

10 Jahre Konstruktivismus – eine Entwicklungsgeschichte

1. In der Perspektive von Hans Mendl

Die Vorbereitung auf diese Rückschau geriet zu einer autobiografischen Spurensuche. Eine erste Erkenntnis: Das konstruktivistische Theoriekonstrukt und das konstruktivistische Fachvokabular (z.B. „Beobachter zweiter Ordnung“, „Autopoiese“, „Perturbation“) als Brille für die Deutung von Wirklichkeit ist mir erst später zugewachsen.¹ Tatsächlich aber wurzelt mein Interesse am Konstruktivismus in der empirischen Unterrichtsforschung. In den 1990er-Jahren betreute ich als Mitarbeiter von Prof. Dr. Eugen Paul in Augsburg ein Forschungsprojekt, bei dem wir die Bearbeitung schwieriger Bibeltexte im Unterricht videografisch aufzeichneten und auswerteten.² Deutlich wurde bei der Sichtung der vielen Religionsstunden: Unterricht verläuft selten so, wie sich das die Lehrenden oder gar die Lehrplanmacher vorstellen!

Im Arbeitskreis der Assistent/inn/en an der Uni wurde ich auf *den* Konstruktivismus hingewiesen und fand Geschmack. Dazu trug sicher auch eine kurios anmutende soziologische Studie bei, bei der Jugendliche in einem Schullandheim durch die Gestaltung äußerer Umstände so gesteuert wurden, dass sie Saurier und anderes wahrzunehmen glaubten.³ In meinem Exzerpt dieses Werks finde ich folgenden erstaunlichen Satz eines Soziologen:

-
- 1 Klingt zwar konstruktivistisch, ist es aber (noch) nicht: *Mendl, Hans*: Religionsunterricht als Hilfe zur Selbstkonstruktion des Glaubens. In: RpB 40/1997, 13-23.
 - 2 *Augsburger Arbeitsgruppe Curriculum / Mendl, Hans* (Mitarbeit u. Redaktion): Das Gleichnis von den Arbeitern im Weinberg. In: *Kath. Schulkommissariat in Bayern* (Hg.): Bibelarbeit – reflektiert. Ein didaktisches Sammelheft. Materialien für den Religionsunterricht 1/1993, München, 2-35. Auch die erste eigenständige Auswertung des Materials kam noch ohne eine konstruktivistische Deutung aus: *Mendl, Hans*: Vom Gott, der ins Dunkle führt. Eine exemplarische empirische Untersuchung zu Gen 22 (Die Opferung Isaaks). In: RpB 39/1997, 65-92.
 - 3 *Geißlinger, Johann*: Von Saurierjagden, Lachkrankheiten und anderen Realitäten. Eine soziologische Studie zur Plausibilitätsstruktur manipulierter Wirklichkeitsdefinitionen, Berlin 1991.

„Man wird nicht dadurch Christ, daß man an die Geschichten der Bibel glaubt oder sie für wahr hält. Viel entscheidender ist es, sich in sie als Geschichten, die einen selbst betreffen, verstrickt zu fühlen. In diesem Zusammenhang hat es dann auch keinen Sinn, von Wahrheit oder Falschheit, von Glauben oder Nichtglauben zu reden. Man verfälscht das Bild, wenn man es mit den Augen eines Außenstehenden betrachtet. Für den in die Geschichten der Bibel Verstrickten sind Wunder Folgesituationen, deren Definitionen sich aus der Wirklichkeit dieser, seiner Geschichte ableiten.“⁴

Das im Kontext der verschiedenen Konstruktivismustheorien entwickelte erkenntnistheoretische Instrumentarium konnte ich in der Folge gewinnbringend für die Deutung des Unterrichtsgeschehens einsetzen: Wenn unsere Weltwahrnehmung radikal subjektiv ist, hat das auch Konsequenzen für das Feld des Lernens und selbstverständlich auch für Lernprozesse im Religionsunterricht.⁵ Von den Wurzeln her kann ich also sicher als ein Vertreter eines biologischen oder epistemologischen Konstruktivismus gelten; gleichzeitig war mir von Anfang an klar, dass Lernen immer in sozialen Zusammenhängen erfolgt und deshalb auch ein systemtheoretischer Blick nötig ist, um die wechselseitigen Prozesse einer Beeinflussung der Lernenden und die Bedeutung der Lernumgebung zu erfassen. Aus vielen Kontakten mit den Dozierenden der zweiten und dritten Ebene der Religionslehrer/innen/bildung entstand einige Jahre später die Idee einer gemeinsamen Publikation zum Thema – das hier entstandene Buch „Konstruktivistische Religionspädagogik“ aus dem Jahre 2005 ist nach wie vor ein wichtiges Bezugswerk für mein Verständnis von Konstruktivismus.⁶ Gerhard Büttner wurde auf mich aufmerksam – und ich auf ihn (Auslöser waren zwei Beiträge von uns beiden in ZPT im Jahre 2002).⁷ Er lud mich zur Dortmunder Tagung im Jahre 2005 ein, die in Gerhard Büttners grundlegenden Konstruktivismus-Band „Lernwege im Religionsunterricht“ mündete.⁸ Gerhard ergriff auch die Initiative für unsere Jahrbuchreihe: Das legendäre Kröpke-Treffen am 01.04.2009 (kein Aprilscherz!) in Hannover, an dem die vier Herausgeber (Gerhard Büttner, Hans Mendl, Oliver Reis und Hanna Roose) gemeinsam mit dem Verleger Joachim Siebert teilnahmen, kann als Initialzündung für unser Tagungs- und Buch-Projekt gelten. Seit 2010 organisieren wir eine gemeinsame Tagung, die die ersten Jahre in Loccum, dann an verschiedenen Orten der Republik stattfand. Hier werden die Entwürfe der Buchbeiträge vorgestellt und diskutiert. Im selben Jahr 2010 erschien dann

4 Ebd., 193.

5 Eine erste Publikation, in der ich das Augsburger Unterrichtsforschungsprojekt konstruktivistisch ausdeute: *Mendl, Hans: Religiöses Lernen als Konstruktionsprozess. Schülerinnen und Schüler begegnen der Bibel.* In: *Porzelt, Burkard / Güth, Ralph* (Hg.): *Empirische Religionspädagogik. Grundlagen – Zugänge – Aktuelle Projekte*, Münster 2000, 139-152.

6 *Mendl, Hans* (Hg.): *Konstruktivistische Religionspädagogik. Ein Arbeitsbuch*, Münster 2005.

7 *Büttner, Gerhard: Wie könnte ein „konstruktivistischer“ Religionsunterricht aussehen?* In: *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie* 54 (2002), 255-170; *Mendl, Hans: Konstruktivismus und Religionspädagogik. Replik auf Büttner.* In: *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie* 54 (2002), 170-184.

8 *Büttner, Gerhard* (Hg.): *Lernwege im Religionsunterricht. Konstruktivistische Perspektiven*, Stuttgart 2006.

der erste Band unseres „Jahrbuchs für konstruktivistische Religionsdidaktik. Religion lernen“ zum Thema „Lernen mit der Bibel“. Wir sind unserem Gründungsverleger Joachim Siebert zu großem Dank verpflichtet – ohne dessen selbstlosen und engagierten Einsatz hätte es unser Projekt in dieser Form nicht gegeben! Seit 2014 (Bd. 5) erscheint die Reihe im LUSA-Verlag in Babenhausen: Ludwig Sauter hat dem Buchprojekt eine ästhetische Auffrischung gegeben und betreut es mit Leidenschaft und großer Umsicht!

Mein wissenschaftlicher Blick gilt neben der Erforschung der Handlungsbedingungen von religiösen Lernprozessen immer auch der Optimierung des Religionsunterrichts selber: Neben der Vogelschau möchte ich mich auch dem Ackerbau widmen! Von daher interessiere ich mich in allen meinen Forschungsfeldern für die praktischen Implikationen der jeweiligen theoretischen Konzepte. Konstruktivistische Theorien sind für mich eine erkenntnistheoretische Klammer für unterschiedliche Subjektansätze in der Religionspädagogik: „Konstruktivistische Theorien erweisen sich als äußerst hilfreich, um einen Subjektansatz in der Theologie und Religionsdidaktik lerntheoretisch zu begründen und didaktisch zu entfalten“, schreibe ich einleitend im WiReLex-Artikel zum Konstruktivismus.⁹ Gerade dem zweiten Teil, der didaktischen Entfaltung einer konstruktivistischen Sicht, gilt mein Augenmerk: Wie geht ein konstruktivistisch orientierter Unterricht? Wie lassen sich anregende Lernumgebungen gestalten? Welche Kompetenzen benötigen Lehrende? Kann man einen konstruktivistischen Unterricht auch konstruktivistisch evaluieren? Welche Bedeutung haben Instruktionen innerhalb eines konstruktivistischen Modells? Dass sich all das auch in meinen Praxisprojekten, z.B. in dem von Markus Schiefer Ferrari und mir herausgegeben gymnasialen Religionsbuch „Religion vernetzt“ (die Synapsenbildung lässt grüßen!) niederschlägt, versteht sich von selbst. Und wenn mir Referendare zurückmelden, dass sie mit den drei deutschen Worten *Eindruck – Ausdruck – Austausch* als Prinzipien ihres Unterrichts sehr weit kommen, dann haben sie die Grundierung eines konstruktivistischen Unterrichts verstanden: Im Unterricht erfolgt eine Auseinandersetzung mit Elementen eines Weltwissens, welches aber immer auch individuell verarbeitet und sozial ausgehandelt werden muss!

Gleichzeitig stellt der Horizont meines primären Erkenntnisinteresses auch die Grenzen meiner Welt dar: Ich bin Gerhard Büttner, Oliver Reis, Hanna Roose und auch Norbert Brieden äußerst dankbar für ihre innovativen und wegweisenden Impulse der letzten Jahre. Sie fordern mich heraus, überfordern mich gelegentlich in ihrer Komplexität, eröffnen mir aber immens wichtige neue wissenschaftliche Weltansichten. Vor allem aber führen sie zu einer Weiterentwicklung unseres gemeinsamen Projekts. So halte ich auch den Diskurs mit den theologischen und erziehungswissenschaftlichen Nachbardisziplinen für äußerst ertragreich: Kollegen aus der Exegese, Kirchengeschichte und der systematischen Theologie, anderer Geisteswissenschaften und vor allem auch den Erziehungswissenschaften bereichern uns bei unseren Tagungen mit ihren spezifischen Blickwinkeln auf eine konstruktivistische Deutung der Wirklichkeit. Von besonderer Bedeutung waren sicher die Beschäftigung

⁹ Mendl, Hans: Konstruktivistischer Religionsunterricht. In: WiReLex, Januar 2015, online: <https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100021/> (Aufruf vom 22.04.2019).

mit Konzepten einer Narrativität und die Auseinandersetzung mit Pluralität und Heterogenität. Spannend war auch die Thematik unserer 10. Tagung, bei der es um die Wirkkraft der Dinge ging, und die in diesem Band dokumentiert wird: Hier steht das Verhältnis zwischen Analytik und Normativität, zwischen einem schwachen und einem starken Subjektbegriff, zwischen einer Fokussierung auf empirisch angelegte Praxistheorien und dem Anspruch auf Praxisrelevanz im Zentrum der Auseinandersetzungen!

Dass sich so viele junge Kolleginnen und Kollegen an unserem Projekt beteiligen, freut mich besonders: Sie werden dafür sorgen, dass sich auch die konstruktivistische Religionspädagogik konzeptionell weiterentwickelt!

2. In der Perspektive von Hanna Roose

Meine Begegnung mit dem Konstruktivismus verdanke ich Gerhard Büttner. Er schenkte mir das damals (2004) neu erschienene Buch „Religion als Unterricht“¹⁰ und sagte: „Nimm und lies!“ Das tat ich und – ähnlich wie dem Kämmerer – fiel mir das Verstehen zunächst schwer. Was ‚brachte‘ diese Art der Beschreibung? Machte man es sich nicht unnötig schwer, wenn man die Systemtheorie Luhmanns auf den Religionsunterricht anwandte? Irritierend fand ich auch, dass die Autoren keine Empfehlungen für guten Unterricht formulierten, sondern annahmen, „dass der Unterricht gerade so, wie er erteilt wird, zunächst einmal in Ordnung ist“¹¹. Ganz anders ging es mir da bei dem von Hans Mendl herausgegebenen Sammelband „Konstruktivistische Religionsdidaktik“ aus dem Jahr 2005.¹² Hier ging es in konstruktivistischer Perspektive durchaus um die Frage nach „gutem Religionsunterricht“. Konstruktivismus bedeutete hier nicht „Luhmann“, sondern „Konstruktion – Dekonstruktion – Rekonstruktion“. Das leuchtete mir ein, aber trotzdem fand ich es schwer zu fassen: Was genau veränderte sich, wenn man Unterricht von diesem Dreischritt her dachte?

Das „Projekt Konstruktivismus“ lebt m.E. bis heute wesentlich von der Spannung zwischen diesen zwei unterschiedlichen Modellierungen des Konstruktivismus. In jedem Jahrbuch ringen wir neu damit, beide Perspektiven auszutarieren, wenn wir das Thema planen und Beiträge diskutieren.

Wir verstehen unsere konstruktivistische Perspektive – in einer holzschnittartigen Vereinfachung – *einerseits* im Sinne individueller Konstruktionen durch die Schüler/innen, also im Sinne eines biologischen oder epistemologischen Konstruktivismus. In dieser Perspektive lässt sich konstruktivistische (Religions-)Didaktik (normativ) z.B. im Sinne einer didaktisch gewünschten Subjektorientierung stark machen.¹³ Hier greift der Dreischritt von

10 Büttner, Gerhard / Dieterich, Veit-Jakobus: Religion als Unterricht. Ein Kompendium, Göttingen 2004.

11 Ebd., 11.

12 Mendl 2005 [Anm. 6].

13 Mendl 2015 [Anm. 9], 1.1.2.

Konstruktion – Dekonstruktion und Rekonstruktion, der sich dann z.B. in einem 4-phasi- gen Planungsmodell explizieren lässt, das die individuellen Vorerfahrungen der Schüler/ innen erkundet, als kollektive Lernphase eine eingegrenzte Lernlandschaft konzipiert, in einer individuellen Ausdrucksphase den Aneignungsformen der Schüler/innen Raum gibt und diese in einer Austauschphase des gemeinsamen Dialogs miteinander vernetzt.¹⁴ Hier greift die didaktische(!) Unterscheidung von Instruktion und Konstruktion im Sinne der Fokussierung unterschiedlicher Aspekte einmal des Lehrens und einmal des Lernens: einmal als ‚Input‘, den die Lehrkraft steuern kann, einmal als individuelle kognitive Repräsentation dieses Inputs bei den einzelnen Schülerinnen und Schülern, die sie nicht steuern kann, mit der sie im Unterricht aber umgehen muss.

Wir haben die konstruktivistische Perspektive *andererseits* für die Beobachtung von Religionsunterricht stark gemacht (und hier v.a. mit der Systemtheorie Luhmanns verknüpft). Hier beziehen wir uns auf Theorien, die mit einem eher schwachen Subjektbegriff arbeiten. (Das gilt auch für die Praxistheorie, der wir uns auf der Tagung 2019 zuwenden.) Konstruktivistische Religionsdidaktik lässt sich in dieser Perspektive *nicht* normativ im Sinne einer didaktisch gewünschten Subjektorientierung stark machen. Genau dieser Theorieansatz macht sie aber auch in einem hohen Grad anschlussfähig an aktuelle erziehungswissenschaftliche Diskurse – nicht nur auf der Basis der Systemtheorie, sondern z.B. auch auf der Grundlage der Praxistheorie. Ich habe gerade diese analytische Perspektive, für die innerhalb unseres Herausgeberteams neben Gerhard Büttner in erster Linie Oliver Reis steht, im Lauf der letzten 10 Jahre zunehmend schätzen gelernt. Im Austausch mit anderen Religionspädagog/inn/en im Rahmen unserer Tagungen habe ich die Erfahrung gemacht, dass dieser analytisch-konstruktivistische Blick auf Unterricht nicht nur mir zunächst eher fremd war. Religionspädagogik fragt zu Recht nach gutem Unterricht. Dazu bedarf es aber eben auch scharfer analytischer Perspektiven.

Das Verhältnis zwischen Analytik und Normativität ist dabei stets neu zu justieren. Von einer konstruktivistisch-analytischen zu einer konstruktivistisch-normativen Perspektive führt keine Einbahnstraße. Im Gegenteil: Zunehmendes Reflexionswissen kann die Handlungsfähigkeit (zunächst) auch einschränken. Das zeigt sich aktuell meiner Erfahrung nach insbesondere im Rahmen des Praxissemesters. Die Studierenden werden hier früher und intensiver einem Handlungsdruck ausgesetzt, der den Wunsch nach klaren Handlungsempfehlungen verständlicherweise verstärkt. Eine konstruktivistische Religionsdidaktik, die die analytische Beobachterperspektive fokussiert, hat da einen schweren Stand. Sie bildet aber einen m.E. notwendigen Gegenpol zu normativen Empfehlungen.

14 Büttner, Gerhard / Mendl, Hans / Reis, Oliver / Roose, Hanna: Unterrichtsplanung im Religionsunterricht – eine konstruktivistische Perspektive. In: Dies. (Hg.): Religionsunterricht planen (= Religion lernen. Jahrbuch für konstruktivistische Religionsdidaktik 5), Babenhausen 2014, 9-27, 21.

3. In der Perspektive von Gerhard Büttner

Spätestens seit der Reformphase der 1970er-Jahre verstand sich Erziehungswissenschaft als ein Vehikel der gesellschaftlichen Veränderung und die Religionspädagogik sah sich an der Spitze dieser Bewegung. Sie wies dem Religionsunterricht dabei eine besondere Rolle zu. Diese Emphase ist nicht verschwunden und findet sich derzeit im Diskurs um die Inklusion – es geht nicht um ‚ein bisschen besser‘, sondern letztlich um ein ‚ganz anders‘. Das weitgehende Scheitern vieler solcher Versuche ließ mich aufs Neue zu dem Theoretiker greifen, den ich seit dem Studium kannte: Niklas Luhmann. Er empfahl eine Beobachtung der Beobachter/in und erhoffte sich dadurch eine ‚soziologische Aufklärung‘.¹⁵ Er ‚irritierte‘ all die Selbstverständlichkeiten, indem er etwa von der ‚Unwahrscheinlichkeit von Kommunikation‘ sprach.¹⁶ In diesem Kontext stieß ich auf den ‚Diskurs des radikalen Konstruktivismus‘¹⁷. Es erschien spannend, etwa den Unterricht als eine Begegnung ‚autopoietisch‘ operierender Akteure zu sehen. Annike Reiß konnte in einer entsprechenden Arbeit auch rekonstruieren, wie so etwas im Religionsunterricht funktioniert.¹⁸ Wenn Unterricht so komplex geartet ist, ist es angemessen, die Veränderungsemphase zurück zu nehmen. Klar ist, dass ein solcher ‚Radikaler Konstruktivismus‘ äußerst produktiv sein kann, weil er zu einem zweiten Blick auf scheinbar Bekanntes zwingt – dies gilt besonders für Studierende, die meinen, Schule wäre für sie ein bekanntes Terrain. In diesem Kontext ist Norbert Brieden zuzustimmen, der zu Recht betont hat, Konstruktivismus sei immer ‚radikal‘ und von daher die Idee eines ‚gemäßigten Konstruktivismus‘ verwarf.¹⁹ Konstruktivismus verweist die Religionspädagogik demnach zu allererst auf die Epistemologie.

Dies produziert in der Praxis zahlreiche Irritationen. Das Interesse daran, was man denn mit dem Konstruktivismus ‚machen kann‘, führte zur Gleichsetzung mit radikal individualisiertem ‚offenen Unterricht‘, aber auch zu dem Vorwurf Rudolf Englerts, das mangelnde persönliche Engagement der Religionslehrkräfte, das er in seiner Studie fand, wäre Resultat des Konstruktivismus.²⁰ Dem gegenüber war für die Herausgeber immer klar: Es gibt erst einmal keine zwingende Präferenz für einen bestimmten Unterricht – man kann auch Frontalunterricht konstruktivistisch analysieren. Faktisch gab es dann doch Überlegungen zu konstruktivismusaffinem Unterrichten. Am plausibelsten ist Hans Mendls Gedanke, den

15 *Luhmann, Niklas*: Soziologische Aufklärung. In: *Luhmann, Niklas* (Hg.): Soziologische Aufklärung 1, Opladen 1972, 92-112; *Büttner / Dieterich* 2004 [Anm. 10].

16 *Luhmann, Niklas*: Die Unwahrscheinlichkeit von Kommunikation. In: *Luhmann, Niklas* (Hg.): Aufsätze und Reden, Stuttgart 2001, 76-93.

17 *Schmidt, Siegfried J.* (Hg.): Der Diskurs des Radikalen Konstruktivismus, Frankfurt a.M. 1987.

18 *Reiß, Annike*: Die Religionsstunde aus der Sicht einzelner Schüler/innen – empirische Untersuchungen aus der Sek. II, Kassel 2008.

19 *Brieden, Norbert*: Radikal heißt nicht beliebig. Der Konstruktivismus im Streit um die Wahrheit. In: *Büttner, Gerhard / Mendl, Hans / Reis, Oliver / Roose, Hanna* (Hg.): Lernen mit der Bibel (= Religion lernen. Jahrbuch für konstruktivistische Religionsdidaktik 1), Hannover 2010, 165-179.

20 *Englert, Rudolf*: Helfen konstruktivistische Konzepte der Religionsdidaktik weiter? In: *RpB* 69/2013, 24-32.

Unterricht so zu organisieren, dass die Kommunikation so ‚öffentlich‘ gemacht wird, dass die individuellen Konnotationen transparent werden.²¹ Ich selbst habe mit Herbert Kumpf versucht, komplexe Lernumgebungen zu konstruieren.²² Hier lassen sich nach wie vor Anregungen gewinnen. Die Benutzung des Autopoiesis-Gedankens hat Verfasser/innen von Überblicken dazu veranlasst, unseren Ansatz den ‚subjektiven Theorien‘ zuzuordnen. Dies halte ich für ein Missverständnis. Denn für mich war klar, dass die radikale Infragestellung aller scheinbar sicheren Voraussetzungen (Wirklichkeit) zwar produktiv sein kann, aber empirisch fragwürdig ist. Im Anschluss an die Schütz-Schüler Peter Berger und Thomas Luckmann wird nämlich deutlich, ganz so kontingent ist die Welt doch nicht.²³ Wer einen Unterricht beobachtet, der sieht, wie routiniert alles verläuft und warum neue Lehrkräfte (z.B. Praktikant/inn/en) so ‚anstrengend‘ sind. So bieten die zahlreichen empirischen Befunde zum Religionsunterricht (auch wenn sie methodisch nicht immer überzeugen mögen) den Lehrkräften einen Hinweis auf mögliche oder wahrscheinliche Verläufe.²⁴ D.h., die Konstruktionen finden doch häufig in erwartbaren Bahnen statt. In diesem Sinne bewegen sich viele Untersuchungen (z.B. der Kindertheologie) auf der Grundlage eines eher ‚sozialen Konstruktivismus‘. Hanna Roose und ihre Doktorandin Juliane Keiser haben zahlreiche Unterrichtsdokumente zur Mose-Einheit in der Grundschule vorgelegt.²⁵ Daraus ergeben sich für mich zwei wichtige Herausforderungen für eine konstruktivistische Perspektive. Für die unterrichtenden Lehrer/innen ist offenbar unklar, wie es sich mit der Historizität der Mose-Perikope verhält. Wenn der Mainstream der Exegeten nun die Historizität negiert, stellt sich die Frage nach der Bedeutung der biblischen *Narrative* umso dringlicher. Wir haben darüber bereits im Jahrbuch für konstruktivistische Religionsdidaktik 7 nachgedacht und werden uns 2020 der Konstruktion der ‚biblischen Welten‘ widmen. Die Studien haben aber auch deutlich gemacht, dass die Frage der Epistemologie bereits in der Grundschule unabweisbar ist. Was kann ich wissen, was weiß ich und was kann man nicht wissen?²⁶ Diese Frage muss mit jedem Unterrichtsthema mit thematisiert werden.

21 Mendl 2005 [Anm. 6].

22 Büttner, Gerhard / Kumpf, Herbert: Die Bergpredigt-Insel. Das Arbeitsheft zum Spiel. In: entwurf 39 (2/2008); Büttner, Gerhard / Kumpf, Herbert: Die Bergpredigt-Insel. Erfahrungen mit einer Lernumgebung. In: entwurf 39 (2/2008), 30-34.

23 Büttner, Gerhard: Was verstehen wir unter konstruktivistischer Religionsdidaktik? In: Büttner, Gerhard / Mendl, Hans / Reis, Oliver / Roose, Hanna (Hg.): Glaubenswissen (= Religion lernen. Jahrbuch für konstruktivistische Religionsdidaktik 6), Babenhausen 2015, 191-199.

24 Büttner, Gerhard: Elementarisierung im Religionsunterricht. Eine Einführung in die Praxis, Stuttgart 2019.

25 Roose, Hanna: „War das wirklich so?“ Mose im Religionsunterricht der Grundschule: Zwischen Tatsachenbericht und fiktiver Erzählung. In: JaBuKi 12 (2013), 147-158; Keiser, Juliane: Zwischen Märchen, Tatsachenbericht und Glaubenszeugnis – Biblische Geschichten im Religionsunterricht der Grundschule, Phil. Diss. Man., Lüneburg 2018.

26 Büttner, Gerhard: Nicht-Wissen und Nicht-Wissen-Können als Schlüsselfrage beim Planen und Durchführen von Religionsstunden. In: ZPT 67 (2016), 27-36.

Von der anfänglichen Beschreibung her wird für mich noch ein anderer Aspekt relevant. Mit der Kritik einer primären Fixierung auf die ‚guten Absichten‘ stellt sich generell die Frage nach dem Idealismus der Religionspädagogik. In den Sozialwissenschaften haben antiidealistische Ansätze verstärkt darauf aufmerksam gemacht, dass die materiellen Bedingungen – etwa von Unterricht – selber als ‚Akteure‘ am Unterrichtsgeschehen beteiligt sind. Wenn wir auf der diesjährigen Tagung praxistheoretische Ansätze ins Spiel bringen, machen wir vollends klar, dass der Konstruktivismus keinesfalls auf die ‚Subjekte‘ fokussiert ist. Hier werden sich – so meine Erwartung – die immer wieder von Oliver Reis ins Spiel gebrachten ‚Beobachtungen zweiter Ordnung‘ insofern bewähren, als diese die unterrichtenden Lehrer/innen einerseits entlasten können, gleichzeitig aber manifest wird, dass sich der Religionsunterricht viel zu wenig um seine Praktiken kümmert²⁷

Mir ist klar, dass ich hier kein Plädoyer für ein geschlossenes Konzept von Konstruktivismus in der Religionspädagogik vorlege. Meine Vorstellung geht eher dahin zu fragen, welche Facetten von Religionsunterricht denn durch ein avanciertes Analyseinstrument in den Blick genommen werden können, um bislang vernachlässigte Aspekte transparent zu machen. Dabei subsumiere ich unter einen sehr weiten Konstruktivismusbegriff verschiedene Spielarten, denen gemeinsam ist, dass sie helfen können, die Komplexität von Unterricht soweit zu reduzieren, dass sie bearbeitbar wird – und somit wieder Komplexität steigern kann.

4. In der Perspektive von Oliver Reis

Meine Begegnung mit dem Konstruktivismus vollzieht sich über die Hochschuldidaktik. In der Lehrpraxis an der Hochschule fällt mir die Differenz zwischen dem gesagten Wort der Lehrenden und den Ergebnissen der Aneignungsprozesse auf. Diese Differenz können der biologische Konstruktivismus z.B. in Folge von Maturana und Varela über die selbstreferenzielle Verarbeitung von Informationen (Autopoiesis) und der epistemologische Konstruktivismus im Sinne von Glasersfeld über die subjektiv-konstruktive Gebundenheit des Erkennens (Viabilität) gut erklären. Die didaktische Adaption dieser Theorien im Rahmen der didaktischen Theoriebildung z.B. bei Kersten Reich²⁸ und dann für die Religionsdidaktik bei Hans Mendl²⁹ und Gerhard Büttner hat mich seit den frühen 2000er-Jahren auf eine Spur des Unterrichtens gesetzt, die sich daran ausrichtet, die Lernprozesse im Sinne einer Konstruktbildung zu unterstützen. In dieser Form war auch für mich der Gegensatz von Instruktion und Konstruktion einleuchtend, so dass konstruktivistisches Engagement in der Lehre

27 Büttner, Gerhard / Reis, Oliver: Welche (religiösen) Praktiken erzeugt der RU? In: KatBl 143 (2018), 313-317.

28 Reich, Kersten: Konstruktivistische Didaktik. Das Lehr- und Studienbuch mit Online-Methodenpool, Weinheim 2012.

29 Mendl 2005 [Anm. 6]; Büttner 2006 [Anm. 8].

tendenziell die Vermeidung von Instruktion und die Stärkung studentischer Produktionen bedeutet hat. Ich habe versucht, die studentischen Vorstellungen zu heben und gezielte Anknüpfungspunkte mit den theoretischen Gegenständen zu finden. Die Nähe und Ferne der Schüler/innen- bzw. der Studierendenvorstellungen zu den fachlichen Gegenständen und die Möglichkeit, beide aneinander auszurichten – gerade wenn man die Pluralität der Vorstellungen und die der Gegenstandsverständnisse im Blick hat –, ist für mich bis heute der fachdidaktische Schlüssel, in heterogenen Ausgangslagen strukturierte Lernprozesse zu initiieren.

Dieser Zugang zur Religionsdidaktik ist inspiriert von konstruktivistischen Erkenntnissen, aber in den didaktischen Konsequenzen habe ich mich im Laufe der Zeit immer weiter davon entfernt, dass es eine konstruktivistische Praxis gibt. Der Konstruktivismus kann viele Formen des Unterrichtens in der Schule und des Lehrens in der Hochschule inspirieren. Manchmal sehen die Formen am Ende gar nicht mehr so aus, wie sich die konstruktivistische Didaktik der 1990er-Jahre dies ausgedacht hat.³⁰ Es fängt schon damit an, dass die Differenz zwischen Instruktion und Konstruktion gerade aus Sicht des Konstruktivismus so nicht haltbar ist. Norbert Brieden hat darauf im dritten Jahrbuch aufmerksam gemacht.³¹ Eine an den Konstruktionen der Lernenden und ihrer eigenen Konstruktivität bewusste Instruktion ist ein wichtiger autopoietischer Impuls zur Neukonstruktion der Lernenden und immer auch ein wichtiges Moment im Selbstlernen der Lehrenden. Ein Unterricht, der auf solche Impulse verzichtet und der radikal auf Selbstlernen setzt, versteht die Konstruktionsbedingungen des Lernens gerade nicht. Auch die Idee der Lernumgebungen, die vor allem die Selbsttätigkeit und Selbstregulation der Studierenden fördern sollte und das dritte Jahrbuch geprägt hat, ist aus heutiger Sicht naiv, weil in die Lernumgebung massive Regeln und Instruktion einfließen, gerade wenn sie als stabiler Rahmen Konstruktionen ermöglichen sollen.³²

Offenbar liegt der Wert des Konstruktivismus nicht darin, eine bestimmte Praxis zu erzeugen, sondern vor allem darin, Lernprozesse *nicht zu naturalisieren* – auch nicht die einer konstruktivistischen Didaktik (unser verrückter Artikel zur Planung im 5. Jahrbuch hat hier seinen Ort).³³ Hier hat mir Luhmann geholfen, der sich selbst nicht als Konstruktivist bezeichnet hat, sondern seine Systemtheorie bestenfalls als operativen Konstruktivismus verstanden haben wollte. A \rightarrow A': Unter der gegebenen Voraussetzung von A ergeben sich Folgen von A'. Es interessiert nicht die Frage, ob A vorhanden, empirisch validierbar,

30 *Büttner, Gerhard / Mendl, Hans / Reis, Oliver / Roose, Hanna*: Unterrichtsplanung im Religionsunterricht – eine konstruktivistische Perspektive. In: *Dies.* (Hg.): Religionsunterricht planen (= Religion lernen. Jahrbuch für konstruktivistische Religionsdidaktik 5), Babenhausen 2014, 9-27.

31 *Brieden, Norbert*: Instruktion ist Konstruktion, oder: Was bedeutet Jesu „Piercing“? In: *Büttner, Gerhard / Mendl, Hans / Reis, Oliver / Roose, Hanna* (Hg.): Lernumgebungen (= Religion lernen. Jahrbuch für konstruktivistische Religionsdidaktik 3), Hannover 2012, 53-69.

32 Vgl. *Büttner / Mendl / Reis / Roose* (Hg.) 2012 [Anm. 31]; *Reis, Oliver / Hoyer, Isabelle*: Lernumgebung/vorbereiteter Klassenraum. In: WiReLex, Februar 2019, online: <https://www.bibelwissenschaft.de/de/stichwort/200622/> (Aufruf vom 22.04.2019).

33 Vgl. *Büttner / Mendl / Reis / Roose* 2014 [Anm. 30].

notwendig oder geboten ist. Es interessiert die Operation, die A zu A' verarbeitet, obwohl A nur vorausgesetzt ist.³⁴ So beschreibt er soziale Kommunikation eben nicht aus der Perspektive von Menschen und ihrem Handeln, sondern aus den äußeren Bedingungen des Handelns, die das Handeln zu Verhalten machen. Selbst Konzepte wie die Selbststeuerung und Autonomie sind dann ein Zu-sich-selbst-Verhalten. Das ist verstörend, aber extrem produktiv, weil der Rahmen (Erwartungsstrukturen bei Luhmann, aber auch die Narrationen im achten Jahrbuch oder die Praktiken im zehnten Jahrbuch) und das Verhalten dazu ohne Anfang und ohne Ende aufeinander beziehbar werden. Weder wird die Umwelt als starr und unveränderbar angenommen noch das Subjekt. Weder macht es Sinn, nur vom konstruierenden Subjekt her zu denken noch von der vorbereiteten Lernumgebung.

Gerade wenn Unterrichtsprozesse nicht so laufen, individuelle Vorstellungen meiner Studierenden in den Praxisphasen nicht ‚funktionieren‘ oder wenn die Bedingungen des Lehrens und Lernens Lernen scheinbar verhindern, dann ist es hilfreich, nicht nur die Vorstellungen der Lernenden zu untersuchen, sondern auch den in den Situationen wirksamen Rahmen mit seinen Handlungsanreizen. Oft geht es heute in meinen Lehrveranstaltungen nicht mehr darum, die gute religionsdidaktische reflektierte theoretische Praxis gegenüber der wirklichen Praxis durchzusetzen. Ich bilde in diesem intuitiven Sinne nicht mehr für eine bessere Praxis aus. Es geht eher darum, die Studierenden über ihr eigenes A, das ihrer Schüler/innen, der Kolleg/innen, der Schule oder auch der Gesellschaft ‚aufzuklären‘, das zu A' führt. Und wer B' will, muss sich Gedanken über B machen.

Eine solche reflexive Praxis ist auch wieder eine Praxis, die sich beobachten lässt, die selbst wieder unhinterfragte Prämissen hat. Führt konstruktivistisches Denken nicht zwangsläufig zum Relativismus? – und zwar auf zwei Ebenen: (1.) Bleibt eine konstruktivistisch inspirierte Religionsdidaktik nicht nur rein analytisch, verliert sie nicht ihre normative Funktion? (2.) Was macht die Perspektive mit den Gegenständen und ihrem Anspruch (Gott, Wahrheit, Kirche, Moral)? Die beiden Fragen hängen für mich im Grunde zusammen. Der Konstruktivismus erreicht in keiner Beobachtung der x.-Ordnung ihren Beobachtungsgrund. Es gibt nicht nur immer eine Beobachtung der Beobachtung auf höherer Ebene, die die der unteren Ebene relativiert, sondern es gibt immer auch die der oberen Ebene, die jede Erkenntnis relativiert, selbst die konstruktivistisch gefasste. Deshalb gibt es keine Wertigkeit, keinen höheren Wahrheitsgehalt und Geltungsanspruch der höheren Beobachtung.

Wie mich die Bände zur Narration und zu den Praktiken gelehrt haben, gibt es sogar innerhalb des Konstruktivismus inkommensurable Familien, die alles relativieren, aber auch die Relativierung wieder relativieren.³⁵ Die konstruktivistische Perspektive ist deshalb keine überlegene Haltung, sie ist ein durchaus gefährlicher Weg, aus den direkten Operationen und den natürlichen Gegebenheiten auszusteigen. Für mich können Konstruktivist/inn/en keine naturalistischen Relativist/inn/en sein, das wäre ein innerer Widerspruch. Praktiken,

34 Vgl. *Luhmann, Niklas*: Die Religion der Gesellschaft, Frankfurt a.M. 2000, 73.

35 *Reis, Oliver*: Was kann eine konstruktivistische Religionsdidaktik von der Narratologie lernen? In: *Büttner, Gerhard / Mendl, Hans / Reis, Oliver / Roose, Hanna* (Hg.): Narrativität (= Jahrbuch für konstruktivistische Religionsdidaktik 7), Babenhausen 2016, 175-180.

die von Gott nicht nur als Gottesbild sprechen, von Wahrheit nicht nur als individuelles oder soziales Konstrukt, von Kirche nicht nur als Überzeugungsverein, sind nicht Praktiken unterlegen, die solche Annahmen vertreten.

Im engeren Kreis unseres Vereins und des Vorstands sind keine radikalen Relativierer/innen um des Relativierens willen. Wir bewegen uns eher vorsichtig in den Beobachtungen und beziehen sie eher wieder auf die Praxis, die wir untersuchen wollen. Dabei geben wir auch die normative Funktion der Religionsdidaktik nicht auf. Sie folgt aber eher dem Schema des operativen Konstruktivismus: Wenn das wirklich die Ziele sind, was müsste unternommen werden? Im Netzwerk haben wir Idealismus abgebaut, der sich nicht um die Voraussetzungen seines Gelingens kümmert, aber die Ideale weiter im Spiel gehalten – so besonders beim neunten Band zur Heterogenität.³⁶ Die Konstruktivität im Weltzugang – egal in welcher Spielart dies dann ausbuchstabiert wird – ist für mich das, was den Verein, die Jahrestagungen und die Jahrbücher auszeichnet. Für mich geschieht aber genau dies nicht aus Selbstverliebtheit in die Theorie. Die Analyse und die Erprobung neuer Praktiken ist in ihrem Zweck gebunden: irritierte, verstörte, gestörte oder auch zerstörte religiöse Kommunikation wieder aufzunehmen – eben im Wissen, wie unwahrscheinlich und bleibend verletzlich eine solche Kommunikation ist. Dass das aber über zehn Jahre möglich ist, dafür stehen für mich das Netzwerk, der Verein und die Jahrbücher. Ich bin für diese zehn Jahre Lerngemeinschaft sehr dankbar!

36 Büttner, Gerhard / Mendl, Hans / Reis, Oliver / Roose, Hanna (Hg.): Heterogenität im Klassenzimmer (= Religion lernen. Jahrbuch für konstruktivistische Religionsdidaktik 9), Babenhausen 2018.