

Didaktik und Theologie in ihrer konstruktiven Wechselwirkung

von *Oliver Reis*

1. Einleitung

Nicht nur der Religionsunterricht, sondern auch die Religionsdidaktik als „die wissenschaftlich begründete Reflexion religiösen Lernens und die Reflexion des Lehrens religiösen Lernens“¹ ist ein interessanter Ort der Theologie. Dies lässt sich sinnvoll so verstehen, dass die Religionsdidaktik selbst als ein theologischer Reflexionsort ausgewiesen wird – wie dies z. B. Markus Tomberg in seiner Religionsdidaktik als Reflexion des gläubigen Handelns vorführt.² Die Ergebnisse seiner religionsdidaktischen Reflexion sind Praktische Theologie. Dieses Verständnis setzt natürlich voraus, dass die Religionsdidaktik überhaupt eine theologische Disziplin ist. Vermutlich würden sehr viele Religionsdidaktiker und -didaktikerinnen darauf bestehen, dass die Religionsdidaktik selbst eine interdisziplinäre Reflexionsform ist, die kein primäres Kriterium, wie das der theologischen Reflexion gläubiger Praxis, zulässt. Auch wenn die Religionsdidaktik gegenwärtig noch in der (konfessionellen) Theologie, genauer der Praktischen Theologie angesiedelt ist, so ist dies nicht der natürliche Ort. Wenn eine konfessionslose Religionsdidaktik ihren Ort in einem Verbund der verschiedenen Fachdidaktiken finden würde, dann ändert sich nicht die Reflexionsform als solche und auch nicht die Einzelergebnisse – selbst wenn sie vielleicht anders kontextuiert werden müssten.

Schaut man sich die gegenwärtige Theoriebildung in der Religionsdidaktik an, dann ist das hervorstechende Merkmal die Heterogenität der Zugänge, Zielbestimmungen, Bedingungsanalysen, methodischen Überlegungen usw. Und trotzdem – auch in dieser Vielfalt religionsdidaktischer Reflexionen mit z.T. theologiefernen

¹ Ziebertz, Gegenstandsbereich (2001), 17–28, 19. Die Religionsdidaktik ist bei diesen Reflexionen aber deutlich auf die Lernprozesse im schulischen, konfessionell verantworteten Religionsunterricht bezogen, ohne aber auf diesen festgelegt zu sein. Auch die Religionslehrerbildung kann z. B. religionsdidaktisch reflektiert werden.

² Vgl. Tomberg, Religionsunterricht (2010).

oder -kritischen Implikationen steht die Religionsdidaktik in einem äußerst konstruktiven Verhältnis zur Theologie. Auf dieses Verhältnis möchte ich im Folgenden genauer eingehen, mache jedoch noch zwei Einschränkungen: Da die Religionsdidaktik indirekt „zu einer wissenschaftlich begründeten reflexiven Kompetenz hinsichtlich der Planung, Durchführung und Evaluation religiöser Lernprozesse“³ verhelfen soll, ist mit „Theologie“ auch immer eine Theologie gemeint, die sich in ihrem Selbstverständnis auf die Religionslehrerbildung bezieht, die also selbst einen Beitrag zu dieser reflexiven Kompetenz leisten will. Außerdem konzentriere ich mich bei der Verhältnisbestimmung auf das, was die Didaktik den Inhalt des Lehr-/Lernprozesses nennt und die Theologie ihre wissenschaftlichen Erkenntnisse. Es geht mir also darum, die Bedeutung der wissenschaftlichen theologischen Erkenntnisse für die didaktischen Reflexionen und umgekehrt zu untersuchen.

2. Die selbstreferentielle didaktische Perspektive auf den Inhalt

Zunächst einmal ist ganz deutlich zu machen, dass die Religionsdidaktik in ihren wissenschaftlichen Aussagen selbstreferentiell ist. Diese Selbstreferentialität mache ich an zwei Momenten im Umgang mit den wissenschaftlichen theologischen Erkenntnissen fest: erstens der notwendigen Transformation des Inhalts im Zuge der didaktischen Reflexion, damit der *Bildungsinhalt* seinen *Bildungsgehalt* entfalten kann, und zweitens die eigenständige Theologiebildung, die in keinem unmittelbaren Referenzverhältnis zur wissenschaftlichen Theologie steht.

Zum ersten Moment: Dass die Religionsdidaktik eine Anwendungsreflexion der Biblischen Theologie, der Historischen Theologie, der Systematischen Theologie oder auch der Praktischen Theologie(!) sei, entspricht heute weder dem Selbstverständnis der Religionsdidaktik noch der Zuschreibung der anderen theologischen Fachwissenschaften. Die religionsdidaktische Reflexion tritt aus dem katechetischen Instruktionssetting zu Beginn des 20. Jahrhunderts in dem Bewusstsein heraus, dass Lernen auch in religiösen Fragen ein eigenständiger Prozess ist, dass es gute und schlechte Zeitpunkte für einen Inhalt gibt und dass es falsche Perspektiven auf einen Inhalt gibt. Schon sehr früh kümmert sich die Didaktik darum, welche Inhalte wann und in welcher Perspektive

³ Ziebertz, Gegenstandsbereich (2001), 20.

in den Lernprozessen bildend sein können. Die Religionsdidaktik entsteht in der Erkenntnis, dass die Lehr-/Lernprozesse nicht hinreichend durch die objektive Struktur des zu erkennenden Gegenstandes bestimmt sind. Von Anfang an nutzt deshalb die Religionsdidaktik, um das religiöse Lernen und dessen Lehren besser zu verstehen, die Erkenntnisse der Psychologie und der Pädagogik, später auch der Soziologie und Biologie. Damit können theologische Erkenntnisse nicht einfach aus sich selbst heraus Unterrichtsgegenstände werden.

Die didaktische Reflexion sorgt für eine eigene „Sachanalyse“: In didaktischer Perspektive gibt es keine „vorpädagogische-fachwissenschaftliche Analyse“⁴, da der Bildungsgehalt eines fachlichen Bildungsinhalts nicht objektiv vorliegt, sondern einer doppelten Relativität unterliegt. Wolfgang Klafki bestimmt das *didaktische* Verhältnis von Bildungsinhalt und Bildungsgehalt folgendermaßen: „Was ein Bildungsinhalt sei oder worin sein Bildungsgehalt oder Bildungswert liege, das kann erstens nur im Blick auf bestimmte Kinder und Jugendliche gesagt werden, die gebildet werden sollen, und zweitens nur im Blick auf eine bestimmte, geschichtlich-geistige Situation mit der ihr zugehörigen Vergangenheit und der vor ihr sich öffnenden Zukunft.“⁵ Von daher werden alle Erkenntnisse der wissenschaftlichen Theologie in der religionsdidaktischen Reflexion einer *didaktischen Transformation* unterzogen. Die Erkenntnisse bekommen eine eigene Form als sinnvoller Beitrag, um die Kinder und Jugendlichen mit ihren Möglichkeiten für zukünftige Aufgaben zu unterstützen. Die Didaktik sieht den Inhalt als Medium einer Entwicklung von einem gegenwärtigen Bildungsstand zu einem zukünftigen, vorteilhafteren. Damit besitzt jeder *Unterrichtsgegenstand* einen Zielfaktor, der außerhalb der disziplinären Wissensstruktur liegt, in die der *Erkenntnisgegenstand* eingebunden ist.⁶

Selbst wenn also ein Unterrichtsgegenstand einen Zielfaktor besitzt, der dem Inhalt als Erkenntnisgegenstand der Theologie widerspricht, so ist damit noch kein sinnvolles didaktisches Urteil über den Unterrichtsgegenstand gefällt. Wenn z. B. in dem „Gleichnis vom verlorenen Sohn“ als Unterrichtsgegenstand das Verhalten des verlorenen Sohnes moralisiert wird und zum Beispiel eines schlechten, aber umkehrenden und darin von Gott geliebten Menschen wird („Gott verzeiht alles!“), dann ist diese Funktionalisie-

⁴ Klafki, Analyse (1975), 126–153, 129.

⁵ Ebd., 132.

⁶ Vgl. ebd., 132f.

rung auf der Basis einer veralteten Gleichnistheorie exegetisch bedenklich. Dagegen zeigen die didaktischen Reflexionen der Lehrkräfte der Grundschule, dass sich die Kinder offenbar gerne mit dem verlorenen Sohn identifizieren, um über eigenes Fehlverhalten geschützt nachzudenken. Genauso kann sich der theologische Gegenstand der Schöpfungsrede nur schwer davon lösen eine Anfangsgeschichte zu sein, mit der erfolgreich Sinnfragen des Typs „Woher-kommen-wir?“ bearbeitet werden. Der Erkenntnisgegenstand und der Unterrichtsgegenstand entstehen also erst in einer Perspektive, in einem ‚Frame‘ der Beobachtung, so dass der Übergang von der theologischen Perspektive in die religionsdidaktische einen Frame-Wechsel nötig macht, ohne den die Qualität der didaktischen Reflexion nicht bewertet werden kann.⁷

Zum zweiten Moment: Die Religionsdidaktik operiert auf zwei Ebenen: Zum einen werden religionsdidaktische Reflexionen als Begründungsleistungen für unterrichtliches Handeln angeboten. Diese werden für Lehrkräfte nötig, wenn sie eine bestimmte reale Praxis im Vorfeld oder im Nachhinein des Unterrichtens begründen müssen (Operationen 1. Ordnung). Solche Begründungsleistungen von gutem unterrichtlichem Handeln können aber auch auf der konzeptionellen Ebene erfolgen. Die Referenz für die Reflexion ist dann nicht mehr das eigene unterrichtliche Handeln, sondern andere abstrakte Vorstellung von gutem Unterricht, die zur Ausdifferenzierung für die eigene Konzeption genutzt werden (Beobachtungen 2. Ordnung). Die beiden Ebenen beziehen sich in der religionsdidaktischen Reflexionspraxis aufeinander: die Operationen 1. Ordnung können die Beobachtungen 2. Ordnung *inspirieren* und umgekehrt die Beobachtungen 2. Ordnung die Operationen 1. Ordnung *orientieren*. Wichtig ist, dass die Religionsdidaktik auf beiden Ebenen eine eigenständige didaktisch passende Referenz-Theologie braucht, um die Unterrichtsgegenstände auszuwählen und deren Bildungsgehalte für die Ziele formulieren zu können (Operationen 1. Ordnung) sowie um die konzeptionellen Entscheidungen selbst (auch) theologisch begründen zu können (Beobachtungen 2. Ordnung).

Die Referenztheologie für die erste Ebene ist das sich verselbständigende Ergebnis der didaktischen Analysen des Unterrichtsgegenstandes. Es bildet sich ein regelrechtes „Reli-Wissen“ heraus zu den wichtigsten biblischen Texten und deren Bedeutungen, zu den zentralen Glaubenssätzen und deren Bedeutungen, zu den geschichtlichen Irrtümern der Kirche, zu zwischenmenschlichen christlich begründbaren Verhaltensregeln, zu der Gestaltung von

⁷ Vgl. Büttner/Reis, Bedeutung (2010).

Kirchräumen und dem Ablauf der liturgischen Feiern, zu den Vorstellungen, was Kirche ist und wie sie sein müsste usw. Diese Wissensstruktur ist selbst dynamisch, sie verändert sich aber nicht nach dem letzten Stand der theologischen Erkenntnis, sondern danach, ob ein Inhalt zu der bisherigen Wissensstruktur passt und ob es eine Hinsicht gibt, in der der Inhalt zu einem erfolgreichen Unterricht beiträgt. Die biblische Präzision, dass die „guten Heiligen Drei Könige“ „Sterndeuter“ (Mt 2,1) sind, die aus guten Gründen erst nach Jerusalem ziehen, wird erst dann notwendig, wenn Weihnachten auch machtkritisch verstanden wird. Die Topographie des Jona-Buches wird erst dann relevant, wenn Jona nicht mehr nur das Medium ist, um die Allpräsenz Gottes erzählbar zu machen. Die Erfolgswahrscheinlichkeit im Religionsunterricht bestimmt den Zugriff auf die Erkenntnisgegenstände der Theologie als Unterrichtsgegenstände, wobei offen und dynamisch in der Religionsdidaktik selbst zu bestimmen ist, was ‚Erfolg‘ meint (Anlass für methodisches Lernen, Motivationskraft, Zugang zu wichtiger Regel, Schülerzufriedenheit usw.).

Die Referenztheologie für die zweite Ebene der Konzepte ist meist viel stärker direkt an bestimmten theologischen Theoriebildungen orientiert. Aber auch hier ist es nicht so, dass die Theorien mit den besten Argumenten rezipiert werden. Vielmehr erfolgt deren Auswahl und Verständnis selbstständig nach bestimmten theologischen oder untheologischen Kriterien. So ist die anthropologisch gewendete Hintergrundtheologie der meisten religionsdidaktischen Konzepte in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts nicht der theologischen Wahrheit geschuldet, sondern der Passung zu dem, was als ein erfolgreicher Religionsunterricht in dieser Zeit gedacht wird. Und die Rahner-Interpretation ist dabei so gestaltet, wie es die praktische Situation verlangt.⁸ Auch dies ist nicht als Angriff auf die Qualität der Konzepte gemeint, sondern soll die Selbstreferentialität des religionsdidaktischen Diskurses unterstreichen, in dem sogar die beiden Referenztheologien unverbunden bleiben können.⁹

Von dieser Gegenüberstellung der wissenschaftlichen Theologie mit der Religionsdidaktik her ist klar, dass weder die Theologie di-

⁸ Vgl. die Analyse von *Tomberg*, Religionsunterricht (2010), 301f. zur Rezeption Rahners bei Reinhold Boschki.

⁹ So ist die Rahner-Theologie als theologische Anthropologie oder gar als Transzendental-Theologie kaum in das „Reli-Wissen“ eingedrungen. In meinen jährlichen Vorwissenerhebungen hat bisher unter ca. 650 Erstsemester-Studierenden seit 2005 erst einer den Namen Karl Rahner mit einer theologischen Aussage zum anonymen Christentum verbunden.

daktische Reflexionen als angemessen selektieren kann, noch die Religionsdidaktik bestimmen kann, was theologisch korrekt ist. Die Zeit imperialistischer Kongruenz zwischen Didaktik und Theologie ist vorbei, es wird vielmehr Zeit, die selbstreferentielle Struktur von Didaktik und Theologie jeweils als Bereicherung füreinander zu nutzen.

3. Unreduzierbare Vielfalt auf beiden Seiten

Trotz der Selbstreferentialität der beiden Diskurse lässt sich umgekehrt nicht leugnen, dass der religionsdidaktische Diskurs über den „Inhalt“ des Religionsunterrichts auf seine Weise Erkenntnisprozesse der Fachwissenschaften rezipiert; wenn z. B. Streitlinien in der Verhältnisbestimmung von Schöpfung und Evolution als Modelle im Argumentationslernen zur Weltdeutung genutzt werden. Wenig bekannt, aber genauso wichtig ist, dass auch die Religionsdidaktik durch ihre Nähe zu den relevanten Fragen der Gegenwart fachwissenschaftliche Diskurse ausrichten kann, indem zu bestimmten Themen theologische Expertise nachgefragt wird (Operationen 1. Ordnung) oder durch die wiederholte Rezeption bestimmter Theologien in den Konzepten bestimmte Theologien eine höhere Aufmerksamkeit erhalten, was zugleich die Forschungsmöglichkeiten erhöht (Operationen 2. Ordnung). David Berger spricht deshalb zu Recht von einem Verhältnis *reziproker Kausalität* von fachwissenschaftlicher Theologie mit den praktischen Anforderungen, die zunächst religionspädagogisch/religionsdidaktisch reflektiert werden.¹⁰ Religionsdidaktik und wissenschaftliche Theologie können sich also durchaus aufeinander beziehen, aber dieser Bezug erfolgt eben eigenlogisch.

Aus heutiger Sicht ist zu beobachten, dass in der Religionsdidaktik nicht mehr zueinander kongruente Großformen der konzeptionellen Begründung unterrichtlichen Handelns (Beobachtung 2. Ordnung) und der theologischen Begründung das Feld bestimmen, sondern punktuelle Allianzen erkennbar sind, neben denen widersprechende Allianzen stehen (z. B. Rahner/Boschki/Ruster/Berger). Es können auch in religionsdidaktischen Operationen 1. Ordnung zwei sich widersprechende Konzepte aufeinander bezogen werden (z. B. konstruktivistische Religionsdidaktik und dekonstruktivistische Religionsdidaktik), weil diese Konzepte

¹⁰ vgl. Berger, Natur (1998), 17; vgl. auch Tomberg, Religionsunterricht, 303f.

keine Kriteriologie mit sich führen, die zu unmittelbar einsichtigen Handlungskonflikten führen.

Es gelingt seit den 1970er Jahren nicht mehr, die verschiedenen religionsdidaktischen Zugänge in der Beobachtung 2. Ordnung zu homogenisieren oder zu falsifizieren. Genauso kann sich die didaktische Operation der 1. Ordnung angesichts dieser Vielfalt an Prinzipien für die Bezugnahme nicht mehr auf klare Kriterienraster für erfolgreichen Unterricht beziehen. Insgesamt bleiben unterschiedliche Formen erfolgreichen Unterrichts als Reflexionsfolie möglich und damit auch sich widersprechende Konzepte. In den Mittelpunkt rückt die Notwendigkeit einer religionsdidaktischen Meta-Beobachtung 3. Ordnung als religionsdidaktische Reflexion der Konzepte im Hinblick auf ihre Ansprüche und ihre Reichweite in der Praxis.¹¹ Die Geltungsansprüche der einzelnen religionsdidaktischen Konzepte werden auf die Lernprozesse der Lernenden hin didaktisch relationiert und nicht relativiert. Didaktische Professionalität besteht in dem Umgang mit der komplexen Situation darin, ein religionsdidaktisches Konzept in seinen Verfahrensansprüchen zu wählen, um die damit getroffene theologische Vorentscheidung zu wissen und in diesem Rahmen die Perspektive auf den Inhalt zu gewinnen.¹²

Diese komplexe Situation für die Religionsdidaktik macht auf Folgendes aufmerksam: Die Inhalte des Religionsunterrichts müssen nicht nur einfach didaktisch transformiert werden, wie sich das Klafki noch vorgestellt hat, sondern es gibt aus Sicht der Religionsdidaktik überhaupt nicht mehr *den* Inhalt. Der objektiv-fachwissenschaftliche Erkenntnisgegenstand wechselt nicht nur in der didaktischen Analyse den „Frame“, sondern in den verschiedenen

¹¹ Spätestens in der Ausbildung der Lehramtsanwärter zeigt sich, dass die bisherige Vernetzung der ersten beiden Ebenen die Auszubildenden nicht dabei unterstützt, mithilfe der religionsdidaktischen Reflexion Unterricht gezielt verbessern zu können – so meine Erfahrung in verschiedenen Arbeitszusammenhängen mit Ausbildern in Hessen.

¹² Die Vielfalt der Konzeptionen der 2. Ordnung und das Problem der geringen Falsifizierbarkeit der religionsdidaktischen Operationen der 1. Ordnung kann nur erneut in einer religionsdidaktischen Meta-Beobachtung der 3. Ordnung bearbeitet werden. Ob eine Unterrichtssituation symboldidaktisch, handlungsorientiert, alteritätsorientiert oder katechetisch, rezeptiv klassisch korrelierend zu gestalten ist, ist nicht mehr innerhalb der Konzeptionen selbst zu entscheiden. Aber auch nicht durch eine Klärung der besseren Hintergrundtheologie, im Sinne der konkurrierenden anthropologischen, offenbarungstheologischen, inkarnationstheologischen Konstrukte. Wenn eine hermeneutische Theologie glaubt dies entscheiden zu können, dann ist sie genauso imperialistisch, wie sie es den theologischen Fundamentalismen unterstellt. Religionsunterricht ist in beiden Zugängen erfolgreich und kann in seinen Erfolgsfaktoren in beiden Hinsichten reflektiert werden.

religionsdidaktischen Perspektiven entsteht auch jeweils ein anderes Verständnis des Unterrichtsgegenstandes. „Schöpfung“ kann Unterrichtsgegenstand in einem instruierenden Setting zum abverlangten Lob und Dank Gott gegenüber werden oder in einem entdeckenden Setting zur sensiblen Wahrnehmung der Schöpfungswirklichkeit. Beide Perspektiven stehen religionsdidaktisch bei bestimmten Lerngruppen und bestimmten Lernsituationen für erfolgreichen Unterricht. Beide Perspektiven sind aber auch in der schöpfungstheologischen Debatte um ein dependenztheoretisches bzw. interdependenztheoretisches Schöpfungsverständnis verankert. Der religionsdidaktischen Perspektivenvielfalt auf den Unterrichtsgegenstand entspricht eine Vielfalt an theologischen Modellierungen des Erkenntnisgegenstandes.¹³

Hierbei geht es nicht einfach nur um die Erkenntnis, dass das Theologisieren von Kindern und Jugendlichen in den Bahnen der professionellen Theologie verläuft, sondern dass insgesamt die theologische Problemlösung in einem begrenzten strukturellen Rahmen erfolgt.¹⁴ Die religionsdidaktische Perspektive entdeckt in den theologischen Erkenntnissen ebenfalls einen Zielfaktor: ein Problem zu lösen, das selbst nicht einfach der Inhalt ist. Die inhaltliche theologische Problemlösung reagiert vielmehr auf eine Anfrage, die durch den „Frame“ entsteht und die erst die Perspektivierung schafft, in der sich ein Erkenntnisgegenstand konstituiert: dass asymmetrische Dependenz und Macht als Durchsetzungspotenzial kein (theologisch) akzeptiertes Beziehungsschema mehr sind, dass psychologische Wunderdeutungen nicht mehr überzeugen, dass eine quellenfixierte Kirchengeschichte nicht mehr Vergangenheit lebendig erschließt, dass ein hierarchisches Kirchenverständnis zu offensichtlich mit der gängigen Jesus-Konstruktion bricht usw. Unterrichtsgegenstände und Erkenntnisgegenstände stehen deshalb – was ihre Problembezogenheit angeht – in einer strukturellen Beziehung.

¹³ Die Kopplung der schöpfungstheologischen Modelle mit bestimmten Lernsettings habe ich ausgeführt in *Reis*, Glaubensaussagen (2009), 112–121; *Reis*, Gott (2008), 15–21.

¹⁴ Vgl. *Büttner/Reis*, Bedeutung. Schaut man auf diese Strukturen, dann ist es sinnvoll, von einer Kontinuität des Lernerdenkens und des professionellen Denkens sprechen. Das professionelle Denken sollte methodisch Referenzen systematisch zur Urteilsbildung nutzen können, die Widerspruchsfreiheit für die eigene Wissensstruktur überprüfen können und die Notwendigkeit zur Innovation besser überschauen können. Aber die Denkwege als strukturelle Reaktionen auf bestimmte Entscheidungssituationen lassen sich in einer Meta-Struktur, die den Denkraum erfasst, übereinander legen.

Dabei können Kontextuierungen der Erkenntnisgegenstände didaktisch so interessant sein, dass sie didaktisch zu Unterrichtsgegenständen transformiert werden. So ist der hermeneutische Zugang zur Schöpfungsrede in der Dogmatik und Biblischen Theologie nicht objektiv wahrer als andere, sondern schlicht anschlussfähiger an andere Diskurse und die in ihnen vorausgesetzte Normalrealität.¹⁵ Genau dieser Wechsel im Wirklichkeitsverständnis wird für die Schöpfungsrede in der späten Mittelstufe bzw. Oberstufe genutzt, um durch ein komplexeres Wirklichkeitsverständnis Transzendenz und Immanenz anders zu koppeln. Dann bietet ein hermeneutisch angelegtes Lernsetting eine didaktische Möglichkeit, die Autonomiekrise des Jugendglaubens zu bearbeiten, indem der Wirklichkeitsanspruch verlagert wird.

Die Theologie weiß in ihren eigenen Beobachtungen 2. Ordnung (Reflexion der theologischen Modellbildung) natürlich um diese Kontextbindung – wenn auch nicht in den theologischen Operationen 1. Ordnung (theologische Problemlösung ohne Aufmerksamkeit für die Modellbildung selbst), die die theologische Lehre sehr stark prägen. In der religionsdidaktischen Perspektive der unreduzierbaren Vielfalt an Perspektiven auf die Unterrichtsgegenstände wird erahnbar, dass auch die Theologie vor einem ähnlichen Problem mit den Erkenntnisgegenständen steht: dass die disziplinären Modellierungen der Erkenntnisgegenstände durch einen Zielfaktor bestimmt werden und dass die Modellierungen nicht mehr homogenisierbar, aufeinander reduzierbar sind und auch nicht theologisch falsifizierbar sind. Sowohl eine monistische als auch eine theistische Schöpfungsmodellierung, sowohl ein hermeneutischer als auch ein wörtlich-berichthafter Zugang zur Schöpfungswirklichkeit sind theologisch sinnvoll möglich. Die gegenwärtige Falsifizierung der monistischen Position geschieht über traditionelle Falsifikationsurteile, die an bestimmte lehramtliche Entscheidungen gebunden sind. Theologisch stellt sich die Situation insgesamt eher so dar, dass jede Modellierungen Erkenntnisgewinne ermöglicht und zugleich Erkenntnisschwächen besitzt. Der eingebaute Zielfaktor der Modelle macht sie als kontingente Problemlösungen sinnvoll. Was für die Theologie selbst vielleicht problematisch ist, macht sie zugleich als Gesprächspartner für die Religionsdidaktik interessant.

¹⁵ Dieser Zugang wird interessanterweise dann wieder für den Dialog mit den Naturwissenschaften unterlaufen, in dem eher unhermeneutisch die Genesis-Schöpfungsberichte in der Form als Inhalt interpretiert werden, weil genau diese Form die Brücke im Dialog darstellt.

4. Eine anregende Religionsdidaktik für das Selbstverständnis der Theologie

Wenn sich die wissenschaftliche Theologie auf die (didaktische) Beobachtung ihrer Entscheidungsbedingungen und die Bedeutung des „Frames“ für das Erkennen einlässt und die Modellvielfalt in einer Art Reflexion 3. Ordnung reflektiert, dann ist damit nicht automatisch die Selbstreferentialität aufgehoben. Die wissenschaftliche Theologie wird nicht aufhören die disziplinären Wissensstrukturen auszudifferenzieren und Hypothesen zu bestätigen oder zu falsifizieren. Sie bleibt auf der Suche nach der angemessenen Gottesrede, die in sich widerspruchsfrei ist und angemessen mit den ihr eigenen Referenzen umgeht. Nur wird die Partikularität, die Ortsgebundenheit der theologischen Reflexion deutlich. Und damit wird auch Wahrheit perspektiviert, ohne den Wahrheitsanspruch und die Wahrheitsfähigkeit der einzelnen Aussage aufzuheben. In einer Reflexion der 3. Ordnung kann diese Selbstaussetzung an die Mehrperspektivität sogar noch einmal theologisch begründet werden.¹⁶ Natürlich ist das nur *ein* Modell, die Theologie kann sich dem aus guten Gründen verschließen. Andererseits gewinnt eine solche an der Religionsdidaktik interessierte Theologie ein Selbstverständnis, das ihr eine Aufgabe in der Lehrerbildung gibt.

Die Standards der Kultusministerkonferenz (KMK) für die Lehrerbildung verlangen im Sinne einer Finalisierung von den theologischen Fachwissenschaften, dass die Studierenden im Sinne einer Erschließungs- und Gestaltungskompetenz die wissenschaftlichen Inhalte einer didaktischen Transformation unterziehen können.¹⁷ Das kann nach den bisherigen Überlegungen nicht bedeuten, dass die Fachwissenschaften das „Reli-Wissen“ bereitstellen, und auch nicht, dass die Fachwissenschaften solche Theologien auf die Weise vorstellen, wie sie als Referenztheologien für die didaktischen Beobachtungen 2. Ordnung gebraucht werden. Diese Umsetzung würde den Charakter einer wissenschaftlichen Disziplin aufheben. Klar ist aber auch, dass der Status-quo der fachwissenschaftlichen Theologie diese Anforderung der KMK nicht erfüllt, da theologische Operationen der 1. Ordnung für die religionsdidaktischen Operationen 1. Ordnung kaum eine Rolle spielen, deshalb auch nicht systematisch nachhaltig abgespeichert wer-

¹⁶ Dies leistet z. B. die Habilitation von *Fresacher*, Kommunikation (2006).

¹⁷ Vgl. *Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung* (16.10.2008), 34.

den.¹⁸ Dagegen ist die theologische Modellbildung der 2. Ordnung hilfreich, wenn sie in der Pluralität erfolgt, die die Entscheidungsbedingungen der jeweiligen Modelle mittransportiert.¹⁹ Dann können die Studierenden die eigenen theologischen Strukturen so weiterentwickeln, dass sie die Entwicklung der Fähigkeiten zur didaktischen Transformation unterstützen, weil die „Frames“ aufeinander bezogen werden können. Welches theologische Modell ist aus welchen Gründen reizvoll für die Auseinandersetzung der Schüler/innen? oder Welche Modellpluralität wird die theologische Auseinandersetzung der Schüler/innen prägen? Wie interveniere ich, um die theologischen Konstrukte der Schüler/innen zu irritieren oder auch zu stabilisieren? Das wären entsprechend anschlussfähige religionsdidaktische Operationen 1. Ordnung.

Die theologieinterne, unreduzierbare Pluralität der theologischen Modellierungen der unzähligen Gegenstände, die für Außenstehende willkürlich und verwirrend erscheint, wird in der fachwissenschaftlichen Ausbildung zum orientierenden Gegenstand. Damit würde die fachwissenschaftliche Ausbildung in der Orientierung an der religionsdidaktischen Reflexionsfähigkeit einen übergeordneten Zielfaktor erhalten, der die Zielfaktoren der eigenständigen disziplinären Reflexionen nicht aufhebt, sondern hebt. Das macht die Theologie noch nicht zur Didaktik, sie könnte aber ihren Platz in der Religionslehrerbildung als Theologie genauer bestimmen²⁰ und den Zielfaktor für die notwendigen didaktischen Transformationen in der fachwissenschaftlichen Lehre nutzen.

Umgekehrt könnte eine solche fachwissenschaftliche Theologie die Religionsdidaktik bei den Operationen 1. Ordnung unterstützen, das „Reli-Wissen“ besser zu strukturieren und zu pflegen, und die theologischen Modelle könnten als Konfigurationen des theologischen Denkens helfen die subjektiven Lernprozesse zu unter-

¹⁸ Vgl. Büttner/Reis, Bedeutung.

¹⁹ Erste Ergebnisse einer solchen religionsdidaktisch informierten Fachwissenschaft finden sich in Reis, Kompetenzorientierung, 19–38, Abschn. 3. Schon Klafki kennt dieses „Mittransportieren“ in Anlehnung an Heinrich Roth als Wiederentdeckung der Entstehungsprozesse einer Erkenntnis (vgl. Klafki, Studien, 140), wobei er die Erkenntnis immer noch objektiv meint und deshalb auch der Prozess eindeutig ist. Hier aber geht es darum, dass sich eine Erkenntnis erst in Suchentscheidungen finden lässt, und deutlich werden muss, dass andere Suchprämissen auch zu anderen Erkenntnissen führen.

²⁰ Bisher ist auch in der Religionslehrerbildung der übergeordnete Zielfaktor die Forschungsreproduktion selbst. Diese Orientierung würde dann funktionieren, wenn die akademische theologische Grundausbildung als Theorie – durch die Vermittlung des Referendariats – handlungsleitend würde. Aber genau das ist eben nicht der Fall; vgl. Büttner/Mendl/Reis/Roose, Jahrbuch (2010), 7–18, 15–18; ausführlich Reis, Sinn (2010).

stützen.²¹ Bei den Operationen 2. Ordnung würden die Geltungsbedingungen der Konzepte über die Verbindung zu den theologischen Modellen leichter einsichtig und damit für die Studierenden und Lehrkräften besser einschätzbar. Das ist eine wesentliche Voraussetzung für eine leistungsfähige religionsdidaktische Reflexion. Nimmt die wissenschaftliche Theologie die Entwicklung der religionsdidaktischen Reflexion als Kontext ernst, profitieren letztlich die beiden eigenständigen Diskurse.

Literaturverzeichnis:

- Berger, David*, Natur und Gnade Natur und Gnade: in systematischer Theologie und Religionspädagogik von der Mitte des 19. Jahrhunderts bis zur Gegenwart, Regensburg 1998.
- Büttner, Gerhard/Mendl, Hans/Reis, Oliver/Roose, Hanna*, ‚Jahrbuch für konstruktivistische Religionsdidaktik‘ – Wer braucht es und wozu? in: Dies. (Hg.), Religion lernen. Jahrbuch für konstruktivistische Religionsdidaktik, Bd. 1: Lernen mit der Bibel, Hannover 2010, 7–18.
- Büttner, Gerhard/Reis, Oliver*, Die Bedeutung theologischer Strukturen für das Elementarisierenlernen. In: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie (3/2010), 43–54.
- Fresacher, Bernhard*, Kommunikation: Verheißungen und Grenzen eines theologischen Leitbegriffs, Freiburg/Basel/Wien 2006.
- Freudenberger-Lötz, Petra*, Theologische Gespräche mit Kindern. Untersuchung zur Professionalisierung Studierender und Anstöße zu forschendem Lernen im Religionsunterricht. Stuttgart 2007.
- Klafki, Wolfgang*, Fünfte Studie: Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung (1958), in: Ders.: Studien zur Bildungstheorie und Didaktik, ²1975, 126–153.
- Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.10.2008 ([www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16 - Fachprofile.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16_-_Fachprofile.pdf); letzter Zugriff: 27.02.2011).
- Reis, Oliver*, Kompetenzorientierung als hochschuldidaktische Chance für die Theologie, in: M. Scheidler/Ders. (Hg.), Vom Lehren zum Lernen. Didaktische Wende in der Theologie, Münster, 19–38.
- Reis, Oliver*, Mit Glaubensaussagen Lernprozesse gestalten, in: KatBl 134 (2009), 112–121; Oliver Reis, Gott der Schöpfer im Religionsunterricht? Wenn der der Gebrauch der Rede zum Gegenstand wird, in: Kontakt.

²¹ Vgl. hierzu *Freudenberger-Lötz*, Gespräche (2007), Kap. 1.7; *Reis*, Rede (2009), 39–56.

Informationen zum Religionsunterricht im Bistum Augsburg 2/2008, S. 15–21.

Reis, Oliver, Sinn und Umsetzung der Kompetenzorientierung – Lehre ‚von hinten‘ denken, In: Patrick Becker (Hg.), Studienreform in der Theologie. Münster 2010, 108–127.

Reis, Oliver, Wie kommt die Rede von der Auferstehung in den Lernprozess? Das Verstehen von Auferstehung und seine Bedeutung für schulische Lernprozesse, in: Religionspädagogische Beiträge 63/2009, 39–56.

Tomberg, Markus, Religionsunterricht als Praxis der Freiheit. Überlegungen zu einer religionsdidaktisch orientierten Theorie gläubigen Handelns, Berlin/New York 2010.

Ziebertz, Hans-Georg, Gegenstandsbereich der Religionsdidaktik, in: G. Hilger/St. Leimgruber/Ders. (Hg.), Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf, München 2001, 17–28.