und Frieden in Religionsbüchern

Ein Überblick über die Darstellung von Krieg und Frieden in Religionsbüchern kann Aufschluss über die aktuellen Herausforderungen und Fortschritte in der Friedenserziehung geben.

4.1 Forschungsstand

Trotz ihrer essenziellen Bedeutung für die Praktische Theologie konstatiert Egon Spiegel, dass die Religionspädagogik den Anforderungen der Friedenserziehung bisher theoretisch als auch konzeptionell kaum gerecht wird.³⁷ So sei Friedenserziehung „ein Stiefkind der Religionspädagogik u. weitgehend dem Engagement einzelner überlassen.“³⁸

Die Tradition einer christlich-religiösen Friedenspädagogik ist begrenzt, wobei bedeutende Beiträge meist älteren Datums sind.³⁹ Neuere Arbeiten finden sich vor allem in der evangelischen Religionspädagogik, z. B. von Christiane Caspary oder Elisabeth Naurath. Die Integration von Frieden als religionsdidaktischem Lernprinzip wird insbesondere in Bezug auf die politische Dimension religiöser Bildung diskutiert.⁴⁰

Eine ähnliche Situation zeigt sich bei der Analyse von Unterrichtswerken für den RU, wo vor allem die Arbeit von Max Liedtke angeführt werden kann, der auf eine Studie zum Thema ‚Krieg im Schulbuch‘ aus dem Jahr 1992 verweist. Dort wird erklärt, dass die Kriegsthematik intensiv in Schulbüchern der unterschiedlichsten

36 Vgl. EBD.

37 Vgl. SPIEGEL 2009 [Anm. 36], 140–141, 140; In ähnlicher Weise hier: Vgl. CASPARY, Christiane: Mehr Friedensbildung! Ein Plädoyer für eine Rückbesinnung der Religionspädagogik auf ihren friedensethischen Anspruch, in: GOJNY, Tanja / SCHWARZ, Susanne / WITTEN, Ulrike: Wie kommt der Religionsunterricht zu seinen Inhalten? Erkundungen zwischen Fridays for Future, Abraham und Sühneopfertheologie, Bielefeld: transcript 2024, 255–261, 255–261.

38 SPIEGEL 2009 [Anm. 36], 140–141, 140.

39 Vgl. MOKROSCHE, Reinhold / SPIEGEL, Egon: Art. „Friedenspädagogik“, in: WiReLex (2022) 1–21, 1.

40 Vgl. GRÜMME, Bernhard: Religionsunterricht und Politik. Bestandsaufnahme – Grundsatzüberlegungen – Perspektiven für eine politische Dimension des Religionsunterrichts, Stuttgart: Kohlhammer 2009, 218–219.

Fächer, jedoch weniger im RU behandelt wird.⁴¹ Eine Studie aus dem Jahr 2018, durchgeführt vom Leibniz-Institut für Bildungsmedien, hat die Darstellung von Religion in deutschen Schulbüchern untersucht. Dabei wurde festgestellt, dass negative Aspekte wie Krieg und Unterdrückung, insbesondere ihre Rolle als Konfliktursachen, übermäßig betont werden.⁴²

4.2 Methodologie

Die Thematische Diskursanalyse⁴³ ist eine qualitative Forschungsmethode, die darauf abzielt, zugrunde liegende Themen und Muster bzw. Trends in Texten zu identifizieren und zu analysieren, wie bestimmte Themen konstruiert, verhandelt und interpretiert werden. Speziell auf Schulbücher anwendbar, rekonstruiert sie semantisch-thematische Grundstrukturen von sprachlichem Material und untersucht das soziokulturelle Wissen in Schulbüchern.⁴⁴

4.2.1 Auswahl der Bücher und Vorgehensweise

Die Schulbuchanalyse fokussiert sich auf NRW, was sich zum einen aufgrund der spezifischen Ausrichtung des dortigen RU ergibt, der entweder konfessionell oder im KOKORU stattfindet. Zum anderen ist die Autorin dieses Beitrags aufgrund ihrer Tätigkeit als Religionslehrkraft und Dozierende im universitär-religionspädagogischen Bereich mit dem Kontext NRW vertraut.

Die Auswahlkriterien für Schulbücher im Fach Religion beruhen auf mehreren Faktoren. Dabei werden jene Bücher berücksichtigt, die durch das Schulministerium NRW über ein spezielles Portal zugelassen sind. Zusätzlich werden Empfehlungen der Schulabteilung des Erzbistums Köln sowie Erkenntnisse aufgrund der Tätigkeit der Autorin im Bereich der Lehrer*innenaus- und Weiterbildung berücksichtigt. NRW hat aufgrund seiner bevölkerungsreichen Dimension einen erheblichen Einfluss auf den Bildungsbereich Deutschlands, was die Entwicklung von Trends und Schwerpunkten beeinflusst. Die genannten Kriterien stellen sicher, dass die ausgewählten Schulbücher eine relevante Grundlage für die Untersuchung der Thematik von Krieg und Frieden bilden.

41 Vgl. LIEDTKE, Max: Krieg im Schulbuch – Erklärt, geführt, verhindert – Eine Pilotstudie, in: Matreier Gespräche – Schriftenreihe der Forschungsgemeinschaft Wilhelminenberg (1992) 138–172, 139.

42 Vgl. LEIBNIZ-INSTITUT FÜR BILDUNGSMEDIEN: Schulbuch und Religion, in: <https://www.gei.de/forschung/projekte/schulbuch-und-religion> [abgerufen am 25.03.24].

43 Vgl. HÖHNE, Thomas: Die thematische Diskursanalyse – dargestellt am Beispiel von Schulbüchern, in: KELLER, Reiner et al. (Hg.): Handbuch sozialwissenschaftliche Diskursanalyse 2: Forschungspraxis, Wiesbaden: VS³2008, 423–453, 423–453; vgl. BREITFUSS, Judith / HELLMUTH, Thomas / SVACINA-SCHILD, Isabella: Diskursanalytische Schulbuchforschung. Beiträge zu einer Kritischen Geschichtsdidaktik: Frankfurt a. M.: Wochenschau 2021.

44 Vgl. HENNINGSEN, Julia: Art. Schulbuchanalyse, in: WiReLex (2023) 1–20, 1–20.

Aufgrund der genannten Kriterien wurden die folgenden Schulbücher untersucht:

1. TRUTWIN, Werner: **Wege des Glaubens. Religion – Sekundarstufe I. Band 2. Jahrgangsstufen 7/8.** Grundfassung, Ostfildern: Patmos 2018, 116–117.
2. TOMBERG, Markus (Hg.), erarbeitet von BEIER, Barbara et al.: **Leben gestalten 2. Unterrichtswerk 7. und 8. Jahrgangsstufe,** Stuttgart / Leipzig / Dortmund: Ernst Klett Verlag: 2018, 120-125, insbesondere 120–121.
3. BOSOLD, Iris / MICHALKE-LEICHT, Wolfgang (Hg.), erarbeitet von Bassler-Schippers, Judith et al., bearbeitet von Buchmüller, Ann-Kathrin et al.: **Mittendrin. Lernlandschaften Religion. 7/8/9 plus 10,** München: Kösel Schulbuch 2015, 18-21, 30 und 158–159.

Eine Fokussierung auf die Mittelstufe, insbesondere die Stufen 7 und 8, ergibt sich zunächst aus dem Lehrplanbezug, da das Thema Krieg und Frieden bereits in den Lehrplänen für die Stufen 7 bis 10 in NRW verankert ist. Aus entwicklungspsychologischer Sicht befinden sich Schüler*innen dieses Alters in einer Phase, in der sie zunehmend komplexe soziale Zusammenhänge verstehen und Empathie entwickeln. Dies ermöglicht ihnen, das Thema sowohl auf persönlicher als auch auf gesellschaftlicher Ebene zu erfassen. Allerdings bedeutet – wie bereits erwähnt – der Umgang mit sozialen Konflikten nicht automatisch, dass sie auch politische Konflikte vollständig verstehen oder gar lösen können. Dennoch bildet ein Bewusstsein für Konfliktlösung eine wichtige Grundlage für spätere Auseinandersetzungen mit politischen Fragestellungen.

4.2.2 Untersuchungskriterien

Vor diesem Hintergrund sollen drei Prinzipien nach Jan-Hendrik Herbst Berücksichtigung finden, welche nicht nur die Komplexität und Ambivalenz der Thematik erfassen, sondern auch ihre besondere Aktualität⁴⁵:

1. Religionen besitzen eine ambivalente Rolle in politischen Konflikten, indem sie einerseits befriedende Wirkung besitzen, andererseits aber auch Konflikte evozieren können. Dies gilt es zu transportieren.
2. Individuelle und strukturelle Aspekte von Krieg und Frieden sollten – angepasst an das Alter der Schüler*innen – gemeinsam berücksichtigt werden.

45 Des Weiteren führt Boschki sechs grundlegende Prinzipien an, die als Leitlinien bzw. konstitutive Elemente für einen umfassenden Lernprozess dienen. Vgl. BOSCHKI, Reinhold: Art. Erinnern/Erinnerungslernen, in: WiReLex (2015) 1–10, 4–6. Obwohl diese auf das Jahr 2015 zurückgehen, haben sie nichts an Aktualität eingebüßt. Jedoch soll in diesem Beitrag hauptsächlich auf die drei Prinzipien von Jan-Hendrik Herbst rekurriert werden, da diese verstärkt die von kriegerischen Ereignissen geprägte Situation der letzten Jahre berücksichtigen. Vgl. Anm. 46.

Hierbei ist es wichtig, theoretische Grundlagen einzubeziehen, die verschiedene Perspektiven auf die Ursachen und Auswirkungen von Konflikten darstellen.

3. Die Frage nach einer pazifistischen Position im RU ist heutzutage Gegenstand kontroverser Debatten.⁴⁶ Es gilt, unterschiedliche Perspektiven zu beleuchten und die Schüler*innen dazu anzuregen, sich mit den Argumenten für und gegen eine pazifistische Haltung auseinanderzusetzen.

4.3 Untersuchungsergebnisse

Diese Prinzipien dienen als Grundlage für die Analyse der Darstellung von Krieg und Frieden in den Schulbüchern. Im folgenden Abschnitt werden die Ergebnisse der Untersuchung vorgestellt, die diese Prinzipien in den Lehrwerken reflektieren.

4.3.1 Darstellung der Thematik in drei Lehrwerken

Die untersuchten Schulbücher zeigen, dass sich die Ambivalenz der Friedensthematik besonders anhand der Darstellung Jesu Christi und seines Wirkens, insbesondere im Kontext der Bergpredigt, offenbart. So verdeutlicht der Trutwin-Band die Ambiguität und Komplexität der Thematik durch ein ‚einerseits/andererseits-Prinzip‘. Jesu Botschaft erscheint als gewaltlos und friedensstiftend, und das Evangelium wird als ‚Botschaft des Friedens‘ hervorgehoben. Indes zeigt die Geschichte, dass ‚die Mächte der Gewalt den Gewaltlosen gekreuzigt haben‘. Zudem wird hervorgehoben, dass Jesus Konfrontationen nicht scheute und energisch gegen Unrecht eintrat, was zur Erkenntnis führt, dass in bestimmten Situationen gewaltsamer Widerstand erforderlich sein kann (Kriterium 1).⁴⁷

Die Thematik von Krieg und Frieden wird bei Trutwin im Rahmen des übergeordneten Themenkomplexes ‚Jesus – Brücke zwischen Gott und den Menschen‘ behandelt. Der ist in sechs Bereiche unterteilt: ‚Angaben zur Person‘, ‚das neue Programm‘, ‚die universale Gemeinschaft‘, ‚Gewaltlosigkeit‘, ‚die Güte Gottes‘ und ‚Ansichten oder Einsichten?‘. Diese Struktur ermöglicht es, die verschiedenen Facetten von Jesu Lehren und Handlungen darzustellen und die Ambivalenz seiner Botschaft im Kontext von Krieg und Frieden zu analysieren (Kriterium 1).

⁴⁶ Vgl. HERBST, Jan-Hendrik: Der Ukrainekrieg als Nagelprobe einer christlichen Friedenserziehung: Konzeptionelle Reflexionen und konkrete Handlungsperspektiven für den Religionsunterricht, in: ZPT 74 / H. 4 (2022) 420–434, 423–427.

⁴⁷ Mit den Kriterien 1 bis 3 sind jene von Herbst gemeint.

In ‚Leben gestalten‘ wird auf einer Doppelseite die Nutzung von Gewalt durch die Kirche im Mittelalter thematisiert, sowie die theologischen Überlegungen und moralischen Fragen, die diese Gewalt legitimierten. Die heutige Relevanz von Jesu Forderung nach Gewaltverzicht, gestützt durch Matthäus 5,38–42 und 26,50–52, wird hervorgehoben und dient als Ausgangspunkt für die Diskussion über die praktische Umsetzung dieser Lehren in aktuellen politisch-sozialen Kontexten. Zudem erklärt ein Infokasten das Prinzip ‚Auge um Auge, Zahn um Zahn‘ aus Exodus 21,23f im Zusammenhang mit der Bergpredigt und dem Vaterunser. Die Schüler*innen werden angeregt, die Herausforderungen und Forderungen der Bergpredigt zu reflektieren und die Arbeit der ökumenischen Friedensbewegung *pax christi* zu untersuchen, die sich für Gewaltlosigkeit einsetzt. Durch den Bezug auf Exodus 21,23f und die Bergpredigt wird der ambivalente Charakter des Religiösen in Bezug auf die Erreichung von Frieden deutlich (Kriterien 1, 2 und 3).

Im Unterrichtswerk ‚Mittendrin‘ wird der herausfordernde Charakter und die Ambivalenz der Friedensthematik insbesondere durch den Themenkomplex ‚Jesus – Die Spur von morgen‘ behandelt, wobei unter anderem das Thema ‚Versöhnung leben‘ im Fokus steht. Vorab wird auch hier auf die Bergpredigt verwiesen, deren radikale Ethik, insbesondere die Forderung nach Feindesliebe und Gewaltverzicht, beleuchtet wird. Verschiedene Auslegungen der Bergpredigt werden vorgestellt, die sich mit ihrer Umsetzbarkeit in der Politik und im Alltag auseinandersetzen (Kriterium 3). Abschließend wird auf einer Doppelseite das Thema ‚Vergebung soll sein?‘ behandelt, wobei Versöhnung sowohl aus lebensweltlicher Perspektive als auch durch Jesu versöhnendes Handeln (Joh 7,53–8,11) als Akt der Befreiung betrachtet wird.

Insbesondere im Trutwin-Band wird die Thematik der Gewaltlosigkeit vertieft, indem diverse Bibelstellen zitiert werden, die Jesu Botschaft von Frieden und Gewaltlosigkeit illustrieren. Dies reicht von der Verkündigung des Friedens bei seiner Geburt (Lk 2,14) über die Seligpreisungen (Mt 5) bis hin zu seinen Lehren über die Feindesliebe (Mt 5,38–48). Seine bewussten Entscheidungen, wie die Wahl eines Esels – ein Symbol für Frieden und Demut – beim Einzug in Jerusalem (Mt 21,1–5) sowie sein Verzicht auf Gewalt während seiner Gefangennahme (Mt 26,51–53), unterstreichen diese zentrale Botschaft. Auf Seite 117 wird im Kasten ‚Gewaltlosigkeit – aber nicht um jeden Preis‘ die Frage behandelt, wie Jesus auf Gewalt reagierte. Außerdem ist das Bild ‚Christus zerbricht das Gewehr‘ von Otto Pankok abgebildet, das symbolisch auf Jesu Botschaft der Gewaltlosigkeit und Versöhnung hinweist (Kriterium 3). Die kritische Frage nach der Umsetzbarkeit von Gewaltlosigkeit eröffnet zahlreiche Möglichkeiten, Bezüge

zu aktuellen Situationen herzustellen. Beispielsweise könnte diskutiert werden, ob es aus christlicher Perspektive legitim ist, sich im Falle eines Angriffs mit (tödlichen) Waffen zu verteidigen oder Frieden mit militärischen Mitteln zu erreichen.

Sowohl im Trutwin-Band als auch in ‚Leben gestalten‘ wird im Sinne des Erinnerungslernens eine Auseinandersetzung mit der eigenen christlichen Schuldgeschichte angestoßen. Bei Trutwin wird beispielsweise in einem Informations- bzw. L-Kasten die belastende Geschichte der Christenheit thematisiert, in der die Friedensbotschaft häufig ignoriert wurde, etwa während der Kreuzzüge oder der Inquisition. Zudem wird hervorgehoben, dass im 20. Jahrhundert die Kirche zunehmend begann, Frieden als zentralen Auftrag zu erkennen, insbesondere unter Papst Franziskus, dessen Stimme heute weltweit für Gewaltfreiheit eintritt (Kriterium 1). Das Einblenden dieser wechselvollen Geschichte verdeutlicht das Ringen um Frieden und Gewaltlosigkeit sowie den herausfordernden Charakter der Thematik.

In ‚Leben gestalten‘ wird eine vergleichbare Herangehensweise an vergangene Fehler verfolgt. Die Thematik von Krieg und Frieden wird im Rahmen des Themenkomplexes ‚Im Namen des Kreuzes: Europa im Mittelalter‘ behandelt. Dieser umfasst zehn Bereiche, darunter ‚Krieg im Namen Gottes?‘, ‚Inquisition und Hexenprozesse‘ sowie ‚Kirche und staatliche Gewalt. Der Band beleuchtet die Entwicklungen, die zum ersten Kreuzzug unter Papst Urban II. führten, sowie die nachhaltigen Auswirkungen der Kreuzzüge bis heute (Kriterium 1).

Zudem werden in der Rubrik ‚Kritik an den Kreuzzügen‘ die Einwände von Radulfus Niger aus den Jahren 1187/88 und Humbert von Romans von 1274 präsentiert. Beide betonten, dass erzwungene Konversionen und Blutvergießen nicht im Einklang mit christlichen Prinzipien stehen, wobei wiederum auf Christi Vorbild der Gewaltlosigkeit verwiesen wird. Ferner zeigen Darstellungen aus dem Mittelalter, wie eine Buchminiatur des Templerordens und eine Chronikabbildung von König Baldwin und den Türken, die Interpretationen der Kreuzzüge durch christliche Illustratoren und ihre historische Bedeutung (Kriterium 1). Die Schüler*innen werden dazu angeregt, sich in die Lage eines jungen Mannes zu versetzen, der zum Kreuzzug aufgerufen wird, und die Hoffnungen sowie die Kontroversen dieser Zeit zu reflektieren. Sie sollen die mittelalterlichen Abbildungen analysieren und in einer Podiumsdiskussion Positionen zu den religiösen Vorstellungen und Kritiken der Kreuzzüge vertreten (Kriterium 2).

Das Lehrwerk ‚Mittendrin‘ unterscheidet sich in bestimmten Punkten von den Bänden ‚Trutwin‘ und ‚Leben gestalten‘, indem es die Zusammenhänge zwischen Frieden und Gerechtigkeit explizit thematisiert und individuelle sowie zwischenmenschliche Konflikte anspricht. So behandelt der Themenkomplex ‚Meine Welt – Eine Welt‘ sowohl den Zusammenhang von Frieden und Gerechtigkeit als auch die Thematik der Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE), insbesondere im Hinblick auf die ‚Bewahrung der Schöpfung‘. Hier wird die ökumenische Weltversammlung von 1990 in Seoul zitiert, die die Verantwortung aller Christ*innen für die Erde betont. Die Grundüberzeugung, dass ‚die einzige Grundlage für dauerhaften Frieden Gerechtigkeit ist‘ (Jes 32,17), wird hervorgehoben, ebenso wie die prophetische Vision von Frieden und Gerechtigkeit in Micha 4,3b–4 (Kriterium 2).

Im Rahmen des Themenkomplexes Stark sein können – Schwach sein dürfen werden verschiedene Aspekte von Konflikten und deren Bewältigung behandelt. Auf einer Doppelseite werden Beispiele aus dem Alltag der Schüler*innen skizziert, wie etwa das plötzliche Verstummen eines Gesprächs durch zwei Freundinnen, als eine Mitschülerin sich nähert. Besonders hervorgehoben wird die Thematik von Gewalt und Konflikten in der Schule aus der Perspektive der Schüler*innen. Darüber hinaus wird das Gleichnis vom verlorenen Sohn (Lk 15,11–32) im Kontext familiärer Konflikte betrachtet (Kriterium 2).

4.3.2 Analyse der Lehrinhalte zu Krieg, Frieden und Gewaltlosigkeit

Die drei Schulbücher zeigen sowohl Gemeinsamkeiten als auch Unterschiede in der Behandlung der Themen Krieg, Frieden und Gewaltlosigkeit. Sie betonen die zentralen biblischen Lehren zur Gewaltlosigkeit und Frieden, insbesondere die Botschaft Jesu, und ermutigen die Schüler*innen, ihre eigenen Werte und Handlungen zu reflektieren.

Vor allem im Trutwin-Band wird der Schwerpunkt auf die Friedensbotschaft Jesu und deren theologischen Grundlagen gelegt. Die direkte Analyse biblischer Texte steht hier im Vordergrund, um die Prinzipien der Gewaltlosigkeit eingehend zu erläutern. In ‚Leben gestalten‘ wird die historische Dimension der Kreuzzüge und deren anhaltende Auswirkungen bis in die Gegenwart besonders intensiv behandelt. Der Band kritisiert die Kreuzzüge aus der Perspektive der christlichen Tradition und fordert die Schüler*innen auf, sich in die historischen Kontexte einzudenken sowie einzufühlen und diese kritisch zu hinterfragen. Im Gegensatz dazu legt ‚Mittendrin‘ einen stärkeren Fokus auf persönliche Konflikte im Schulalltag

und beleuchtet Gewalt sowie Konfliktbewältigung aus der Perspektive der Schüler*innen.

Insgesamt integrieren alle drei Schulbücher Aspekte der Menschenrechtsbildung, indem sie historische Ungerechtigkeiten wie die Schuldgeschichte der katholischen Kirche und die Kreuzzüge thematisieren. Zeitgenössische Bezüge ermöglichen es den Schüler*innen, die Relevanz von Menschenrechten in aktuellen Kontexten zu erkennen. Durch die kritische Auseinandersetzung mit den ethischen Implikationen von Konflikten wird ein vertieftes Verständnis für die komplexen Zusammenhänge zwischen Geschichte und Menschenrechten angestrebt.

Ein Beispiel für die Umsetzung dieser Themen findet sich im Trutwin-Band, der die Friedensthematik aufgreift. Hier manifestiert sich insbesondere die Bedeutung der Kriterien 1 und 3 gemäß Herbst:

- 1. Ambivalente Rolle der Religionen in politischen Konflikten:** Die Darstellung Jesu Christi als sowohl friedensstiftend als auch konfrontativ hebt die komplexe Beziehung zwischen Religion und Konflikt hervor. Während die Botschaft von Gewaltlosigkeit betont wird, wird auch die historische Realität gewaltsamen Handelns durch Christ*innen thematisiert. Diese Dualität regt die Schüler*innen an, kritisch über die Rolle von Religion in aktuellen und historischen Konflikten nachzudenken. Durch gezielte Aufgaben werden die Schüler*innen angeregt, die Ambivalenz zwischen Frieden und Gewalt eingehender zu erforschen, indem sie Jesu Reaktionen auf gewaltsame Situationen analysieren. Die Abbildung ‚Christus zerbricht das Gewehr‘ verstärkt diese Thematik, da sie symbolisch Jesu Ablehnung von Gewalt darstellt und zur reflexiven Auseinandersetzung mit den Konzepten von Versöhnung und Liebe anregt.
- 2. Pazifistische Position im RU:** Die Auseinandersetzung mit der Interpretation von Frieden im Kontext der Lehren Jesu verdeutlicht die Relevanz und auch die Diskussionswürdigkeit pazifistischer Positionen im RU. Durch die Betrachtung von Jesu Gewaltlosigkeit und den gewaltsamen Handlungen der Christenheit werden die Schüler*innen zudem herausgefordert, ihre eigenen Überzeugungen zu reflektieren und sowohl die Chancenhaftigkeit als auch die Herausforderungen eines pazifistischen Ansatzes im Angesicht von Konflikten zu analysieren. Diese (kritische) Reflexion ist entscheidend für das Verständnis der moralischen Implikationen von Frieden und Gewalt.

Im Sinne des Erinnerungslernens erfolgt auch in ‚Leben gestalten‘ eine dezidierte Analyse der Schuldgeschichte der katholischen Kirche, insbesondere in Bezug auf die Kreuzzüge. Bemerkenswert ist die Einbindung zeitgenössischer Bezüge im Sinne des kulturellen Gedächtnisses, die es Schüler*innen ermöglicht, den Zusammenhang von Vergangenheit und Gegenwart zu erkennen.⁴⁸ Insbesondere wird darauf hingewiesen, dass das Lernen aus der Geschichte eine zentrale Rolle spielt, wobei kritisch zu hinterfragen ist, ob dies überhaupt möglich ist. Es muss beachtet werden, dass sich die Umstände im Laufe der Zeit verändert haben, was eine zeitsensible Reflexion erfordert. Diese kritische Auseinandersetzung ist essenziell, da sie nicht nur verdeutlicht, dass gewaltsame Missionierung moralisch inakzeptabel ist, sondern auch die Notwendigkeit betont, vergangene Erfahrungen zu reflektieren und die Beziehung zwischen Gegenwart und Vergangenheit differenziert zu betrachten.

Beispielsweise kann eine solche Auseinandersetzung nicht nur als Grundlage für eine Sensibilisierung hinsichtlich postkolonialer Strukturen dienen, sondern ermöglicht zudem eine differenzierte Betrachtung der Gefahr religiös motivierter radikal-extremistischer Tendenzen in europäischen Gegenwartsgesellschaften.⁴⁹ Die Aufgaben ermöglichen es den Schüler*innen, historische Perspektiven (rational) empathisch nachzuvollziehen und verschiedene Interpretationen religiöser Themen zu erkunden. Sie intendieren eine Vertiefung des Verständnisses ethischer Prinzipien, indem sie die Schüler*innen dazu anregen, über die praktische Implementierung von Jesu Lehren in ihrem Leben nachzudenken. Dabei wird auch der aporetische bzw. herausfordernde Charakter der jesuanischen Botschaft nicht ausgeklammert.

Der Band ‚Mittendrin‘, der nicht nur für die Stufen 7/8, sondern auch für 9/10 konzipiert ist, adressiert hauptsächlich Konflikte innerhalb der Lebenswelt der Schüler*innen (Kriterium 2). Kriterium 3 wird relevant, wenn der Friedensbegriff gefüllt und diesbezüglich der prozesshaft-umfassende Charakter von Frieden herausgestellt wird, etwa indem ein Bezug zum Thema ‚Gerechtigkeit‘ hergestellt wird bzw. gerechte Lebensverhältnisse als Voraussetzung für friedvolle Verhältnisse dargelegt werden. Des Weiteren findet – wie in den beiden anderen Lehrwerken – eine Befassung mit der Bergpredigt statt, wobei der herausfordernde Charakter der diesbezüglichen lebensweltlichen Umsetzung betont und dazu aufgefordert wird, diesen in einem umfassenderen Verständnis zu reflektieren.

48 An dieser Stelle ist zu fragen, ob das Beispiel islamistischen Terrors geschickt gewählt ist, weil dies wenig erklärt bzw. kontextuell verortet wird und so die Gefahr birgt, Othring-Prozesse zu fördern.

49 Gerade dieser Themenbereich erfordert eine weitere (sensible) Behandlung durch Lehrkräfte, da die Gefahr besteht, dass Religion primär mit Krieg und Gewalt assoziiert wird, insbesondere im Kontext islamistischen Terrors, was zusätzliche Prozesse des Othring begünstigen könnte.

5. Konklusion und Desiderata

Die durchgeführte Schulbuchanalyse verdeutlicht, dass der Themenkomplex Krieg und Frieden in den zugelassenen Lehrwerken für den RU der Stufen 7/8 in NRW durchaus präsent ist. Dabei sind auch Bezüge zu den im Einführungsteil skizzierten Themen wie die Dichotomie von Krieg und Frieden, Erinnerungslernen und Menschenrechtsbildung zu erkennen. Die Kriterien nach Herbst, insbesondere die Darstellung der ambivalenten Rolle von Religionen in Konflikten (Kriterium 1), die Berücksichtigung individueller und struktureller Aspekte (Kriterium 2) sowie die Diskussion pazifistischer Positionen im RU (Kriterium 3), werden bereits behandelt, sollten jedoch verstärkt in den Fokus gerückt werden. Insbesondere Kriterium 3 erweist sich im Kontext aktueller politischer Entwicklungen, die Fragen an pazifistische Haltungen aufwerfen, als besonders relevant. Dies sollte sich auch in zukünftigen Lehrwerken für den RU verstärkt niederschlagen.

Es ist von entscheidender Bedeutung, sich intensiv mit den Definitionen von Frieden und der Erreichung nachhaltigen Friedens auseinanderzusetzen, einschließlich der Thematisierung des Rechts auf Verteidigung.⁵⁰ Eine Rückbesinnung auf die friedensethische Dimension der Religionspädagogik, wie von Spiegel und Caspary gefordert, ist notwendig, um Lehren aus der Geschichte im Sinne eines ‚Never Again‘ zu vermitteln. Zukünftige Unterrichtswerke sollten daher die veränderte sozio-politische Situation differenziert und sensibel berücksichtigen und im Kontext der Erkenntnisse aus vergangenen Konflikten behandeln.

Es fällt auf, dass in keinem der untersuchten Lehrwerke explizit und direkt die Frage behandelt wird, welcher Erkenntniswert aus der Geschichte gewonnen werden kann, was eine signifikante Leerstelle darstellt. Besonders bemerkenswert ist das Fehlen der Erwähnung bestimmter kriegerischer Auseinandersetzungen, wie etwa des Balkankriegs. Gerade hier wäre es möglich, mit Zeitzeug*innen zu interagieren und deren Wissen und Erfahrungen zu integrieren.

Darüber hinaus sollte beachtet werden, dass in vielen Klassenräumen, insbesondere in deutschen Schulen, Schüler*innen mit persönlichen Kriegserfahrungen vertreten sind. Es ist essenziell, sich mit der Frage auseinanderzusetzen, wie es diesen Schüler*innen geht, welche Erfahrungen sie jeweils gemacht und welchen Weg sie eingeschlagen haben. Diese Perspektiven bieten eine wertvolle Möglichkeit, Lernende für das Thema zu sensibilisieren und die Erinnerungskultur durch vielfältige Aktivitäten zu fördern und zu pflegen. Hierzu zählen unter anderem

⁵⁰ In diesem Kontext ist zu erwähnen, dass das Konzept der Verteidigung auch im Alltag der Schüler*innen von großer Bedeutung ist, insbesondere im Umgang mit zwischenmenschlichen Konflikten und Streitigkeiten. Die Fähigkeit, sich in solchen Situationen angemessen zu behaupten und Lösungen zu finden, ist ein wesentlicher Bestandteil der sozialen und emotionalen Entwicklung.

Zeitungsbeiträge, Schulberichte und Theaterstücke, die dazu beitragen können, das Bewusstsein für die Auswirkungen von Krieg zu schärfen und die unterschiedlichen Erfahrungen angemessen zu würdigen.

In diesem Kontext kann die religiöse Dimension mit ihrer differenzierten Kultur der Erinnerungen besonders wertvolle Perspektiven bieten. Die christliche Botschaft von Frieden und Hoffnung stellt wichtige Referenzpunkte bereit, um jungen Menschen zu helfen, mit komplexen und herausfordernden Realitäten umzugehen. Die Radikalität der jesuanischen Botschaft, die radikale Ablehnung von Gewalt und die Betonung des Friedens, sollte hervorgehoben werden. Diese Botschaft bietet nicht nur historische Einsichten, sondern auch eine kritische und inspirierende Grundlage für den Umgang mit gegenwärtigen und zukünftigen Konflikten.⁵¹

Insgesamt verdeutlicht die vorgenommene Analyse, dass die neuen gesellschaftlichen Herausforderungen und veränderten Zeitzeichen auch in Schulbüchern berücksichtigt werden müssen. Zukünftige Forschung sollte die ambivalente Rolle von Religionen in Konflikten und die Diskussion pazifistischer Positionen verstärkt in den Fokus rücken. Besonders wichtig ist, die Komplexität der Situation zu sensibilisieren: Wie kann eine pazifistische Grundeinstellung in Verteidigungsfällen umgesetzt werden? Ist dies überhaupt möglich? Welche Orientierung bieten religiöse Perspektiven in solchen Fragen?

51 Vgl. MEŠANOVIĆ, Mevlida / EDİPOĞLU, Kerim: Zur Geschichte Bosniens und des Genozids von Srebrenica: Identitätssuche und Erinnerungskultur, Essen: Ilmfix 2024.

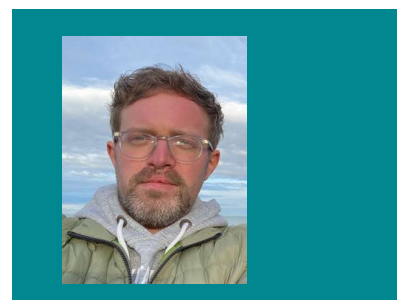
„... individuell, aber gemeinsam!“

Herausforderungen niedersächsischer Inklusionspraxis an Gymnasien und Konturen einer inklusiven Schnittpunktedidaktik

Der Autor

Christian Espelage ist Oberstudienrat am Kaiser-Wilhelm- und Ratsgymnasium in Hannover. Darüber hinaus ist er seit 2014 als Lehrbeauftragter und Gastdozent für Religionspädagogik und Religionsdidaktik an unterschiedlichen Hochschulen (Universität Hildesheim, Universität Osnabrück, Universität Vechta, Universität Kassel, Pädagogische Hochschule Heidelberg) und als Referent in der Religionslehrkräftefortbildung tätig. Er promoviert an der Universität Vechta im Fach Katholische Theologie. Seine Forschungsschwerpunkte sind Inklusion im Religionsunterricht, interreligiöse Bildung und Theologisieren mit Kindern und Jugendlichen.

Christian Espelage, OStR
Universität Vechta
Institut für Katholische Theologie
Driverstraße 22
D-49377 Vechta
ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-6949-5819>
e-mail: ch_espelage@web.de



„... individuell, aber gemeinsam!“

Herausforderungen niedersächsischer Inklusionspraxis an Gymnasien und Konturen einer inklusiven Schnittpunktedidaktik

Abstract

Eine wesentliche Gelingensbedingung inklusiven Unterrichts stellt eine Didaktik dar, die Schüler*innen mit und ohne Förderbedarf in einen wechselseitigen Austausch bringt und bereits auf der Ebene der didaktischen Konstruktion von Unterricht binnendifferenzierte Lernwege so zusammenführt, dass gemeinsame Lernsituationen entstehen können. Ein solcher – hier als ‚Schnittpunktedidaktik‘ bezeichneter didaktischer Ansatz – stellt jedoch nach wie vor ein Desiderat dar. Er beansprucht – auch wenn der vorliegende Beitrag seinen Fokus auf eine spezifische Praxis inklusiver Beschulung, genauerhin: das Bedingungsgefüge an Gymnasien in Niedersachsen und hier dezidiert die Analyse einer Religionsunterrichtsstunde legt – nicht nur in religionsdidaktischen Kontexten, sondern im gesamten Fächerkanon des Regelschulsystems Relevanz.

Schlagworte

Inklusion – Religionsdidaktik – Zieldifferenz – Gemeinsamkeit – inklusive Schnittpunktedidaktik – Schüler*innen mit und ohne Förderbedarf

„... individually, and yet together!“

Challenges of the inclusionary practice at grammar schools in Lower Saxony and contours of an approach of inclusive ‚crossroads didactics‘

Abstract

Successful inclusive teaching is dependent on the adequate didactics. However, inclusionary didactics encouraging the exchange between pupils with and without special educational needs and crossing – already on the level of the didactic construction of lessons – internally differentiated learning pathways in a way that may lead to common learning situations, still remains a desirable goal. Such an inclusionary didactic approach – to be referred to as ‚crossroads didactics‘ in the following – does not only claim to be relevant in contexts of religious teaching but proves to be compatible with all school subjects within the educational canon and all school types within the regular school system, even though the present contribution lays its focus on a specific practice of inclusive teaching, more precisely: on the conditions at grammar schools in Lower Saxony, and here specifically on the analysis of one religion lesson.

Keywords

Inclusion – didactics of religion – difference in learning targets – joint education – inclusive ‚crossroads didactics‘ – pupils with and without special educational needs

1. Einleitung

Inklusive Bildung im schulischen Kontext intendiert „das gemeinsame zielgleiche oder zieldifferente Lernen von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Behinderungen.“¹ Inklusion ist damit nicht einfach nur eine Frage inklusionsaffiner „Haltungen und Einstellungen aller an Schule Mitwirkenden“², sondern vor allem auch eine Frage der didaktischen Konstruktion von Unterricht. Das Gelingen eines inklusiven Unterrichts steht und fällt mit einer inklusiven Didaktik, die Schüler*innen mit und ohne Förderbedarf in einen wechselseitigen Austausch bringt.³ Ein entsprechender didaktischer Ansatz, der bereits auf der Ebene der didaktischen Konstruktion von Unterricht binnendifferenzierte Lernwege so zusammenführt, dass gemeinsame Lernsituationen entstehen können, stellt jedoch immer noch ein Desiderat dar.

Welche grundsätzlichen unterrichtsbezogenen Problemlagen zeigen sich im Inklusionsdiskurs? Vor welchen spezifischen Herausforderungen gegenwärtiger Inklusionspraxis stehen Lehrkräfte an niedersächsischen Gymnasien? Welche didaktischen Konsequenzen ergeben sich aus diesen Problemlagen und Herausforderungen für die Planung und Gestaltung von inklusivem Unterricht? Und wie muss letztlich eine inklusive Didaktik konturiert sein, die auf diese Probleme und Herausforderungen reagiert?

Der vorliegende Beitrag bewegt sich vor allem im propädeutischen Vorfeld einer inklusiven Didaktik, welche binnendifferenzierte Lernwege (Zieldifferenz) und gemeinsame Lernsituationen (Teilhabe) in ein komplementäres Verhältnis bringt. Ein solcher von mir als Schnittpunktedidaktik⁴ apostrophierter inklusiv-didaktischer Ansatz beansprucht nicht nur in religionsdidaktischen Kontexten Relevanz, sondern dürfte sich auch an sämtliche Fächer des schulischen Bildungskanons und an alle Schulformen des Regelschulsystems als anschlussfähig erweisen.

1 KULTUSMINISTERKONFERENZ: Pädagogische und rechtliche Aspekte der Umsetzung des Übereinkommens der Vereinten Nationen vom 13. Dezember 2006 über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (Behindertenrechtskonvention – VN-BRK) in der schulischen Bildung (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.11.2010), 3.

2 KULTUSMINISTERKONFERENZ: Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 20.10.2011), 7.

3 Vgl. dazu auch MÜLLER-FRIESE, Anita / SCHWEIKER, Wolfhard: Inklusives Lernen im Religionsunterricht, in: ELSENBAST, Volker / OTTE, Matthias / PITHAN, Annebelle (Hg.): Inklusive Bildung als evangelische Verantwortung, Hofgeismar: Gemeinschaftswerk der Ev. Publizistik 2013, 38–48, 40.

4 Die konzeptionelle Idee einer inklusiven Schnittpunktedidaktik basiert auf einer unveröffentlichten Hausarbeit, die ich 2013 im Rahmen der Staatsprüfung am Studienseminar Hildesheim für das Lehramt an Gymnasien unter dem Titel „Im Spannungsfeld zwischen Zieldifferenz und Teilhabe – Planung und Reflexion einer inklusiven Deutschstunde in einer 7. Klasse innerhalb der Sequenz Inhaltsangabe“ eingereicht habe. Seitdem wurde diese Idee in zwei Aufsätzen entfaltet und an Unterrichtsbeispielen konkretisiert [siehe ESPELAGE, Christian: Lernen am gemeinsamen Lerngegenstand – Inklusiven Religionsunterricht planen und gestalten, in: BAUMERT, Britta / WILLEN, Mareike (Hg.): Werkstatt Inklusion. Ein Teilprojekt der Qualitätsoffensive Lehrerbildung, Münster: Waxmann 2020, 101–111 & ESPELAGE, Christian: Im Spannungsfeld von Zieldifferenz und Teilhabe – Unterrichten in inklusiven Kontexten, in: KÜRSCHNER, Wilfried (Hg.): Heterogenität – Phänomene, Chancen und Probleme, Berlin: LIT 2020 (= Vechtaer Universitätsschriften 42), 9–40].

Der Beitrag ist so strukturiert, dass auf der Basis einerseits grundsätzlicher unterrichtsbezogener Problemlagen im Inklusionsdiskurs und andererseits spezifischer Probleme gegenwärtiger Inklusionspraxis an niedersächsischen Gymnasien – exemplarisch veranschaulicht anhand einer Unterrichtsvignette und anhand von Zitaten aus einer kleinen nicht repräsentativen Fragenbogen-Erhebung – didaktische Konsequenzen für die Unterrichtsplanung und -gestaltung abgeleitet und darauf aufbauend Konturen einer inklusiven Schnittpunktedidaktik entwickelt werden.

Die Pointe einer solchen Schnittpunktedidaktik (vgl. Kap. 6) besteht darin, dass – bedingt durch die Herstellung eines sich ergänzenden Zusammenhangs zwischen Zieldifferenz und Gemeinsamkeit – eine in der Inklusionspraxis häufig zu beobachtende dichotome Aufteilung der Lerngruppe in Regel- und Förderschüler*innen⁵ aufgehoben und damit der Gefahr eines Parallelunterrichts⁶ entgegengewirkt wird, womit der Inklusionsgedanke auf der Ebene des Unterrichts eine Ausschärfung und Stärkung erfährt. Eine inklusive Schnittpunktedidaktik reagiert dabei in ihrer konzeptionell-didaktischen Ausrichtung auf eine dichotome, kategorisierende Praxis der Inklusionsklassenbildung und nimmt Förderschüler*innen und gymnasiale Regelschüler*innen mit ihren jeweils individuellen Fähigkeiten, Lernvoraussetzungen und den daraus resultierenden individuellen Lernwegen als didaktische Planungskomponenten im Sinne von Subjektorientierung und didaktischer Passgenauigkeit bei der Konstruktion von inklusiven Lernumgebungen ernst. Sie verortet sich im Kontext eines engen Inklusionsbegriffs⁷, der eine auf pädagogischer Diagnostik basierende Kategorisierung von Schüler*innen im Sinne einer Differenzierung von Förderschüler*innen und gymnasialen Regelschüler*innen als zielführend für eine passgenaue didaktisch-konzeptionelle Anlage von inklusivem Unterricht versteht.

2. Inklusionspraxis im Spannungsfeld von individualisierten und gemeinsamen Lernsituationen

„Inklusiver Unterricht ist individuell, aber gemeinsam! Man muss immer differenziert und individualisiert mit den Schülern arbeiten, aber auch gemeinsames Lernen muss vorkommen. Leider findet gemeinsames Lernen, was sich auf den Inhalt bezieht, kaum statt. Gemeinsam bedeutet häufig nur, dass die Förder- und Regelschüler im selben Raum an unterschiedlichen Aufgaben ler-

5 Vgl. BUDE, Jürgen u. a.: Inklusion als Professionalisierungsdilemma?, in: BAUMERT / WILLEN 2020 [Anm. 4], 45–61, 53.

6 Vgl. ESPELAGE 2020 [Anm. 4], 11.

7 Vgl. dazu z. B. auch LÖSER, Jessica M. / WERNING, Rolf: Inklusion – allgegenwärtig, kontrovers, diffus?, in: Erziehungswissenschaft 26 (2015) 17–24, 17f.

nen oder auf einer sozialen Ebene irgendwie in Kontakt sind. Ein Patentrezept, wie inklusiver Unterricht aufgebaut sein soll, kenne ich nicht, aber er muss auf jeden Fall individuell und gemeinsam sein.“⁸

In dieser Äußerung einer Lehrkraft einer niedersächsischen inklusiv arbeitenden Schule wird eine paradigmatische Problemlage umrissen, welche die Umsetzung von Inklusion an Gymnasien⁹ redundant begleitet und sich auf unterschiedlichen Ebenen manifestiert:

Angesprochen wird hier *erstens ein möglicher Hiatus zwischen präskriptiv-normativen Horizonten und deskriptiv-empirischen Ebenen von Inklusionskonzepten*: Die Häufung der Verwendung des Modalverbs ‚müssen‘ in dem angeführten Zitat verweist auf eine Signatur von Inklusion, die als Idee eine bestimmte ethisch konnotierte Form des didaktisch-pädagogischen Handelns einfordert und dabei an Werten wie zum Beispiel Teilhabe und Partizipation, Wertschätzung des Individuums, Anerkennung von Vielfalt, Gerechtigkeit oder auch Chancengleichheit orientiert ist. Inklusion als ethischer Wert in didaktische Kontexte übersetzt, müsste deshalb auf einen Unterricht zielen, der Schüler*innen einerseits ein Lernen auf individualisierten¹⁰, binnendifferenzierten, die individuellen Lernausgangslagen berücksichtigenden Lernwegen und andererseits ein Lernen auf gemeinsamen Lernwegen eröffnen will. Zieldifferenz und Gemeinsamkeit sollten dabei in einem ausgewogenen Maße berücksichtigt werden.¹¹ Was hier als Anspruch formuliert, in der obigen Äußerung der Lehrkraft allerdings indikativisch („Inklusiver Unterricht ist individuell, aber gemeinsam!“) konstatiert wird, stellt eine normative Setzung dar, die gegenwärtig vielfach in der Praxis inklusi-

-
- 8 Diese Aussage stammt aus einer Fragebogen-Umfrage (n=5), welche der Verfasser des Beitrages mit (Gymnasial-)Lehrkräften aus Niedersachsen im Schuljahr 2022/2023 durchgeführt hat. Es sollen an dieser Stelle lediglich Praxiseinblicke eröffnet werden, ohne dass sich hiermit der Anspruch auf eine methodisch geleitete qualitativ-empirische Studie verbindet.
- 9 Auch wenn die hier angesprochene Problemlage v. a. im Kontext von Inklusion an Gymnasien perspektiviert wird, betrifft sie zum Teil auch andere Schulformen, an denen inklusiv gearbeitet wird. Die hier dargelegte zweite und vierte Ebene der Problemlage zeigt sich zum Beispiel auch an Grund- und Gesamtschulen.
- 10 Im Blick auf das weite semantische Feld und die Polyvalenz des Individualisierungsbegriffs im allgemein- und religionspädagogischen Diskurs vgl. z. B. GRÜMME, Bernhard: Heterogenität in der Religionspädagogik. Grundlagen und konkrete Bausteine, Freiburg i.Br.: Herder 2017, v. a. 38–97; RABENSTEIN, Kerstin / WISCHER, Beate (Hg.): Individualisierung schulischen Lernens. Mythos oder Königsweg?, Seelze: Klett 2016; HAEN, Sara: Überlegungen zum Individualitätsbegriff im Spannungsfeld von Heterogenität und Pluralität, in: GRÜMME, Bernhard / SCHLAG, Thomas / RICKEN, Norbert (Hg.): Heterogenität. Eine Herausforderung für Religionspädagogik und Erziehungswissenschaft, Stuttgart: Kohlhammer 2021 (= Religionspädagogik innovativ 37), 85–96, 85–90 oder BAUMERT, Britta / TESCHMER, Caroline: Konfessionell – kooperativ – pluralitätssensibel. Weichenstellungen einer Didaktik zum kokoRU 2.0, in: TUNA, Mehmet Hilmi / JUEN, Maria (Hg.): Praxis für die Zukunft. Erfahrungen, Beispiele und Modelle kooperativen Religionsunterrichts, Stuttgart: Kohlhammer 2021, 71–85, 75f. Dieser Beitrag folgt dem Individualisierungsverständnis RABENSTEINS / WISCHERS 2016 [Anm. 10], wonach Schüler*innen unterschiedliche Lernvoraussetzungen (z. B. kognitive Fähigkeiten, Lernstile, Vorwissen, Interessen) bzw. Heterogenitätsdimensionen (vgl. dazu auch die Ausführungen zum vertikalen Heterogenitätsbegriff bei BAUMERT / TESCHMER 2021 [Anm. 10], 75f.) aufweisen, auf die der Unterricht (zeitgleich) durch unterschiedliche Lernangebote und Lernwege reagiert, um eine Passung zwischen Lernvoraussetzungen und Lernangeboten bzw. Lernwegen herzustellen.
- 11 Vgl. SCHWEIKER, Wolfhard: Prinzip Inklusion. Grundlagen einer interdisziplinären Metatheorie in religionspädagogischer Perspektive, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2017, 219; vgl. ebenso ESPELAGE 2020 [Anm. 4], 10.

ven Unterrichts noch nicht eingelöst ist. Dabei gilt es zu bedenken, dass in funktional differenzierten Gesellschaften gesellschaftliche Teilsysteme ebenso wie Organisationen nur eine „begrenzte bzw. an Bedingungen geknüpfte Inklusion [erlauben]. [...] Uneingeschränkte Inklusion erscheint aus dieser Perspektive illusorisch“.¹² Das Verständnis von Inklusion als normatives, die Unterrichtspraxis leitendes Prinzip wird dann besonders problematisch, wenn die Forderung nach uneingeschränkter Wertschätzung von Individualität und umfassender Teilhabe konträr zu tatsächlichen Unterrichtserfahrungen stehen und konkrete didaktische Realisierungsvorschläge für die Einlösung dieser normativen Forderungen fehlen.¹³

Auch die zweite Ebene der paradigmatischen Problemlage der Inklusionspraxis ist in dem Hiatus zwischen präskriptiv-normativer Inklusionsidee und häufig beobachtbarer Inklusionspraxis¹⁴ begründet; sie betrifft die *didaktische Ausgestaltung inklusiven Unterrichts* und zielt auf die Frage der *didaktischen Konstruktion inklusiver Lernumgebungen und deren Realisierung*: Inklusiver Unterricht steht unter den Bedingungen einer in ihm besonders stark ausgeprägten Heterogenität einerseits vor der didaktischen Herausforderung, eine Einzelperspektive einzunehmen und möglichst für jeden Lernenden individualisierte, binnendifferenzierte, zieldifferente Lernangebote und Lernphasen bereitzustellen. Andererseits darf er die Gruppenperspektive nicht unberücksichtigt lassen, um gemeinsame, die inklusive Lerngruppe verbindende, kooperative Lernphasen zu eröffnen. Auf dieses didaktische Spezifikum weist auch die interviewte Lehrkraft hin, indem sie herausstellt, inklusiver Unterricht sei ‚individuell, aber gemeinsam‘ [Hervorhebung durch C.E.]. Mit der Konjunktion ‚aber‘ markiert die Lehrkraft zurecht ein Spannungsverhältnis zwischen individualisierten und kooperativen Lernphasen: Didaktische Planungsentscheidungen einer Lehrkraft hinsichtlich der didaktischen Konstruktion von inklusivem Unterricht vollziehen sich immer

12 DEDERICH, Markus: Ethische Aspekte der Inklusion, in: https://www.inklusion-lexikon.de/Ethik_Dederich.pdf [abgerufen am 19.03.2024], 1; vgl. auch BÖTTINGER, Traugott: Inklusion. Gesellschaftliche Leitidee und schulische Aufgabe, Stuttgart: Kohlhammer 2016, 21.

13 Vgl. DEDERICH 2013 [Anm. 12], 1–6; vgl. auch DEDERICH, Markus: Inklusion und Emotion, in: Behinderte Menschen. Zeitschrift für gemeinsames Leben, Lernen und Arbeiten 6 (2018) 19–29. Vgl. ebenso DEDERICH, Markus: Schulische Inklusion: Grundannahmen, Probleme und Perspektiven, in: BAUMERT, Britta / WILLEN, Mareike (Hg.): Zwischen Persönlichkeitsbildung und Leistungsentwicklung. Fachspezifische Zugänge zu inklusivem Unterricht im interdisziplinären Diskurs, Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt 2019, 17–32, 30: „Mit Blick auf die angesprochenen Dilemmata und auf verschiedenen Ebenen angesiedelten Umsetzungsprobleme ist ein Inklusionsbegriff erforderlich, der zwei Funktionen hat: Zum einen muss er durch eine orientierende, pädagogisch ausgerichtete theoretische Konzeption unterfüttert sein, die u. a. schulorganisatorische, curriculare, didaktische und methodische Aspekte berücksichtigt; zum anderen muss er als kritisch-analytisches Instrument konzipiert werden, mit dessen Hilfe situativ eingebettetes, konkretes praktisches Handeln, institutionelle Ordnungsmuster, Zwänge und Dynamiken sowie gesellschaftliche Aspekte der Prekarisierung, Marginalisierung und Exklusion reflektiert und nötigenfalls abgebaut werden können.“

14 Empirische Befunde, die diesen Hiatus stützen, wurden von BLESS, Gerard: Integrationsforschung: Entwurf einer Wissenskarte, in: Zeitschrift für Heilpädagogik 68 (2017) 216–227, 217–219 zusammenfassend dargelegt. Sie beziehen sich v. a. auf die Auswirkungen schulischer Inklusion auf das Leistungsvermögen und auf psychosoziale Variablen (wie z. B. das Selbst- und Begabungskonzept) von Schüler*innen mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf.

schon im Spannungsfeld von Zieldifferenz und Gemeinsamkeit¹⁵, welches aus dem „Dilemma der Einzel- und Gruppenperspektive“¹⁶ resultiert. Eine ins Extrem getriebene Zieldifferenz im Sinne einer Subjektorientierung und Individualisierung des Lernens (Einzelperspektive) würde die Lerngruppe ‚atomisieren‘ und „die Vereinzelnung im individuellen Lernen“¹⁷ die Idee eines gemeinsamen Unterrichts konterkarieren. Eine einseitige Fokussierung der Gruppenperspektive im Rahmen gemeinsamer Lernsituationen wiederum würde dem individuellen Lern- und Förderanspruch des Inklusionskonzeptes nicht gerecht.¹⁸

Inklusion als ethisches, an den Werten Teilhabe, Partizipation und Wertschätzung von Individualität orientiertes Gut¹⁹ kommt im Kontext der didaktischen Konstruktion von Unterricht vielmehr die Aufgabe zu, Regel- und Förderschüler*innen sowohl individualisierte als auch gemeinsame Lernphasen in einem ausgewogenen Verhältnis zu eröffnen.

Eine *dritte in den Blick zunehmende Problemlage* der Inklusionspraxis betrifft die *angestrebten Lernzieldimensionen und Lerngegenstände eines inklusiven Unterrichts*: Inklusiver Unterricht, der curricular orientiert ist und eine inhaltliche Auseinandersetzung an Lerngegenständen intendiert, kann sich nicht nur auf den Aspekt einer sozialen Interaktion von Regel- und Förderschüler*innen beschränken, sondern schließt notwendigerweise auch ein gemeinsames inhaltliches Lernen an einem gemeinsamen Lerngegenstand ein. Dies kann am Lernort ‚Gymnasium‘ eine besondere Herausforderung darstellen, da der Abstraktions- und Komplexitätsgrad der gymnasialen Unterrichtsinhalte – gerade in höheren Klassenstufen, z. B. in der Mittelstufe – das Finden gemeinsamer Lerngegenstände, die sowohl die Regel- als auch die Förderschüler*innen auf unterschiedlichen Niveaustufen²⁰ erschließen können, erschwert. Ein inklusives Curriculum, das z. B. gemeinsame Lerngegenstände für gymnasiale Regel- und Förderschüler*in-

15 Das hier angesprochene Spannungsfeld ist nahezu jeder Definition von Inklusion inhärent; vgl. dazu z. B. die Inklusionsdefinitionen von BAUMERT, Britta / VIERBUCHEN, Marie-Christine / TEAM BRIDGES: Inklusion im interdisziplinären Diskurs – die Entwicklung von Qualitätsmerkmalen in der Werkstatt Inklusion, in: BAUMERT / WILLEN 2020 [Anm. 4], 13–44, 13f. oder KAMMEYER, Katharina: Inklusion theologisch – Begründungen, Deutungen und Impulse, in: ELSENBAST / OTTE / PITHAN 2013 [Anm. 3], 15–27, 15; vgl. auch HINZ, Andreas: Inklusion – von der Unkenntnis zur Unkenntlichkeit? – Kritische Anmerkungen zu einem Jahrzehnt-Diskurs über schulische Inklusion, in: Zeitschrift für Inklusion 1 (2013) 1–17, 5; DEDERICH 2019 [Anm. 13], 24; PITHAN, Anabelle: Art. „Inklusion“, in: WiReLex 2015, <http://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100019/> [abgerufen am 21.03.2024], 6.

16 SCHWEIKER 2017 [Anm. 11], 219.

17 EBD.

18 Vgl. EBD.

19 DEDERICH, Markus: Inklusion und das Verschwinden der Menschen. Über Grenzen der Gerechtigkeit, in: Behinderte Menschen. Zeitschrift für gemeinsames Leben, Lernen und Arbeiten 1 (2013) 33–42, 33f.

20 REIS, Oliver: Alles eine Frage des Mindsets?! Eine Ordnung des Inklusionsdiskurses und die Folgen für die inklusive Didaktik, in: BÜTTNER, Gerhard u. a. (Hg.): Heterogenität im Klassenzimmer, Babenhausen: LUSA 2018 (= JKR 9), 9–46, 32–35; vgl. ebenso GÄRTNER, Claudia / HANS, Anna: „Wenn Löwin und Elefant sich unterhalten“. Inkludierende und exkludierende Momente im ästhetischen Lernen, in: BÜTTNER u. a. 2018 [Anm. 20], 171–186, 180f.

nen ausweist, fehlt bislang. Dies führt in der inklusiven Unterrichtspraxis an Gymnasien dazu, dass gemeinsames inhaltliches Lernen von Regel- und Förderschüler*innen an einem gemeinsamen Lerngegenstand kaum stattfindet und soziale Dimensionen des Lernens in den Vordergrund gerückt werden (z. B. Lernen an unterschiedlichen Themen bzw. Lerngegenständen mit alternierenden Phasen von Einzel-, Partner- und Gruppenarbeit, in denen die Regelschüler*innen in die Rolle von Lernhelfer*innen für die Förderschüler*innen einrücken). Die Insuffizienz eines solchen didaktischen Settings markiert auch die folgende Aussage der interviewten Lehrkraft: „Gemeinsam bedeutet häufig nur, dass die Förder- und Regelschüler im selben Raum an unterschiedlichen Aufgaben lernen“. Ein inklusiver Unterricht, der auf einen Austausch über unterschiedliche Vorstellungen und Perspektiven von Förder- und Regelschüler*innen zu einem gemeinsamen Thema bzw. Lerngegenstand abzielt und eine Perspektivenverschränkung intendiert, wird so verunmöglicht. Auch die Gefahr der oben dargestellten ‚Atomisierung‘ der Lerngruppe steigt.

Eine vierte zu reflektierende Problemlage inklusiver Unterrichtspraxis zeigt sich in der *Wahrnehmung der inklusiven Lerngruppe*: „Inklusion definiert sich nicht nur über den Zugang zu einem System, sondern auch“ – so eine vielfach im Inklusionsdiskurs vertretene These – „über Ausmaß bzw. Qualität der Teilhabe an diesem System“.²¹ Um diesen Anspruch einzulösen, müssten Kategorisierungen, die eine Unterscheidung zwischen Schüler*innen mit und ohne Förderbedarf vornehmen, grundsätzlich vermieden werden.²² Allerdings bleibt die Wahrnehmung der inklusiven Lerngruppe insofern dichotom, als zwischen Regel- und Förderschüler*innen weiterhin differenziert wird. Solch eine zweigeteilte Wahrnehmung der inklusiven Lerngruppe, die auch in der Aussage der interviewten Lehrkraft deutlich wird, kann einerseits Stigmatisierungstendenzen innerhalb der Lerngruppe befördern und Inklusionsprozesse ausbremsen; andererseits scheinen Kategorisierungen im Sinne einer Differenzierung zwischen Regel- und Förderschüler*innen geboten, um auf der Grundlage einer differenzierten pädagogischen Wahrnehmung die jeweiligen Lernausgangslagen zu erkunden, Förderbedarfe zu diagnostizieren und darauf aufbauend z. B. möglichst passgenaue individuelle Förderangebote und Binnendifferenzierungsmaßnahmen im inklusiven

21 BÖTTINGER, Traugott: Förderbedarf gleich Ausgrenzung? Ein systematischer Forschungsreview zur sozialen Dimension schulischer Inklusion in der Primarstufe in Deutschland, in: Empirische Sonderpädagogik 13 (2021) 216–237, 217.

22 Vgl. BÖTTINGER 2016 [Anm. 12], 25.

Unterricht bereitzustellen.²³ Potenziert wird diese Problematik noch einmal durch das sogenannte Ressourcen-Etikettierungs-Dilemma (vgl. Kap. 3), welches zudem dazu führt, dass die durch die begriffliche Differenzierung von Inklusion und Integration²⁴ markierten konzeptionellen Unterschiede nivelliert werden.

Letztlich gipfelt die hier angerissene paradigmatische Problemlage der Inklusionspraxis in dem grundlegenden Desiderat einer inklusiven Didaktik, welche die didaktische Konstruktion von inklusivem Unterricht im Spannungsfeld von Ziel-differenz und Gemeinsamkeit bedenkt.²⁵ Soll die Perspektive eingeholt werden, was Gemeinsamkeit auf der Ebene der didaktischen Konstruktion von inklusivem Unterricht bedeuten kann, dann bedarf es des Ausweises von Schnittpunkten binnendifferenzierter Lernwege, über die gemeinsame Lernsituationen entstehen können.²⁶

3. Spezifische Probleme gegenwärtiger Inklusionspraxis an niedersächsischen Gymnasien

Ressourcen-Etikettierungs-Dilemma

Schule als Lernort und pädagogisches Handlungsfeld steht immer schon im Spannungsfeld von pädagogisch-didaktischen Entscheidungen einerseits und

23 Diskriminierung ist keine Signatur von pädagogischer Diagnostik als solcher, sondern entsteht allererst, wenn diese mit moralischen Wertungen supercodiert wird; vgl. TISCHLER, Björn: Themen- und erlebnisbasierte Inklusion – Ein Ausweg aus Missverständnissen und Widersprüchlichkeiten, in: BAUMERT / WILLEN 2019 [Anm. 13], 111–117, 112; vgl. ebenso FUCHS, Peter: „Keine Inklusion ohne Exklusion, keine Exklusion ohne Inklusion“, in: G.I.W. Info 2 (2011) 1–8, 4. Zur kontroversen Diskussion um das Stigmatisierungspotenzial von Kategorisierungen in inklusiven Unterrichtskontexten und daran anschließende Forderungen nach Dekategorisierung vgl. z. B. MUSENBERG, Oliver / RIEGERT, Judith / SANSOUR, Teresa (Hg.): Dekategorisierung in der Pädagogik. Notwendig oder riskant?, Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt 2018 oder auch WOCKEN, Hans: Dekategorisierung: Eine Einladung zur kategorialen Bescheidenheit. Sozialpsychologische Grundlagen und inklusionspädagogische Konsequenzen, in: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete 84 (2015) 100–112. Die Frage nach der Sinnhaftigkeit von (De-)Kategorisierung scheint im Inklusionsdiskurs noch nicht abschließend geklärt: Dekategorisierung hat gewiss einen „sozialmoralischen Gewinn“ durch „die Vermeidung von Stigmatisierung durch den Verzicht auf negative Etikettierungen“ (DEDERICH 2019 [Anm. 13], 27). Auf der Ebene der Unterrichtsplanung und -durchführung hat Dekategorisierung „jedoch einen hohen Preis, weil [...] [sie] mit einem Verlust einer differenzierten pädagogischen Wahrnehmung, einer Verunmöglichung der begrifflichen Kennzeichnung spezifischer gruppenbezogener Problemlagen“ (EBD.) und folglich auch einer weniger passgenauen individuellen Förderung von Schüler*innen aufgrund einer mangelnden Beachtung individueller (diagnostizierter) Lernausgangslagen einhergeht; vgl. MÖBUS, Benjamin / VIERBUCHEN, Marie-Christine: Die Kritik an Diagnostik im inklusiven Schulsystem – Ein Plädoyer für (sonder-)pädagogische Diagnostik im Spiegel des RTI-Modells, in: BAUMERT / WILLEN 2019 [Anm. 13], 87–96, 91.

24 Vgl. BÖTTINGER 2016 [Anm. 12], 24–26.

25 Wocken wies darauf im Kontext einer Theorie gemeinsamen Unterrichts bereits 1987 hin: „Es gilt die Balance zu wahren zwischen individuellen Lernangeboten einerseits, damit jedes Kind zu seinen Möglichkeiten findet, und gemeinsamen Lernsituationen andererseits, damit die soziale Interaktion der Kindergruppe gefördert wird.“ (WOCKEN, Hans: Integrationsklassen in Hamburg, in: DERS. / ANTOR, Georg (Hg.): Integrationsklassen in Hamburg. Erfahrungen – Untersuchungen – Anregungen, Solms-Oberbiel: Jarick 1987, 65–90, 75.) Wockens Ansatz ist bislang im Hinblick auf die didaktische Konstruktion von inklusivem Unterricht nicht weiter konkretisiert worden. Tragfähige didaktische Konzeptionen, die die Konstruktion von inklusivem Unterricht im Rahmen eines ausgewogenen Verhältnisses zwischen individualisierten und gemeinsamen Lernsituationen in den Blick nehmen, fehlen auch heute noch; vgl. ESPELAGE 2020 [Anm. 4], 109; vgl. auch HEIMLICH, Ulrich: Gemeinsamer Unterricht im Rahmen inklusiver Didaktik, in: DERS. / WEMBER, Franz B. (Hg.): Didaktik des Unterrichts im Förderschwerpunkt Lernen. Ein Handbuch für Studium und Praxis, Stuttgart: Kohlhammer 2012, 69–80, 69f. oder BLESS 2017 [Anm. 14], 223.

26 Vgl. ESPELAGE 2020 [Anm. 4], 104.

schulorganisatorisch-strukturellen und ressourcenbedingten Erwägungen andererseits.²⁷ Dieses Spannungsfeld zieht sich auch durch die Umsetzung der Inklusion an niedersächsischen Gymnasien. Als Inklusionsklasse apostrophiert werden hier ausschließlich Klassen, die aus fünf Förderschüler*innen mit dem diagnostizierten Förderbedarf ‚geistige Entwicklung‘ (und nicht etwa Schüler*innen mit dem Förderbedarf ‚Hören‘ oder ‚Sehen‘) und aus ca. 20 gymnasialen Regelschüler*innen bestehen. Diese Zusammensetzung dürfte in der Regel nicht vorrangig pädagogisch-didaktisch begründet sein, sondern auf schulorganisatorisch-ressourcenbedingten Kausalitäten beruhen, die sich folgendermaßen spezifizieren lassen:

1. *Personelle Ressourcen*: Durch die beschriebene Klassenzusammensetzung wird der Schule eine Förderschullehrkraft mit vollem Lehrdeputat zugewiesen, die entweder in gemeinsamen Lernphasen im Team-Teaching mit den jeweiligen Gymnasiallehrkräften die gesamte Lerngruppe oder aber in binnendifferenzierten Lernphasen die Förderschüler*innen unterrichtet.²⁸ Darüber hinaus kommt es zur Bildung kleinerer Lerngruppen resp. Klassen mit insgesamt nur 25 Schüler*innen, da die Förderschüler*innen mit dem Förderschwerpunkt ‚geistige Entwicklung‘ doppelt in die Klassenstatistik eingerechnet werden.²⁹
2. *Finanzielle und materielle Ressourcen*: Des Weiteren werden niedersächsischen Gymnasien mit ‚Inklusionsklassen‘ auch finanzielle und materielle Ressourcen für notwendige sonderpädagogische Lernmittel und Räumlichkeiten bereitgestellt. Konkret bedeutet dies, dass Differenzierungsräume und Räumlichkeiten für lebens- und alltagspraktischen Unterricht (z. B. Schulküche, Werkraum) eingerichtet und Differenzierungsmaterialien (z. B. Plus-Minus-Laster, Einkaufssimulator, Anlaut-Ordner mit Anlautbildern, Symbolsysteme zur unterstützten Kommunikation [METACOM], Lesemagnetbox, Spectral Lernpalette) angeschafft werden können. Zudem können den Förderschü-

27 Vgl. VON SALDERN, Matthias: Kompetenz- und Standardorientierung – ganz neue Konzepte?, in: JANTOWSKI, Andreas / MÖLLERS, Rigobert (Hg.): Unterricht im Spannungsfeld zwischen Kompetenz- und Standardorientierung (= Impulse 61), Bad Berka: Thillm 2014, 12–25, 15f.; vgl. auch WISCHER, Beate: Umgang mit Heterogenität im Unterricht – Das Handlungsfeld und seine Herausforderungen, in: <https://www.lernende-schulen.at/mod/resource/view.php?id=146&forceview=1> [abgerufen am 21.03.2024] oder PITHAN 2015 [Anm. 15], 9f.

28 Besteht eine inklusive Lerngruppe an niedersächsischen Schulen nicht aus mindestens 5 Schüler*innen mit diagnostiziertem Förderbedarf, wird die Förderschullehrkraft folglich nicht mit vollem Unterrichtsdeputat in der Lerngruppe eingesetzt und muss ggf. mehrere Förderschüler*innen in unterschiedlichen Lerngruppen – gelegentlich sogar an unterschiedlichen Schulen – betreuen. Diese Praxis führt dazu, dass Förderschüler*innen an inklusiven Schulen (z. B. Gymnasien) in einigen Stunden – aufgrund des oben skizzierten Unterrichtsstundenverteilungsschlüssels von inklusiv arbeitenden Förderschullehrkräften – anstatt von Förderschul- von Regelschullehrkräften (z. B. Gymnasiallehrkräften) ohne spezielle sonderpädagogische Ausbildung unterrichtet werden.

29 Die durchschnittliche Klassengröße bei Einschulung in Jahrgang 5 an niedersächsischen Gymnasien beträgt in der Regel ca. 30 Schüler*innen.

ler*innen durch diese zusätzlich bereitgestellten Ressourcen auch außerschulische Angebote zum Erwerb sogenannter „Lebenskompetenzen“ (z. B. Einkaufen auf dem Wochenmarkt, berufsbezogene Lernsituationen) ermöglicht werden.

Im (religions-)pädagogischen Inklusionsdiskurs wird solch eine an Labeling-Prozesse geknüpfte ressourceneröffnende Realisierung und Ausgestaltung von Unterricht als ‚Ressourcen-Etikettierungs-Dilemma‘ oder ‚Labeling-Dilemma‘ bezeichnet. Die Gymnasien „stecken insofern in einem ‚Ressourcen-Etikettierungs-Dilemma‘“, als sie „genötigt [sind], möglichst viele Kinder als ‚beeinträchtigt‘ zu etikettieren, weil die Maßnahmen zum gemeinsamen Unterricht aller Kinder [...] chronisch unterfinanziert sind.“³⁰ So „[sind] die finanziellen und personellen Zuwendungen für inklusiv arbeitende Schulen an das einzelne Kind gebunden [...] und von der Attestierung eines Förderbedarfs“³¹ abhängig. Möller et al. verweisen in diesem Zusammenhang darauf, dass die ‚Inklusionsquote‘ (= prozentualer Anteil der Schüler*innen mit diagnostiziertem Förderbedarf im Regelschulsystem) in Deutschland von 18,4% im Schuljahr 2008/2009 auf 31,4% im Schuljahr 2013/2014 signifikant gestiegen, die ‚Selektionsquote‘ (=prozentuale Anzahl der Schüler*innen mit Beeinträchtigungen, die im Förderschulsystem unterrichtet werden) aber in diesem Zeitraum mit 4,8% bzw. 4,7% nahezu konstant geblieben ist.³²

Durchbrechung der ‚natürlichen‘ Heterogenität

„In jeder Schulklasse in Deutschland findet sich eine breite Vielfalt von menschlichen Eigenschaften.“³³ Die Heterogenität³⁴ einer Lerngruppe gilt schon längst im erziehungswissenschaftlichen Diskurs als „reale Bedingung, vielleicht sogar als wünschenswerter Ausgangspunkt von Unterricht und Erziehung“³⁵; homo-

30 MÖLLER, Rainer / PITHAN, Anabelle / SCHÖLL, Albrecht / BÜCKER, Nicola: Religion in inklusiven Schulen. Soziale Deutungsmuster von Religionslehrkräften, Münster: Waxmann 2018, 15.

31 EBD.

32 Vgl. EBD.; zur Kritik an der Inklusionsquote vgl. WOCKEN, Hans: Die verführerische Faszination der Inklusionsquote. Ein Aufschrei gegen die Etikettierungsschwemme und den Separationsstillstand, in: https://magazin-auswege.de/data/2016/02/Wocken_Etikettierungsschwemme.pdf [abgerufen am 21.03.2024], 10–12. Wocken betont den Desinformationscharakter der Inklusionsquote: „Die Inklusionsquote ist als alleiniger Parameter kein valider und vertrauenswürdiger Indikator für Fortschritte der Inklusionsreform, sie bedarf dringend der Ergänzung durch die Separations- und Förderquote. Allein diese Trias von Inklusions-, Separations- und Förderquote vermag ein informatives, zuverlässiges und interpretationsfähiges Bild über die Wirklichkeit der Inklusionsentwicklung zu vermitteln“ (EBD., 10).

33 VOCK, Miriam / GRONOSTAJ, Anna: Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht, Berlin: Brandt 2017, 13.

34 Vgl. dazu auch die Ausführungen zum vertikalen Heterogenitätsbegriff in Abgrenzung zum horizontalen Pluralitätsbegriff nach BAUMERT / TESCHMER 2021 [Anm. 10], 75f.

35 TILLMANN, Klaus-Jürgen: Kann man in heterogenen Lerngruppen alle Schülerinnen und Schüler fördern? Der Blick der Bildungsforschung in das Regelschulsystem, in: https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/schule/lehren_und_lernen/schulanfang/tillmann07heterogenitaet_selektion_auch_GSOR071230_1_.pdf [abgerufen am 21.03.2024], 1.

gene Lerngruppen bleiben eine „Fiktion“³⁶. Eine Lerngruppe weist eine ‚natürliche‘ Heterogenität auf, da „sich Individuen [nun einmal] in vielfältiger Weise voneinander unterscheiden“³⁷. Dies gilt – trotz äußerer Differenzierung – für alle Schulformen eines gegliederten Schulsystems, auch für Gymnasialklassen.³⁸ Dabei sind die Heterogenitätsdimensionen bzw. die Differenzkategorien (z. B. Leistungsvermögen, Sprache, Kultur, Religion, Charaktereigenschaften, Lernvoraussetzungen, körperliche und geistige/kognitive Fähigkeiten, Geschlecht, soziale Bindungen, Körpergröße) nahezu unendlich³⁹ und in einer Lerngruppe in der Regel unterschiedlich stark ausgeprägt vorhanden.⁴⁰ Durch die oben skizzierte vornehmlich ressourcenorientierte Klassenzusammensetzung im Rahmen schulischer Inklusion an niedersächsischen Gymnasien wird die ‚natürliche‘ Heterogenität in einem gewissen Maße (v. a. hinsichtlich kognitiver, sozial-emotionaler und z. T. auch sprachlich-kommunikativer Fähigkeiten) durchbrochen: Einerseits findet eine Fokussierung auf den Förderschwerpunkt ‚geistige Entwicklung‘ statt, andererseits werden für die Bildung solcher ‚Inklusionsklassen‘ vor allem gymnasiale Regelschüler*innen ausgewählt, die häufig ein überdurchschnittliches Notenbild und ein Arbeits- und Sozialverhalten aufweisen, welches in der Regel mindestens den ‚Erwartungen in vollem Umfang‘ (Stufe B) entspricht. Dies soll die folgende Aussage eines Koordinators eines niedersächsischen Gymnasiums, der für die Umsetzung der Inklusion an seiner Schule zuständig ist, exemplarisch veranschaulichen: „Die Inklusionsklassen bilden wir an unserer Schule natürlich nicht irgendwie. Wir bekommen die fünf GE-Kinder⁴¹ von der Landesschulbehörde zugeteilt, und dann sind da noch die Regelschüler. Bei den Regelschülern wird darauf geachtet, dass wir schon eher leistungsstarke Schüler und Schülerinnen aus den Grundschulen mit mindestens einem B im Arbeits- und Sozialverhalten für die Inklusionsklasse auswählen, da Inklusionsklassen auch hohe Sozialkompetenzen von den Schülerinnen und Schülern abverlangen“.⁴²

36 Vgl. dazu EBD., 10.

37 TRAUTMANN, Matthias / WISCHER, Beate: Heterogenität in der Schule. Eine kritische Einführung. Wiesbaden: VS 2011, 37.

38 Vgl. TILLMANN 2007 [Anm. 35], 10.

39 Vgl. TRAUTMANN / WISCHER 2011 [Anm. 37], 37.

40 Um valide Aussagen über den Grad der Heterogenität einer Lerngruppe zu machen, „müsste also näher bestimmt werden, welche Unterschiede in den Blick zu nehmen sind“ (EBD.). Darüber hinaus sollte dabei auf einer Metaebene der soziale Konstruktionscharakter von Differenzen und Heterogenität stets reflektiert werden; vgl. dazu z. B. BUDDE, Jürgen: Problematisierende Perspektiven auf Heterogenität als ambivalentes Thema der Schul- und Unterrichtsforschung, in: Zeitschrift für Pädagogik 58 (2012) 522–540, 522–525.

41 Die Sigle ‚GE‘ bezieht sich auf Schüler*innen mit dem Förderschwerpunkt ‚geistige Entwicklung‘.

42 Diese Aussage stammt aus einer kleineren Fragebogen-Umfrage (n=5), welche der Verfasser des Beitrages mit (Gymnasial-)Lehrkräften aus Niedersachsen im Schuljahr 2022/2023 geführt hat. Es sollen durch die Aussagen lediglich Praxiseinblicke eröffnet werden, ohne dass sich hiermit der Anspruch auf eine methodisch geleitete qualitativen empirische Studie verbindet. Auch in anderen Gesprächen mit inklusionsverantwortlichen Koordinator*innen an niedersächsischen Gymnasien wurden ähnliche Praxen der Klassenbildung deutlich.

Beförderung eines ‚Zwei-Gruppen-Denkens‘

Solch eine eher dichotome Klassenbildung befördert ein ‚Zwei-Gruppen-Denken‘, welches zwischen Förderschüler*innen mit dem Förderschwerpunkt ‚geistige Entwicklung‘ und gymnasialen Regelschüler*innen, zwischen beeinträchtigten und nicht-beeinträchtigten Schüler*innen unterscheidet⁴³, obwohl dieses im Kontext eines weiten Inklusionsbegriffs⁴⁴ strikt zurückzuweisen wäre, weil es der interindividuellen Unterschiede sowohl der Förder- als auch der Regelschüler*innen nicht gerecht wird.

Auseinanderklaffen der Lernausgangslagen

Durch die oben beschriebene Praxis der Bildung von Inklusionsklassen kommt es zu einer ausgeprägten Spannweite heterogener Voraussetzungen, die zu einem Auseinanderklaffen der Lernausgangslagen der Schüler*innen führen können, was ebenfalls ein ‚Zwei-Gruppen-Denken‘ begünstigen kann.

4. Didaktische Konsequenzen für die Unterrichtsplanung und –gestaltung

Die oben beschriebenen Probleme gymnasialer Inklusionspraxis wirken sich auch auf die didaktische Anlage bzw. Konstruktion von inklusivem Unterricht aus: Das durch die Bildung von Inklusionsklassen begünstigte ‚Zwei-Gruppen-Denken‘ führt in der Unterrichtspraxis häufig dazu, dass Unterricht von zwei Extrempunkten (d. h. Gruppe der Förderschüler*innen und Gruppe der gymnasialen Regelschüler*innen) aus wahrgenommen, gedacht und geplant wird. Diese zwei Schüler*innengruppen werden zu Eckpfeilern der Unterrichtsplanung. Im Kontext des Spannungsfeldes von Zieldifferenz und Gemeinsamkeit und im Hinblick auf einen angemessenen Umgang mit der Spannweite der heterogenen Voraussetzungen in einer Inklusionsklasse rückt auf der Planungsebene von inklusivem Unterricht die Frage in den Mittelpunkt, „wie sich inklusive Lernsettings zieldifferent anlegen lassen (differentielle Lernsituationen) und zugleich Teilhabesituationen (gemeinsame Lernsituationen) entstehen“⁴⁵, sodass ein inhaltsbezogenes inklusives Lernen an einem gemeinsamen Lerngegenstand möglich wird: „Das Hauptanliegen eines inklusiven Unterrichts muss eben darin bestehen, einen zieldifferenten – entsprechend den Lernvoraussetzungen der Förder- und der Regelschüler/-innen konzipierten – und zugleich auf Teilhabe

43 Vgl. PITHAN 2015 [Anm. 15], 3.

44 Vgl. BAUMERT / VIERBUCHEN / TEAM BRIDGES 2020 [Anm. 15], 13f.

45 ESPELAGE 2020 [Anm. 4], 11.

ausgerichteten Lernprozess, der die Arbeit einer inklusiven Lerngruppe an einem gemeinsamen (!) Stundenthema und Unterrichtsgegenstand ermöglicht, zu initiieren.“⁴⁶ Zieldifferenz und Gemeinsamkeit müssen dabei ausbalanciert werden. Wird Teilhabe als didaktische Planungskategorie fokussiert, werden die individuellen Lernausgangslagen nicht hinreichend berücksichtigt, sodass es zu Über- oder Unterforderungen der Schüler*innen kommt. Wird hingegen Zieldifferenz aufgrund der auseinanderklaffenden Lernausgangslagen als didaktische Planungskategorie ins Zentrum gerückt, kann sich schnell ein ‚Parallelunterricht‘ entwickeln, der durch ein isoliertes Lernen und ein ‚Abarbeiten‘ individualisierter bzw. binnendifferenzierter Aufgabenstellungen gekennzeichnet ist, in dem wechselseitige bzw. gemeinsame Lern- und Aushandlungsprozesse zwischen den Schüler*innen nicht vorkommen.⁴⁷ In der gegenwärtigen inklusiven Unterrichtspraxis an Gymnasien sind z. B. solche Lernumgebungen häufig zu beobachten, in denen Förderschüler*innen isoliert von den Regelschüler*innen in Differenzierungsräumen lernen, wohingegen gemeinsame Lernprozesse eine Seltenheit bleiben. Die notwendige Unterschiedlichkeit der Zugänge und die Verschiedenheit der Aufgabenstellungen dürfen daher „in ihrer Ziel- und Materialdifferenz [nicht] inkommensurabel bleiben“⁴⁸, damit eine Gemeinsamkeitsorientierung im Lernprozess möglich bleibt.

Formen offenen Unterrichts, die unterschiedliche Zugangs- und Aneignungsweisen (basal-perzeptiv, konkret-gegenständlich, anschaulich, abstrakt-begrifflich) berücksichtigen⁴⁹, und Freiarbeit in Verbindung mit der Arbeit am gemeinsamen Lerngegenstand gelten im gegenwärtigen inklusionspädagogischen Diskurs oftmals als das „Vorzeige-Konzept des individualisierten und binnendifferenzierten Unterrichts“⁵⁰ bzw. als „didaktische Schlüssel-Idee“⁵¹ für inklusiven Unterricht. Dass auch sie keine in sich kohärenten inklusiven Unterrichtskonstruktionskonzepte darstellen, die „ein ausgewogenes dialektisches Verhältnis [...] [zwischen] Individualisierung und Kooperation [ermöglichen und dieses] in einen sich ergänzenden komplementären Zusammenhang [...] bringen“⁵², wird häufig im Diskurs ausgeblendet. Ebenso häufig werden Probleme offener Unterrichtsformen in inklusiven Kontexten verschwiegen:

46 EBD.

47 Vgl. EBD.

48 REIS 2018 [Anm. 20], 31.

49 SCHWEIKER, Wolfhard / MÜLLER-FRIESE, Anita: Inklusion in Schule und Religionsunterricht – Herausforderungen und mögliche Konkretionen, in: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 10 (2011) 80–84, 82f.

50 SCHWEIKER, Wolfhard: Arbeitshilfe Religion inklusiv. Basisband: Einführung, Grundlagen und Methoden. Grundstufe und Sekundarstufe I, Stuttgart: Calwer 2012, 35.

51 EBD., 30.

52 SCHWEIKER 2017 [Anm. 11], 219.

„Freilich lassen sich in offenen Unterrichtsformen Lernwege eher zieldifferent gestalten (z. B. durch unterschiedliche Niveausetzungen an den einzelnen Lernstationen im Rahmen eines Stationenlernens). Jedoch ist es in der Praxis häufig schwierig, in diesen offenen Unterrichtskontexten zieldifferent angelegte Lernwege wieder zusammenzuführen, um so Teilhabesituationen zu realisieren, in denen Regel- und Förder-SuS in den Austausch [...] über ein gemeinsames Thema kommen und so im Gespräch voneinander lernen.“⁵³

Auch für Reis stellen Formen offenen Unterrichts nicht die Lösung der didaktischen Herausforderungen inklusiven Unterrichts dar. So seien, wie er kritisch anmerkt, offene Lernsettings „vielleicht deshalb das Mittel der Wahl der Inklusionspädagogik, weil sie als Technik das didaktische Dilemma zwischen Förderung für alle und der gemeinsamen thematischen Mitte im scheinbar differenzierten Gewimmel am besten verbergen können“⁵⁴.

5. Ein Einblick in die Unterrichtspraxis

Anhand des folgenden Ausschnittes aus einem Praxisbeispiel, welches aus einer gymnasialen Inklusionsklasse (Jahrgang 7) im Rahmen des Religionsunterrichts zum Stundenthema ‚Weihnachten – interkulturell und interreligiös‘⁵⁵ stammt, lassen sich die oben skizzierten Probleme niedersächsischer Inklusionspraxis an Gymnasien veranschaulichend bündeln.

Als Einstieg in die Stunde, die als gemeinsame Lernsituation von Förder- und Regelschüler*innen im Unterrichtsentwurf ausgewiesen wird, erzählt die Förderschullehrkraft die biblische Weihnachtsgeschichte, unterstützt durch Symbole und Bildkarten, und unterbricht die Geschichte an prägnanten Stellen, um die Förderschüler*innen wesentliche Aspekte ergänzen zu lassen. Die Förderschüler*innen hatten die Weihnachtsgeschichte vorab binnendifferenziert – im Sinne einer Vorentlastung – auf einer konkret-inhaltlichen bildlichen Handlungsebene erarbeitet. Es folgt ein Gesprächsausschnitt aus dieser Einstiegssituation:

Förderschullehrkraft: „Es war einmal eine Frau und ein Mann ...“ (*zeigt Bildkarten von Mann und Frau*) „..., die hießen ...!“

53 ESPELAGE 2020 [Anm. 4], 102.

54 REIS 2018 [Anm. 20], 32.

55 Die Unterrichtsstunde mit Förderschüler*innen mit dem Förderbedarf ‚geistige Entwicklung‘ und gymnasialen Regelschüler*innen wurde im Schuljahr 2022/2023 an einem niedersächsischen Gymnasium im Team-Teaching (Gymnasiallehrkraft und Förderschullehrkraft) durchgeführt, unterstützt durch zwei Schulbegleiter*innen. Der hier skizzierte Unterrichtsstundenausschnitt eröffnet lediglich Praxiseinblicke, ohne dass sich hiermit der Anspruch auf eine methodisch geleitete qualitativ-empirische Studie verbindet. Das Unterrichtsbeispiel wird im Folgenden nicht unter fachwissenschaftlichen oder fachdidaktischen Gesichtspunkten, sondern ausschließlich im Hinblick auf Inklusionsprozesse analysiert.

Förderschüler*in 1: „Maria und Josef!“

Förderschullehrkraft: „Genau! Die wohnten in einer kleinen Stadt namens“
(zeigt eine Bildkarte mit der Stadt Nazareth)

Förderschüler*in 2: „Nazareth!“ (sagt den Namen der Stadt sehr leise und undeutlich)

Förderschullehrkraft: „Kannst du das einmal laut sagen?“

Förderschüler*in 2: „Nazareth!“ (mit lauter und deutlicher Aussprache)

[...]

*Die Regelschüler*innen sind Rezipient*innen der Einstiegserzählung. Sie hören interessiert, wertschätzend und aufmerksam zu. Sie haben aber keine aktiv-handelnde Rolle.*

Im weiteren Verlauf der Stunde (Erarbeitung und Ergebnissicherung) geht es dann um einen binnendifferenzierten, aspektorientierten, tabellarischen Vergleich (bzgl. Feiergründe, Merkmale/Traditionen, Gegenstände/Symbole) der zentralen Feste (Chanukka, Weihnachten und Zuckerfest) in den abrahamitischen Religionen (Judentum, Christentum und Islam). Die Förderschüler*innen erarbeiten diesen Vergleich anhand einer Zuordnung von Bildkarten und Symbolen; die Regelschüler*innen nehmen den Vergleich auf der Grundlage eines Sachtextes zu den Festen vor. In dieser Phase arbeiten die Förder- und Regelschüler*innen zwar in gemeinsamen Gruppen an einem Tisch. Es findet aber keine Interaktion zwischen den Regel- und Förderschüler*innen statt.

In einer vertiefenden gemeinsamen Bündelungsphase nach der Erarbeitung und Ergebnissicherung setzt sich das Unterrichtsgespräch – wie folgt – fort:

Gymnasiallehrkraft: „Ist euch sonst noch etwas aufgefallen, als ihr die Tabelle ausgefüllt habt? War da viel gleich oder unterschiedlich?“

Regelschüler*in 1: „Ich glaube so – äh – die Familiensachen waren gleich. So die Geschenke und auch das Essen mit der Familie [...]“

Gymnasiallehrkraft: „Ja, richtig. Also auf jeden Fall sehr zentrale Aspekte, dass es in allen Religionen viel mit der Familie zu tun hat. [...] Sind euch noch weitere Unterschiede oder Gemeinsamkeiten aufgefallen?“

Förderschüler*in 1: „Ja, dass man fasten muss!“

Gymnasiallehrkraft: „Wie meinst du das? Ist das eine Gemeinsamkeit oder ein Unterschied?“

Förderschüler*in 1: „Unterschied! Beim Zuckerfest müssen die ja fasten erstmal!“

Regelschüler*in 2: „Ja das ist ein Unterschied, es gibt auch nicht überall eine vorausgehende Fastenzeit. Das ist – glaube ich – äh – traditionell so entstanden. Im Christentum haben wir ja vorher die Adventszeit.“

Gymnasiallehrkraft: „Ja, genau. Ich weiß nicht, ob ihr das wisst, aber wisst ihr, was der Advent im Christentum für eine Bedeutung hat?“

Regelschüler*in 3: „Das sind die vier Sonntage vor Weihnachten. Also der Countdown zu Weihnachten.“

Gymnasiallehrkraft: (*lacht*) „Ja, so kann man das auch sehen.“

Regelschüler*in 4: „Also Advent heißt ja Ankunft – ähm also Ankunft von Jesus – äh – also man soll sich auf Weihnachten vorbereiten und auch schon in der Vorweihnachtszeit son bisschen das tun, wofür das Weihnachtsfest steht, also Nächstenliebe und den anderen helfen.“

[...]

Hinsichtlich der Inklusionsprozesse in der Unterrichtsstunde lassen sich folgende Aspekte anmerken:

1. Gemeinsame Lernsituationen von Regel- und Förderschüler*innen, in denen die Förder- und Regelschüler*innen in ‚echte‘ Aushandlungs- und Kooperationsprozesse kommen, finden – trotz der Arbeit an einem gemeinsamen Lerngegenstand (‚Weihnachten – interkulturell und interreligiös‘) – kaum statt, da binnendifferenziert angelegte Lernwege nicht didaktisch-methodisch miteinander verschränkt werden: Der von den Förderschüler*innen vorbereitete Einstieg isoliert die Förderschüler*innen von der Lerngruppe, gibt ihnen nur sehr begrenzte Handlungs-, Darstellungs- und Artikulationsmöglichkeiten und versetzt die Regelschüler*innen in eine passive Rezipienten- bzw. Zuschauerrolle. Es gibt keinerlei Austausch- und Kooperationsmöglichkeiten in dieser Unterrichtsphase. Auch in den sich anschließenden Unterrichtsphasen der Erarbeitung und Ergebnissicherung besteht das gemeinsame Lernen nur in der räumlichen Koexistenz von Regel- und Förderschüler*innen. Selbst in der Gruppenarbeit kommen die Förder- und Regelschüler*innen – trotz einer ähn-

lichen Aufgabenstellung (Vergleich der religiösen Feste) – nicht in kooperative Arbeitsprozesse, sodass die Förderschüler*innen letztlich losgelöst von der Gruppe der Regelschüler*innen mit Unterstützung der Schulbegleiter*innen lernen. Dies liegt v. a. daran, dass keine aufeinander bezogenen, komplementären und/oder verschränkten Aufgabenstellungen angeboten werden; auch ein gemeinsames Gesamtergebnis als Folge einer komplementären Erarbeitung von Regel- und Förderschüler*innen ist von den Lehrkräften nicht intendiert.

2. Im Verlauf der Unterrichtsstunde wird mehrfach ein Zwei-Gruppen-Denken in dem in Kap. 3 beschriebenen Sinne bei den Schüler*innen evoziert. Gerade in der Einstiegsphase werden die Förderschüler*innen durch die Lernsituation in eine exponierte Position gehoben, in der v. a. für die restliche Lerngruppe ihre Beeinträchtigungen sichtbar werden. Zudem wird in dieser Unterrichtsphase allein auch durch die räumliche Aufteilung und die Funktionszuschreibungen der Lerngruppe (Förderschüler*innen als Akteur*innen vorne im Klassenraum; Regelschüler*innen als passive Zuschauer*innen im hinteren Bereich des Klassenzimmers) eine dichotome Gruppenbildung begünstigt.
3. Anhand der dargestellten Unterrichtsstunde werden auch die Grenzen der Ressourcenzuteilung deutlich: Zwar werden durch die oben dargelegte Klassenbildung Ressourcen u. a. in Form der Zuteilung einer vollen Förderschullehrkraftstelle pro Inklusionsklasse zur Verfügung gestellt, die dann im Team-Teaching mit der Gymnasiallehrkraft inklusives Lernen realisieren soll. Das Unterrichtsbeispiel zeigt jedoch eindrücklich, dass Team-Teaching-Prozesse, in denen die Lehrkräfte gemeinsame Lernprozesse gemeinsam initiieren und die Förder- und Regelschüler*innen als *eine* Lerngruppe wahrnehmen, nicht umgesetzt werden.⁵⁶ Auch wenn auf sprachlicher Ebene keine *Othering*-Tendenzen ersichtlich sind, so wird doch allein durch die oben skizzierte räumliche Aufteilung der Lerngruppe und das Lernsetting v. a. in der Einstiegsphase der Unterrichtsstunde sowie die dargelegte dichotome Zuständigkeitsverteilung der Förderschul- und Gymnasiallehrkraft ein *Othering* im Sinne eines ‚Wir und die Förderschüler*innen‘ evoziert.⁵⁷

56 Dass solche Beobachtungen keine Ausnahmen darstellen, zeigt z. B. die ethnographische Studie zur Kooperationspraxis im inklusiven Unterricht (KoPra) von BUDDÉ u. a. 2020 [Anm. 5], 53f.

57 Zu Othering-Prozessen in schulischen Inklusionskontexten vgl. z. B. WOLFGARTEN, Tim: Othering bzw. VerÄnderung, in: http://www.inklusion-lexikon.de/Othering-VerÄnderung_Wolfgarten.pdf oder EMMERICH, Marcus / HORMEL, Ulrike: Heterogenität – Diversity – Intersektionalität. Zur Logik sozialer Unterscheidungen in pädagogischen Semantiken der Differenz, Wiesbaden: Springer 2013.

6. Ausblick: Konturen einer inklusiven Schnittpunktedidaktik

Im Horizont der in diesem Beitrag skizzierten Problemfelder niedersächsischer Inklusionspraxis an Gymnasien stellt sich in aller Dringlichkeit die Frage nach einem angemessenen Umgang mit den hier beschriebenen Herausforderungen auf einer didaktisch-konzeptionellen Ebene.⁵⁸ Genauerhin gilt es einen inklusiven didaktischen Ansatz zu entwickeln, der mit Blick auf die aktuell vorherrschende Unterrichtspraxis auf zentrale didaktische Herausforderungen in der Unterrichtsplanung und Unterrichtsdurchführung reagiert und im Folgenden in seinen wesentlichen Konturen skizziert werden soll.

1. Schnittpunkte von binnendifferenzierten Lernwegen in der Lernprogression als Realisierung eines ausgewogenen, komplementären Verhältnisses von Zieldifferenz und Gemeinsamkeit:

Eine inklusive Schnittpunktedidaktik bedenkt bei der didaktisch-konzeptionellen Konstruktion von inklusivem Unterricht das Spannungsfeld von Zieldifferenz und Gemeinsamkeit bzw. Teilhabe, indem sie sowohl die Perspektive des Einzelnen als auch die Perspektive der Gruppe berücksichtigt.⁵⁹ Den zentralen Eckpfeiler der Unterrichtsanlage stellt die Konstruktion individualisierter, binnendifferenzierter Lernwege von Förder- und gymnasialen Regelschüler*innen dar, die an einem gemeinsamen Lerngegenstand bzw. Thema arbeiten (differentielle Lernsituationen). Die binnendifferenzierten Lernwege sind dabei so angelegt, dass sie sich im Verlauf einer Unterrichtsstunde bzw. in der Lernprogression mehrfach schneiden. An den Schnittpunkten der Lernwege in der Lernprogression kommen die Förder- und Regelschüler*innen in gemeinsame inhaltliche bzw. themenbezogene und soziale Kooperations- und Austauschprozesse.⁶⁰

2. Die Frage der Schnittpunkttauglichkeit von Lernumgebungen und Lerngegenständen als zentrale Frage für die Auswahl geeigneter inklusiver Lerngegenstände und die Gestaltung angemessener inklusiver Lernumgebungen:

Der gemeinsame Lerngegenstand, der die inklusive Lerngruppe in einer inklusiv gestalteten Lernumgebung verbinden soll, gilt als didaktischer Dreh- und Angelpunkt inklusiven Unterrichts.⁶¹ Welche Lerngegenstände und Lernumgebungen jedoch Inklusionspotenzial aufweisen und sich sowohl für binnendifferenziertes

58 Vgl. dazu auch MÜLLER-FRIESE / SCHWEIKER 2013 [Anm. 3], 40.

59 Vgl. ESPELAGE 2020 [Anm. 4], 11; vgl. ebenso SCHWEIKER 2017 [Anm. 11], 219.

60 Vgl. ESPELAGE 2020 [Anm. 4], 12f.; vgl. auch SCHWEIKER 2017 [Anm. 11], 219.

61 Vgl. BAUMERT / VIERBUCHEN / TEAM BRIDGES 2020 [Anm. 15], 23; vgl. auch SCHWEIKER 2012 [Anm. 50], 30.

als auch gemeinsames Lernen in inklusiven Kontexten eignen, ist in der Unterrichtspraxis oftmals nicht klar. Auch ein Kerncurriculum für die inklusive Schule, welches gemeinsame Lerngegenstände und Lernumgebungen ausweist, fehlt.⁶² In der Unterrichtspraxis führt dies dazu, dass Gymnasial- und Förderschullehrkräfte zumeist keine eindeutigen Indikatoren kennen, anhand derer sie gemeinsame Lerngegenstände und Lernumgebungen erkennen und für ihren inklusiven Unterricht begründet auswählen können. Eine inklusive Schnittpunktedidaktik kann solche Indikatoren bereitstellen, indem sie die Frage nach der Schnittpunkttauglichkeit von Lerngegenständen und Lernumgebungen in den Fokus didaktischer Planungsentscheidungen rückt. Hierbei gilt es eine Krieriologie zur Schnittpunkttauglichkeit von Lerngegenständen und Lernumgebungen zu generieren, um das Inklusionspotenzial von Lerngegenständen und Lernumgebungen einschätzen und prüfen zu können.⁶³

*3. Etablierung von Team-Teaching-Prozessen und Zuständigkeitsverschränkung; Förderung der Lehrkräftewahrnehmung von Schüler*innen in inklusiven Unterrichtskontexten als eine gemeinsame Lerngruppe:*

Eine inklusive Schnittpunktedidaktik lässt sich schließlich nur zielführend durch eine Etablierung von Team-Teaching-Prozessen zwischen Förderschullehrkraft und Gymnasial- bzw. Regelschullehrkraft realisieren, da die kontinuierliche Verschränkung von binnendifferenzierten Lernwegen in der Lernprogression und die dadurch entstehenden gemeinsamen Lernsituationen auch eine Zuständigkeitsverschränkung von Förderschullehrkraft und (gymnasialer) Regelschullehrkraft erfordert. Team-Teaching im Kontext einer solchen Zuständigkeitsverschränkung kann letztlich auch dazu führen, dass die Lerngruppe trotz aller notwendigen Binnendifferenzierung und Individualisierung im Lernprozess ganzheitlicher wahrgenommen wird. Dies setzt natürlich voraus, dass in der Lehrkräfteausbildung einerseits Team-Teaching-Strukturen verstärkt implementiert, vermittelt und erprobt werden. Andererseits erfordert ein inklusives Team-Teaching auch ein differenziertes Wissen über Lernspezifika und Lernvoraussetzungen der unterschiedlichen Schüler*innengruppen: So sollten z. B. (gymnasiale) Regelschullehrkräfte im Studium und Referendariat intensiver auf Besonderheiten bezüglich des Lernens von Schüler*innen mit sonderpädagogischen Förderschwerpunkten vorbereitet werden. Förderschullehrkräfte hingegen benötigen in ihrer Ausbildung dann auch vertiefte Kenntnisse bezüglich der Lernbesonderheiten von z. B. (gymnasialen) Regelschüler*innen und Expertise im Bereich

62 Dederich führt die Probleme und Herausforderungen, die mit der Konzeption gemeinsamer inklusiver Curricula zusammenhängen, unter dem Begriff ‚curriculum dilemma‘ aus; vgl. dazu DEDERICH 2019 [Anm. 13], 28.

63 Solch eine Krieriologie wird in Folgebeiträgen ausgearbeitet resp. ausgewiesen werden.

„Umgang mit hochbegabten Schüler*innen“. Das Gelingen von Inklusionsprozessen ist insofern wesentlich an die Voraussetzung geknüpft, dass über die zuletzt angeführten allgemeinen Rahmenbedingungen inklusiver Unterrichtspraxis hinaus exemplarisch der Frage nach der Schnittpunkttauglichkeit von konkreten Lerngegenständen und Lernumgebungen nachgegangen wird.

Susanne Lechner-Masser

Psalmen für jüdische und christliche Kinder

Ein Vergleich jüdischer und christlicher Psalm-Adaptionen

Die Autorin

Dr.ⁱⁿ theol. Susanne Lechner-Masser MA (Evangelische Theologie / Jüdische Kulturgeschichte), wissenschaftliche Mitarbeiterin am Zentrum für Jüdische Kulturgeschichte / Paris Lodron Universität Salzburg, Forschungsprojekt „Psalmen in der jüdischen und christlichen Bildung.“ Pflichtschul- und AHS-Religionslehrerin, Pfarrerin der Evangelischen Kirche in Österreich.

Dr.ⁱⁿ Susanne Lechner-Masser, MA
Centre for Jewish Cultural History
Universitätsplatz 1
A-5020 Salzburg
ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-7065-577X>
e-mail: susanne.lechner-masser@plus.ac.at



Psalmen für jüdische und christliche Kinder

Ein Vergleich jüdischer und christlicher Psalm-Adaptionen

Abstract

Jüdische und christliche Bearbeitungen von Psalmen für Kinder spiegeln wider, wie diese im jüdischen und christlichen Kontext rezepiert werden. Im Unterschied zu anderen Texten der Hebräischen Bibel/des Alten Testaments werden Psalmen in beiden Traditionen nicht nur gelesen, sondern auch gebetet oder rezitiert. Zugleich übermitteln sie biblisches Narrativ, das aus der jeweiligen Perspektive durchaus unterschiedlich gelesen wird. Dadurch spielen sie eine wichtige Rolle in den Ausdrucksformen jüdischer und christlicher Identitäten. Entsprechend lassen sich an Auswahl, Textgestalt und Illustration in Psalmenausgaben für jüdische und christliche Kinder theologische Grundhaltungen und pädagogische Konzepte beobachten. Dies wird an ausgewählten Beispielen demonstriert. Als bisher in der Kinderbibelforschung unbeachtete Adaptionen biblischer Texte für Kinder stehen Psalm-Adaptionen im Mittelpunkt des Projekts „Psalmen in der jüdischen und christlichen religiösen Bildung“ am Zentrum für Jüdische Kulturgeschichte der Universität Salzburg in Kooperation mit der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems. Der Artikel gibt Einblicke in die aktuellen Forschungsergebnisse.

Schlagworte

Psalmen – Psalm-Adaptionen – Kinderbibel – Jüdisch-Christlicher Dialog

Psalms for Jewish and Christian Children

A comparison of Jewish and Christian psalm adaptations

Abstract

Jewish and Christian adaptations of Psalms for children reflect how they are understood in Jewish and Christian contexts. In contrast to other texts in the Hebrew Bible/Old Testament, Psalms are not only read in both traditions, but also prayed or recited. At the same time, they convey a biblical narrative that is read differently from each perspective. As a result, they play an important role in expressing Jewish and Christian identities. Accordingly, basic theological attitudes and pedagogical concepts can be observed in the selection, text form and illustration in editions of Psalms for Jewish and Christian children. As adaptations of biblical texts for children that have so far gone unnoticed in children's Bible research, psalm adaptations are the focus of the project "Psalms in Jewish and Christian Religious Education" project at the Center for Jewish Cultural History at the University of Salzburg in cooperation with the Vienna / Krems University College of Teacher Education. The article provides insights into the current research results.

Keywords

Psalms – Psalm-Adaptations – Children's Bible – Jewish-Christian Dialogue

1. Psalmen für Kinder als Adaptionen biblischer Texte

Psalmenausgaben für Kinder adaptieren biblische Texte für die Bedürfnisse ihrer kindlichen Leserschaft. Dies kann sehr unterschiedlich aussehen. ‚Adaption‘ kann bedeuten, einen Psalm in seinem standardisierten Wortlaut in größeren Buchstaben zu drucken, um Kindern das Lesen zu erleichtern. Es kann bedeuten, den Wortlaut an eine moderne Sprache anzupassen, aber auch, den biblischen Text ganz in die Lebenswelt von Kindern zu übertragen. Damit stehen Psalmadaptionen für Kinder prinzipiell in der Tradition von Kinderbibeln. Sie sind allerdings nur selten Teil ihres Kanons, der sich auf erzählende Texte konzentriert.¹ Psalmen dagegen sind Gebetstexte. Sie begegnen Kindern eher im liturgischen Raum, im schulischen Kontext als Auswahltexte in christlichen Religionsbüchern oder als Gebete und Gesänge zu religiösen Feierlichkeiten an jüdischen Schulen. Sie Kindern in die Hand zu geben, um ihre Frömmigkeit zu fördern oder um sie zu befähigen, am liturgischen Gebet teilzuhaben, hat im Judentum und Christentum Tradition. Psalmadaptionen sind trotz einzelner historischer Vorbilder,² ein relativ junges Phänomen. Die dieser Untersuchung zugrunde liegenden christlichen³ wie jüdischen⁴ Psalmenbücher für Kinder stammen erst aus den letzten beiden Jahrzehnten. Sie werden auf christlicher Seite mehrheitlich von evangelischen oder katholischen Autor*innen herausgegeben. Auf jüdischer Seite sind sie mehrheitlich der orthodoxen Lebenswelt zuzuordnen.⁵ Hier ist ins-

1 KLÖPPEL, Diana / SCHIFFNER, Kerstin / HEIDENREICH, Juliana (Illustr.): Gütersloher Erzählbibel. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus 2004.

2 Vgl. ADAM, Gottfried, Biblische Geschichten kommunizieren – Studien zu Kinderbibeln, Daumenbibeln und Bibelfliesen, Münster, Comenius Institut 2013, 14–16; SALZER, Dorothea M.: Mit der Bibel in die Moderne. Entstehung und Entwicklung jüdischer Kinderbibeln, de Gruyter 2023 (= Studie Judaica. Forschungen zur Wissenschaft des Judentums 122), 110.

3 FÄHRMANN, Willi: Mit Kindern Psalmen beten, Kevelaer: Butzon & Becker, 2013 (kath.); DELVAL, Marie Helene / ARNO (Illustr.): Im Schatten deiner Flügel. Psalmen für Kinder. Aus dem Französischen von Regine SCHINDLER, Frankfurt a. M.: Fischer-Sauerländer, 2015 (evang.–reform.); POLSTER, Martin / TEMPORIN, Elena (Illustr.): Gib mir Wurzeln, lass mich wachsen. Psalmen für Kinder, Stuttgart: Gabriel Verlag 2006, ⁶2016 (kath.); OBERTHÜR, Rainer / TEN BERGE, Marieke (Illustr.): Du umgibst mich von allen Seiten. Psalmen für Kinder, Stuttgart: Gabriel 2023 (kath.); JUNG, Martina / RIEDL, Irmi (Illustr.): Du bist wunderbar. Psalmen für Kinder, Herder 2020 (kath.); SPANGENBERG, Peter / GHOLZADEH, Fariba (Illustr.): KleineUndGroßeLeutePsalmen, Ostfildern: Schwabenverlag 2010 (evang.–luth.); JESCHKE, Mathias / WEBER, Mathias (Illustr.): Wie lieb du mich hast. Psalmen, Stuttgart: Deutsche Bibelgesellschaft 2023 (evang.–luth.); BINDER, Sandra / TUMAT, Beate / FERNÁNDEZ, Daniel (Illustr.): Gute-Nacht-Psalmen für Kinder, Holzgerlingen: SCM Stiftung Christliche Medien 2009 (evang.–freikirchl.).

4 SHOLLAR, Leah-Perl / MUCHNIK, Michoel (Illustr.): Sefer Tehillim [Psalmenbuch]. Illustrated Family Tehillim. The Raksin Edition, New York: HACHAI Publishing 2017; BLITZ, Shmuel / KATZ, Tova (Illustr.): Tehillim haRischon [Erstes Psalmenbuch]. ArtScroll Children's Tehillim, New York: ArtScroll Mesorah Publication 2008, ⁴2019; SCHAIVITZ, Levi / KOTLOVSKY, Shimshon (Illustr.): Tehillim scheli [Meine Psalmen], Kfar Chabad: Menachem Brod 2021; MACHSHEVET BETZALEL (Verlag / Hg.): Sefer ha-tehillim scheli [Mein Psalmenbuch], Benej Barak: Machshevet Betzalel (ohne Datum); GOLDBERGER, David (Hg.), Tehillim leJom Schabat. Lejladiam [Psalmen für den Schabbat. Für Kinder], Jerusalem: Schmachot: 2022; GOLDBERGER, David (Hg.) / REUVEN, Jonathan (Illustr.), Schachar Avakeschecha [Des Morgens suche ich dich], Jerusalem: Verlag Smachot, 2022.

5 Ausgaben innerhalb des Reformjudentums konnten keine gefunden werden. Historische Vorbilder neben Moses Mendelssohn sind in Deutschland in der Zeit der jüdischen Reform, in England am Beginn des 20. Jahrhunderts zu finden. Im christlich-orthodoxen Bereich spielen Psalmen in der Liturgie eine bedeutende Rolle, eine eigene Ausgabe für Kinder existiert jedoch nicht.

besondere CHaBAD, einer neo-chassidischen Bewegung innerhalb der jüdischen Orthodoxie, prägend.⁶

An Psalmenausgaben für Kinder können ähnliche Fragen nach theologischen Grundhaltungen und didaktischen Zielen gestellt werden, wie an Kinderbibeln. Sie unterscheiden sich wie diese in Auswahl, Textgestalt und Illustrationen. Bucheinleitungen und Geleitworte kirchlicher Persönlichkeiten oder rabbinischer Autoritäten geben Einblick in Erwartungen an kindliches Psalmengebet. Da Psalmen als liturgische und private Gebete gleichzeitig biblisches Narrativ enthalten, das aus der jeweiligen Perspektive unterschiedlich gelesen wird, spielen sie eine wichtige Rolle in den Ausdrucksformen jüdischer und christlicher Identitäten. Dies spiegelt sich in den Adaptionen für Kinder und lädt zu einem Vergleich ein. Im Folgenden wird ein komprimierter Überblick über aktuelle Forschungsergebnisse zu jüdischen und christlichen Psalmenausgaben für Kinder mit Fokus auf den deutschen Sprachraum gegeben.⁷

2. Psalmen für christliche Kinder

2.1 Zugang

In den untersuchten christlichen Psalmenausgaben für Kinder liegt der Schwerpunkt *auf einer nicht historisch gebundenen, individuellen Übernahme der Psalmen*. In Übereinstimmung mit dem religionspädagogischen Zugang zu Psalmen seit Ingo Baldermann⁸ werden diese in der christlichen schulischen Erziehung als persönliche Gebete eingeführt, in deren Worten sich die Kinder mit ihren Gefühlen wiederfinden sollen. Sie sollen mit ihrer Hilfe eine Gebetssprache finden können, die ihnen ermöglicht, sich Gott als liebendes Gegenüber anzuvertrauen. Ihre starke Bildsprache soll den Zugang zu den sonst eher für sie schwer verständlichen Texten erleichtern.⁹ In der erst 2023 erschienenen Psalmenausgabe Oberthür / ten Berge¹⁰ nimmt der Autor diesen Ansatz in die Struktur seines Buches auf: Es beginnt mit einzelnen illustrierten Psalmversen. Anschließend werden auf illustrierten Doppelseiten Verse aus unterschiedlichen Psalmen einer bestimmten Gefühlslage zugeordnet, beispielsweise der Vers: „Ich bin aus-

6 Zu Chabad vgl. Loth, Heinz-Jürgen: Torah und Chassidus: Jiddischkeit aus der Sicht von Lubavitch-Chabad, in: Zeitschrift für Religions- und Geistesgeschichte H. 34 (1982) 324–46. DOI: <http://dx.doi.org/10.1163/157007382X00025>.

7 Forschungsprojekt „Psalmen in der jüdischen und christlichen Bildung“ am Zentrum für Jüdische Kulturgeschichte Salzburg (Univ.-Prof. Dr. Susanne Plietzsch / Dr. Susanne Lechner-Masser) in Kooperation mit der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule (KPH) Wien / Krems, Institut für Christliche Religion (Prof. PD Dr. Mónika Solymár) und Institut für Jüdische Religion (Mag. Awi Blumenfeld).

8 BALDERMANN, Ingo: Kinder entdecken sich selbst in Psalmen, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht ¹¹2013.

9 SCHINDLER / ARNO 2015 [Anm.7], Einleitung, OBERTHÜR / TEN BERGE/ TEN BERGE 2023 [Anm. 3].

10 OBERTHÜR / TEN BERGE 2023 [Anm. 3].

geschüttet wie Wasser, mein Herz ist in mir wie Wachs zerfließen“ (Ps 22,15) der Überschrift „Klage und verzweifelt sein“.¹¹ Erst im dritten Schritt werden ausgewählte, ganze Psalmen angeboten, in denen die bereits bekannten Verse kursiv hervorgehoben sind. In seinen Erklärungen beschreibt Oberthür die Psalmen als biblische, Jesus bekannte und bis heute von Juden und Jüdinnen und Christ*innen verwendete Gebete. Es seien Worte, in denen Menschen „offen und aus tiefster Seele“ aussprechen, „was sie bewegt, was sie ganz traurig oder sehr froh sein lässt, was ihnen viel Angst macht oder was ihren ganzen Mut weckt, was ihre Wut entfacht oder was ihnen Vertrauen schenkt“¹². Dies könnten Kinder übernehmen:

„Darin sprechen wir unsere Gefühle aus und vertrauen uns Gott an. Deine SEELE und das DU Gottes treffen sich und sprechen miteinander, [...]. Du sprichst die Worte aus: der Schmerz wird weniger, die Freude mehr. Das löst nicht gleich jedes Problem, aber es tut gut und gibt Hoffnung.“¹³

Diese auf individuelles Gebet fokussierte Zielsetzung ist in allen durchgesehenen christlichen Büchern ähnlich formuliert.

In der langen christlichen Tradition sind Psalmen allerdings nicht nur persönliches, sondern auch liturgisches Gebet und Liedgut. In Gestaltungsvorschlägen für Kindergottesdienste wird diese Tradition aufgenommen.¹⁴ In den Psalmenausgaben für Kinder tritt der Gedanke der betenden Gemeinschaft jedoch stark in den Hintergrund. Dies liegt in erster Linie an einer bewussten Auswahl von solchen Psalmen, die bereits im biblischen Text als persönliche Gebete geschrieben sind. Themen wie Schutz und Geborgenheit, positive und negative Gefühle – wie Freude und Dankbarkeit auf der einen, und Angst, Verlorenheit und Hilflosigkeit auf der anderen Seite – werden dabei ganz auf die Kinder bezogen. Das sprechende ‚Ich‘ der Psalmen wird zum ‚Ich‘ des Kindes in seiner Lebenswelt.

Das so gestaltete ‚Ich‘ überwiegt in allen Ausgaben das ‚Wir‘. Eine Ausnahme bildet nur die Ausgabe Fähmann¹⁵, in der jedem Psalm ein Kehrsvers voran- und nachgestellt wird. Mit diesem an katholisch-liturgische Praxis angelehnten Format legt der Autor sein Augenmerk bewusst auf die hier als christliche Gemeinde ver-

11 OBERTHÜR / TEN BERGE 2023 [Anm. 3], 18.

12 OBERTHÜR / TEN BERGE 2023 [Anm. 3], 16.

13 OBERTHÜR / TEN BERGE 2023 [Anm. 3], 17.

14 HITZELBERGER, Peter / HÄRDTER, Annette: 30 Psalmen für Kita und Kinderkirche, Leinfelden-Echterdingen: Verlag Junge Gemeinde / München: Don Bosco 2023.

15 FÄHRMANN 2013 [Anm. 3], 59.

standene Gemeinschaft.¹⁶ In den anderen Ausgaben zeigen sich die Wir-Form, die Pluralform ‚ihr‘, oder auch eine allgemeine Form wie ‚man‘¹⁷, entweder in Lobpsalmen, in denen die Schönheit der Welt oder Gott in seiner Stärke besungen werden, oder da, wo ‚die Kinder‘ oder ‚alle Menschen‘ für die christliche Gemeinde stehen. Ein ‚Ich‘ kann tatsächlich auch da geschrieben werden, wo der biblische Psalm das Kollektiv betont. Hier ist besonders die Ausgabe Schindler / Arno zu nennen, in der von den 40 ausgewählten Psalmen 30 in der ‚Ich‘-Form sprechen, davon sieben unabhängig ihres Originals.¹⁸

2.2 Textgestalt

Mit einer Ausnahme¹⁹ verändern alle untersuchten Ausgaben den biblischen Text, sei dieser eine Übersetzung aus einem Originaltext oder eine Adaption der betreffenden kirchlichen Standardtexte. Die Textadaptionen reichen von eher geringeren Änderungen der Wortwahl bei Jung / Riedl²⁰ und Oberthür / ten Berge²¹ bis zu vollständigen Übertragungen bei der Mehrheit der Ausgaben, in denen Kernaussagen der Psalmen, wie sie von den Autor*innen individuell erfasst werden, neu formuliert werden. In einem doppelten Schritt werden die antiken biblischen Texte in modernes Denken und zusätzlich in eine kindliche Lebens- und Gedankenwelt übertragen. Sprache, Rhythmus, Wortwahl, Vorstellungswelt, religiöser Kontext und menschliche Situationen können dabei vollständig verändert werden. Dabei entstehen *neue Texte*, die im Prinzip auch ohne die biblische Vorlage Geltung haben könnten und die ja auch ohne diese gelesen werden. Bis auf die Ausgabe Fährmann²² werden die Adaptionen nicht als solche gekennzeichnet, sondern mit ‚Psalm‘ in biblischer Zählung über- oder unterschrieben. Einige Ausgaben stellen den so veränderten Psalmen zusätzlich interpretierende Überschriften voran.²³ Keine christliche Ausgabe bietet Erklärungen oder Kommentare, sei es zu einzelnen Worten oder Motiven eines Psalms oder zu deren Bedeutung im christlichen Kontext. Die mit den Adaptionen in die kindliche und christliche Lebenswelt verbundenen Interpretationen sind in den Text geschrieben, sodass zwischen dem biblischen Ausgangstext und der Deu-

16 FÄHRMANN 2013 [Anm. 3], 59.

17 POLSTER / TEMPORIN ⁶2016 [Anm. 3], 51 zu Ps 98.

18 SCHINDLER / ARNO 2015 [Anm. 3], 28, Ps 29; 36, Ps 46; 50, Ps 85; 56, Ps 90; 66, Ps 103; 70, Ps 108; 78, Ps 125.

19 BINDER / TUMAT / FERNÁNDEZ 2009 [Anm. 7], Vorwort. Dieses Psalmenbuch für Kleinkinder aus dem evangelisch-freikirchlichen Bereich vertritt einen von allen anderen Ausgaben unterschiedenen Zugang, in dem Kinder an einen grundsätzlich bestehenden Bibeltext herangeführt werden.

20 JUNG / RIEDL 2020 [Anm. 3].

21 OBERTHÜR / TEN BERGE 2023 [Anm. 3].

22 FÄHRMANN 2013 [Anm. 3].

23 SPANGENBERG / GHOLIZADEH 2010 [Anm. 3], JESCHKE / WEBER 2023 [Anm. 3], OBERTHÜR / TEN BERGE 2023 [Anm. 3].

tung durch die Autor*innen nicht unterschieden werden kann. In der Kontrolle der Texte an Standardtexten müsste die Adaption selbst nachvollzogen werden.

2.3 Biblisches Narrativ und kindliche Lebenswelt

Anders als in Kinderbibeln lässt sich in den neuen Texten eine fast vollständige *Loslösung vom biblischen Narrativ im Text* beobachten. In allen durchgesehenen Adaptionen wird ‚Israel‘ nur zweimal namentlich erwähnt.²⁴ Biblische ‚Kernereignisse‘, wie das Wunder am Schilfmeer oder die Treue Gottes zu den Vorvätern, werden nur vereinzelt genannt.²⁵ Kein einziges Psalmenbuch bringt Ps 114, die Erinnerung an den Auszug aus Ägypten. Biblische Vorväter und -mütter werden in allen Ausgaben ähnlich wie bei Polster / Temporin aus dem biblischen Bundeskonzept gelöst und als Vorbilder im Glauben erinnert:

„Er hat Abraham und Sara, Isaak und Jakob ein schönes Land geschenkt mit grünen Wiesen und leckeren Früchten. Gott sorgt für alle, die ihm und nur ihm allein, vertrauen.“²⁶

Der biblische antik-jüdische Kontext wird an der in den Psalmenbüchern vorgestellten Beziehung zu Gott und dem entsprechenden Leben mit Gott kaum sichtbar. Davids Erwählung und Königtum kommen in keiner einzigen Ausgabe in das Blickfeld. Die mit König David oder Israel verbundenen Themen wie Rettung vor Feinden, Exil und Erlösung, die in der christlichen Rezeption eine bedeutende Rolle spielen, werden aus der Verbindung zu David gelöst und entweder auf die Ebene von Kindern heruntergebrochen oder in allgemeine Hoffnungen aufgelöst. Ersteres zeigt zum Beispiel Spangenberg / Gholizadeh in Psalm 3. Dieser beginnt im biblischen Text mit:

„Ein Psalm Davids, als er vor seinem Sohn Absalom floh. Ach, HERR, wie sind meiner Feinde so viel und erheben sich so viele wider mich! Viele sagen von mir: Er hat keine Hilfe bei Gott. [...] Aber du, HERR, bist der Schild für mich, du bist meine Ehre und hebst mein Haupt empor.“²⁷

Bei Spangenberg / Gholizadeh liest das Kind:

„Wenn ich morgens vor dem Spiegel stehe, dann habe ich oft Angst: Was werde ich heute erleben? Gegen wen muss ich mich wieder einmal wehren? Ich spüre, wie andere heimlich denken oder laut sagen: Seht doch: Dem hilft

24 Vgl. JUNG / RIEDL 2020 [Anm. 3], Ps 131. Mit mehr Kontext: JESCHKE / WEBER 2023 [Anm. 3], 63: Ps 98.

25 JESCHKE / WEBER 2023 [Anm. 3], 63: Ps 98; 48: Ps 66.

26 POLSTER / TEMPORIN ⁶2016 [Anm. 3], 31, Ps 47.

27 Ps 3, 1–2, zitiert nach: Die Bibel nach Martin Luthers Übersetzung, Stuttgart: Deutsche Bibelgesellschaft 2017.

auch nicht sein lieber Gott! Dabei weiß ich ganz genau, dass du, mein Gott, wie ein Deich oder Schutzwall für mich bist.“²⁸

Ps 126, der im biblischen Text konkrete Hoffnung auf Rückkehr nach Israel besingt, und auch christlich als eschatologische Hoffnung gelesen wird, lautet bei Polster / Temporin:

„Wenn Gott uns aus großer Not befreit, wird einer zum anderen sagen: ‚Es ist wie im Traum.‘ Und wir werden zusammen jubeln und lachen. Wer uns hört, wird sagen: ‚Wie Gott so wunderbar hilft! Da kann man nur staunen.‘ Gott, komm doch, und mach uns von allem los, was uns quält. Deine Macht ist unvorstellbar groß. Selbst im trockenen Wüstensand kannst du Wasserbäche sprudeln lassen.“²⁹

Auch Jeschke / Weber interpretiert Ps 126 auf der Ebene persönlichen Glaubens:

„Wenn wir zu Gott nach Hause kommen, dann wird es sein wie in einem wunderbaren Traum. [...] Auf der ganzen Welt wird man sagen: Wie wunderbar ist Gott! Er liebt seine Kinder so sehr. [...] Gott, zu dir kommen wir nach Hause, das ist wie frischer Regen nach langer großer Hitze. Beim Abschied sind wir traurig, doch bei der Heimkehr freuen wir uns umso mehr. Wir fahren von zu Haus fort und weinen. Wir denken daran, wie schön es ist, wo wir wohnen. Dann kehren wir jubelnd zurück und rufen: ‚endlich sind wir wieder zu Hause!“³⁰

Die Loslösung aus dem biblischen Narrativ im Text erleichtert es den Autorinnen, die biblischen Texte christlich zu interpretieren. Dies lässt sich mit unterschiedlichen Akzenten in allen Ausgaben beobachten. Christliche Rezeption wird durch die Wortwahl, die christlichen Glauben voraussetzt, oder auch durch Illustrationen eingebracht. Wenn von „Glocken“ gesprochen wird,³¹ von „Gottesdienst“³², oder von „Kirche“³³, wenn das ‚frische Wasser‘ aus Ps 23 mit dem ‚Wasser der Taufe‘³⁴ verbunden wird, wenn Bilder eine Dornenkrone zeigen³⁵ oder an andere neutestamentliche Erzählung anknüpfen³⁶, oder auch, wenn ‚Gebote‘ als die

28 SPANGENBERG / GHOLIZADEH 2010 [Anm 3.], 10.

29 POLSTER / TEMPORIN ⁶2016 [Anm. 3], 72. Messianische Hoffnung findet sich stattdessen z. B. in 33: Ps 47.

30 JESCHKE / WEBER 2023 [Anm. 3], 47.

31 POLSTER / TEMPORIN ⁶2016 [Anm. 3], 49; ähnlich ebd., 40: Ps 84; 36: Ps 63.

32 POLSTER / TEMPORIN ⁶2016 [Anm. 3], 36: Ps 63; 40: Ps 84; 49: Ps 95.

33 JESCHKE / WEBER 2023 [Anm. 3], 56: Ps 87; 78: Ps 122.

34 FÄHRMANN 2013 [Anm. 3], 33.

35 JESCHKE / WEBER 2023 [Anm. 3], 26; auch: 45 zu Ps 121 (Gipfelkreuz), 51 zu Ps 143 (Kreuz als Wegweiser).

36 SPANGENBERG / GHOLIZADEH 2010 [Anm 3], 20 zu Ps 12 (Brot und Fisch).

„zehn Gebote“ verstanden werden³⁷, spiegelt dies christliche Lebenswelt. Das ‚Wir‘ des biblischen Textes wird zum christlichen ‚Wir‘ der Kinder, ihrer Eltern und ihrer näheren Umgebung.³⁸ Der Kontext ‚biblisches Israel und die Völker‘ ist nicht mehr präsent. Dadurch kommt es zu einer stillen Übernahme der Identität ‚Israel‘, die nicht kommuniziert wird.

Psalmen als Gebete für alle Lebenslagen beinhalten auch religiöse Grundthemen wie Leid in Ps 6, Schuld und Vergebung in Ps 32 und Ps 51 oder Gottverlassenheit in Ps 13 und Ps 88. Sie sind im biblischen Kontext an Narrative gebunden, die keine direkte Entsprechung im kindlichen Leben haben. Als genuin menschliche und insbesondere auch christliche Themen fehlen sie aber in kaum einem Psalmenbuch. Die unterschiedlichen Lösungen der Autor*innen reichen von Ansätzen, in denen das Kind Schuldgefühle bei Gott vertrauensvoll abladen kann, bis zur Vergebungsbite einer gegenüber Gott bestehenden Schuld, die aber nicht näher definiert wird.³⁹ So schreibt Spangenberg / Gholizadeh zu Ps 6 einen Text, der das Kind entlasten soll:

„Lieber, guter Vater, ich fühle mich ziemlich elend und klein und habe fast Angst vor dir, weil ich fürchte, du könntest mit böse sein. Ich habe so viele Schwächen und mache so viele Fehler [...]. Die ganze Welt ist gegen mich. Am liebsten würde ich laut schreien: Mach, dass du weg kommst, du Angst! Denn du hörst mich und verstehst mich. Das weiß ich ganz genau.“⁴⁰

Polster / Temporin überträgt Ps 51 mit einem Text, der Vergebung erbitten soll. Worin die Schuld besteht, bleibt offen. Dies erlaubt dem Kind, an seine eigene Schuld zu denken, ermöglicht aber zugleich, Schuld fälschlich zu definieren. Die zwischenmenschliche Dimension von Schuld und Schuldausgleich, die im Leben eines Kindes tatsächlich große Bedeutung hat und in seiner Welt ‚überlebenswichtig‘ ist, wird ausgeklammert:

„Gott, deine Liebe ist grenzenlos. Deshalb bitte ich dich: ‚Vergib mir‘. Ich habe einen schlimmen Fehler gemacht. Das bedrückt mich. Und es war nicht das erste Mal, dass ich etwas angerichtet habe, das dir bestimmt nicht gefällt. – Was ich falsch gemacht habe, kann ich selbst nicht aus der Welt schaffen.“

37 POLSTER / TEMPORIN ⁶2016 [Anm. 3], 88.

38 So deutlich bei POLSTER / TEMPORIN ⁶2016 [Anm. 3], 54, Ps 100. wo der biblische Vers „Er hat uns gemacht und nicht wir selbst zu seinem Volk und zu Schafen seiner Weide.“ direkt auf die im biblischen Vers Eingeladenen bezogen, die sich jetzt als Volk sehen: „Er ist unser Gott und wir sind seine Kinder.“

39 POLSTER / TEMPORIN ⁶2016 [Anm. 3], 34, Ps 51. Ähnlich: 76, Ps 130.

40 SPANGENBERG / GHOLIZADEH 2010 [Anm 6.], 14–15.

Das geht nur mit dir zusammen. Hilf mir doch und vergib mir. Dann kann ich wieder fröhlich sein und muss nicht immer ein schlechtes Gewissen haben.“⁴¹

In Ps 13 gründet Davids Verzweiflung auf die Angst vor dem Sieg seiner Feinde. In der Ausgabe Schindler / Arno kann für die Gottverlassenheit kein Grund gefunden werden:

„Hast du mich vergessen, mein Gott? Ich bin allein. Ich bin traurig Tag und Nacht. Versteck dich nicht hinter dunklen Wolken. Mach meine Augen hell und schau mich an! Ich weiß doch: Du kannst helfen, Ich singe ein Lied für dich, weil ich weiß, dass du mich liebst! Hörst du mich?“⁴²

Ganz ohne Lösung bleibt das Verlassenheitsgefühl bei Schindler / Arno in Ps 88:

„Den ganzen Tag habe ich gerufen: Gott, Gott! Hörst du mich? Jetzt ist es Nacht und ich stehe vor dir. Ich strecke meine Arme aus nach dir. Ich brauche dich, guter Gott. Ohne dich bin ich traurig. Ohne dich habe ich keine Kraft. Ohne dich habe ich nur die Dunkelheit. Verstecke dich nicht, höre mich, sei bei mir, Gott!“⁴³

Die Beispiele zeigen, dass Psalmen durch die Loslösung aus dem biblischen Narrativ und Übertragung in kindliche Kontexte und Sprache nicht in jedem Fall leichtere Texte werden. Beide Texte von Schindler / Arno sollen die Ängste von Kindern aufnehmen. Sie werden jedoch zu (religions-) pädagogisch fragwürdigen Texten, wenn kein Gespräch darüber stattfindet, um die im Text ausgedrückte völlige Verlorenheit in realen Erlebnissen von Kindern zu verankern und eine Lösung zu bieten.

3. Psalmen für jüdische Kinder

3.1 Zugang

In den bisher untersuchten jüdischen Psalmenbüchern für Kinder liegt der Schwerpunkt auf der Übernahme der Psalmen durch Kinder in der Tradition des liturgischen und privaten Psalmengebets der Gemeinschaft. Dies wird an Auswahl, Textgestalt, Interpretationen und Kommentaren deutlich. Einleitungen und Geleitworte führen die Psalmen als *kollektives Gebet Israels* ein, in dem das Gebet des/der Einzelnen aufgeht. Die Ausgabe Shollar / Muchnik erklärt:

41 POLSTER / TEMPORIN ⁶2016 [Anm. 3], Ps 130; 34, Ps 51.

42 SCHINDLER / ARNO 2015 [Anm. 3].

43 SCHINDLER / ARNO 2015 [Anm. 3], 54.

„ [...] since Klal Yisrael [ganz Israel, verstanden als spirituelle Größe] are like one person, each individual's recital of Tehillim should bring merit to the rest of the nation. Also, even if an individual might not deserve to have his Tehillim answered, [...] since each person is acting as the shliach [Bote, legitimer Vertreter an Stelle einer anderen Person] for the nation, his Tehillim [...] will certainly be answered.“⁴⁴

Das bedeutet nicht, dass Psalmen nicht auch hier in individueller Rezeption gelesen werden können, aber das betende ‚Ich‘ ist immer Teil des ‚Wir‘:

„While some perakim [Abschnitte, einzelne Psalmen] are written as ‚I‘ and others as ‚we‘, there is really no difference between the two. When we daven [beten] alone as ‚I‘, we should have in mind our entire community and all of B'nei Yisrael [Kinder Israels]“.⁴⁵

Wo in den Ausgaben eine Auswahl an Psalmen getroffen wird, überwiegen solche, die das Kollektiv betonen. In der Ausgabe Machshevet Betzalel sind es drei von zehn Psalmen, die persönlichen Schutz betonen, aber sechs weitere, in denen das Kollektiv im Vordergrund steht.⁴⁶ Psalm 1, der in keiner Auswahl fehlt, steht am Beginn als persönliche Wegweisung. Ähnlich bei Goldberger / Reuven, wo von zehn Psalmen außer Ps 1 nur ein Psalm ausschließlich individuelles Vertrauen betont (Ps 23), einer (Ps 121) individuell gelesen, aber kollektiv eingeleitet wird, und sieben (Pss 29, 67, 92, 110, 114, 133, 150) mit den Themen Tora, Erlösung, Schabbat, Dank, Auszug aus Ägypten, Einheit der Gemeinschaft, Israel, Tempel und gemeinsames Gotteslob das Kollektiv betonen.⁴⁷ Das ‚Wir‘ überwiegt also das ‚Ich‘, und, in Umkehrung zum Befund in den christlichen Ausgaben, kann das ‚Wir‘ hier auch betont werden, wenn der Psalm als individuelles Gebet geschrieben ist. In Shollar / Muchnik wird beispielsweise der Vers „mir wird nichts mangeln“⁴⁸ (Ps 23,1b) im angefügten Kommentar mit Israels Wanderung in der Wüste verbunden,⁴⁹ der Vers „Sie teilen meine Kleider unter sich und werfen das Los über mein Gewand“⁵⁰ (Ps 22,19) mit dem Land als Erbteil des

44 SHOLLAR / MUCHNIK ³2017 [Anm. 7], 15

45 SHOLLAR / MUCHNIK ³2017 [Anm. 7], 405.

46 MACHSHEVET BETZALEL [Anm. 4], 4: Ps 27; 6: Ps 121; 8: Ps 130; 10: Ps 114 [Auszug aus Ägypten], 12: Ps 150 [abschließendes Halleluja], 16: Ps 134 (Tempel, Zion), 18: Ps 126 [Erlösung, Heimkehr nach Israel], 14: Ps 122 [Jerusalem].

47 GOLDBERGER / REUVEN 2022 [Anm. 7], 4: Ps 23; 16: Ps 121; 6: Ps 29; 8: Ps 67; 10: Ps 92); 12: Ps 110; 14: Ps 114; 18: Ps 133; 20: Ps 150.

48 Ps 23, 1b, zitiert nach LUTHER 2017 [Anm. 31].

49 SHOLLAR / MUCHNIK ³2017 [Anm. 7], 58: Ps 23, Kommentar.

50 Ps 22, 19, zitiert nach LUTHER 2017 [Anm. 31].

Volkes.⁵¹ Im Bekenntnis des Einzelnen wird also das Bekenntnis des Kollektivs gesehen.

In diesem Konzept der Verbundenheit spielt König David, „sweet singer of Israel“⁵², eine große Rolle. Alle jüdischen Ausgaben nehmen auf diese Rolle Bezug. Die Psalmen werden als Zeugnisse der Höhen und Tiefen seines Lebens und zugleich als Texte vorgestellt, die prophetisch für spätere Generationen geschrieben sind.⁵³ David gilt, entsprechend der jüdischen Tradition, als Dichter der überwiegenden Mehrheit der Psalmen und als Kompositeur des Psalter, der, in fünf Bücher geteilt, das Gegenstück zu den Fünf Büchern der Tora darstellt.⁵⁴ Die jüdischen Seelen aller Generationen sind auf spirituelle Weise mit seiner Seele verbunden, sodass er im Psalmengebet jedes Einzelnen selbst zum Beter wird.⁵⁵ Das rabbinische Geleitwort zu Blitz / Katz erzählt einen Midrasch [Erzählung in der jüdische Auslegungstradition], nach der die Seele und die Lebenszeit Davids ein Geschenk des ersten Menschen Adam sind, sodass dieser das Wunder der Schöpfung und die tiefe Verbundenheit mit Gott tief in seinem Herzen trägt.⁵⁶ Es fasst in seinem letzten Satz die Verbundenheit aller untereinander und mit David zusammen:

„We are grateful [...] for this sefer [Buch] that brings us the best possible blessing – coming closer to Hashem [Gott]. Let us gather our children around us and say *Tehillim* [Psalmen]. Together, we will make ourselves better and make the world better. And let us pray that soon – very soon - *Mashiach*, the grandson of King David, will come and say *Tehillim* with us.“⁵⁷

Von hier aus wird verständlich, warum Psalmen für jüdische Kinder nicht Neudichtungen sein können. Sie sind unveränderliche Gebete der Gemeinschaft. Ihre Worte sind heilig und aus sich selbst heraus wirksam, auch über den Tod hinaus.⁵⁸ Sie helfen in persönlicher Not, aber bewirken zugleich Nähe zu Gott, Hilfe oder Stärkung im Leben derjenigen, für die sie gesprochen werden.⁵⁹ Im täglichen Gebet werden sie wochentags, zu Schabbat und Festtagen in feststehen-

51 SHOLLAR / MUCHNIK ³2017, 56: Ps 23.

52 SHOLLAR / MUCHNIK ³2017 [Anm. 7], 265: „Our Sages say“ zu Ps 114. Vgl. MENN, Esther M.: Sweet Singer of Israel: David and the Psalms in Early Judaism, in: ATTRIDGE, Harrold W. / KASSLER, Margot E. (Hg.): Psalms in Community. Jewish and Christian Textual, Liturgical, and Artistic Traditions, Atlanta: Society of Biblical Literature 2003, 61–74.

53 SHOLLAR / MUCHNIK ³2017, 387.

54 BLITZ / KATZ ⁴2019 [Anm. 7], 10, Kommentar zu Ps 1.

55 SHOLLAR / MUCHNIK ³2017 [Anm. 7], 10.

56 BLITZ / KATZ ⁴2019 [Anm. 4], 6–7, Introduction by Rabbi Nosson Sherman.

57 EBD., 7.

58 Vgl. EBD., Vorwort.

59 Vgl. EBD., Vorwort; 232 zu Ps 102, 244 zu Ps 106.

den Ordnungen gebetet. Einzelne Psalmen sind, je nach Brauch, bestimmten Tagen und Lebenssituationen zugeordnet. Eine entsprechende Tabelle für Kinder und ihre Eltern findet sich in der Ausgabe Shollar / Muchnik.⁶⁰

Der Psalter als Ganzes wird für das private Gebet allein oder in Gruppen auf die Tage einer Woche oder eines Monats verteilt. Betet man im letzten Fall etwa zehn Psalmen täglich, sind es im ersteren Fall etwa dreißig. Alle Psalmen können zu einem bestimmten Anlass auch an einem einzigen Tag rezitiert werden, was insbesondere Gelehrten zugeschrieben wird. In Shollar / Muchnik werden die Kinder explizit ermuntert, sich an diesem Brauch zu beteiligen, analog oder online.⁶¹ Die Ausgabe Goldberger enthält die bei einer Wochenaufteilung für den Schabbat vorgesehenen Pss 120–150 in etwas größeren Buchstaben mit den traditionellen voran- und nachgestellten Gebeten, ohne weitere Erklärungen.⁶² Ihre Rezitation durch kleine Kinder findet Entsprechung in der Welt der Erwachsenen, in die sie, unabhängig ihres tatsächlichen Textverständnisses, durch Teilhabe hineinwachsen sollen.

3.2 Textgestalt

Hebräisch als Gebetssprache und Englisch oder modernes Hebräisch als Sprache der Übersetzung und/oder Erklärung zum Text spiegeln sowohl die Sprachwelt jüdischer Kinder als auch die der Autor*innen. Einige Ausgaben für jüdische Kinder bringen den ganzen Psalter⁶³, andere bieten eine Auswahl.⁶⁴ Es findet sich jedoch kein jüdisches Psalmenbuch für Kinder, das eine Auswahl von Psalmversen bieten würde. Als ‚Psalm‘ gilt der hebräische Text. Alle Psalmenbücher ohne Rücksicht auf Alter oder Sprache des Kindes bieten daher hebräische Psalmen. Das Lesen wird durch größere Buchstaben und deutliche Zeilenabstände und Absätze erleichtert. Verstehenshilfen und Interpretationen werden in der jeweiligen Sprache der Kinder in Paratexten angeboten. Schwierige Worte des biblischen Textes werden durch moderne Entsprechungen ergänzt oder in der Landessprache umschrieben. Bräuche zu Orten oder Zeiten, denen ein betreffender Psalm zugeordnet ist, werden in den kommentierten Ausgaben bei jedem Psalm vermerkt und stellen die Kinder so in die Rezitation der Gemeinschaft. Insbesondere in Shollar / Muchnik beziehen sich Kommentare nicht nur auf ein-

60 SHOLLAR / MUCHNIK³2017 [Anm. 4], 398–402.

61 SHOLLAR / MUCHNIK³2017, 407–408.

62 GOLDBERGER: TEHILLIM LESCHABBAT 2022 [Anm. 4].

63 SHOLLAR / MUCHNIK³2017 [Anm. 4], SCHAIKIVITZ / KOTLOVSY 2021 [Anm. 4].

64 BLITZ / KATZ⁴2019 [Anm. 4], GOLDBERGER / REUVEN 2022 [Anm. 4], GOLDBERGER 2022 [Anm. 4]; GOLDBERGER: TEHILLIM LESCHABBAT 2022 [Anm. 4]; MACHSHEVET BETZALEL [Anm. 4].

zelne Motive des Psalms, sondern auch auf die tiefere Bedeutung einzelner Worte oder Wortkombinationen. Es werden keine interpretierenden Überschriften geschrieben. Einleitungen oder angeschlossene Erzählungen stellen einzelne Psalmen zusätzlich in einen rabbinischen oder gegenwärtigen Kontext. Die einzige Psalmenausgabe, die einen Übersetzungstext für ganze Psalmen bietet, ist Blitz / Katz. Alle anderen Ausgaben übersetzen nur einzelne Textpassagen innerhalb der Kommentare. In der Ausgabe Shollar / Muchnik wird an der verwendeten kulturell definierten Sprache der spezielle Kontext der chassidisch geprägten Autorschaft und Zielgruppe deutlich. Das Verständnis von Schlüsselbegriffen wie *Hashem* für Gott, *galut(s)* für (auch spirituell verstandenes) Exil, *ge'ulah* für messianische Erlösung aus dem Exil, *tehillim* für Psalmen, *tefila* für Gebet, *daveining* für Gebet, und viele mehr, wird vorausgesetzt.

3.3 Biblisches Narrativ und kindliche Lebenswelt

Da jüdische Ausgaben alle Psalmen ungekürzt in ihrer hebräischen Textgestalt bieten, ist auch das in ihnen enthaltene biblische Narrativ ungekürzt präsent. Auch hier bleibt dieses aber nicht einfach ‚biblisches Narrativ‘, sondern wird mit jüdischer Rezeption und Interpretation gelesen. Innerhalb dieser Rezeption werden unterschiedliche Akzente gesetzt. Bereits die soziokulturelle Sprache, insbesondere in der Ausgabe Shollar / Muchnik, stellt die Psalmen in einen spezifischen Verstehenshorizont. Dies gilt auch für die Übersetzungen von Blitz / Katz, wo Wortwahl und in Klammer stehende erklärende Ergänzungen zum Fließtext zwangsläufig auch Interpretation innerhalb des definierten jüdischen Kontexts mit sich bringen.

‚Israel‘ wird in allen Ausgaben als das Kollektiv aller Jüdinnen und Juden verstanden, ohne Unterschied zwischen dem biblischen, rabbinischen oder heutigen (orthodoxen oder chassidischen) Judentum. Entsprechend werden alle in den Texten enthaltene Eckpunkte gelebter Religion in jüdischer Tradition definiert. Wo christliche Ausgaben von ‚Geboten‘ sprechen und ‚die zehn Gebote‘ meinen, stehen unterschiedliche Begriffe im Originaltext. In den jüdischen Ausgaben bleiben diese erhalten, spielen jedoch in der Gesamtausrichtung der Ausgaben keine wirkliche Rolle. Denn selbstverständlich wird das Kind angehalten, die ‚ganze Tora‘ zu lernen und zu leben. Darin sind alle biblischen Gebote inklusive ihrer rabbinischen Auslegungen gemeint, die das Kind betreffen, wobei zwischen Mädchen und Knaben unterschieden wird.⁶⁵ Letzteres kommt nicht nur im Text, sondern auch in den Illustrationen zur Geltung. Wo diese figürlich sind,

65 SHOLLAR / MUCHNIK ³2017 [Anm. 4], 49 zu Ps 19.

sind Kinder entsprechend orthodoxer Tradition gekleidet. Das Psalmenbuch Schaikvitz / Kotlovski ist deshalb in drei Ausgaben erhältlich: eine für observante Knaben, eine für observante Mädchen, und eine für allgemein ‚israelische Kinder‘, in denen die dargestellte Kleidung optional gewählt ist und die Abbildungen beide Geschlechter zeigen.⁶⁶

In den ausführlichen kommentierten Ausgaben nehmen die Einleitungen Bezug auf die in den Psalmen selbst enthaltenen biblischen Kontextualisierungen. Hier werden auch die religiösen Grundthemen wie Schuld und Vergebung verankert. Je nach Psalm werden ihnen konkreten Situationen, meist einem Ereignis im Leben Davids, zugewiesen. In der Übernahme dieser Kontexte werden unterschiedliche Akzente gesetzt. In der Ausgabe Shollar / Muchnik ermuntern Kommentare zu immer neuer Umkehr zu Gott,⁶⁷ bei Blitz / Katz kommt Lohn und Strafe in das Blickfeld. Hier heißt es zu Ps 6:

„King David wrote this psalm while he was sick and lying in bed. He worries that his end is near. He prays to Hashem to take pity on him and heal him. Also, David is upset that his enemies are rejoicing over his illness. He asks Hashem to stop their happiness. He finishes this psalm confident that Hashem will, indeed, help him. We are taught that David wrote this prayer for every person who is ill or who is in a difficult situation.“⁶⁸

Im Gegensatz zu dem oben zitierte christlichem Text erlaubt dieser den Kindern eine Distanz zum Text: Die Worte des Psalms bleiben Davids Worte. Die Kinder können sie benutzen. Ob sie selbst in einer ‚schwierige Situation‘ sind und was diese ausmacht, bleibt offen. ‚We are taught‘ ist ein stehender Begriff für jüdische Tradition, deren Quellen in diesem Buch nicht angegeben, sondern nur mit Worten wie „the Gemara [Diskussion im Talmud] tells us“⁶⁹, oder „our Rabbis teach us“⁷⁰ umschrieben werden. Von ‚Lohn und Strafe‘ lesen wir dann im Kommentar:

„David understands that he is sick because Hashem is punishing him. He accept this, but he still asks Hashem to help.“⁷¹

66 SCHAIVITZ / KOTLOVSKY 2021 [Anm. 4].

67 SHOLLAR / MUCHNIK ³2017 [Anm. 4], 42 zu Ps 17.

68 BLITZ / KATZ ⁴2019 [Anm. 4], 14.

69 EBD., 39.

70 EBD., 47.

71 EBD., 47.

Bei Shollar / Muchnik wird die Verbindung zur kindlichen Lebenswelt häufig behutsam durch eine kleine Erzählung hergestellt, die kindliche Erfahrungen ansprechen. Die Einleitung zu Ps 13 beginnt hier mit einem Ereignis aus dem Supermarkt, die das Kind an das Gefühl von Verlassenheit in seinem täglichen Leben erinnern will:

„Just as Imma [Mama] was loading the groceries into the car, she realised she'd forgotten something. 'Wait here,' she told Shloimie, 'I'll be right back.' But there was such a long line, and then she couldn't find her purse! By the time Imma got back to the car, Shloimie was sobbing. 'I thought you were never come back!' In galus [im gegenwärtige Exil] we sometimes feel the same way. David tells us, 'Even with all my troubles, I trusted in Hashem. I did not give up. I believed Hashem would save me, no matter what!' And so should we.“⁷²

Auch hier wird das Thema des Psalms, die Angst, von Gott verlassen zu sein, bei David belassen. In der Gegenwart bezieht der Text die Verlassenheit auf das Kollektiv. Mehr noch als bei Blitz / Katz kann das Kind, unabhängig eigener Gefühle, ‚mit David‘ und ‚ganz Israel‘ das Gefühl der Verlassenheit vor Gott empfinden und erhält zugleich die Versicherung, dass dem nicht so ist. Sollte es sich selbst verlassen fühlen, wird es ermuntert, ‚Hashem‘ in jedem Fall zu vertrauen, ‚no matter what“.

Anders als in christlichen Ausgaben ist die messianische Perspektive der Psalmen in allen jüdischen Ausgaben deutlich sichtbar. In den Kommentaren wird sie mit dem Themenpaar galut [Exil] und ge'ulah [Erlösung] verbunden. Auswahlausgaben setzen diesen Schwerpunkt durch die Wahl der Psalmen und interpretieren das Konzept durch Illustrationen. So zeigt das Bild zu Ps 126 in der Ausgabe Goldberger / Reuven eine Frau, die aus einem Flugzeug steigt und so in das zeitgenössische Israel einwandert.⁷³ Zu Ps 122 betritt ein Mädchen Jerusalem,⁷⁴ zu Ps 134 betet ein Knabe im Tallit [Gebetsschal] vor dem blauen Tor des [wiederaufgebauten] inneren Tempels.⁷⁵ Blitz / Katz verbindet im Bild zu Ps 126 das eschatologische Motiv des Adlers, der die Heimkehrenden auf seinen Schwingen trägt⁷⁶ mit der realen Welt moderner Flugzeuge.⁷⁷ In Shollar / Muchnik als dem Buch mit den ausführlichsten rabbinisch-chassidischen Kommentaren beschreibt

72 SHOLLAR / MUCHNIK³2017 [Anm. 7], 36 zu Ps 13. ‚Even with all my troubles [...] ist eine Übertragung von V 6a: ‚Aber ich habe auf deine Liebe [chesed] vertraut; glücklich ist mein Herz in deiner Hilfe‘.

73 GOLDBERGER / REUVEN 2022 [Anm. 7], 18–19.

74 EBD., 14–15.

75 EBD., 16–17.

76 Vgl. Jes 46,11 u. a.

77 BLITZ / KATZ⁴2019 [Anm. 4].

„galus“ nicht einfach als ein Leben außerhalb Israels, sondern als einen Zustand der Unabgeschlossenheit, ein in spiritueller Hinsicht immer unvollkommenes Leben, das dann vollkommen sein wird, wenn „Mashiach kommt“. „Mashiach“ bildet eine Klammer von der Antike bis zur Gegenwart. Shollar / Muchnik führt die Leserinnen in die Welt der Tora, der Rabbinen und der Chassiden aus Osteuropa, an die die moderne, aber in sich geschlossene Welt der Kinder und ihrer Eltern nahtlos anknüpft. Nur die äußeren Umstände ändern sich. Nichts ändert sich an dem beschriebenen Lebensgefühl: Es ist dieselbe Tora, dieselbe Tradition, dieselbe Hingabe zu Gott, Israel und dem Tempel, die von Adam über die Erzväter und David bis zu den Kindern vor dem Supermarkt immer gleichbleiben.

4. Gedanken und Anfragen

Jüdische und christliche Psalmen für Kinder zeigen eine sehr unterschiedliche Herangehensweise an den biblischen Text und die Frage, wie Psalmen Kindern nahegebracht werden sollen. Ausgaben aus beiden Kontexten zu kennen, fördert die Reflexion bezüglich der eigenen Tradition. Folgende Anmerkungen ergeben sich aus der Untersuchung der ausgewählten Ausgaben zu den angesprochenen Themen und sollen zum weiteren Nachdenken anregen:

- Muss die stille Übernahme der Identität „Israel“ in den christlichen Psalmenbüchern angesichts des Paradigmenwechsels zum Verhältnis von Judentum und Christentum in Wissenschaft und Kirche nicht hinterfragt werden?
- Können vom biblischen Kontext losgelöste Texte als moderne literarische Rezeption, die sie tatsächlich sind, noch als „die Psalmen“ gelten?
- Stehen Adaptionen, die Interpretationen in neue Texte schreiben, die selbst keine eigenen Interpretationen des biblischen Textes mehr zulassen, noch in der Tradition von Kinderbibeln?
- Sollten religiöse Grundthemen, die im kindlichen Leben keine Entsprechung haben, nicht im biblischen Kontext belassen werden, wie dies auch in Erzähltexten geschieht?
- Findet das Lebenskonzept der orthodox-jüdischen Ausgaben, die trotz ihrer sehr spezifischen Zielgruppe sehr weite Verbreitung finden, außerhalb der orthodoxen / neo-chassidischen Welt Entsprechung in der zeitgenössischen jüdischen Rezeption von Psalmen?

Thomas Weiß

Rezension zu:

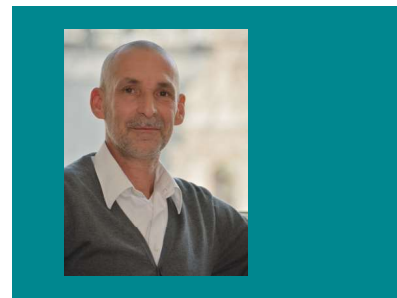
SCHWEITZER, FRIEDRICH / RUTKOWSKI, MIRJAM (Hg.):

Fortbildung für den Religionsunterricht. Theoretische Analysen und empirische Befunde zum evangelischen RU, Münster / New York: Waxmann 2022 (= QUIRU Qualität und Qualitätsentwicklung im Religionsunterricht 1).

Der Autor

Prof. Dr. Thomas Weiß, Universitätsprofessor für Theologie und Religionspädagogik am Ökumenischen Institut für Theologie und Religionspädagogik der Pädagogischen Hochschule Schwäbisch Gmünd, Leiter der Abteilung Evangelische Theologie.

Prof. Dr. Thomas Weiß
Pädagogische Hochschule Schwäbisch Gmünd
Ökumenisches Institut für Theologie und Religionspädagogik
Abteilung Evangelische Theologie
Oberbettringer Straße 200
D-73525 Schwäbisch Gmünd
ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-7744-9168>
e-mail: thomas.weiss@ph-gmuend.de



Die Studie legt den Fokus auf „Fortbildung für den Religionsunterricht [...] als Schlüssel für die Qualitätsentwicklung im Religionsunterricht“ (9). Zwei Fragen werden aufgegriffen, die scheinbar noch wenig Beachtung in der religionspädagogischen Forschung finden: „die Frage nach dem Fortbildungsbedarf und die Frage nach der Wirksamkeit von Fortbildungen“ (11).

Beide Fragen zielen auf das subjektive Empfinden und auf von außen herangebrachte Erfordernisse ab, denn in summa geht es in Bildungsprozessen immer um eine kritische aber auch selbstkritische Ermöglichung aktiver Beteiligung an gesamtgesellschaftlichen Transformationen. Fortbildungen für Lehrkräfte können einen solchen partizipativen Ermöglichungsraum bieten. Dieser ist aber an bestimmte Voraussetzung gebunden: Ein Wissen um einen bestehenden Bedarf, um ein konkretes Angebot aufzulegen und ein Wissen um die Wirksamkeit dieses Angebotes, da ansonsten Bedürfnisse nicht zu befriedigen sind. Vorliegende Studie nähert sich dem kurz umrissenen Problemkreis theoretisch und empirisch, bezieht Stellungnahmen einzelner Landeskirchen ein und schließt mit einem Blick auf die europäische Entwicklung. Damit ist die Gliederung des Buches bekannt gegeben.

Grundlage des theoretischen Zuganges ist die Absage an „technologisch verkürzte Vorstellungen von Unterrichtsqualität“ (29). Fortbildungen sollen zu einer Verbesserung der Qualität des Unterrichts beitragen, sind also vor dem Hintergrund der Frage nach gutem Unterricht zu verstehen. Guter Religionsunterricht wird dabei in einem dreifachen Sinn definiert: „als ‚guter Unterricht‘, als ‚guter Fachunterricht‘ sowie in Bezug auf das *besondere Profil des Religionsunterrichts*.“ (Ebd., Hervorh. i. Original). Die Frage nach gutem Unterricht dient so als Hintergrundfolie, vor der Bedarf und Wirksamkeit von Fortbildung theoretisch und empirisch erfasst werden sollen. Spannend an diesem Zugang ist beispielsweise die Feststellung: „Nicht systematisch erforscht ist in der Religionspädagogik bislang auch die Nicht-Beteiligung an der Fortbildung für den Religionsunterricht“ (39). Der Bereich der subjektiven Motivation einer Beteiligung / Nicht-Beteiligung erscheint somit auch als eine Grauzone. Theoretisch aufgearbeitet sind Merkmale von Bedarf und Wirksamkeit (51–57), um als ein entscheidendes religionspädagogisches Desiderat benennen zu können: „Der Fortbildung für den Religionsunterricht fehlt bislang ein *theoretischer Rahmen*, an dem sich Wissenschaft und Praxis gleichermaßen orientieren könnten.“ (58, Hervorh. i. Original). Dieser Teil der Studien schließt mit Zielsetzungen zu den einzelnen Teilprojekten (63–66) ab, sodass die Leserschaft umfassend und theoretisch gesichert in das gesamte Projekt eingeführt ist.

Eine Darstellung des Studiendesigns eröffnet den zweiten Teil. Der Forschungsgegenstand wird durch den Hinweis auf andauernde Veränderungen im Laufe eines Berufslebens umrissen: „Vor dem Hintergrund einer bis zu 40 Jahren dauernden Tätigkeit einer Lehrkraft scheinen die im Rahmen der Ausbildung an der Universität oder Hochschule und im ggf. anschließenden Referendariat erworbenen Kompetenzen allein nicht auszureichen, um erfolgreich Unterricht zu gestalten“ (75). Sinnvoll erscheint damit die Erfassung der „subjektiven Wahrnehmung“ (76) zur Wirksamkeit von Fortbildungen auf das eigene berufliche Handeln. Die Erhebung des Bedarfs erfolgt „über grundlegende Aspekte, die zur professionellen Ausübung des Berufs von Bedeutung sind: die wissenschaftliche Theologie, die religionspädagogische Fachdidaktik und Befunde der empirischen Forschung zu Religionsunterricht“ (77). Die Befragung wurde 2020/21 online „in vier Bundesländern (Baden-Württemberg, Bayern, Niedersachsen, Schleswig-Holstein)“ durchgeführt (82). Eingeladen waren alle Religionslehrkräfte, der auszuwertende Datensatz umfasst 2296 Personen, was einer geschätzten Rücklaufquote (pro Bundesland) von 6 bis 7 % entspricht (vgl. 82f). Erhoben wurden Altersgruppen in Zehn-Jahresschritten, wobei der „Großteil der befragten Lehrkräfte [bei] über 50 bis 60 Jahre“ liegt, der geringste bei „unter 30 Jahren“ (83). Ein solcher Datensatz lässt zuverlässige Aussagen über Fortbildungsbedarf und -wirksamkeit zu, wie die deskriptive Auswertung verdeutlicht (84–152). Die Ergebnisse zeigen u. a., dass es „intrinsische Gründe“ (153) sind, die Lehrkräfte an Fortbildungsveranstaltungen teilnehmen lassen, sodass sich die Frage ergibt, wie die anderen zu erreichen wären. Für die Wirksamkeit von Fortbildung ist konstatiert, dass von den befragten Lehrkräften „ein ausgeprägter innerer Zusammenhang zwischen Dauer von Fortbildungsveranstaltungen und deren Wirksamkeit“ gesehen wird, sowie „mehrtägigen Angeboten also insbesondere [...] vernetzen Formate[n]“ (156) eine hohe Wirksamkeit zugeschrieben wird. Die Studie kann auch nachweisen, dass Lehrkräfte für das eigene unterrichtliche Handeln wissenschaftlicher Theologie sowie Ergebnisse empirischer religionspädagogischer Forschung recht wenig Bedeutung beigemessen. Die „stärkste Gewichtung“ (159) erhält die Religionsdidaktik. Allerdings, und diese Erkenntnis sollte aufhorchen lassen, scheinen bei den untersuchten Lehrkräften insgesamt wissenschaftliche Erkenntnisse und Befunde im täglichen unterrichtlichen Handeln kaum Berücksichtigung zu finden (die Studie spricht von „Schritt halten“, ebd.), so dass in allen drei Bereichen von einer „Spannung zwischen Wissenschaft und Praxis“ (ebd.) gesprochen werden muss. Zusammengefasst: „So zeichnet sich in allen drei Hinsichten ein Kommunikationsproblem zwischen Wissenschaft und Praxis ab, welches bei der Weiterentwicklung der Fortbildung für den Religionsunter-

richt gezielt adressiert werden sollte“ (160). Dass diese vorhandene Vermutung nun empirisch nachgewiesen wurde, ist eine der großen Stärken der vorliegenden Studie.

Der dritte Teil (164–243) – auch dies ist eine hervorzuhebende Besonderheit – dokumentiert Einschätzungen und Bestandsaufnahmen zu Fortbildung und Wirksamkeiten aus der Perspektive der an der Untersuchung beteiligten Landeskirchen. Diese können nicht im Einzelnen besprochen werden. Zusammengefasst lässt sich hervorheben: Die intrinsische Motivation ist der eigentliche Gradmesser der Beteiligung. Es wird die Frage gestellt, wie diese erhöht werden kann, wenn beispielsweise für die Evangelische Kirche Bayern festgehalten wird: „Angesichts der Rücklaufquote muss aber überlegt werden, warum eine deutliche Anzahl von Lehrkräften sich nicht zu den Fortbildungen befragen lässt. Diesem Problem ist auch mit Blick auf die Nichtteilnahme an Fortbildungen auf den Grund zu gehen“ (182). Ein Grund kann sicherlich, so eine Äußerung aus der Nordkirche (Schleswig-Holstein), darin gesehen werden, „dass es nach Auskunft vieler Veranstaltungsbesucher:innen aufgrund des zunehmenden Lehrkräftemangels immer schwieriger wird, entsprechende Freistellungen der Schulleitung für den Besuch von Fortbildungen zu erhalten, die in die Unterrichtszeit fallen“ (216). Die Auswertung der erhobenen Daten wird im dritten Teil genutzt, um vorhandene Angebote erneut zu reflektieren und bedarfsgerecht(er) weiterzuentwickeln. Eine sehr gelungene Verknüpfung zwischen wissenschaftlicher Forschung mit Akteuren in der Praxis.

„Knowledge about religions and beliefs is an essential part of quality education“ (254) – so die OSZE. Der vierte Teil der Studie nimmt europäische Projekte zur Qualitätsentwicklung (Rel-Edu; REDCo und READY) ins Visier, um festzuhalten, dass die „Qualitätsentwicklung im RU mit verstärkter Aufmerksamkeit auch europäisch vorangetrieben werden sollte“ (257). Das in der Studie präsentierte QUI-RU-Projekt hat für den „deutschen Kontext“ (ebd.) dafür einen wertvollen Beitrag geleistet.

Rezension zu:

HAILER, MARTIN / KUBIK, ANDREAS / OTTE, MATTHIAS U. A. (HG.):

Religionslehrer:in im 21. Jahrhundert. Transformationsprozesse in Beruf und theologisch-religionspädagogischer Bildung in Studium, Referendariat und Fortbildung, Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt 2023 (= Veröffentlichungen der wissenschaftlichen Gesellschaft für Theologie 74).

Die Autorin

Dr.ⁱⁿ Eva-Maria Leven, Akademische Rätin a. Z. am Lehrstuhl für Religionspädagogik, Katholisch-Theologische Fakultät, Julius-Maximilians-Universität Würzburg.

Dr.ⁱⁿ Eva-Maria Leven
Julius-Maximilians-Universität Würzburg
Fakultät für Katholische Theologie
Bibrastraße 14
D-97070 Würzburg
ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-1426-4138>
e-mail: eva-maria.leven@uni-wuerzburg.de



Der Sammelband mit dem Titel „Religionslehrer:in im 21. Jahrhundert“ diskutiert in über 50 Beiträgen, wie eine zukunftsfähige Religionslehrer*innenbildung aussehen könnte. Die Inhalte geben den auf einer breiten und ökumenischen Basis vollzogenen Konsultationsprozess wieder, der im Jahr 2022 in Heidelberg stattfand. Als Teilnehmer*innen wurden Akteur*innen, die an den drei Lehrerbildungsphasen beteiligt sind, wie auch unmittelbare Betroffene einer Neugestaltung, z. B. Studierende und Referendar*innen, eingeladen. Im Buch bilden sich diese Verhandlungen in Abschnitt I und II in Form von Einzelbeiträgen und darauf Bezug nehmende Responses ab. Im Abschnitt III wird der Status Quo der Lehrkräftebildung für die verschiedenen Schularten, länderspezifischen Organisationsformen, weiteren Konfessionen und Religionen sowie anderen europäischen Ländern festgehalten. Abschnitt IV fokussiert aktuelle Desiderate und Kontroversen, die bei einer Neuaufstellung der Religionslehrerausbildung Berücksichtigung finden könnten. Abschnitt V versammelt abschließend die verschiedenen Runden der Konsultation sowie die Einschätzungen aus den verschiedenen Statusgruppen, die den Heidelberger Beratungsprozess beobachtet haben.

Nach Geleitworten politischer wie kirchlicher Vertreter*innen formulieren die Herausgeber*innen ihr Anliegen für den Konsultationsprozess in Form einer Einleitung (27–37): Eine „Neujustierung“ (32) des Lehramtsstudiums stehe an, weil das bisherige Konzept der Religionslehrerbildung heute aufgrund vielfältiger Anforderungen (z. B. Digitalisierung, Inklusion, Heterogenität der Lernenden, neue Organisationsformen, etc.) weitere Kompetenzfelder integrieren müsse. Eine bloße Addition derselben bewerten die Herausgeber*innen als „nicht länger möglich bzw. realitätsfern“ (33). Vor dem Hintergrund gesamtgesellschaftlicher Veränderungen, die sich sowohl auf die Biographie der Lehramtsanwärter*innen als auch die organisatorischen Rahmenbedingungen sowie die inhaltliche und didaktische Ausrichtung des schulischen Religionsunterrichtes (RU) auswirken, gelte es, so die Verantwortlichen, rechtzeitig über eine Neuaufstellung des Lehramtsstudiums für das Fach Religion nachzudenken.

In Abschnitt I wird „Professionalität“ als leitender Begriff für eine zukunftsfähige Lehrerausbildung eingeführt, wobei im Auftakt (41–43) problematisiert wird, dass darum gerungen werden muss, was unter Professionalität im Blick auf die Aufgaben einer Religionslehrkraft eigentlich zu verstehen ist. Einig sind sich die fünf Beiträge, dass sich das COACTIV Modell zur professionellen Handlungskompetenz von Lehrkräften, unter anderem aus dem Grund der Anschlussfähigkeit zu anderen Fachdidaktiken (David Käbisch, 77–91), als tragfähig erwiesen hat, um die nötigen Dimensionen in der Religionslehrerausbildung zu beschrei-

ben; vorausgesetzt, domänenspezifische Modifikationen auf Ebene der Wissensfacetten (Mirjam Schambeck, 101–106) und der motivationalen Orientierungen, selbstregulativen Fähigkeiten und Überzeugungen werden berücksichtigt. Dass es auch gute Gründe gäbe, sich an anderen Modellen zu orientieren, zeigt sich in Annette Scheunpflugs Beitrag (45–59) sowie Martins Hailers Response (69–75). Während Hailer das strukturtheoretische Modell favorisiert, weil dem unterrichtlichen Handeln wie auch der im RU verhandelten Unterrichtsinhalte gemein ist, dass sie sich „der Logik des Herstellens“ (74) entziehen, gibt Scheunpflug unter Nennung des Fähigkeitsansatzes zu bedenken, dass eine professionelle Entwicklung von angehenden Lehrkräften nicht nur isoliert die „Personeneigenschaft“ (50) betrifft, sondern auch von äußeren Umständen abhängt. Unabhängig davon, ob die Lehramtsausbildung struktur- oder kompetenztheoretisch modelliert wird, stellt der religionspädagogische Response Konstantin Lindners (61–68) Ansatzpunkte für eine Neuorientierung der Lehramtsausbildung vor: (1) der größer werdenden (religiösen) Heterogenität könnten die angehenden Lehrkräfte bereits im Studium in kooperativen Settings begegnen und dadurch ein mehrperspektivisches Wissen entwickeln; (2) der Arbeit an der „eigenen Theologie“ (67) ist mehr Zeit und Gelegenheit einzuräumen, um sich der eigenen (nicht-) religiösen Praxis selbstreflexiv zu vergewissern.

Die Beiträge in Abschnitt II beschäftigen sich vor allem mit der universitären Religionslehrkräfteausbildung, wobei empirische, kirchliche und theologische „Horizonte“ (111) eröffnet werden sollen: Zunächst beschreiben Mirjam Zimmermann und Ulrich Riegel (115–128) auf Basis aktueller empirischer Daten Studienmotive für und Studierenerwartungen an das Fach Religion, wobei eine zentrale Erkenntnis ist, dass der persönliche Glaube zwar eine Motivation, aber die Arbeit daran keine Erwartung an das Studium ist. Diese Autoren wie auch Friederike Mizdalski (129–135) vermuten, dass die Studierenden Wissenschaft und Glaube als getrennte Bereiche wahrnehmen. Für die aktuellen Studierenden müsse eine Arbeit an der eigenen Theologie, wie sie bereits Lindner (s. o.) und später auch Bernd Schröder (139–154) vorschlagen, folglich eigens plausibilisiert werden. Wolfgang Schmidt (138–139), der den Prozess aus kirchlicher Perspektive kommentiert, gibt einen eigens dafür „geschützten Raum“ zu bedenken, der sich der Leistungsbewertung entzieht. Dass diese Auseinandersetzung mit den eigenen theologischen Vorstellungen die für das strukturtheoretische Modell zentrale Reflexionskompetenz stärken könnte, bemerkt Rainer Merkel (155–160), Verantwortlicher eines Studienseminars ev. Religion. Dadurch würden nicht nur die blinden Flecken des kompetenztheoretischen Modells ausgeglichen, sondern wäre auch diesem dienlich, dass der spätere Beruf „positionell“ angelegt sei. Georg

Etzelmüller und Andres Kubik (161–172) sind davon überzeugt, dass sich alle theologischen Disziplinen an der Förderung der „theologischen Nachdenklichkeit“ für Lehramtsstudierende (164) beteiligen müssen. Beschlossen wird der Abschnitt mit Helmut Schwiers (173–177) hochschulpolitischer Perspektive, der das Vorhaben, das Studium „anders“ (175) aufzustellen, zwar als komplex einstuft, aber konkrete Lösungsvorschläge zur weiteren Planung aufgibt.

Abschnitt III ist überschrieben mit „Religionsunterricht und Religionslehrerinnenbildung im Plural“. Dieser Plural in der Ausbildung von Religionslehrkräften fächert sich in vier Unterkapiteln auf, wobei das erste die schulartspezifischen Anforderungen, das zweite die veränderten Organisationsformen, das dritte die anderen Konfessionen und das vierte ausgewählte europäische Perspektiven abbildet. An dieser Stelle verlässt der Sammelband das bisherige Prinzip der inneren Bezogenheit der Beiträge. Die jeweils von ausgewiesenen Expert*innen geschriebenen Artikel zeigen die große Vielfalt auf, in der Religionslehrkräftebildung aktuell stattfindet. Gleichzeitig wird in Abschnitt IV deutlich, dass es auch gemeinsame Herausforderung (z. B. die Zugangsvoraussetzungen, Digitalisierung, Positionalität, kirchliche Beteiligung, etc.) gibt, die unabhängig von Standort, Schulart, etc. zur Diskussion stehen und bedenkenswert sind, wenn die Lehramtsausbildung für das Fach Religion zukunftsfähig bleiben will.

In der Bilanz vereint dieses Buch Stimmen eines Prozesses, der noch nicht zum Ende gekommen, aber in der Dokumentation des Status Quo einen wesentlichen Schritt gegangen ist. Zukunftsweisend und bereichernd ist, dass diese Schrift aus einem ökumenischen Bewusstsein und in Zusammenarbeit mit zahlreichen Akteur*innen entstanden ist. Durch das Buch liegen die Karten auf dem Tisch; nun gilt es, konkret zu werden und an einem Modell zu arbeiten, das im Blick auf die anderen Fachdidaktiken anschlussfähig sowie für die spezifischen Anforderungen der Religionslehrkräftebildung angemessen ist und schließlich die nötige Flexibilität und Anpassungsfähigkeit für die verschiedenen Kontexte, in denen sich Religionslehrkräftebildung vollzieht, aufweist.

Ingrid Waibl

Rezension zu:

LÖFFLER, WINFRIED (HG.):

Weltanschauung. Konturierungen eines umstrittenen Themas, Paderborn: Brill mentis 2024.

Die Autorin

Mag. Ingrid Waibl, PhD ist Universitätsassistentin am Institut für Praktische Theologie im Fachbereich Katechetik/Religionspädagogik und Religionsdidaktik an der Katholisch-Theologischen Fakultät der Universität Innsbruck und katholische Religionslehrerin an der BAfEP Haspingerstraße in Innsbruck.

Univ.-Ass. Mag. Ingrid Waibl, PhD
Institut für Praktische Theologie
Karl-Rahner-Platz 1
A-6020 Innsbruck
ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-4268-8914>
e-mail: ingrid.waibl@uibk.ac.at



Weltanschauung hat Konjunktur:

Man kann lernen, die Welt anzuschauen, wie sie ist, oder einem religiösen Gedankengebäude Glauben schenken - so einfach erklärt sich für viele der Unterschied zwischen Ethikunterricht und konfessionell geprägtem Religionsunterricht in der Schule.

Freund*innen eines „Neuen Atheismus“ oder eines „Neuen Humanismus“ sehen sich als Vertreter einer wissenschaftlichen, naturalistischen Weltanschauung, die zu religiösen Weltdeutungen in Konkurrenz steht und diese über kurz oder lang verdrängen wird.

Und während der Corona-Pandemie zeigten sich breite Bevölkerungskreise für wissenschaftsskeptische bis –feindliche Propaganda anfällig. Andere, die sich lieber an die Erkenntnisse der Wissenschaft hielten, forderten eine „wissenschaftliche Weltanschauung“ oder zumindest Respekt für ein wissenschaftliches Weltbild.

Das sind drei vom Herausgeber des Buches Winfried Löffler in seinem einleitenden Beitrag „Weltanschauung: Eine semantische Groblandchaft“ genannte Beispiele, die auf die Aktualität des Begriffes der Weltanschauung hinweisen. Ausgehend von einer Fachtagung der Österreichischen Gesellschaft für Religionsphilosophie an der Universität Innsbruck im Jahr 2012 ist dieser Band entstanden und im Jahr 2024 nun erschienen. Die Zeit, die inzwischen vergangen ist, hat den Wert des Buches keinesfalls geschmälert, hat sich doch gerade in den letzten Jahren gezeigt, wie sehr die persönliche Weltanschauung die Weltsicht und die Einordnung wissenschaftlicher Ergebnisse beeinflusst. Ist Weltanschauung also etwas Persönliches, Subjektives, Unverbindliches oder stellt sie doch einen Wirklichkeitszugang mit Theoriecharakter und Geltungsanspruch dar? Darum geht es in diesem Band 3 der Innsbruck Studies in Philosophy of Religion.

In einem ersten Schwerpunkt erarbeiten die Beiträge ideengeschichtliche und systematische Hintergründe der Rede von „Weltanschauung“:

Edgar Morscher beschäftigt sich mit der Frage, ob Wissenschaft und Weltanschauung als Gegenpole gesehen werden müssen oder ob es eine „wissenschaftliche Weltanschauung“ gibt. Wissenschaft kann Weltanschauung nicht ersetzen, sie kann auch nicht selbst eine solche sein. Einfach beides nebeneinander gleichwertig anzuerkennen ist rational fragwürdig. Also bleibt die Lösung, Wissenschaft als bestimmenden Faktor einer Weltanschauung anzusehen. Im Falle religiöser Weltanschauung wie dem Christentum hieße das: Überzeugun-

gen sollten, wenn sie schon nicht rational nachvollziehbar sind, wissenschaftlichen Erkenntnissen wenigstens nicht widersprechen.

„Formen und Funktionen der Weltanschauung“ hinterfragt Karl Acham. Er skizziert die Ideengeschichte von Weltanschauung und legt seinen Akzent auf die Sozialphilosophie und Sozialwissenschaften.

Die Ausführungen von Jan Radler mit dem Titel „Weltanschauung, Sprachphilosophie und ein Ausblick auf Handlungserklärungen“ verfolgen ausgehend von der wissenschaftlichen Weltanschauung des Wiener Kreises das Thema in einige weniger bekannte Äste der Philosophie des 20. Jahrhunderts und sind entsprechend herausfordernd zu lesen.

„Radikaler Nationalismus als Weltanschauung – Ordnungskonzeptionen und politische Mobilisierung des Alldeutschen Verbandes“ von Björn Hofmeister hingegen liest sich auch für in historischen Fragen weniger gebildete Leser*innen sehr spannend. So manche Parallele zu heutigen politischen Entwicklungen wie etwa das Erstarren rechten nationalistischen Gedankenguts und der Zusammenschluss entsprechender Fraktionen gibt zu denken.

Es gibt „dünne“ und „dicke“ Verständnisse von Weltanschauung: Weltanschauungen in einem dünnen Sinne sind Positionen zu konkreten Fragen mit religiös-politischer Relevanz, zum assistierten Suizid etwa, zur Todesstrafe oder zur Existenz eines Gottes. Zu den „dicken“ Verständnissen von Weltanschauungen gehören die ontologischen Selbstverständlichkeiten unserer Weltbilder, allgemeinste Orientierungsraster, über die zwar jeder und jede von uns verfügt, aber keineswegs immer reflektiert oder gar explizit entfaltet hat.

Als zweites Schwerpunktthema soll die Tragfähigkeit einer solchen „dicken“ Konzeption von Weltanschauung untersucht werden. Eine grundlegende Darstellung bietet Otto Muck, der im Mai dieses Jahres 95-jährig verstorben ist. Er fragt nach jenen rationalen Elementen, die religiösem Glauben und nichtreligiöser Weltanschauung gemeinsam sind. Mit Gordon D. Kaufmann versteht er Weltanschauung als jene Einstellung, aus der heraus ein Mensch das ihm Begegnende auffasst und bewertet. Dabei ist zwischen einer persönlichen, gelebten Weltanschauung und einem ausdrücklich formulierten System zu unterscheiden, sei es ein religiöser Glaube oder ein Manifest einer politischen Ideologie.

Funktion und Inhalt einer Weltanschauung können in Spannung zueinander stehen. Eine Weltanschauung, die zwar dazu dient, ihrem Träger alles ihm Begegnende schlüssig zu erklären, aber in Widerspruch zu moralischen und ethischen

Grundsätzen der Anderen steht oder irrational argumentiert, ist eventuell nicht vertretbar. Darüber denkt Mucks Schüler Patrick Riordan SJ in seinem Beitrag nach und illustriert seine Überlegungen mit einem Streifzug durch die neuere amerikanische Literatur zum Thema.

Die Relevanz einer dicken Weltanschauungskonzeption für die Systematische Theologie erhellt Nikolaus Wandinger. Wahrheit zu postulieren gilt oft als ideologieverdächtig und gefährlich, ist gerade im religiösen Bereich aber auch unerlässlich. Keinerlei Wahrheitsanspruch zu erheben kann zu einer Beliebigkeit führen, die überzeugenden Vertreter*innen anderer weltanschaulicher Positionen in die Hände spielt. Des Rätsels Lösung muss darin bestehen, Wahrheitsbehauptungen aufzustellen, sich kritischen Einwänden auszusetzen und diese mit konstruktiven rationalen Argumentationen in ein fruchtbares Gespräch zu bringen.

Der dritte Teil des Buches befasst sich mit Anwendungsfragen. Gisela Raupach-Strey benennt die Herausforderungen, die Weltanschauungen in der Philosophie- und Ethikdidaktik mit sich bringen. Für den immer weniger besuchten klassischen Religionsunterricht braucht es ein Alternativpflichtfach, damit sichergestellt ist, dass alle Schüler*innen mit einem ethischen Minimalkonsens vertraut gemacht werden. Über grundsätzliche Lebensfragen unvoreingenommen nachzudenken, religiöse wie philosophische Traditionen kennenzulernen, Denkangebote statt *confessio* oder gar Ideologie sollten Ziele jeden Unterrichts sein, auch des konfessionellen Religionsunterrichts. Schule bietet einen geschützten Binnenraum für die Einübung von Pluralität und Heterogenität, muss aber gleichzeitig einen Konsens herstellen die Grundlage eines guten Lebens für alle betreffend: Recht und Gerechtigkeit auf Basis der Menschenrechte. Wie aber umgehen mit Jugendlichen, die fundamentalistischen Gedanken anhängen? Wie mit Ideologien ins Gespräch kommen und mit Religionslosen, mit Atheisten, Agnostikern, Freidenkern, mit Szientismus und Positivismus?

Abschließend beschreibt Hansjörg Hemminger, wie sich Lebensauffassungen empirisch erheben und erforschen lassen. Er zitiert Otto Muck: „Der Kern einer Weltanschauung besteht aus Sätzen, auf die man sich verlässt.“ Man kann diese Sätze und ihre Wirkungen empirisch beforschen, die Vieldeutigkeit der Welt bleibt dennoch bestehen.

Fazit: Eine besonders für Lehrer*innen empfehlenswerte Lektüre!

Said Topalović

Rezension zu:

ISIK, TUBA / KAMÇILI-YILDIZ, NACIYE:

Islamische Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Unterricht und Studium, Paderborn: Brill
Schöningh 2023..

Der Autor

Dr. Said Topalović ist Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl für Islamisch-Religiöse Studien mit Schwerpunkt Religionspädagogik/Religionslehre am Department Islamisch-Religiöse Studien (DIRS) der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg.

Dr. Said Topalović, MA
Department Islamisch-Religiöse Studien (DIRS)
Lehrstuhl für Islamisch-Religiöse Studien mit
Schwerpunkt Religionspädagogik/Religionslehre
Nägelsbachstraße 25
D-91052 Erlangen
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3159-4169>
e-mail: said.topalovic@fau.de



Die Islamische Fachdidaktik ist vergleichsweise eine junge Fachdisziplin im deutschsprachigen Raum, weshalb es aktuell wenige fachdidaktische Arbeiten gibt. Die Publikation von Tuba Isik und Naciye Kamçılı-Yıldız ist mithin auch die erste Monographie, die sich mit den allgemeinen Grundsätzen der Islamischen Fachdidaktik ausführlich und systematisch beschäftigt. Die didaktischen Schwerpunkte sind bisher überwiegend in vereinzelt Dissertationen oder in Einzelbeiträgen thematisiert worden. Die Publikation setzt sich „mit den Aspekten der islamischen Religionsdidaktik für den Schulkontext auseinander, die [...] für die Gestaltung von religiösen Lehr- und Lernprozessen grundlegend sind“ (9). Sie stammt aus der Feder „zweier muslimischer Religionspädagoginnen mit jahrelangen Lehrerfahrungen an der Universität, der Schule und in Fortbildungen“ (9). Die Adressat*innen sind in erster Linie „angehende und bereits im Schuldienst befindliche muslimische Religionslehrkräfte“ (9), diese sollen „bei der Entwicklung ihrer fachdidaktischen Kompetenzen“ (9) begleitet und unterstützt werden.

Schlüssig ist die Publikation in folgenden vier Kapiteln aufgebaut: I. Rahmenbedingungen islamischer-religiöser Bildung in der Schule (11–20); II. Religionsdidaktische Prinzipien (21–77); III. Religionsdidaktische Inhaltsbereiche (79–130); IV. Religionsdidaktische Zugänge (131–225). Jedes einzelne Kapitel setzt sich aus weiteren Unterkapiteln zusammen, die von der Struktur her identisch konzipiert sind: Zuerst wird in die Thematik eingeführt. Danach folgt eine Anforderungssituation mit der Intention, die Religionslehrkräfte beim Lesen gedanklich in eine mögliche Praxissituation des islamischen Religionsunterrichts zu führen. Folglich schließen an die thematische Ausführung und didaktische Bezüge. Jedes Unterkapitel endet mit Anregungen zur persönlichen Vertiefung, dafür sind biographische, theologisch-anthropologische, bildungstheoretische und didaktische Aufgaben hinterlegt worden. Außerdem finden sich durchgehend optisch grau unterlegte Exkurse bzw. Beispiele, welche die Leser*innen über bestimmte Themenbereiche näher informieren.

Das erste Kapitel fällt vergleichsweise knapp aus. Die Autorinnen informieren über rechtliche, bildungstheoretische und bildungswissenschaftliche Bezugspunkte der islamisch-religiösen Bildung an öffentlichen Schulen. Die Ausführungen legen die strukturelle und kontextuelle Verortung der öffentlichen islamisch-religiösen Bildung, die wesentlichen Bildungsziele sowie bildungstheologischen Überlegungen angemessen und nachvollziehbar dar.

Im zweiten Kapitel werden vier religionsdidaktische Grundsätze vorgestellt: Im Sinne der *Subjektorientierung* rücken die Schüler*innen als Subjekte des Lehr- und Lernprozesses in den Mittelpunkt, wodurch die religiöse Bildung ihren Beitrag „zur individuellen religiösen Identifikation und ihrer Ausgestaltung in der Klasse und der Gesellschaft“ (25) leisten möchte. Die Subjektorientierung wird mit einem Exkurs über das Menschenbild im Islam (24–25) und anhand von ausgewählten empirischen Studien, u. a. zur Religiosität muslimischer Schüler*innen (26–32), erläutert bzw. deren didaktische Notwendigkeit begründet. Darauf aufbauend werden didaktische Optionen für den Umgang mit der religiösen, kulturellen und sozialen Heterogenität vorgestellt, die mit dem Thema der Subjektorientierung zusammenhängen. Als zweites Prinzip wird die *Kompetenzorientierung* thematisiert: Das Kapitel informiert gelungen über die aktuellen Grundlagen und Konzepte der Kompetenzorientierung und stellt Bezüge zur Islamischen Fachdidaktik bzw. zum islamischen Religionsunterricht her. Die Darstellung dieser beiden Prinzipien ist hinsichtlich der Zielgruppe angemessen und nachvollziehbar, wiewohl eine vertiefende Diskussion den fachdidaktischen Diskurs zusätzlich bereichern würde. Die *Subjektorientierung* wird beispielsweise auch in anderen Fachdomänen thematisiert. Eine tiefere religionspädagogische Einordnung in islamischer Perspektive wäre hilfreich gewesen, um dem Prinzip eine noch stärkere theologische bzw. religionspädagogische Signatur zu verleihen. Desgleichen für die *Kompetenzorientierung* – zumal das Konzept innerhalb der Bildungswissenschaft und Religionspädagogik nach wie vor kontrovers diskutiert wird –, um darauf aufbauend offene Forschungsfelder für die Islamische Fachdidaktik konturierter auszuarbeiten.

Mit *Sprachsensibilität* wird ein weiteres Anliegen der Islamischen Fachdidaktik ausgeführt. Mithilfe praktischer Beispiele und theoretischer Hinweise wird nicht nur die Notwendigkeit der Sprachförderung im islamischen Religionsunterricht reflektiert, sondern das Kapitel bietet hilfreiche Hinweise für die Gestaltung des Unterrichts bzw. für die Analyse und Entwicklung von Unterrichtsmaterialien. Und schließlich wird auf das Prinzip der *Geschlechtersensibilität* eingegangen, welches nicht nur im Sinne des Bedarfs für die islamisch-religiöse Bildung reflektiert wird, sondern das Kapitel darüber hinaus wertvolle Handlungsempfehlungen für die Praxis bieten lässt.

Im dritten Kapitel werden die religionsdidaktischen Inhaltsbereiche vorgestellt. Im Fokus stehen die Hauptquellen des Islam: der Koran und die prophetische Tradition. Im Sinne des Verhältnisses von Fachwissenschaft und Fachdidaktik gelingt den Autorinnen in hervorstechender Weise der didaktische Transfer in die

Praxis des islamischen Religionsunterrichts, umrahmt mit wertvollen didaktischen Hinweisen sowie praktischen Anregungen. Bei einer potenziellen weiteren Auflage könnte hier eventuell überlegt werden, zusätzliche Inhaltsbereiche (z. B. historischer und kultureller Natur), die auch in den Lehrplänen für den islamischen Religionsunterricht zu finden sind, aufzunehmen.

Das vierte Kapitel zu den religionsdidaktischen Zugängen ist nicht nur von seinem Umfang her, sondern auch in inhaltlicher Hinsicht beispielhaft, zumal die vielfältigen didaktischen Zugänge in der religiösen Bildung (Theologisieren, performatives, ethisches, ästhetisches und interreligiöses Lernen) mit entsprechender Tiefe sowohl in theoretischer als auch in praktischer Hinsicht dargestellt wurden.

Die Publikation von Tuba Isik und Naciye Kamçılı-Yıldız ist somit in vielerlei Hinsicht ein Gewinn für die Islamische Fachdidaktik bzw. für die Praxis des islamischen Religionsunterrichts. Für die Lehrkräfte stellt sie einen praxisorientierten didaktischen Leitfaden dar und ist in dieser Hinsicht bislang einmalig. Ergänzend zu den wenigen Anmerkungen, die eventuell in einer weiteren Auflage aufgenommen werden könnten, sei der Themenbereich „Digitalisierung“ bzw. digitales Lehren und Lernen erwähnt. Abschließend gilt es, den Autorinnen zu gratulieren und auch herzlichst zu danken, dass es ihnen mit ihrer Publikation gelungen ist, den bisherigen fachdidaktischen Diskurs systematisch aufzuarbeiten und praxisorientiert zu reflektieren. Die Publikation leistet damit in markanter Weise den bisher noch größtenteils ausgebliebenen Transfer theoretischer Überlegungen in die didaktische Praxis.

Klara Friederike Breitegger

Rezension zu:

CASPARY, CHRISTIANE / ZAHNEISEN, DANIELA (Hg.):

Wenn der Tod im Klassenzimmer ankommt: Tod und Trauer in der Schule – (religions-)pädagogische Perspektiven, Stuttgart: Kohlhammer 2022 (= Religionspädagogik innovativ 52).

Die Autorin

Mag.^a Klara Friederike Breitegger, AHS-Lehrerin für katholische Religion und Mathematik.

Mag.^a Klara Friederike Breitegger
Bundesrealgymnasium Petersgasse
Petersgasse 110
A-8010 Graz
ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-3485-7822>
e-mail: klara.breitegger@petersgasse.at



Der Tod ist ein Thema, über das in unserer Gesellschaft eher geschwiegen, als aktiv darauf zugegangen wird. Besonders im Umgang mit Kindern und Jugendlichen wird versucht, diese von den Themen Leid, Trauer und Sterben fernzuhalten, um sie keinesfalls zu früh damit zu konfrontieren. Zusätzlich wird über den Umgang mit Todesfällen im Umfeld der Schule in der Lehramtsausbildung kaum gelehrt. Dies führt dazu, dass sich Lehrer*innen im Fall einer Krisensituation herausgefordert fühlen, da ihnen Kompetenzen in diesem Bereich fehlen. Die Religionspädagoginnen und Theologinnen Christiane Caspary und Daniela Zahneisen nahmen sich daher im Sammelband „Wenn der Tod im Klassenzimmer ankommt. Tod und Trauer in der Schule – (religions-)pädagogische Perspektiven“ dieser Herausforderung an und bieten wertvolle Einblicke von Betroffenen, pädagogische Überlegungen und Unterrichtsbausteine zur überkonfessionellen Trauerbegleitung in Schulen.

Zu Beginn wird eine Heranführung der beiden Herausgeberinnen an das Thema vorgenommen, in der sie die Tabuisierung des Todes in unserer Gesellschaft der Präsenz dessen durch Kriege, Krankheiten und tödliche Unfälle in unserer Lebenswelt gegenüberstellen. Zudem wird die Wichtigkeit einer offenen und sensiblen Kommunikation erwähnt und die Rolle des Lehrpersonals als Bezugspersonen von Schüler*innen analysiert. Caspary und Zahneisen vertreten dabei die Meinung, dass es wichtig ist, sich dieser Rolle bewusst zu sein und sich den Herausforderungen, die mit solchen Grenzsituationen verbunden sind, zu stellen, anstatt aufgrund der Angst, etwas falsch zu machen, gar nicht zu reagieren. Der Schwerpunkt des Sammelbandes liege daher darin, durch das Beleuchten der Herausforderungen und Möglichkeiten im Umgang mit dem Tod aus unterschiedlichen Perspektiven, Lehrer*innen unterschiedlicher Fächergruppen die Begleitung von Trauerprozessen näherzubringen.

Hierfür gliedert sich der Sammelband in sechs Themenbereiche, die verschiedene Facetten des Umgangs mit Tod und Trauer in der Schule thematisieren.

Im ersten Abschnitt „Schlaglichter: Perspektivische Annäherung“ beschreiben vier Betroffene ihre Eindrücke des Umgangs mit ihrer jeweiligen Notsituation im schulischen Bereich. Diese Fallbeispiele schildern reale Situationen und zeigen mögliche Reaktionen sowie Handlungsmöglichkeiten auf. Des Weiteren berichten sie auch darüber, welches Verhalten von Lehrpersonen hilfreich war und wann sie sich andere Aktionen seitens der Schule gewünscht hätten. Das Kapitel wird abgerundet durch den Beitrag einer Lehrerin und Trauerbegleiterin, die ein

Modell ihrer Schule vorstellt, wie mit Trauer und Tod umgegangen werden kann und wie Schüler*innen begleitet werden können.

Das zweite Themengebiet „Blick über den Tellerrand: Erkenntnisse aus weiteren Fachdisziplinen“ beginnt mit der Darstellung unterschiedlicher Trauermodelle und den Symptomen von Trauer aus psychologischer Sicht. Dies ist daher bedeutend, da Verständnis für den Trauerprozess eines Menschen Voraussetzung ist, um diesen gut begleiten und Reaktionen auf den Verlust einordnen zu können. Ebenso wird betont, dass die Abwesenheit eines Menschen notwendige Umstrukturierungen hervorbringen kann, die den Alltag der trauernden Person völlig verändern und daher Unterstützung von außen essenziell ist. Anschließend folgen die Erläuterungen einer Ärztin, die die unterschiedlichen Phasen des Sterbens, sichere und unsichere Todeszeichen sowie medizinethische Thematiken wie Hirntod und Sterbehilfe umfassen. In diesem Zusammenhang erwähnt sie auch die Bedeutung der Palliativmedizin, die den Sterbenden und ihren Angehörigen eine qualifizierte Unterstützung bereitstellt. Der darauffolgende Beitrag widmet sich den Gegensätzen des gleichzeitigen Vorhandenseins und Fehlens von Sterben und Tod. Damit ist gemeint, dass die Sterblichkeit bei Menschen immer mehr in den Hintergrund rückt, da die medizinische Versorgung besser und die Wahrscheinlichkeit für einen frühen Tod immer geringer wird. Dem wird die ständige Präsenz von Sterben und Tod im Leben von Menschen gegenübergestellt, was wiederum die Erinnerung an die Endlichkeit des Lebens hervorruft. Der Beitrag wird abgeschlossen mit dem Appell an die Gesellschaft, die Sterblichkeit nicht zu verdrängen und Menschen stattdessen gutes Sterben und Abschiednehmen zu ermöglichen. Den Abschluss des zweiten Themengebietes macht die Betrachtung digitaler Trauerkommunikation in sozialen Medien. Es werden positive Aspekte, wie das gemeinsame Trauern, mit negativen Auswirkungen, wie Kränkungen von Betroffenen im Internet, verglichen. Durch Medien wie Instagram oder YouTube können Plattformen für Trauernde geboten werden, um sich gegenseitig zu unterstützen. Dies kann besonders für Kinder und Jugendliche den Austausch von Trauererfahrungen erleichtern.

In „Christlich-theologische Grundlegung“ erfolgt in drei Beiträgen eine Darstellung christlicher Auferstehungshoffnung anhand von alt- und neutestamentlichen Bibeltexten, unterschiedliche Traditionen hinsichtlich des Sterbens in den letzten 2000 Jahren und Überlegungen zum Leben nach dem Tod.

Der Themenkomplex „Jüdische, muslimische sowie philosophische Sichtweisen“ widmet sich den beiden weiteren abrahamitischen Religionen und der Sichtweise der Philosophie auf den Tod. Zunächst wird die jüdisch-philosophische Sicht-

weise auf den Tod und die damit verbundene Endlichkeit des menschlichen Lebens geklärt, um danach Gesetze der Torah zu Tod und Trauer und Wege der Trauerbegleitung in rabbinischer Tradition zu erläutern. Im nächsten Teil wird die Bedeutung des Todes im Islam vorgestellt und dabei näher auf Jenseitsvorstellungen und muslimische Bestattungsriten eingegangen. Das Kapitel wird abgerundet durch Erläuterungen über den Tod in der Philosophie und ein praktisches Beispiel zum Philosophieren mit Kindern anhand eines Kinderbuchs.

Der Schwerpunkt des Kapitels „(Religions-) pädagogische Grundlegung und Perspektiven auf den Umgang mit Tod und Trauer“ liegt auf didaktischen und pädagogischen Überlegungen zur Auseinandersetzung mit den Themen Tod und Sterben unabhängig der religiösen Einstellung der Schüler*innen. Es beschäftigt sich mit der Theodizeefrage und führt bereits einige Ideen an, um den Tod im Unterricht zur Sprache zu bringen und zur Trauerbegleitung in der Schule beizutragen.

Der letzte Teil „Didaktische Konkretisierungen“ stellt weitere Unterrichtsbausteine für unterschiedliche Schulfächer und Schulstufen vor. Da Bilderbücher die Auseinandersetzung mit dem Thema anregen und den Austausch mit Erwachsenen erleichtern können, werden zunächst zwei Bilderbücher, die für den Einsatz in der Primarstufe geeignet sind, analysiert und didaktische Überlegungen zum Einsatz der Bücher im Deutschunterricht angeführt. Im nächsten Beitrag werden unterschiedliche Traditionen und Symbole im Umgang mit Trauer, Tod und Sterben der abrahamitischen Religionen dargestellt und eine Unterrichtsreihe zur interreligiösen Symbolsensibilisierung präsentiert, bevor abschließend noch weitere Unterrichtsbausteine folgen.

Insgesamt ist „Wenn der Tod im Klassenzimmer ankommt“ ein umfassendes und einfühlsames Werk, das einen wichtigen Beitrag zur Enttabuisierung des Todes in der Schule und der Gesellschaft leistet. Es bietet nicht nur theoretische Grundlagen, sondern auch einige praktische Anleitungen und Hilfestellungen, die Lehrkräften helfen können, das herausfordernde Thema Tod und Trauer im Schulalltag zu integrieren. Caspary und Zahneisen gelingt es, Leser*innen Werkzeuge für den Umgang mit dem Lauf des Lebens zu vermitteln und ermutigen damit, sich dem Thema mit Offenheit und Mitgefühl zu nähern. Aus dem Sammelband geht deutlich die Aufforderung an Lehrpersonen hervor, sich präventiv mit möglichen Todesfällen und schweren Schicksalsschlägen im Umfeld von Schüler*innen auseinanderzusetzen, denn auch wenn wir den Tod gerne aus unserem Alltag verdrängen und leugnen möchten: das Leben ist endlich.

Harald Trummer

Rezension zu:

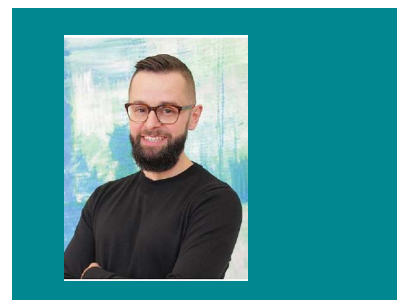
VERBAND KATHOLISCHER TAGESEINRICHTUNGEN FÜR KINDER (Hg.):

Gott denken. Religionspädagogik, Geschichte und Kultur im Gespräch, Freiburg: KTK 2022
(= Religionspädagogik der frühen Kindheit 3).

Der Autor

Mag. Harald Trummer ist Mitarbeiter am Institut für Katechetik und Religionspädagogik an der katholisch-theologischen Fakultät der Universität Graz.

Mag. Harald Trummer
Universität Graz
Institut für Katechetik und Religionspädagogik
Heinrichstraße 78A/II
A-8010 Graz
ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-7967-7648>
e-mail: harald.trummer@uni-graz.at



Der vorliegende dritte Band der Reihe ‚Religionspädagogik der frühen Kindheit‘ versucht, Beispiele zu zwei Themen zu geben: Erstens die Rolle der Religion in der Gegenwart, zweitens die Vielfalt der Religionen – in unserer Gesellschaft im Allgemeinen und in katholischen Kindertageseinrichtungen im Speziellen.¹ Hierfür wurde ein multiperspektivischer Zugang aus unterschiedlichen Disziplinen gewählt. ‚Gott denken‘ ist ein Werk, das sowohl religionspädagogische Impulse für die Praxis liefert als auch Namen wie Joseph von Eichendorff oder die Video-Spielreihe God-of-War zum Thema macht.

Das Buch gliedert sich in zwölf Beiträge. Darunter auch die Einleitung und drei Exkurse. Der Band wird eingeleitet durch ein Vorwort der KTK-Bundesverbandsvorsitzenden Mirja Wolfs, die hier die Kita als einen Ort der Begegnung darstellt, an dem es zu einer Begegnung auf dreifache Weise kommen kann: mit dem Ich, dem Du und Gott bzw. dem Gottesbild. „Kinder erfahren Kindertageseinrichtungen demnach nicht nur als Ort der Selbst-Werdung [...], sondern auch als Orte des Miteinanders [...]“² Darüber hinaus geht es in katholischen Kitas auch um die Identität Gottes. Damit eröffnet Wolfs einen an Themen und Perspektiven höchst pluralen Sammelband.

Die Autor*innen der einzelnen Beiträge sind: Thomas Johann Bauer, Matthias Colloseus, Michaela Feuerstein-Prasser, Silvia Habringer-Hagleitner, Helgard Jamal, Bernhard Lang, Nina Lissner, Lena Przibylla, Nathanael Riemer, Anna-Katharina Szagun, Bernhard Uhde und Mirja Wolfs.

Zur Entwicklung von Gottesbildern in der frühen Kindheit hat Anna-Katharina Szagun eine Studie durchgeführt. Die Ergebnisse beschreibt die Autorin im ersten Beitrag (19–39). Kinder erlernen Gottesbilder und -beziehung einerseits in der Begegnung mit der Religion – im Miterleben – und andererseits in dem, was sie ihren Bezugspersonen ‚abspüren‘ (Lernen an Modellen). „Insofern bleiben Emotionen lebenslang Hauptfilter für Aufnahmen und Verarbeitung religiöser Phänomene.“³ Daher entwickelt sich das Gotteskonzept von Kindern immer unterschiedlich. Auch religiöse Symbolgegenstände werden im Laufe der Zeit mit Bedeutung aufgeladen – sie wandern von außen nach innen. Wenn jedoch der Umbau der kindlichen Konzepte im höheren Alter nicht anschlussfähig ist, kann dies auch zu einem Enttäuschungsatheismus führen. Denn „das Kind über-

1 Vgl. PRZIBYLLA, Lena / COLLOSEUS, Matthias: Einleitung: Namen und Bilder für Gott in Geschichte und Kultur, in: VERBAND KATHOLISCHER TAGESEINRICHTUNGEN FÜR KINDER (Hg.): Gott denken. Religionspädagogik, Geschichte und Kultur im Gespräch, Freiburg i. B.: KTK-Bundesverband 2022 (= Religionspädagogik der frühen Kindheit, Bd. 3), 12.

2 WOLFS, Mirja: Vorwort: „Wer bist Du?“ Kita als Ort der Begegnung – auch mit Gott, in: EBD., 7.

3 SZAGUN, Anna-Katharina: Gott im Kopf, in: EBD., 24.

prüft die Tragfähigkeit von Gott zugeschriebenen Merkmalen an der Realität⁴ und zieht Konsequenzen. Als Konsequenz für die Praxis bedeutet das, dass religiöse Bildung ein „ergebnisoffener Suchprozess“⁵ sein muss, in dem die Pflege der Gottesbeziehung das Wichtigste, wegen deren Unverfügbarkeit aber nur als ‚Hebammendienst‘ möglich“ ist, so die Autorin in ihrem Fazit.

In ihrem zweiten Beitrag stellt Anna-Katharina Szagun religiöse Angebote ab dem Krippen-Alter vor (41–56). Hier ist nicht der Platz auf alle Praxisimpulse einzugehen, der Beitrag sei jedoch jenen Pädagog*innen empfohlen, die Anregungen für die religionspädagogische Praxis suchen. Exemplarisch erwähnt sei, dass bereits im Krippenalter „Basiskompetenzen einer religiösen Haltung angebahnt und gepflegt werden [können]: Stille, Spüren, Mitfühlen, Staunen und Danken“⁶. Damit gibt die Autorin eine eindeutige Antwort auf die oft gestellte Frage, wie sinnvolle Religionspädagogik in der Krippe aussehen kann.

Nina Lissner setzt sich in ihren beiden Beiträgen mit Kinderbibeln auseinander. In einem Impuls erörtert sie die Anforderungen an gelungene Kinderbibeln (77–82). Die Autorin erklärt zunächst, dass es auf die Frage, wodurch sich gute Kinderbibeln auszeichnen, keine allgemeingültige Antwort gibt. Als problematisch bezeichnet sie Idealisierungen, Vereinfachungen, Dramatisierungen, Modernisierungen, Historisierungen und Moralisierungen.⁷ Gute Kinderbibeln verwenden hingegen vielfältige Sprach- und Erzählformen und sind im späteren Lebensalter anschlussfähig, ohne dass etwas revidiert werden muss.⁸

Genau in diesem Zusammenhang ist auch Lissners zweiter Beitrag zu verstehen, in dem sie das Gottesbild in kinderbiblischen Sintfluterzählungen analysiert (57–76). Lissner arbeitet hier anschaulich heraus, dass Kinderbibeln oftmals den Hoffnungs- und Rettungsaspekt der Geschichte betonen, während die biblische Vorlage aber ein vielschichtigeres Bild mit unterschiedlichen Gottesbildern anbietet. Jedoch lassen diese Auslassungen und Umdeutungen keine direkten Rückschlüsse auf die Qualität der kinderbiblischen Erzählungen zu, so die Autorin, denn: „Es gilt vielmehr zu reflektieren, inwiefern die in den kinderbiblischen Interpretationen enthaltenen Deutungsangebote und Gottesbilder dem biblischen Vorlagentext gerecht werden.“⁹

4 EBD., 31.

5 EBD., 36.

6 SZAGUN, Anna-Katharina: Religiöse Angebote mit weitem Horizont – ab dem Krippen-Alter, in: EBD., 43.

7 Vgl. LISSNER, Nina: Anforderungen an gelungene Kinderbibeln. Ein Impuls, in: EBD., 78.

8 Vgl. EBD., 80.

9 LISSNER, Nina: Zwischen Regenbogen und Flut, in: EBD., 72.

Im ersten Exkurs des Bandes entwirft Bernhard Lang Denkipulse zum Gottesbild in der europäischen Novelle (83–98). Aufgezeigt werden diese anhand von Joseph von Eichendorffs ‚Aus dem Leben eines Taugenichts‘ und Charles Dickens ‚A Christmas Carol in Prose‘. Lang erkennt im ‚Taugenichts‘ Parallelen mit dem Leben des Franz von Assisi und in Dickens „theologisch erhellenden modernen Märchen“¹⁰ ein spezielles Gottesbild – denn Gott sei hier die Stimme des Gewissens.

Über den Versuch, die Pfingstgeschichte interreligiös mit einem Bodenbild zu erzählen, berichtet Helgard Jamal in ihrem Beitrag (99–117). Kern dieser, für das Christentum zentralen Geschichte, ist es, Menschen zusammenzubringen. Sie steht für das friedliche Miteinander, für konstruktive Gespräche und eignet sich daher für die interreligiöse Bildung im Kindergarten, so die These der Autorin. Diese Art der Bildung soll zur Selbstwerdung und Welterschließung beitragen und die kindliche Kompetenz zum Dialog schärfen. „Wichtig ist es, klar zu erkennen, dass die vielfältigen Auffassungen von Religion [...] von Gott gewollt sind.“¹¹ Jamals „Biblisches Bodenbild interreligiös“ lädt zum gemeinsamen Feiern ein. Mit der Schöpfungsgeschichte, der Goldenen Regel und den Gotteshäusern (Synagoge, Kirche, Moschee) wird beim Anfangsritual zunächst das Gemeinsame betont. Der distinktive Unterschied besteht darin, dass nur die Christenheit dieses Fest feiert. Doch die Autorin hält fest: „Juden, Christen und Muslime feiern Feste, wir gratulieren uns gegenseitig zu unseren Festen, [und] manchmal feiern wir zusammen.“¹²

Nathanael Riemer liefert mit einem Einblick in die Welt der Videogames den zweiten Exkurs dieses Bandes (119–137). „Riten, Anbetung, Berufung, Entsendung und magische Handlungen gehören zum festen Bestandteil zahlreicher Videospiele.“¹³ Relevanz für die elementarpädagogische Arbeit hat dieses Thema, weil die Vorstellungen von Gottheiten aus Videospiele die jüngeren Generationen bereits seit Jahrzehnten prägen und sie diese wiederum an deren Nachwuchs weitergeben.¹⁴ Riemers Fazit lautet, dass Leerstellen, die der „transzendental obdachlos gewordene Mensch“¹⁵ füllen muss, von postreligiösen Narrativen bedient werden könnten.

10 LANG, Bernhard: ‚Beschützer‘ und ‚Stimme des Gewissens‘, in: EBD., 97.

11 JAMAL, Helgard: Geist Gottes, in: EBD., 103.

12 EBD., 110.

13 RIEMER, Nathanael: (Mit) Gott spielen: Götter und Gottesbilder in Videogames, in: EBD., 130.

14 Vgl. EBD., 119.

15 EBD., 135.

Aspekte der geschlechtersensiblen Religionspädagogik im Kontext des Sprechens von und mit Gott werden im Beitrag von Silvia Habringer-Hagleitner beschrieben (139–158). Diese ‚inklusive Pädagogik der Vielfalt‘ ermöglicht eine lebendige Gottesbeziehung („vom Gottesbild zur Gottesbeziehung“¹⁶). Die Autorin setzt voraus, dass Kinder in keinem Alter geschlechtsneutral sind. Je vielfältiger das religiös-spirituelle Angebot ist, umso differenzierter kann daher das kindliche Gottesbild werden. Das Fazit, das auch den Bedeutungshorizont der geschlechtersensiblen Religionspädagogik erfasst, lautet: „Eine Religionspädagogik der Vielfalt schafft es, [...] dass Mädchen und Jungen zu ihrer ureigenen Gottessprache und Gottesbeziehung finden können, weil ihnen zugehört wird, weil da jemand ganz da ist für sie [...]“¹⁷.

Im dritten und letzten Exkurs des Bandes skizziert Michaela Feurstein-Prasser weibliche Gottesbilder (159–186). Thematisiert wurden diese im Rahmen einer Ausstellung („Die weibliche Seite Gottes“), die 2017 im Jüdischen Museum Hohenems und 2020 im Jüdischen Museum Frankfurt gezeigt wurde. Dieser Beitrag erweitert die vorangegangenen Ausführungen von Silvia Habringer-Hagleitner über die Religionspädagogik hinaus und eröffnet vielfältige Perspektiven auf weibliche Darstellungen in den Religionen. Hier ist nicht der Platz auf die Aspekte der vier Kapitel des Beitrages einzeln einzugehen, ein Nachlesen und – vor allem – Nachdenken ist empfohlen, denn es ist offensichtliche Tatsache, „dass es in allen drei monotheistischen Religionen mehr oder weniger versteckte Dimensionen einer weiblichen Seite Gottes gibt“¹⁸.

Thomas Johann Bauer zeigt in seinem biblisch-theologischen Beitrag, das Ringen der frühen Christenheit, ihren Glauben mit der Hinrichtung Jesu in Einklang zu bringen. Im Fazit erklärt der Autor, dass auch der neutestamentliche Gott ein unergründliches Geheimnis bleibt, das den Menschen gleichermaßen erschreckt und fasziniert. „Im Blick auf das neutestamentliche Gottesbild lässt sich insgesamt nicht leugnen, dass dieser Gott dunkle und schwierige Züge hat.“¹⁹

Der abschließende Beitrag von Bernhard Uhde führt wieder zur Entwicklung von Gottesbildern zurück (203–220). Damit knüpft der letzte Beitrag des Bandes beim ersten an und legt sich mit diesem quasi wie eine Klammer um die einzelnen Beiträge zusammen. Das Lernen von Toleranz und Offenheit gegenüber

16 HABRINGER-HAGLEITNER, Silvia: Geschlechtersensible Religionspädagogik im Kontext des Sprechens von und mit Gott, in: EBD., 148.

17 EBD., 157.

18 FEURSTEIN-PRASSER, Michaela: Die weibliche Seite Gottes, in: EBD., 160.

19 BAUER, Thomas Johann: ‚Wessen er will, erbarmt er sich also und, wen er will, verstockt er‘ (Röm 9,18), in: EBD., 199.

Anderem spielt schon im Kindesalter eine herausragende Rolle. „So ist es bereits bei Begegnungen von Kindern von großer Bedeutung, auf Gemeinsamkeiten hinzuweisen oder die von Kindern selbst erkannten Gemeinsamkeiten zu fördern.“²⁰ Die kindlichen Vorstellungen als Reaktion auf Erfahrungen von Unverfügbarem sind der Anfang von religiösem Erleben, Denken und Glauben. „Am ‚Du‘ wird das ‚Ich‘ erfahren.“²¹ Es ist daher notwendig, bei den Erfahrungen der Kinder anzusetzen. Aufgabe der Pädagog*innen sei es, Überlegungen anzustellen, welche Erfahrungen hierfür anschlussfähig sind, so der Autor weiter.

Zusätzlich zur Religionspädagogik auch Kunst und Kultur in einem knapp 220 Seiten umfassenden Buch ins Gespräch zu bringen, ist ein mutiges Unterfangen, das in diesem Fall ausgezeichnet funktioniert hat. Die einzelnen Beiträge des Buches regen einerseits zum Nach- und Weiterdenken an, andererseits dienen sie als Ideensammlung für die Praxis und können mitunter direkt bei der elementarpädagogischen Arbeit umgesetzt werden. Wie auch die Themen, gestaltet die Anordnung der Texte das Lesen sehr abwechslungsreich und daher ansprechend. ‚Gott denken‘ ist kein reines Praxisbuch, es zeigt darüber hinaus Perspektiven für die Religionspädagogik auf und regt zu einer kritischen Auseinandersetzung an. Für pädagogische Fachkräfte, die sich im Rahmen ihrer Arbeit im Kindergarten mit religionspädagogischen Fragestellungen auseinandersetzen, kann dieses Buch eine lohnende Lektüre sein.

20 UHDE, Bernhard: Gottes bildloses Bild, in: EBD., 212.

21 EBD., 213.

Johannes Christoph Heger

Rezension zu:

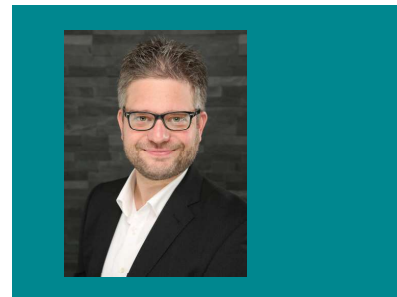
PIRKER, VIERA / PASCHKE, PAULA (Hg.):

Religion auf Instagram. Analysen und Perspektiven, Freiburg / Basel / Wien: Herder 2023.

Der Autor

Prof. Dr. Johannes Heger ist Inhaber des Lehrstuhls für Religionspädagogik und Didaktik des Religionsunterrichts an der Katholisch-Theologischen Fakultät der Julius-Maximilians-Universität Würzburg.

Prof. Dr. Johannes Christoph Heger
Lehrstuhl für Religionspädagogik und Didaktik des Religionsunterrichts
Katholisch-Theologische Fakultät
Julius-Maximilians-Universität Würzburg
Bibrastraße 14
D-97070 Würzburg
ORCID:<https://orcid.org/0009-0000-7881-9532>
e-mail: johannes.heger@uni-wuerzburg.de



Seit der Etablierung Praktischer Theologie/Religionspädagogik als Wissenschaft ist es eines der zentralen Anliegen der Disziplin, die Präsenz des Religiösen in der Lebenswelt aufzuspüren und zu untersuchen. Zu den religionspädagogischen Leitgedanken der Stunde gehört es, diesen Auftrag in die „Kultur der Digitalität“ zu verlängern und dabei sowohl methodologisches als auch inhaltliches Neuland zu erschließen, um Konsequenzen für (religiöse) Bildung zu bedenken. Aufgrund der hohen Relevanz von Social Media-Plattformen für den öffentlichen Diskurs (über Religion) sowie die (religiöse) Sozialisation von Jugendlichen ist es nur konsequent, dass im Zuge dessen auch Instagram als Forschungsgegenstand der Religionspädagogik erschlossen wird. Diesem Vorhaben widmet sich der vorliegende umfangreiche (390 Seiten) Sammelband, der zum einen auf einen fachlichen Austausch von „Praktiker:innen und Forschenden“ (17) im Rahmen des Frankfurter Fachgesprächs am 3.2.2023 und zum anderen auf die kontinuierlichen Forschungsleistungen an der Professur für Religionspädagogik und Mediendidaktik an der Goethe-Universität Frankfurt zurückgeht. Das Ziel des Bandes ist darin auszumachen, „bestehende und entstehende Forschung und Praxis“ sichtbar zu machen, einen „hoch aktuellen Einblick in die Landschaft“ des Religiösen auf Instagram zu gewähren und dabei auch „verschiedene empirische Zugänge“ zum Feld zu versammeln (17).

Dabei werden gleich zwei potenzielle Gefahren konsequent vermieden: Pirker und Paschke verdeutlichen in ihrer „Hinführung“ zwar die Wirkmacht Instagrams u. a. auf die Kommunikations- und Konsumkultur, auf Bildung und Politik sowie die transformative Kraft der Plattform für „Bildpraktiken“ (9), überhöhen jedoch religionsbezogene Aspekte nicht. So wird – wissenschaftlich nüchtern und dadurch profund – von religiöser Kommunikation auf Instagram als „quicklebendige[r] Nische“ (14; ähnlich: 48) gesprochen und auch die mit der User*innen-Generation (13f) zusammenhängende, aktuelle Relation zu TikTok (10) ist im Blick. Zugleich wird der Tendenz von Sammelbänden, Wissen eher additiv aneinanderzureihen, konsequent entgegengearbeitet. Dazu dient nicht zuletzt die luzide, nicht nur auf der Oberflächen-, sondern der Tiefenebene erkennbare Rubrizierung der 21 Artikel: Die theoretischen, der Forschungsperspektive zuzurechnenden Artikel fokussieren die „Plattform“ (Kapitel 1), den „Content“ (Kapitel 2) sowie „User:innen“ (Kapitel 3). Abgerundet wird der Band im vierten Kapitel durch Beiträge aus der Praxis, die sich – abermals sachangemessen – weitgehend auch stilistisch abgrenzen, insofern sie als Werkstattberichte angelegt sind. Dass sich einige Erläuterungen zur Plattform, ihren Nutzer*innen oder auch ihren Effekten vielfach im Band finden lassen, ist hingegen kaum vermeidbar. Diese klare Aus-

richtung erlaubt Leser*innen sowohl die lineare Lektüre, bei der sich ein vernetztes Wissen wohl strukturiert aufbauen kann; aber auch ein unmittelbarer Zugriff auf einzelne Interessensfelder ist leicht möglich.

Aus Forschungsperspektive erweist sich der Band insofern als spannend, als sich metaanalytische sowie projektbezogene Methodenreflexion und -explikation im Band verschränken: So fokussiert *Anna Neumaier* mit der (digitalen) Ethnografie in ihrem Artikel (83–100) einen Forschungsansatz, holt dabei aber auch generelle forschungsmethodologische Aspekte ein und gibt einen kundigen Überblick über religionswissenschaftliche Forschung über Religiöses und Religion(en) auf Instagram. Ein erkennbarer Überhang zur Beforschung der „(Selbst-) Repräsentation von Muslim:innen“ (85) wird dabei – auch interessant und relevant für zukünftige Forschungen im Feld Praktischer Theologie – mit „einem bestimmten Interessenbias mancher Forschungsrichtungen“ (86) in Verbindung gebracht. Deutlich wird ferner, dass die digitale „keine neue Form der Ethnografie“ darstellt (92), jedoch die „Eigenheiten“ des Forschungsfeldes berücksichtigt (92–100). Besonders die Ausführungen zur Forschungsethik – bspw. die Relevanz einer „informierten Einwilligung“ (98) der Beforschten – haben einen instruktiven Charakter für zukünftige Forschungsaspirationen.

Entlang vieler anderer Artikel kann diese und können andere Forschungsoptionen auch in actu nachvollzogen werden: So arbeitet bspw. *Gero Menzel* zur Beforschung religiöser Kommunikation von Ehepaaren mit der ethnographischen Methode [bzw. Nethnographie] (176–178), *Markus Brothage* nutzt die dokumentarische Methode (160–171), um religiöse Kommunikation bei Top-Influencer*innen mittels Analyse der Bild- und Textebene zu rekonstruieren und *Rebekka Burke, Laura Mößle* sowie *Lena Tacke* greifen auf bildanalytische Verfahren zurück, um am Beispiel von Protestbildern körperlichen Inszenierungen nachzugehen (109–115). *Viera Pirker* nutzt zur näheren Beforschung ihres aufwändig zusammengetragenen, weiten Untersuchungssampels (29–31) ein inhaltsanalytisches Herangehen nach Mayring (32), das geschickt durch „Tiefenbetrachtungen“ – wie bspw. einen themenbezogenen Längsschnitt zu „Hanukkah“ (37–39) – erweitert wird. Wie sich Muslim*innen in Deutschland zu antimuslimisch-rassistischen Diskursen verhalten, untersuchen *Kirsten Wünschen, Antonia Hafner und Tessa von Richthofen* „vorrangig explorativ und induktiv“ (236) mit einem Methodenset aus Themen- und Framinganalyse sowie ergänzenden qualitativen Interviews, wobei ebenfalls Mayrings Inhaltsanalyse angewandt wird (236–242). Um auf die Spur zu kommen, wie religiöses Online- und Offline-Leben bei Jugendlichen zusammenhängen, greifen auch *Christoph Novak, Astrid Mattes, Miriam*

Haselbacher und Katharina Limacher auf qualitative Interviews zurück. Ihre innovative Erweiterung dieses Forschungszugangs besteht darin, ins Interview auch eine Social Media Tour – also eine Führung durch den Instagramaccount durch die Interviewees – durchzuführen (262–264). Anhand dieses weiten Reigens wird deutlich, dass Forschung zu Religion auf Instagram multimethodisch arbeiten kann und – ausgerichtet auf das jeweilige Forschungsinteresse – auch sollte.

Der Band bietet jedoch nicht nur empirisch-methodologisches Schwarzbrot. Zahlreiche Beiträge laden auch zur hermeneutischen Vertiefung und Auseinandersetzung ein: So bietet *Florian Mayrhofers* gelungener Beitrag eine messerscharfe Analyse des (digitalen) Erzählens, das je nach Weite des in Anschlag gebrachten Begriffs unterschiedlich konturiert werden kann (126–129), wobei die Bedingungen des Mediums das Erzählen definitionsunabhängig formen (129–132). Auf dieser Grundlage wird klar, dass (religiöse) (Selbst-)Erzählung auf Instagram als „Digital Storytelling“ verstanden werden kann (132). Bildungstheoretisch markiert er die Ambivalenz dieses Phänomens, das nach einer bewussten Auseinandersetzung verlangt (135) und – so eine entscheidende Aufgabenzuschreibung für die Praktische Theologie – auf „freiheitsstiftend-transformatorisches Handeln[...]“ (B. Grümme; 120; 136) hin angelegt sein muss.

Von einer ähnlichen Weite sind *Anna Puzios* Gedanken getragen: Bei ihrer philosophisch und ethisch geprägten Suchbewegung nach einer „zeitgemäßen“, von ihr emergent verstandenen Anthropologie rekurriert sie auf Ansätze des neuen Materialismus (71–76), den sie im Sinne ihres „multidisziplinäre[n]“ (78) Zugangs fruchtbar zu machen sucht. Auf dieser Basis markiert sie die Felder der Technik, des Körpers sowie die Relation zu „nicht-menschlichen Entitäten“, die einer forcierteren (theologischen) Auseinandersetzung bedürften. Instagram nutzt sie bei diesen teils substantiellen Erkundungen als „eine Art empirische[...] Quelle“ sowie im gegenwartsanalytischen Sinn als „Zeitdiagnose“ (60) und somit weniger als Forschungsobjekt, sondern eher als Forschungsmotivation. Speziell für den theologischen Diskurs fügen *Wolfgang Beck und Leopold Kohlbrenner* neben anderen Erkundungen eine wichtige Perspektive bei: Social Media-Welten sind für Kirche, Religion und Theologie nicht nur Orte, an denen religiöse Kommunikation vorfindlich ist oder in die hinein – begleitet von einem „Verlust der Deutungshoheit“ (201–204) – kommuniziert werden kann. Vielmehr erweist sich Instagram in vielerlei Hinsicht als ein „theologischer Lernort“ (210; ähnlich: 197), an dem eine unmittelbare Begegnung mit der (Post-)Moderne stattfindet.

Neben den forschungsmethodologischen und grundlagenhermeneutischen Erkenntnissen bietet der Band ferner über alle Artikel hinweg zahlreiche Forschungsergebnisse, die erkennen lassen, wie Instagram generell und wie (religiöse) Kommunikation auf Instagram funktioniert: *Viera Pirkers* Beitrag führt bspw. vor Augen, dass nicht nur die User*innen selbst Content generieren bzw. pushen. Auch die Plattformbetreiber nutzen den Community-Account @instagram, um Themen sowie Modus der Themenverhandlung zu beeinflussen – u. a. im Bereich Religion (28–48). Bzgl. der Darstellung des Christentums fällt u. a. auf, dass „christentumsbezogene Beiträge ... mehrheitlich in der säkular präsentierten (Vor-)Weihnachtszeit“ begegnen (33). Die zweite Herausgeberin, *Paula Paschke*, rekonstruiert anhand der Hashtag-Kampagne #outinchurch, inwiefern die Plattform Instagram zum Erfolg der Bewegung beigetragen hat: Es sei maßgeblich „das Schaffen einer neuen digitalen Öffentlichkeit“ gewesen, die eine „Neuordnung der Machtverhältnisse in diesem Diskurs“ (295) gewährleistet hätte. Diese Entwicklung des Diskurses über kirchliche Sexualmoral, über Queerness und andere konfliktbehaftete Themen abseits ekklesialer Restriktionsmacht hätte entscheidend dazu beigetragen, gewichtige Fortschritte für eine Akzeptanz der Vielfalt in der Kirche zu befördern – wie etwa die Neufassung des Kirchlichen Arbeitsrechtes oder auch die Ermöglichung von Segensfeiern für gleichgeschlechtliche Paare (299). Diese und viele weitere Erkenntnisse belegen auch für den Bereich der Religion auf Instagram, dass der scheinbar spielerischen Plattform eine nicht unbedeutende Macht zukommt, über die bedingt verfügt werden kann. Sich dieser Mechanismen bewusst(er) zu werden, kann zum einen als bleibende Aufgabe praktisch-theologischer Forschung ausgemacht werden und zum anderen als Lernziel religiöser Bildung konzeptualisiert werden.

Unter den Praxisbeiträgen liefert v. a. *Kathrin Termins* Vorstellung und Reflexion des #instalehrerzimmers unmittelbaren religionspädagogischen/religionsdidaktischen Ertrag: Die Bochumerin arbeitet heraus, dass Instagram einen „Ort für (Religions-)Lehrkräfte innerhalb der Kultur der Digitalität eröffnet“ (353), der abseits der klassischen Lehrer*innen-(Aus-)Bildung anzusiedeln ist. Weil in solch einem Raum auch eine „Offenlegung von Nichtwissen[...] ... legitim ist“ (362), zeichne sich dieser durch Angstfreiheit aus. Auf dieser Grundlage erwüchse eine Kultur des Teilens – „in erster Linie [von] Unterrichtsideen und -materialien“ (357) – sowie eine Möglichkeit der Vernetzung (360–364). Diese Optionen informellen Lernens wären somit ein entscheidender Beitrag für die „individuelle[...] Professionalisierung“ (365). Dieser Pointe kann zweifelsfrei zugestimmt werden – wie auch dem Impuls, diesen Bereich der Lehrkräftebildung zu stärken.

Auch wenn auf diesen wenigen Seiten nicht alle Beiträge erwähnt, geschweige denn umfassend gewürdigt werden konnten, zeichnen sie doch das Bild eines überaus gelungenen, äußerst vielfältigen, aber nicht heterogenen Sammelbandes. Sowohl Forscher*innen als auch Praktiker*innen im Bereich der Praktischen Theologie/Religionspädagogik können diesen mit Gewinn rezipieren. Gerade weil die Beiträge ein methodologisch und inhaltlich sehr breites Spektrum abbilden, wäre lediglich ein Abschluss der Herausgeber*innen wünschenswert gewesen, in dem wichtige Linien zusammengefasst sowie Fragen und Impulse für die künftige Beforschung von und Praxis mit „Religion auf Instagram“ skizziert werden. Aus spezifisch religionsdidaktischer Perspektive wäre es ferner begrüßenswert gewesen, das Forschungspanoptikum um Beiträge zu erweitern, die den Einsatz von Instagram für religiöse Lern- und Bildungsprozesse unmittelbar in den Blick nehmen.

Diese marginalen Einwürfe sind aber weniger als Kritik zu lesen. Vielmehr verdeutlichen sie, dass die Beforschung von „Religion auf Instagram“ auch mit dem vorliegenden Band nicht abgeschlossen ist. Wer sich aber fortan – auch über die Disziplin der (Praktischen) Theologie hinaus – mit diesem Themenfeld beschäftigen möchte, der kommt nicht an diesem wichtigen Buch vorbei. Oder um es abschließend in den Codes von Social-Media auszudrücken: „Religion auf Instagram“? – I like!

Şenol Yağdı

Rezension zu:

BADAWIA, TAREK / TOPALović, SAID / TUHČIĆ, AIDA:

Von einer Phantom-Lehrkraft zum Mister-Islam. Explorative Studie zur Professionalität von Islamlehrkräften an staatlichen Schulen, Weinheim / Basel: Beltz Juventa 2023.

Der Autor

Dr. Şenol Yağdı, PhD, Universitätsassistent am Institut für Islamisch-Theologische Studien der Universität, Fachbereich Islamische Religionspädagogik, islamischer Religionslehrer in Wien.

Dr. Şenol Yağdı, PhD
Universität Wien
Institut für Islamisch-Theologische Studien
Schenkenstraße 8-10
A-1010 Wien
ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-7443-3973>
e-mail: senol.yagdi@univie.ac.at



Das Buch von Tarek Badawia, Said Topalović und Aida Tuhčić stellt eine qualitativ-empirische Studie dar, die die Professionalisierung islamischer Religionslehrkräfte zum Gegenstand hat. Ihr Ziel ist es, strukturtheoretische Merkmale unterrichtlichen Handelns herauszuarbeiten, die aus der Perspektive der reflexiven Selbstbetrachtung islamischer Religionslehrkräfte sowie im Hinblick auf den Mehrwert des islamischen Religionsunterrichts für eine plurale Gesellschaft näher analysiert werden. In methodischer Hinsicht stützt sich das Autor*innen-team auf das 1982 von Andreas Witzel entwickelte Konzept von halbstrukturierten, problemzentrierten Interviews, die mit islamischen Lehrpersonen durchgeführt wurden. Bei der Auswertung beziehen sich die Autor*innen auf die Grounded Theory. Sie streben eine umfassende Untersuchung an, die unterschiedliche Modelle des islamischen Religionsunterrichts, wie sie in den deutschen Bundesländern bestehen, berücksichtigt. Dabei kommt der bekenntnisorientierte Religionsunterricht ebenso zum Zug wie der religionskundliche. Darüber hinaus wurden unterschiedliche Ausbildungsverläufe und – im Sinne sozialer Variabilität – verschiedene Schultypen in die Studie aufgenommen, um ein breites Sampling zu gewährleisten. Insgesamt haben 43 Lehrkräfte aus Deutschland und Österreich, davon 25 weibliche und 18 männliche, an der Studie teilgenommen.

Nach der Einleitung bildet das zweite Kapitel durch die Beschäftigung mit den Konzepten der Professionalität und der Kompetenz im Rahmen des bildungswissenschaftlichen Diskurses den Ausgangspunkt der inhaltlichen Auseinandersetzung. Nach einer kurzen Darstellung relevanter Professionalisierungstheorien, wie des Persönlichkeitsansatzes, der Strukturtheorie und des Expert*innenparadigmas, verweisen die Verfasser*innen insbesondere auf die Bedeutung des Antinomie-Konzepts, das die Spannungsfelder des Lehrberufs ins Blickfeld rückt. In der Religionspädagogik werde erst in jüngster Zeit nicht nur auf Professions-theorien und die damit in enger Beziehung stehenden Kompetenztheorien zurückgegriffen, sondern auch deren Rezeption innerhalb des erziehungswissenschaftlichen Diskurses berücksichtigt. Entscheidende Fortschritte seien hier insbesondere durch die Forcierung empirischer Studien zum professionellen Lehrer*innenhandeln zu verzeichnen. In diesem Kontext zeigen sich einerseits die nicht zuletzt durch die institutionellen Rahmenbedingungen verursachten Spannungsfelder, denen islamische Religionslehrer*innen ausgesetzt sind. Andererseits wird auch der Legitimationsdruck deutlich, mit dem die Akteur*innen innerhalb des schulischen Handlungsfeldes beinahe täglich konfrontiert sind. Ein wesentliches Ziel der Studie ist es demnach, das gesamte schulische Handeln im Rahmen einer Profession, auch über Fragen der Lehrer*innenkompetenzen

hinaus, strukturtheoretisch zu analysieren und empirisch an die notwendigen Reflexionsprozesse der systematisch auftretenden Konfliktlinien der Praxis anzubinden.

Das dritte Kapitel widmet sich der weiteren Konkretisierung der methodischen und methodologischen Überlegungen. Die explorative Studie hat das Ziel, theoriebildend zu verfahren und Elemente für ein Verständnis des Lehrkräftehandelns zu entwickeln. Dazu werden zunächst zentrale Problemfelder festgelegt, um daran anknüpfend und auf der Grundlage eines interaktionistischen Handlungskonzeptes, die Kernkategorie eines Theoriemodells zu identifizieren, das es erlaubt, Erkenntnisse bezüglich des Handlungstyps professioneller Islamlehrkräfte zu generieren.

Den Hauptteil bildet das vierte Kapitel. Es präsentiert die Ergebnisse der Untersuchung und analysiert die Rahmenbedingungen, die gesellschaftlichen Wirkfaktoren, die Lage der religiösen Bildung sowie die zentralen Spannungsfelder religionspädagogischen Handelns. Generell wird der islamische Religionsunterricht als ein Feld konfligierender Ansprüche und Anforderungen dargestellt, das für seine Lehrkräfte nahezu täglich neue Herausforderungen bereithält, die sich über die gesamte Breite schulorganisatorischer, bildungspolitischer und religionspädagogischer Aspekte erstrecken.

Mit Blick auf die strukturellen Rahmenbedingungen des islamischen Religionsunterrichts zeigen sich bereits einige der von den Autor*innen als wesentlich für das Handlungsfeld verstandenen Antinomien unterrichtlicher Praxis. Dabei erweisen sich das Durchlaufen und die Konfrontation mit gegensätzlichen Anforderungen als notwendige Bedingungen für die Erreichung von Anerkennung und somit eines Platzes innerhalb der Schule. Dieser Weg ist steinig und verlangt von islamischen Religionslehrkräften strukturelle Anpassungsprozesse, den kommunikativ adäquaten Umgang mit Misstrauen ebenso wie die Bewältigung von Kulturalisierungstendenzen des Unterrichts. Dazu kommt insbesondere die unausweichliche Auseinandersetzung mit Fremdzuschreibungen (Othering), um den Status einer bloßen „Phantom-Lehrkraft“ zu überwinden und eine positive Wende einzuleiten.

Der anschließende Abschnitt bietet eine Analyse der Wirkmächtigkeit gesellschaftlicher Prozesse und Diskurse darüber, wie sie sich für die schulischen Akteur*innen darstellen. Die islamischen Lehrkräfte sind hier mit einer Fülle von Ansprüchen seitens der Schüler*innen konfrontiert, die von der Islam-Expertise über die Vermittlung öffentlicher Debatten bis zur Berücksichtigung lebensweltli-

cher Erfahrungen und der damit einhergehenden Interessen an Wissen und praktischer Bewältigung schwieriger Situationen reicht. Damit zeigen sich abermals widersprüchliche Ansprüche an professionell agierende Lehrkräfte, die bewältigt werden müssen, damit sowohl der Professionalität als auch der Schaffung einer Vertrauensbasis („Nähe- und Distanz-Dilemma“) zu den Schüler*innen Genüge getan werden kann.

Das Unterkapitel über religiöse Bildung thematisiert insbesondere die Frage, auf welche Weise der Islamunterricht einen gesellschaftlichen Mehrwert bieten kann. Dazu leisten gemäß der Erhebung verschiedene Faktoren einen wichtigen Beitrag, insbesondere ein interreligiöser und interkultureller Zugang sowie die Einbeziehung aller in die Bildungsprozesse. Letzteres ist dadurch erreichbar, dass der Unterricht als geschützter Diskursraum fungiert, in dem alle Themen ohne Tabus besprochen werden können. Dazu ist vor allem eine gezielte Didaktik nötig, in deren Mittelpunkt die Reflexion sowohl der eigenen religiösen Position als auch einer Theologie steht, die sich jenseits einer halal-haram-Logik entfaltet.

Bezüglich des Lehrer*innenhandelns und des Selbstverständnisses der islamischen Religionslehrkräfte – darauf bezieht sich die Metapher des „Mister-Islam“ – wird zweierlei hervorgehoben: zum einen erneut die Elemente der Reflexivität auf der Basis einschlägiger Fachkompetenz und des professionellen Umgangs mit den übrigen Akteur*innen des schulischen Handlungsfeldes sowie der Weiterentwicklung der eigenen Position und der angemessenen Distanz zu sich und den anderen; zum anderen die Ambiguitätstoleranz, um adäquate Antworten auf das generelle Dilemma der Profession finden zu können.

Die reflexive Selbstverortung ist Gegenstand des fünften Kapitels. Es bezieht sich auf die aus dem Material abgeleitete Zentralkategorie. Diese erschließt die Dynamik der Tätigkeit als Religionslehrkraft, die in actu, d. h. inmitten der täglichen Berufsausübung, den eigenen und den strukturellen Professionalisierungsbedarf erkennen und die Professionalität weiterentwickeln muss. Ausgehend von dieser zentralen Erkenntnis bieten Badawia, Topalović und Tuhčić noch eine knappe, formale Systematik der Achsenkategorien sowie der prozessbezogenen Schlüsselkompetenzen islamischer Religionslehrkräfte. Damit ist auch insgesamt eine Antwort auf die zentrale Frage nach dem Typus des professionellen Handelns von Lehrpersonen gegeben, deren reflexive Selbstverortung im Spannungsfeld von Konformität/Emergenz sowie Transformation/Mehrwert gesehen wird.

Das sechste Kapitel gibt einen kurzen Überblick über den gegenwärtig möglichen und zukünftigen Mehrwert des islamischen Religionsunterrichts. Dabei wird deutlich, dass dieser eng mit der Fähigkeit zur reflexiven Selbstverortung islamischer Religionslehrer*innen verbunden ist. Diese Kernkategorie ergibt sich aus der spezifischen Situation islamischer Religionslehrkräfte und den Antinomien ihres Tätigkeitsfeldes. Die reflexive Selbstverortung umfasst mindestens vier Aspekte: die Auseinandersetzung mit der komplexen Struktur des Handlungsfeldes, die Entwicklung einer Haltung in Bezug auf die erforderlichen Fachkompetenzen als staatlich besoldete Lehrkraft sowie eines religionspädagogischen Habitus, die Reflexion und Bearbeitung antinomischer Herausforderungen sowie selbstreflexive Praktiken im Umgang mit den schulischen Akteur*innen und fallspezifischen Aufgaben.

Die Studie ist einem aktuellen Thema gewidmet und leistet einen wichtigen empirischen Beitrag zur Erforschung der Lehrer*innenprofessionalität im Kontext der Islamischen Religionspädagogik. Kritisch anzumerken bleibt, dass die Darstellung der Ergebnisse gegen Ende des Buches sehr knapp ausfällt, wobei dieser Umstand auch zulasten der Transparenz der Theoriebildung und deren Legitimation durch die empirischen Befunde geht. Insgesamt stellt die Untersuchung eine empfehlenswerte Lektüre für alle dar, die Interesse an der systematischen und empirischen Analyse der Professionalität islamischer Religionslehrkräfte haben und darüber hinaus für deren Weiterentwicklung aufgeschlossen sind.