





Gerhard Büttner / Oliver Reis

# Modelle als Wege des Theologisierungens

Religionsunterricht besser planen  
und durchführen

Mit 11 Abbildungen und 38 Tabellen

Vandenhoeck & Ruprecht

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek:  
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der  
Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind  
im Internet über <https://dnb.de> abrufbar.

© 2020, Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co. KG, Theaterstraße 13, D-37073 Göttingen  
Alle Rechte vorbehalten. Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich  
geschützt. Jede Verwertung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen  
bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages.

Umschlagabbildung: M.C. Escher, Relativität – Lithographie1953 © picture-alliance/  
United Archives/TopFoto

Satz: SchwabScantechnik, Göttingen

**Vandenhoeck & Ruprecht Verlage | [www.vandenhoeck-ruprecht-verlage.com](http://www.vandenhoeck-ruprecht-verlage.com)**

ISBN 978-3-647-70300-8

# Inhalt

Vorwort .....	7
Einleitung .....	8
1 Modelle des Unterrichtsgegenstandes als didaktische Schlüsselkategorie .....	13
2 Gott als Schöpfer .....	33
3 Das Gebet als Ort der Gottesfrage .....	50
4 Gottesbilder und Theodizee .....	70
5 Sünde = Verfehlung + Strafe? .....	86
6 Rechtfertigung .....	103
7 Jesus, der Christus .....	116
8 Jesus und seine Reich-Gottes-Botschaft .....	130
9 Jesu Passion .....	144
10 Kirche als Gebäude .....	164
11 Kirche als liturgische Gottesdienstfeier .....	183
12 Kirche manifestiert sich im Kirchenjahr .....	200
13 Gebote regeln das Zusammenleben .....	215
14 »Dass es gerecht zugeht!« – Propheten .....	229
15 »Man will ja immer ein bisschen seine Zukunft wissen« – Fragen der Eschatologie .....	242
16 Modellrahmen – Do-It-Yourself und Literaturhinweise .....	263
Literatur .....	278



## Vorwort

Neueste Studien zu Unterrichtsverläufen im Religionsunterricht lassen den Schluss zu, dass dort oft der von Friedrich Copei betonte »fruchtbare Moment« nicht wahrgenommen wird. Mal erscheint das religiöse Thema, das sich hier zeigt, als zu heikel, mal als zu kompliziert. Was kann den Lehrkräften hier helfen? Wer sich im Wald verirrt hat (und dem entsprechend mulmig ist), die/der war früher froh, wenn er eine entsprechende Karte hatte – heute, wenn sie/er eine Netzverbindung für die App hat. Diese Hilfsmittel leisten dreierlei:

1. Sie zeigen mir, wo ich gerade stehe.
2. Es werden (z. B.) an einer Weggabelung verschiedene Optionen sichtbar.
3. Wenn ich dann eine Richtung einschlage, dann werden Zwischenziele und das Endziel antizipierbar.

Dieses Buch versucht zu zeigen, dass sich die Inhalte des Religionsunterrichts als Modelle darstellen und unterscheiden lassen. Diese Modelle eines Inhalts – wenn man sie in einem Rahmen fasst – sind wie eine Karte: Ich kann meine eigene Position und die meiner Schüler/innen besser einordnen. Ich kenne die alternativen theologischen Positionen und kann schließlich einschätzen, welche Konsequenzen sie haben. So soll das Buch helfen, Strategien gerade zu den schwierigen Inhalten des Religionsunterrichts zu entwickeln, die fachlich angemessen sind, aber auch den verschiedenen Erwartungen gerecht werden.

Wir danken mit Prof. Hanna Roose, Ruhr-Universität Bochum, und Prof. Dr. Thomas Ruster, TU Dortmund, zwei besonderen Weggefährten, die unsere Arbeit an den Modellen über viele Jahre inspiriert und begleitet haben. Wir danken außerdem Herrn Fabian Potthast und Frau Sarina Wodniok, die mit viel Arbeit an dem Manuskript die Fertigstellung des Buches nach Kräften unterstützt haben!

*Pfingsten, in Zeiten von Corona 2020*

## Einleitung

Manchmal ergibt sich bei der Ausbildung von Religionslehrer/innen die Möglichkeit oder Notwendigkeit, dass im Rahmen eines Praktikums Studierende in einer Klassenstufe unterrichten, die sie eigentlich nicht studieren. Dabei ergeben sich dann typische Probleme. Wir illustrieren sie anhand einer möglichen Stunde über Jakobs Segensbetrug (Gen 27). Der angehende Grundschullehrer wird sich die Geschichte als eine Art Film vergegenwärtigen. Er wird sich fragen, welche Szenen wichtig sind, er wird eine anthropologische Thematik wie Geschwisterkonflikte in den Vordergrund rücken, nach Veranschaulichungen und Liedern suchen, die das Thema mit der Erzählung verknüpfen. Doch wenn er die Thematik älteren Schüler/innen vermitteln soll, wird er sich auf Anfragen einstellen müssen, die der Religionsunterricht in der Grundschule eher selten aufwirft: Was ist das eigentlich für ein Gott, der seinen Segen solchen Machenschaften unterwirft und was sind das für Gestalten, die doch die Segenslinie Israels bilden? Handelt es sich hier überhaupt um ein historisches Ereignis? Hier wird es wichtig, in intertextuellen Bezügen zu klären, was Segen überhaupt ist, warum diese krummen Linien in den Stammbäumen für Israel so bedeutsam sind. Die Studierende des Gymnasiallehrantes hat sich eher mithilfe der exegetischen Kommentare auf die alttestamentlichen, intertextuellen Segenskonzepte vorbereitet, konzentriert sich darauf, einen leicht vereinfachten theologischen Text zu finden. Sie wird in der Grundschule damit konfrontiert, dass die hermeneutische Arbeit am Text auf Unverständnis stößt und die Fragen unbeantwortet lässt: Wie kann Gott Jakob mit der Masche durchkommen lassen? Wird Gott sich rächen und akzeptiert Esau, dass er nun Jakob dienen muss? Was treibt Rebekka an, den Fluch auf sich zu nehmen? Die Anforderungen an den Unterricht der Grundschule und der Oberstufe unterscheiden sich deutlich, weil der Zugang zu dem, was der Gegenstand ist und an ihm verstanden werden soll, so unterschiedlich ist. Genauso ist Schöpfung in der Grundschule die Ursache für den Lobpreis Gottes, später in der Konfrontation mit den Naturwissenschaften eine Erzählung über den Menschen, seine Schwächen und Verantwortlichkeiten. Wer den Unterricht zu einem Gegenstand im Längsverlauf schulischer religiöser Bildung denkt, wird regelmäßig feststellen, dass sich die Verstehensweisen und damit auch die Unterrichtsinszenierung verändern.

Diese Einsichten bilden den Anstoß und die Grundlage dieses Buches. Wir nennen die Verstehensweisen, mit denen im Unterricht an den Gegenständen gearbeitet wird, »Modelle«. Um ein bestimmtes Thema unterrichten zu können, bedarf es jeweils eines Modells. Das impliziert die drei Fragen: **Was weiß**



**ich? Was weiß ich nicht? Was kann man grundsätzlich nicht wissen?** Bei der Beschäftigung mit dem Thema werde ich notwendigerweise auf die Erkenntnis stoßen, dass es neben meinem Modell noch andere gibt. Kritische Anfragen an die Erzählung des Streites um den Erstgeborenenesegen aus historischer Sicht oder zur Rolle Gottes können auch schon Grundschüler/innen einbringen. Oder Schüler/innen können auch aus eigener Überzeugung Schöpfung in der Sek II kreationistisch setzen wollen. Damit muss ich umgehen können. Die Beschäftigung mit der Kindertheologie hat zu zwei wichtigen Ergebnissen geführt: Kinder produzieren eine große Zahl qualitätsvolle Deutungen biblischer und theologischer Fragestellungen. Diese finden oft keine Entsprechungen in einer korrespondierenden Lehrer/innentheologie. Wenn Lehrer/innen nur eine Interpretation kennen, klammern sie sich oft an diese und blockieren so einen gemeinsamen Lernfortschritt, der erst dann möglich wird, wenn das Zueinander der Modelle von Lehrer/innen und Schüler/innen im Blick ist.

Seit unseren gemeinsamen Seminaren in unserer Dortmunder Zeit suchen wir nach Möglichkeiten, wie Lehrer/innen dabei unterstützt werden können, die Modellierung ihres theologischen Wissens und das der Schüler/innen bewusst als didaktische Ressource zu nutzen. Im Religionsunterricht wird die Bedeutung der Inhalte in ihrer Modellierung bei der Unterrichtsgestaltung oft unterschätzt. Wir sind der Meinung, dass die Rahmung der Inhalte als ein Modell geradezu der Schlüssel ist, um einige zentrale Probleme anzugehen oder Stärken auszubilden, die Rudolf Englert, Elisabeth Hennecke und Markus Kämmerling als Faktoren des Erfolgs bzw. des Misserfolgs für den Religionsunterricht identifiziert haben (Englert/Hennecke/Kämmerling 2014):

- Durchdachte Dramaturgien (143–147)
- Dechiffrierungsfähige Lehrer/innen (153–156)
- Versachkundlichung (159–162)
- Fehlende theologische Argumentationsstrategien (170–173)
- Armut an fruchtbaren Kontroversen (177–183)

Unser Buch möchte zeigen, dass hier ein Zusammenhang besteht, der wesentlich mit der Modellierungsfrage zusammenhängt. Die *Versachkundlichung* ist ein Zeichen dafür, dass religiöse Gegenstände positivistisch ohne eine Rahmung als kulturelles Wissen vermittelt werden. Dies entsteht aus der Unsicherheit heraus, gerade in den Jahrgangsstufen der Sek I und II überhaupt sinnvolle Rahmungen zu finden. Aber religiöse Pluralität und Inklusion sorgen auch schon in der Grundschule dafür, dass religiöse, gar konfessionelle Positionierungen erschwert und von Lehrer/innen nicht erwünscht sind (Hütte/Mette/Middelberg u. a. 2003, 67). Der Ansatz der Modelle verschafft hier Spiel-

räume, die in der Regel sonst nicht gesehen werden. *Dechiffrierungen* von Schüler/innenäußerungen sind genauso wie *theologische Argumentationsstrategien* der Schüler/innen davon abhängig, dass religiöse Gegenstände nicht nur private Vorstellungen sind, sondern an sprachliche Strukturen anknüpfen, die den Gegenstand in seiner Bedeutung sinnvoll einschränken. Modelle des Gegenstandes sind genau solche Beschränkungen. Das Wissen um die Modellierungsmöglichkeiten steigert die Fähigkeit, Schüler/innenäußerungen zu verstehen und sich argumentativ auf die Äußerungen von anderen einzustellen. Genauso helfen Modellierungen dabei, *durchdachte Dramaturgien* zu entwickeln, da die Modelle immer auch auf Praktiken bezogen sind wie bei der Schöpfung als Lobpreis oder der Schöpfung als verantwortungsvolle Weltgestaltung. Wer mit Modellen zu einem Unterrichtsgegenstand bewusst umgeht, bekommt oft die pädagogische Strategie und damit auch eine Vorstellung von Phasierung mitgeliefert. Und schließlich sind die Fähigkeiten im Umgang mit Modellen die Voraussetzungen dafür, um mit Schüler/innen in *Kontroversen* einzusteigen, weil erst auf dem Hintergrund der Modelle eines Gegenstandes die Grenzen und die Tragweite eingeschätzt und konträre Ansichten als auf dem gleichen Boden stehend wahrgenommen werden können. Gerade wenn sich der unfreiwillige Religionsunterricht für alle weiter als dominierende Organisationsform unter den Vorzeichen der konfessionellen Kooperation abzeichnet, wird dies umso wichtiger. Denn dort ist die Bereitschaft zur Kontroverse auch deshalb nicht hoch, weil man Ausgrenzung und Konflikte fürchtet (Hütte/Mette/Middelberg u. a. 2003, 72).

An welchen Themen ist es besonders zentral, die Modellierungen aufzuarbeiten und zueinander in Beziehung zu setzen? Wir orientieren uns an den Einheitlichen Prüfungsanforderungen für Religion als Abiturfach – die sogenannten EPAs –, die im Grunde eine christliche Dogmatik in Grundzügen darstellen. Nach einer grundsätzlichen Einführung unseres Modellbegriffs folgen die klassischen Themen der Dogmatik: Gotteslehre, Anthropologie, Christologie, Ekklesiologie, Ethik und Eschatologie. Wir folgen diesem Weg gerne, nehmen aber eine Erweiterung der Perspektive auf die Gegenstände der EPAs ein: Wir fragen nach den fachtheologischen Modellen, nach denen der Lehrpläne sowie denen der beiden zentralen Akteure – der Lehrer/innen und Schüler/innen. In diesen Analysen zeigen sich neben den manchmal konsistenten und manchmal aneinander vorbeilaufenden Modellierungen auch wichtige grundsätzliche Verschiebungen, die sich als grundsätzliche Modellierungsstrategie auswirken. So werden theologische Fragen zu moralischen und statt, dass es um das *Erleben* von aktiv und zur Resonanz auffordernden religiösen Phänomen geht, stehen Modelle im Vordergrund, die das *Handeln* und Entscheiden der menschlichen Akteure unter normaler Plausibilität hervorheben und damit Trans-

zendenz und Kontingenz der Immanenz eher zurückdrängen (Luhmann 1972). Schon 1976 hat Günter Stachel dies als ein Grundproblem des Religionsunterrichts ausgemacht, der »angesichts der Erschließung des spezifischen Glaubensgutes auf den Bereich anthropologischer Erfahrung und sozialetischer Praxis ausgewichen ist« (Stachel 1976a, 126). Genauso früh verfolgte auch Karl Ernst Nipkow die Absicht gegen einen solchen Trend, Fachtheologie, Schüler/innen-theologie und Lehrer/innentheologie zusammenzubringen (Nipkow 1986, 5); nur dachte er diese Begegnung auf dem Boden der modernen Fachtheologie, wir dagegen in den mehrperspektivischen Arenen der Modelle.

Dadurch wird es möglich, traditionelle Modelle, die nicht mehr einfach unterrichtet werden können, wieder ins Spiel zu bringen und den beiden Verschiebungen nicht zu folgen (Büttner 2009). Wir setzen uns damit bewusst der epistemischen Frage nach den Geltungsbedingungen der theologischen Gegenstände aus: Wirkt Gott auch heute in der Welt (Providentia) oder folgt diese eigenen Regeln (Deismus)? (Wie) kann denn der Kreuzestod Jesu für uns heute Heilsbedeutung haben? Gelten die Gerichtsworte der Propheten auch uns oder sind sie nur ethische Empfehlungen? Wir wollen diese epistemischen Fragen gerade als produktive Bildungsorte zurückgewinnen und halten sie sogar ggf. für produktiver, als wenn die Vermittlung eines dominanten Modells glatt durchgeht. Deshalb stellen wir für jeden Gegenstand einen *Modellrahmen* zusammen, der die Modellierungen der Akteure diskursiv zueinandersetzen kann. Dieser Modellrahmen folgt zwei Prämissen:

- Der Modellrahmen zur »Ordnung der Modell-Diskurse« folgt der Regel, die Modelle bestimmten Akteur/innen zuzuordnen und sie an Unterscheidungen zu orientieren – v. a. der Code-Unterscheidung Immanenz – Transzendenz. Die ausgewählten Modelle nehmen unterschiedliche Positionen in der Unterscheidung ein. Sie machen die Transzendenz stark und denken einen Gegenstand von Gott her oder sie lassen die Transzendenz verblasen und betonen die immanenten plausiblen Prozesse oder sie formulieren ein Sowohl-als-Auch und koppeln Transzendenz und Immanenz. Die Modelle können aus der diskursiven Ordnung gar nicht gelöst werden. Erst in der Beziehung zueinander, die dieses Buch stark machen will, machen die Modelle Sinn. In diesem Modellrahmen betonen wir die Heterogenität innerhalb eines Gegenstandes, die sich aufseiten der Sache und der Schüler/innen ausprägt und vielfältige Lernwege ausbildet. Diese Form von Heterogenität wollen wir mit diesem Buch didaktisch bearbeitbar machen (Reis 2017a).
- Die Argumentationen, die in den Modellen sichtbar werden, entstammen der Bibel bzw. der katholischen und evangelischen Lehrtradition. Angesichts des weltweiten Christentums sollten wir bescheidener sagen, dass wir pri-

mär auf das westliche Christentum (in seiner deutschsprachigen Tradition) rekurrieren. Damit bleiben als wesentliche Modelldifferenz die Modellierungshistorien der Konfessionen. Dass wir unser Vorgehen an die christliche Dogmatik mit ihren konfessionellen Nuancen binden, ist somit Programm. Doch ist unser Vorgehen gleichzeitig undogmatisch, weil wir an jeder Stelle verschiedene Lesarten ins Spiel bringen, die sich in der einen oder anderen Weise gegenseitig dekonstruieren. Durch unsere religiöse Bildung und unsere Praxis Pietatis sind wir überzeugt, dass die theologische Überlieferung unserer Kirchen einen Schatz an Weltdeutungen enthält, der auch für heutige Religionspädagogik fundamental ist. Dabei zeigt sich, dass auch »abgelehnte« Sichtweisen durchaus plausible Seiten haben. Doch keine dieser Aussagen kann im religionspädagogischen Feld mehr erwarten, als »Dogma« unbefragt nur »angewandt« zu werden. Unser Programm besteht darin, im Sinne einer »soziologischen Aufklärung« (Luhmann 1981) die Fülle der Antwortmöglichkeiten auszuleuchten und kontrovers darzustellen, was in der Theologie widersprüchlich ist. In der Tradition der ökumenischen Dialoge kommt dies dem nahe, was das Konzept der *versöhnten Verschiedenheit* meint.

Unser Programm sieht sich somit anschlussfähig an einen christlichen Religionsunterricht auf der Grundlage konfessioneller Kooperation, wie ihn Vereinbarungen zwischen katholischen Bistümern und evangelischen Landeskirchen vorsehen, und macht ernst damit, Differenzen aussagbar zu machen, ohne sie zu dogmatisieren (Sekretariat der DBK 2016, 10–15; EKD 2018, 17 ff.). Man könnte unsere Modellierung im Prinzip auf andere Religionen und Philosophien ausweiten. Doch würde dies die Komplexität jedes einzelnen Kapitels unverhältnismäßig ausweiten. Dieses Buch will in erster Linie den werdenden und den praktizierenden Lehrer/innen helfen, ihre eigene Modellierung ihrer Theologie zu verstehen und die mit den Gegenständen aufgerufenen Modellierungen der anderen Akteure darauf zu beziehen. Da ist die von uns vorgenommene Beschränkung hilfreich.

# 1 Modelle des Unterrichtsgegenstandes als didaktische Schlüsselkategorie

In der Religionsdidaktik wird der Begriff »Modell« auf verschiedenen Ebenen der Theoriebildung für verschiedene Objekte verwendet. Wir sprechen von Unterrichtsmodellen, wenn wir konkrete prototypische Unterrichtsplanungen bezeichnen, von Modellen des Religionsunterrichts, wenn wir Organisationsformen unterscheiden, von einem bibeldidaktischen Modell, wenn z. B. eine bestimmte bibeldidaktische Theorie in ihrer Verschränkung von Psalmen und Annahmen über Schüler/innen zu bestimmten Verfahrensvorschlägen kommt. Dabei wird in der Regel der Modellbegriff selbst implizit genutzt und wenig modelltheoretisch reflektiert. Oft könnte man den Begriff auch ohne großen Verlust durch Konzept oder Ansatz ersetzen. Der Begriff meint am ehesten eine strukturelle theoretische Abstraktion meist eines empirischen Phänomens aus dem Umkreis der Praxis des Religionsunterrichts. Die Verwendung signalisiert eine Diskrepanz zwischen dem empirischen Phänomen und einer gewissen inneren theoretischen Stimmigkeit, die damit der direkten Praxis überlegen und zugleich noch nah genug an ihr dran ist, um diese auch fassen zu können. So ist der Modellbegriff durchaus eine wichtige religionsdidaktische Kategorie, um Praxis theoretisch rahmen zu können.

Wir wollen in diesem Buch den Modellbegriff auf einer anderen Ebene verorten: im Kern der didaktischen Reflexion zur Bezeichnung der von den verschiedenen Akteur/innen des Religionsunterrichts ins Spiel gebrachten Modellierung des Unterrichtsgegenstandes. Wir gehen davon aus, dass im Religionsunterricht die inhaltliche Auseinandersetzung modellbezogen erfolgt. Unterrichtsprozesse entstehen neben verschiedenen Aspekten, unter denen sie wahrgenommen werden können, auch als ein komplexes, geordnetes Geflecht von Modellierungen der Lehrkräfte, der Schüler/innen, der Medien, des Lehrplans und des fachdidaktischen Diskurses, die in der Regel nicht wahrgenommen und in ihrer den Unterricht steuernden Funktion nicht erkannt werden. Bevor wir in den folgenden Kapiteln die Modelle dieser Akteur/innen zu den zentralen Unterrichtsgegenständen des Religionsunterrichts aufarbeiten, wollen wir in diesem Kapitel die Idee der Unterrichtsgegenstände als Modelle plausibilisieren, die Modellierung modelltheoretisch beschreiben, sie in ihrer didaktischen Wirkweise darstellen und schließlich die didaktischen Konsequenzen ableiten.

## 1.1 Modelle im Diskurs – warum die Verwendung des Modellbegriffs hilfreich ist

Für den Einstieg wählen wir ein Unterrichtstranskript, das Annegret Reese-Schnitker schon publiziert hat. Sie hat diese Unterrichtssequenz mithilfe der objektiven Hermeneutik vor allem auf die Frage hin untersucht, wie die Kinder und die Lehrkraft zu der Leitfrage »Warum gibt es heute keine Geschichten über Gott?« in Interaktion treten, wie die Eröffnung erfolgt, wodurch das Gespräch am Laufen gehalten wird und wie es mit der Themenkonstituierung verknüpft ist (Reese-Schnitker 2018, 237–247).

FELIX: Ich hab mal 'ne Frage: Man hört so (starke Dehnung und Betonung) viele Geschichten damals, wie Gott war. Aber so in der heutigen Zeit sind da keine Geschichten mehr von ihm vorhanden.

LEHRERIN: Ja, wie ist das denn überhaupt? Das ist ja spannend! (setzt sich mit ihrem Stuhl in die Mitte und schaut die Klasse an).

(Einige Schüler/innen reden durcheinander und melden sich anschließend.)

LEHRERIN: Jonas!

JONAS: Vielleicht früher, da haben die Leute meinetwegen den ja äh ... gesehen oder so und dann äh ... wussten sie ja, was der gemacht hat. Aber heutzutage gibt's den ja nicht mehr oder so. Weiß ja keiner. Dann weiß man nicht, was man aufschreiben soll.

LEHRERIN: Paul!

PAUL: Ich hab zwei Sachen: Vielleicht gibt es auch schon genug Geschichten. Deswegen! Oder sie haben keine Lust mehr Geschichten aufzuschreiben.

LEHRERIN: Theresa!

(Schüler ruft rein »Oder sie sind zu faul«, Schüler/innen lachen.)

THERESA: Also ich will jetzt auch mal sagen. Die Geschichten, die, die kommen einem gar nicht so viel vor. Wenn man so die ganze Bibel jetzt durchliest, ja, da brauchst du Stunden für. Wirklich!

LEHRERIN: Aber wir sollten uns ...

RAMONA: (ruft dazwischen) Deswegen sollte man sie ja weiterschreiben.

LEHRERIN: Aber wir sollten uns da noch weiter auf den Weg machen! (Lehrerin nimmt Schüler namentlich dran.)

CHRISTIAN: (Schüler ruft dazwischen) Aufn Weg?

LEHRERIN: (Lehrerin ruft Schüler wiederholt namentlich auf.)

CHRISTIAN: Also vielleicht ist es ja auch so: Früher waren ja erstens die Christen, bevor sein Sohn kam, sowieso sehr wenige. Zweitens, wenn sie da waren, wurden sie verfolgt. Und jetzt geht es den Christen ja wunderbar.

Es sind so viele, das ist ja eigentlich eine der Weltreligion, dass keine die ... Und vielleicht hat er einfach keine Lust mehr, große Sachen zu machen. Und vielleicht geht er ja ... ohne Scheiß ... auch Gott will ja auch Urlaub haben.

(Felix versucht sich in die Diskussion einzubinden.)

FELIX: (fällt Christian ins Wort) Aber es geht ja nicht drum, dass man Geschichten aufschreibt, sondern: Wieso hört man nichts mehr? Man muss es ja nicht unbedingt aufschreiben.

(Christian versucht vergeblich zu intervenieren.)

FELIX: Und der hat halt ein ganz anderes Zeitgefühl als wir. Vielleicht 2000 Jahre ist für den wie für uns eine Woche. Hast du mal eine Tat, so die Sachen, die stehen doch bis zum Jahre 1100 und danach sind es noch ganz wenige Sachen, dann hört es doch auf. Oder hast du ...

(Christian versucht weiter Felix zu unterbrechen. Die Kinder haben Blickkontakt.)

FELIX: Oder hast du irgendein Wunder von Gott gesehen?

CHRISTIAN: Ja, ich habe dir doch eben zwei Gründe genannt: Erstens, die Christen können jetzt auf sich selbst aufpassen ... Und zweitens, Gott möchte auch mal Ruhe haben.

Reese-Schnitker beobachtet auch die inhaltliche Struktur (Reese-Schnitker 2018, 248 f.):

»Der Inhalt des Gesprächs entwickelt sich. Die Kinder tauschen verschiedene Lösungen aus und kritisieren sich gegenseitig. Zu Beginn steht die explizite Frage nach der Existenz der Geschichten von Gott, in der implizit Fragen nach der Erfahrbarkeit und Existenz Gottes mitschwingen. Verschiedene Schüler/-innen bemühen sich, für das Fehlen dieser Geschichten Gründe zu nennen (weil wir Gott heute nicht mehr sehen, werden heute keine Geschichten aufgeschrieben; weil es bereits genügend Geschichten von Gott gibt; weil die Geschichtenschreiber keine Lust haben; weil es heute den Christen wunderbar geht und sie Gott nicht brauchen; weil Gott im Urlaub ist) und bedienen sich dabei des Vergleichs zwischen damals und heute. Damals war Gottes Tun zu sehen, es wurden Geschichten von ihm gehört und aufgeschrieben. Heute ist es anders. Darin sind sich die Kinder einig. Was genau anders ist und wo heute Gott erleb- und wahrnehmbar wird, bleibt bis zum Schluss offen. Christian sucht nach Entschuldigungen, warum Gott sich nicht mehr zeigt, und bietet dafür am Lebensalltag der Kinder orientierte Lösungen an. Felix, den Initiator der Frage, scheinen diese Antworten nicht zufrieden zu stellen. Für ihn ist offenbar zentral, ob es Gott tatsächlich gibt,

ob er sich heute auch zeigt, ob heute Wunder erfahrbar sind – die grundsätzliche Frage nach der Existenz Gottes also.«

Reese-Schnitker kommt hier zu einer Beobachtung, die – bei aller Besonderheit der Stunde – durchaus typisch für den Religionsunterricht ist. Die Kinder werden aufgefordert, ihre Vorstellungen zu einer religiös relevanten Frage mitzuteilen. Die Kinder tun dies auf mehrperspektivische Weise. Es gibt verschiedene Vorstellungen zu der Frage, wie sich Gott zu der Welt verhält. Reese-Schnitker selbst verzichtet darauf, die Schüler/innenantworten mit einem Begriff zu fassen. In ihrer Untersuchungsperspektive der Interaktion ist es schlüssig von *Lösungen* oder von *Argumenten* zu sprechen. Der von uns gerade zunächst verwendete Begriff der *Vorstellung* ist in der Religionsdidaktik für solche Deutungssituationen geläufig. Er hat den Vorteil zwei Dinge zu koppeln: die subjektive Perspektive und das inhaltliche Konzeptionelle (Kirchner 2016). Die Schüler/innen äußern im Gespräch mit den Lösungen und den Argumenten ihre eigene Konzeption zu der Frage. Bei einzelnen Äußerungen wie der von Jonas wäre es auch um der Präzisierung willen sinnvoll, von *Überzeugungen* zu sprechen und dabei noch stärker die emotionale bewertende Seite der Konzeption zu betonen, wenn er zu dem Urteil kommt: »Aber heutzutage gibt's den ja nicht mehr!«

Nun macht es aus unserer Sicht aber Sinn, diese Konzeption mit dem Begriff des *Modells* zu belegen, ohne damit die subjektive Seite oder die emotionale Positionierung aufzugeben. Mit dem Modell-Begriff fokussieren wir aber zunächst eine bestimmte *in sich plausible Struktur im Verständnis des Gegenstandes*, der im Transkriptbeispiel nicht eindeutig definiert ist, sondern zwei Aspekte der Gottesfrage koppelt: Warum ist das so, dass man heute nichts mehr von Gott hört? Hier geht es zum einen um die Frage, ob sich Gott aktiv zur Welt verhält, ob er für sie da ist – das ist durchaus nicht direkt die Existenzfrage, die Reese-Schnitker hier sieht. Zum anderen geht es um die Kommunikation des Sprechens und Hörens. Für Felix ist der zweite Aspekt dem ersten untergeordnet. Die Schüler/innen bilden auf die Leitfrage hin drei durchaus in sich plausible Modelle, die mit den beiden Aspekten unterschiedlich umgehen:

1. Gott *war* aktiv, davon zeugen die biblischen Erzählungen. Er war sehr aktiv, es sind sehr viele Erzählungen vorhanden. In diesem Modell werden die biblischen Erzählungen als Dokumentation von Gottes Rede und Handeln genommen. Dass jetzt keine Geschichten mehr geschrieben werden, kann zwei Gründe haben: a) Es ist alles getan und gesagt. b) Die Menschen sind zu faul sie aufzuschreiben.
2. Gott könnte immer noch aktiv sein, aber er kann sich zurücklehnen. Die Welt läuft auch so ganz gut, dass er Urlaub machen kann. Unsere Weltgeschichte



- ist dann unsere Geschichte, so wie es früher die Weltgeschichte Gottes mit den Menschen war. Gottes Schweigen ist ein Zeichen dafür, dass alles läuft.
3. Gott war (vielleicht) früher aktiv (vielleicht aber auch nie, sondern die Menschen haben das so interpretiert), aber jetzt gibt es ihn nicht mehr. Er tritt zumindest nicht mehr als eigenständiger Akteur auf, der aus sich heraus aktiv werden könnte.

Diese Modelle sind eine Modellierung der Schüler/innenäußerungen, sie sind kein Zitat oder eine Paraphrasierung. Sie nehmen die konkreten Äußerungen auf, ohne sie auf eine Person hin festzulegen und entwickeln eine *strukturelle Figur* (vgl. Abb. 1), die im Hintergrund der Äußerung steht, diese also erst rational macht. Die Modelle geben so einen Rahmen vor, in dem ein/e Schüler/in die Äußerung überhaupt erst als Argument entwickeln kann. Ein Modell erfüllt drei Eigenschaften: Es besitzt *erstens* jeweils in sich eine bestimmte Logik, *zweitens* steht es in Spannung zu den anderen Modellen, die zusammen eine diskursive Ordnung erzeugen, und *drittens* beziehen sich sowohl wissenschaftliche Diskussionen als auch präwissenschaftliche Diskussionen auf diese diskursive Ordnung, sodass sich z. B. Schüler/innenäußerungen von Fachbeiträgen – z. B. in der Kontrolle der Konsistenz – eher graduell unterscheiden als kategorial.

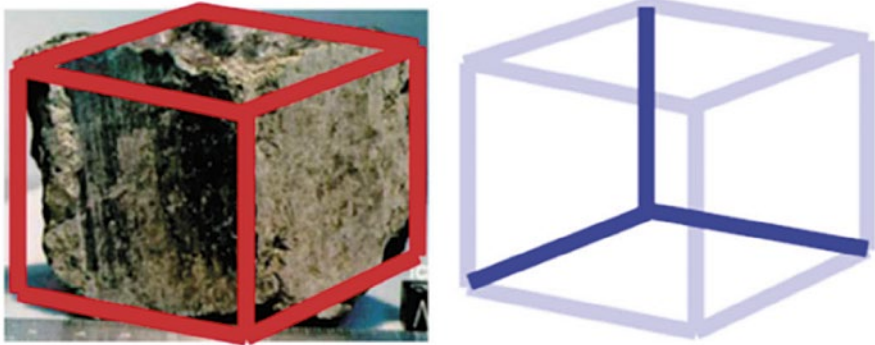


Abb. 1: Zum Zusammenhang einer Äußerung und dem Modell

Diese Eigenschaften sind für unser Anliegen sehr bedeutsam, weil sie die Modellrekonstruktion didaktisch so interessant machen. Die ersten beiden Eigenschaften sorgen dafür, dass die Schüler/innenäußerungen aneinander anschlussfähig werden. Felix selbst – so könnte man sagen – modelliert die Äußerungen und macht eine wesentliche Differenz auf: der Gott als Akteur der biblischen Erzählungen und die Kommunikation mit Gott hinter den Erzählungen. Im *Früher* kann beides identisch sein, aber *heute* ist diese Einheit nicht

mehr möglich, denn dort ist ja die Rede, das Handeln und das Schreiben direkt beobachtbar. Ihm geht es aber für heute nicht um das Schreiben. Modell 1 kommt hier an seine Grenze. Modell 2 bleibt dagegen im Spiel, sodass Christian zu Recht dagegenhält. Nur scheint Felix Modell 2 nicht zu überzeugen. Er kann die Grenze von Modell 2 nicht formulieren, sie lässt sich vom Modell her aber bestimmen. Denn ist die Annahme von Christian richtig, dass sich Gott heute zurücklehnen kann? Passt das zum Gott der Erzählungen? Natürlich bietet sich nun Modell 3 an, das diesen Gott hinter den Erzählungen selbst relativiert. Das ist auch eine wirkliche Lösung, aber um den Preis, den heutigen Gott als Akteur aus dem Weltbild herauszulösen. Ist das eine Lösung für Felix? Seine Frage zielt ja nicht darauf ab zu klären, warum es richtig ist, nicht mehr an einen aktiven Gott zu glauben. Seine Frage zielte auf eine Lösung, wie *trotz* des Phänomens, dass Gott nicht mehr aktiv erscheint, an ihm als Akteur festgehalten werden kann. Modell 2 leistet dies, aber eben um einen hohen Preis. Es fehlt eine Perspektive, die es schafft, Gott einerseits als Akteur der eigenen Erzählung zu denken, der in Kontinuität zu den biblischen Erzählungen steht. Die Lehrkraft ist hier leider keine Hilfe, wie Reese-Schnitker feststellt (Reese-Schnitker 2018, 249):

»Zu einer ernsten Klärung des Problems oder einer Abwägung der genannten Hypothesen kommt es leider nicht, auch nicht in einer anschließenden Positionierung der Lehrerin. Um das theologische Sprach- und Denkvermögen der Schüler/-innen zu qualifizieren, wäre hier entweder ein fachliches Feedback der Lehrperson notwendig oder eine Vertiefung und Weiterarbeit an den Beiträgen der Schüler/-innen. Leider erfolgt beides nach unseren bisherigen empirischen Erkenntnissen viel zu selten.«

Dieser Befund zum Ausfall der Lehrkraft in der theologischen Steuerungsaufgabe, der sich auch mit denen von Hans Mendl und Manuel Stinglhammer deckt (Stinglhammer 2018; Mendl/Stinglhammer 2019), löst sich aber nicht von alleine. Was ist ein *fachliches Feedback* oder wie geht die strukturierte *Vertiefung und Weiterarbeit*, wenn in einem solchen Gespräch *Argumente* und *Lösungsansätze* gehört werden? Hier ist für uns der Zugang über die Modelle innovativ. Schon die ersten beiden Eigenschaften sorgen dafür, die Aushandlungslogik so zu rekonstruieren, dass die Spannungen zwischen den Äußerungen nicht mehr singular bleiben, sondern als systematisch erzeugt durch die unterschiedlichen Rahmungen gedacht werden, die die Modelle vornehmen. Und durch die Ordnung wird auch schon deutlich, dass Äußerungen verstärkt oder zurückgewiesen werden können, weil man auf Grenzen und blinde Flecken hinweisen kann. Eine

Form der Vertiefung liegt also darin, die Schüler/innen durch die Modellierung auf ihre eigenen blinden Flecken hinweisen zu können, wie das Felix schon versucht. Das ließe sich aber noch systematischer und gezielter tun. Jonas könnte gezielt gefragt werden: »Dann ist Gott heute nicht mehr Gott, wenn er es jemals war?« Christian könnte so herausgefordert werden: »Ist die Welt gerade wirklich so, dass Gott, der sich in der Bibel über Ungerechtigkeit aufregt, in Ruhe in Urlaub fahren kann?«

Was könnte man aber Felix selbst fragen? Felix kommt ja in den Modellen nicht vor. Die dritte Eigenschaft wird nun wichtig, weil die empirischen drei Modelle noch nicht eine ausreichende Bandbreite abbilden, um wirklich eine Vertiefung zu sehen, die auch Felix einschließen würde. Aus der theologisch-fachlichen Perspektive lässt sich hinter den Modellen die Grundfrage von Gottes Dasein erkennen. Das Dasein Gottes im Wort ist eine jüdisch-christliche Spezifizierung, die aber zugleich in der katholischen Tradition (und nicht nur dort) in der Differenz von mündlicher Überlieferung der realen Taten und Worte Jesu und deren schriftlichen Überlieferung als vermeintliche Einheit aufgebrochen wird. Es gibt ein Verhältnis von Dasein Gottes im Wort und jenseits des Wortes, das nicht ohne Kosten aufgehoben werden kann. Es ist allerdings auch eine Gradwanderung diesen »Gott jenseits des Wortes« und den »Gott im Wort« personal zu trennen, was auf einen latenten Dualismus hinauslaufen würde. Gott im Wort und der Gott jenseits des Wortes sind zu unterscheiden und bleiben aufeinander bezogen. In Modell 1 sind beide in der Vergangenheit identisch. Modell 2 betont den Gott hinter dem Wort, der sogar von dem Wort gelöst werden kann. Modell 3 lässt Gott hinter dem Wort zurücktreten und zugleich wird das Wort etwas Vergangenes (Reis 2012a, 105–129).

Offenbarungstheologische Konzepte wie das von Karl Rahner, der die Heilige Schrift nicht mehr als Rede eines von der Rede getrennten Gottes versteht, sondern als dessen Selbstmitteilung, wären dann so etwas wie die Lösung in Modell 1 mit dem gleichen Problem: Wie geht dann noch Mitteilung Gottes jenseits des Wortes heute? Man könnte die Bindung an das Wort aufgeben und Gott selbst gegenüber dem Wort substanzialisieren, dann entsteht leicht Modell 2, in dem Gott selbst nicht mehr an das Wort gebunden scheint. Felix scheint diese Lösung mit seinem Hinweis auf ein direktes Wunder zu favorisieren. Die Frage ist aber aus Sicht von Felix, ob man das Wort so mit Gott verbunden denken kann, dass darin Gott selbst dauerhaft lebendig bleibt. Das könnte leicht als Überhöhung des Wortes in seiner konkreten Sprachform als Gott selbst verstanden werden – wie im Islam. Im Christentum ist Jesus als der Logos zwar als Wort Gott, aber eben nicht die Erzählung selbst. Aber in Konzepten der Verbalinspiration und der Anamnetischen Wirklichkeit des Wortes entsteht ein viertes Modell:

4. Sicher, Gott ist nie aktiv gewesen im Sinne eines menschlichen Akteurs. Die biblischen Erzählungen sind deshalb keine Dokumentationen von Gottes Aktivität, sondern wir *deuten* in unseren Weltbeobachtungen, wie Gott sich zur Welt verhält. Die Bibel besteht aus solchen Weltbeobachtungen, die zugleich behaupten, dass sie keine Erfindung sind, sondern eben eine zugekommene Botschaft, die Selbstmitteilung Gottes. Gottes Wort in Menschenwort – wie die Konstitution Dei Verbum des II. Vatikanischen Konzils festhält. In der Auseinandersetzung mit diesem Wort gerade jenseits des Buchstabensinns (!) redet Gott auch in unsere Kontexte. In diesem Modell bleibt der Gott hinter dem Wort durchaus erhalten, aber zugleich unmarkiert.

Angenommen die Modellierung von Felix als zwischen Modell 2 und Modell 4 stehend ist richtig, dann wäre eine erste sinnvolle Frage: »Meinst du mit einem Wunder, dass Gott in der Welt erscheint, für alle sichtbar etwas tut oder für alle hörbar spricht? Oder kann es auch ein Wunder sein, wenn Dinge passieren, die du für unmöglich hältst, die sich aber andere, die davon hören, auch ganz anders erklären können?« Würde er die erste Option wählen, dann wäre der Konflikt mit Christian nur eine Frage darüber, wer der Gott dahinter ist. Strukturell würden aber beide vom gleichen Modell aus argumentieren. Wir vermuten, er würde eher die zweite Option wählen. Dann wäre die nächste Frage: »Wenn das so ist, dass es entscheidend ist, dass wir den Gott, den wir aus den biblischen Geschichten kennen, in unserer Welt entdecken müssen und können, wie können wir uns das vorstellen, dass Gott dann noch weiter aktiv für uns und die Welt ist?«

Es bräuchte also eine Lehrkraft, die die Modelle und die mit ihnen vollzogene Polarisierung kennt und mit den Modellierungen der Schüler/innen arbeitet, indem sie die Modelle an ihre Grenze führt. In der dargestellten Szene ist die Lehrkraft mit ihrem leitenden Modell nicht sichtbar, aber normalerweise spielt das Modell der Lehrkraft im Unterricht eine zentrale Rolle, weil sie den starken Akteur des Lehrplans (Büttner 2019) übersetzt und vor allem durch die Wahl der Materialien, Medien und Aufgaben zentral dafür verantwortlich ist, welche Modelle wie den Schüler/innen zur Verfügung stehen. Dieses Buch wird in den späteren Kapiteln für zentrale Themen des Lehrplans solche Modell-Ordnungen skizzieren und damit Lehrkräften die Chance bieten, in den Unterrichtssituationen nicht völlig unvorbereitet und intuitiv mit den im Raum stehenden Modellierungen umgehen zu müssen. Vorher wollen wir nach dieser ersten Plausibilisierung aber noch genauer auf den tragenden Begriff des *Modells*, den wir oben thetisch gesetzt haben, und seine didaktische Bedeutung eingehen.

## 1.2 Was ist ein Modell?

Das Wort *Modell* hat seine Wurzeln im lateinischen Wort *modulus*, »das in [...] der antiken Bauweise die relative Maßeinheit bezeichnet, die den gesamten Proportionen eines Gebäudes zugrunde liegt« (Mahr 2008, 193). Damit werden schon wesentliche Aspekte grundgelegt, da der Modulus die Repräsentation des Ganzen in sich trägt, ohne dieses Ganze zu sein. Klaus Dieter Wüsteneck definiert das Modell dementsprechend (Wüsteneck 1963, 1522 f.):

»Ein Modell ist ein System, das als Repräsentant eines komplizierten Originals auf Grund mit diesem gemeinsamer, für eine bestimmte Aufgabe wesentlicher Eigenschaften von einem dritten System benutzt, ausgewählt oder geschaffen wird, um letzterem die Erfassung oder Beherrschung des Originals zu ermöglichen oder zu erleichtern, beziehungsweise um es zu ersetzen.«

An dieser Definition sind drei Aspekte für uns zentral:

1. Modelle sind nicht das Original, sie stehen in einem bestimmten Verhältnis zum Original. Man kann dieses Verhältnis als Reduktion, Veranschaulichung, Abstraktion, Abbildung oder Repräsentation beschreiben (Bailer-Jones 2013, 1 ff.; Stachowiak 1973, 131 ff.). Modelle sind damit eine hypothetische Möglichkeit (Mahr 2008, 193), das Original zu imaginieren (Boehm 2010, 119): »[D. h.], dass in die Modellpraxis, wie in die gesamte wissenschaftliche Hypothesenbildung, stets eine Selektion externer Daten einfließt. Modelle, so nüchtern sie daherkommen, verfügen über einen *Überschuss des Imaginären*, sie behaupten eine Differenz gegenüber dem Realen.«
2. Modelle sind ein System von Aussagen, das in sich widerspruchsfrei formuliert ist (Mahr 2008, 193). Das System von Aussagen bildet zum einen darin eine geschlossene Struktur, die den Sinn in sich selbst trägt. Zum anderen bewahrt dieses System eine Struktur des Originals, indem in dem System für das Modell wesentliche Aspekte verarbeitet werden (Stachowiak 1973; Bailer-Jones 2013, 1 ff.). Gleichzeitig hängt die Entscheidung, dass dies ein angemessenes Modell ist, nicht von der Güte der Relation ab, sie ist überhaupt nicht extern beurteilbar. Für Mahr ist das *Urteil*, mit etwas als Modell umzugehen, entscheidend. Deshalb kann eine Modellbildung von etwas genauso wie das Aussagesystem des Modells selbst auch keine Objektivität beanspruchen. Das Urteil und der Modellbildungsprozess können nachvollziehbar gestaltet werden und die Logik des Modells ist beschreibbar, aber es bleibt ein an Akteure und Situationen gebundenes Urteil (Mahr 2008, 198–201; Bailer-Jones 2013, 13).

3. Stattdessen folgen für Mahr mit Verweis auf Stachowiak Modelle der Struktur, dass sie ein Modell *von* etwas sind und *für* etwas entwickelt werden (Mahr 2008, 202). Für Mahr ist dieser Zusammenhang entscheidend am Modellbegriff generell, weil die Modellbildung schon auf die Modellnutzung hin erfolgt. Die Anforderungen, welche Merkmale des Originals überhaupt in das Modell eingehen, sind auch die Anforderungen an die Nutzung des Modells, um in der realen Welt etwas mit dem Modell tun zu können (Mahr 2008, 193, 206 f.).

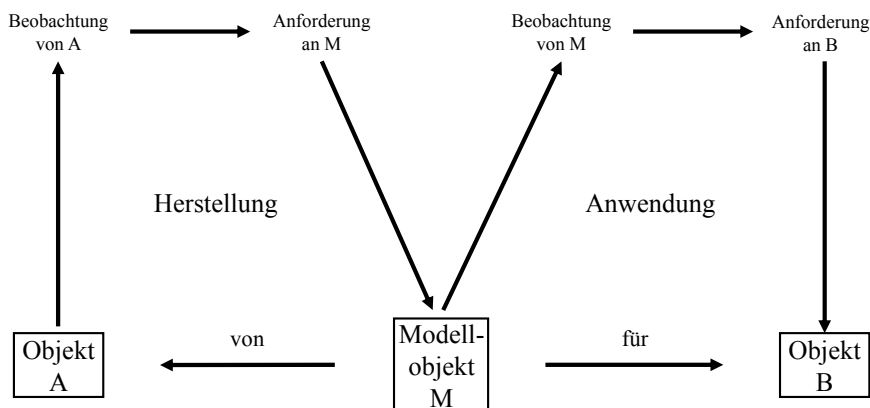


Abb. 2: Herstellung und Anwendung von Modellen aus epistemischer Sicht (Mahr 2008, 207)

Für Mahr ergeben sich aus dieser Struktur drei mit dem Modell mitkonstituierte Prämissen: a) Das Modell transportiert eine Bedeutung von dem Original zu der Anwendungssituation. b) Das Modell garantiert eine gewisse Konsistenz, sodass in der Anwendungssituation durch das Modell auch ein gewisser Deutungsvorteil entsteht. c) Das Modell macht in der Praxis einen Unterschied (Mahr 2008, 211). Ob ein Modell dies allerdings tun kann, ob es also mit diesen Prämissen akzeptiert wird, hängt vom Kontext ab, in dem das Modell steht (Mahr 2008, 214).

Über die Definition hinaus ergeben sich noch drei Aspekte aus der Modelltheorie, die für unseren Modellbegriff wichtig sind:

4. »Modelle treten selten isoliert auf, sondern sind gewöhnlich mit anderen Modellen verknüpft, die zu ihrem Kontext gehören oder mit denen sie kombiniert sind« (Mahr 2008, 215). Gerade bei wissenschaftlichen Modellen treten Modelle als Modellkomplexe auf, die z. B. auch in diskursiven Ordnungen stehen können und durch Metamodelle zusammengehalten werden (Mahr 2008, 217).
5. Modelle bilden einen Zugang zu etwas, das in der Realität aufgrund seiner Kleinheit oder Größe, Nähe oder Entferntheit, Überkomplexität des Kon-

kreten oder der mentalen Abstraktion nicht zugänglich ist. *Schon das Original ist also in gewisser Weise entzogen*. Das Modell hebt diese Entzogenheit nicht auf, sie übersetzt sie aber durch das Modell in eine handhabbare Form, ohne die grundsätzliche Kontingenz in der Original-Modell-Beziehung aufheben zu können (Bailer-Jones 2013, 21).

6. Es ist deshalb auch nicht entscheidend, bei Modellen *von* etwas an materiale Gebilde zu denken. Sowohl das Original als auch das Modell können rein mentale theoretische Gebilde sein. Wichtig ist aber, dass sich ein Modell auf die Wirklichkeit bezieht, sodass mit einem Modell überhaupt ein Geltungsanspruch des *Für* verknüpft sein kann (Bailer-Jones 2013, 2 ff.).

In der Modellierung zwischen dem Original und dem Modell lassen sich weiter unterschiedliche Formen klassifizieren, die für eine Einordnung dessen, was wir Modell nennen, wichtig wird. Mit Boehm (2010) führen wir als erstes die Differenz zwischen *simulativen* und *heuristischen* Modellen ein. Erstere behaupten eine möglichst geringe Differenz zwischen dem realen Original und dem Modell. Den Unterschied macht oft die Maßstäblichkeit aus, wie z. B. bei Architekturmodellen. Es kann aber auch der Funktionserhalt sein, der an einem Simulationsmodell wie einem Flugsimulator interessiert. Von den Simulationsmodellen grenzt Boehm heuristische ab (Boehm 2010, 116 f.):

»Am anderen Ende des Spektrums treffen wir dagegen auf Modelle mit einem *offenen Referenzbezug*. Man kann sie deshalb auch *heuristisch* nennen. Sie entstammen einer Praxis, die mit Realitäten umgeht, die zum Beispiel unbetretbar sind, unsichtbar oder sichtbar aber unbekannt. Kein fester Begriff erfasst sie, selbst nicht dessen Substitut: die *Greifbarkeit*« (Boehm 2010, 116 f.).

Wie wir schon gesehen haben, ist die Unterscheidung nicht ganz sauber, da die Unterscheidung mit Referenzbezug/ohne Referenzbezug unterläuft, dass der Referenzbezug nie substantiell ist. Wenn man aber die Unterscheidung so fasst, dass die simulativen Modelle die Konstruktivität ausblenden, während sie bei den heuristischen Modellen offen mitgeführt wird, dann ist die Unterscheidung durchaus hilfreich. Denn bei den religiös-theologischen Modellbildungen sind simulative Modelle eigentlich kaum möglich. Selbst so etwas Greifbares wie das Spiegelkabinett von Oberthür zur Trinität ist im wirklichen Sinne kein simulatives Modell, weil der Gegenstand selbst damit nicht gefasst ist, sondern eine Metapher, die übersetzt wird. Trotzdem werden gerade in religionspädagogischen Prozessen heuristische Modelle als simulative eingeführt. Dieser Aspekt wird uns noch weiter beschäftigen.

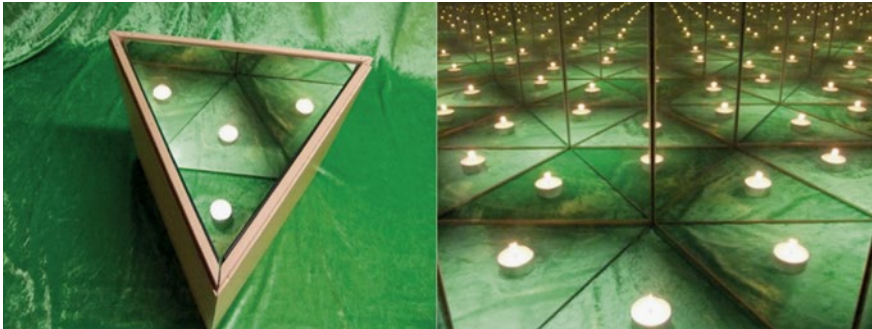


Abb. 3: Trinität im Modell des Spiegeldreiecks nach Oberthür

Die bei Boehm in der Unterscheidung simulativ/heuristisch angesprochene Differenz von Maßstäblichkeit und Praxisbezogenheit lässt sich gut auf eine Unterscheidung beziehen, die Schlüter und Kremer (2013) einführen, nämlich die zwischen *Strukturmodellen* und *Funktionsmodellen*. Während Strukturmodelle sich auf die Anatomie, Morphologie, Elemente und ihre Relationierung in einer Struktur im Sinne eines Zustandes des Originals beziehen (Schlüter/Kremer 2013, 8), zeigen Funktionsmodelle sichtbare Abweichung in der Ähnlichkeit, dafür aber den Erhalt analoger Prozesse und Arbeitsweisen (Schlüter/Kremer 2013, 9). Der Flugsimulator wäre in dieser Hinsicht ein Funktionsmodell und kein Strukturmodell, aber deswegen nicht automatisch ein heuristisches Modell. Bei dieser Unterscheidung sind für das theologische Denken beide Modellformen gleich möglich: Die immanente Trinitätslehre ist ein heuristisches Strukturmodell und die heilsökonomische Trinitätslehre ein heuristisches Funktionsmodell.

In dem Prozess der Modellbildung, den wir mit Mahr in Abb. 2 festgehalten haben, unterscheiden Schlüter und Kremer noch drei weitere Modell-Formen, die für unseren religionspädagogischen Zusammenhang sehr wichtig werden: Sie unterscheiden zwischen a) dem *Denkmodell* als Aussagesystem, in dem phänomenologische Beobachtungen theoriegeleitet zu einem geschlossenen konsistenten Ganzen gefügt worden sind (Schlüter/Kremer 2013, 13), b) den ad hoc *Konstruktmodellen* z. B. von Schüler/innen oder Lehrkräften als den modellierenden Überlegungen, um einen Gegenstand packen zu können, ohne dabei die Konsistenz des dabei erzeugten Modells überprüfen zu können (Schlüter/Kremer 2013, 11) und c) den *Anschaunungsmodellen*, die in der Modellbildung für in den Kontexten nach außen in die Modellkommunikation treten (Schlüter/Kremer 2013, 13).

Aus diesen Unterscheidungen ergibt sich die folgende Modellklassifikation, bei der die erste Zeile mit simulativen Modellen nicht seriös mit theologischen Formen zu füllen ist:



Tab. 1: Modellklassifikation zur Einordnung der Verwendung des Modellbegriffs

Modell- formen	Strukturmodell			Funktionsmodell		
	Simulativ	Mikroskop. Darstellung	Zelle eines Lebewe- sens	2D-Zellen Grafik	Microsoft Simulations- engine	Microsoft Flugsimu- lator
Heuristisch	Augustinus am Bsp. der Liebe	Immanente Trinitäts- lehre	Oberthürs Spiegel- kabinett	»Früher hat Gott ja zu den Menschen gesprochen.«	Verbal- instruktion	Bren- nender Dornbusch
				»Die Men- schen schrei- ben auf, wie sie ihre Erfahrungen deuten.«	Inspiration	Priester- schrift als exilischer Text
Position im Modell- bildungs- prozess	Konstrukt- modell	Denk- modell	Anschau- ungs- modell	Konstrukt- modell	Denk- modell	Anschau- ungs- modell

Diese Klassifikation wollen wir nun exemplarisch auf die in Kap. 1.1 erfolgte Modellarbeit anwenden: In der Diskussion hat Felix ein Konstruktmodell von Christians Äußerung gebildet, genauso haben wir aber auch die Äußerungen von beiden als Konstruktmodell gefasst (Modell *von*), um über das Konstruktmodell die Schüleräußerung zu widerlegen (Felix) oder zu ordnen und Interventionen zu planen (wir) (Modell *für*). Unsere Modelle 1–4 könnten zwar für Denkmodelle gehalten werden, aber in Wirklichkeit sind sie schon Anwendungsmodelle von Denkmodellen, die als wissenschaftliche Modelle woanders beschrieben werden, z. B. in der Gotteslehre bei Oliver Reis (2012a). Die Beschreibungen sind hier so gefasst, dass der Kern des Denkmodells für die Lesesituation möglichst anschaulich bleibt. Deshalb wurde auch der konkrete Kontext des Transkriptes in die Formulierung des Anschauungsmodells aufgenommen. Im Zuge dieser Anwendungsarbeit haben wir Rahners Offenbarungstheologie der Selbstmitteilung Gottes als ein weiteres Konstruktmodell so gefasst, dass wir es als Konkretion des Denk-/Anwendungsmodells 1 einordnen konnten, um die Äußerung von Felix auf ein theologisches Konzept beziehen zu können. Hieran wird gut sichtbar, wie *Modell von* – *Denkmodell* – *Anschauungsmodell* – *Modell für* zusammenhängen. Wir haben dafür auf beiden Seiten bestimmte Satzelemente fokussiert und auf ein theologisches Ausagesystem bezogen, das wir z. B. als Modell 4 bezeichnet haben. Wie in Abb. 1