

„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: MOKROSCHE, 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 verwende: 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 Weltansicht 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[haftet], 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.