

Konstantin Lindner

„Kritisches Denken“

Impulse für einen zukunftsbehaftenden 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 zukunftsbehaftenden 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 zukunftsbehaftenden 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 mit Hilfe 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 religionsbezogene, 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 subjekt-sensible 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 rekuriert – 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.