

Vom Eigenleben der Dinge

Der religionsdidaktische Konstruktivismus quer gelesen mit Bruno Latour

Abstract: In recent years, constructivist positions have gained considerable influence on pedagogical thinking in general and religious education theory and practice in particular. The basic argument comes down to the question how learning happens. From a constructivist perspective, learning has to be understood as an active social process of creating individually viable meaning through the experience of difference. Current practice of RE seems to be widely shaped by a kind of pragmatic constructivism. The paper first describes and critically evaluates three of its basic options, which redefine the role of the learner, the instructor and the subject matter in religious learning processes. Secondly, a search for blind spots of constructivist practice is carried out considering works of the French philosopher and sociologist Bruno Latour. The key point is not to underestimate the 'share of things' in every learning process however self-constructive learning may be.

Keywords: Constructivism, learning theory, Bruno Latour, sociology of things

Schlagworte: Konstruktivismus, Lerntheorie, Bruno Latour, Soziologie der Dinge

1 Eine Tür ist ... eine Tür, oder?

„In unserem Alltag gehen wir zu Recht davon aus, dass wir in einer verlässlichen Umwelt leben, die wir als ‚objektiv‘ ansehen. Wenn wir eine Tür zu sehen meinen, dann ist dort in aller Regel auch eine ... Dieses Selbstverständnis möchte der Konstruktivismus in Frage stellen. Seine Grundaussage ist, dass sich unsere Vorstellung von der Welt jeweils erst in unserem Kopf bildet, d. h., dort *konstruiert* wird. Die Informationen auf der Netzhaut werden im Gehirn so verarbeitet, dass ein Gebilde identifiziert wird, das durch Abgleichung mit dem vorhandenen Muster als ‚Tür‘ identifiziert wird. Der erfolgreiche Durchgang durch dieselbe bestätigt dem Gehirn, dass diese Zuordnung korrekt war, sich also bewährt hat.“¹

In diesem Zitat über ein so alltägliches Objekt wie eine Tür finden sich gleich drei Schlüsselwörter, die auch eine Tür zum Verständnis des sog. Konstruktivismus öffnen. Zunächst das unscheinbare Verb *meinen*: Wir meinen, eine Tür zu sehen. Doch wer sagt uns, ob diese Wahrnehmung auch der Realität entspricht und nicht nur eine Wirklichkeit für mich ist, die sich für andere ganz anders darstellen kann? Der Konstruktivismus will mit Selbstverständlichkeiten brechen, indem er den Menschen als Realität verarbeitendes Subjekt in den Blick nimmt – gestützt durch Erkenntnisse über die Wirkweise des menschlichen *Gehirns* (zweites Schlüsselwort). Das dritte Schlüsselwort lenkt den Blick auf das Lernen: Ob sich im Gehirn ein verlässliches Konzept von ‚Tür‘ bildet, hängt davon ab, wie gut sich die Muster im erfolgreichen Öffnen einer Tür *bewähren*. Jeder, der schon einmal mit seiner Chipkarte vor einer Hotelzimmertür

¹ Gerhard Büttner, Konstruktivistische Perspektiven für den Religionsunterricht – Einleitende Perspektiven, in: ders. (Hg.), Lernwege im Religionsunterricht. Konstruktivistische Perspektiven, Stuttgart 2006, 9–21, 9.

kapituliert hat, versteht unmittelbar den Zusammenhang zwischen konstruktivistischer Erkenntnistheorie und der Praxis von Lernprozessen.

Aber natürlich geht es in dem Zitat von Gerhard Büttner² um mehr als um Türen. Ersetzen wir das Wort ‚Tür‘ durch andere Objekte wie ‚Kreuz‘, ‚Kirche‘ oder ‚Auferstehung‘, tritt die religionspädagogische Stoßrichtung zutage: Wenn wir ein Kreuz zu sehen meinen, welche Wirklichkeit verbinden wir damit? Wenn wir eine Kirche betreten, welche je individuellen Muster werden dann aktiviert? Wenn wir im Unterricht über ‚Auferstehung‘ sprechen, welches Vorstellungsgelände entsteht dabei im Kopf der Schüler/-innen, das Chance hat, sich erfolgreich durch Gebrauch zu bewähren? Im Folgenden möchte ich zeigen, wie die sog. konstruktivistisch orientierte Religionsdidaktik mit Fragen wie diesen kreativ umgeht. Dazu stelle ich zunächst drei ihrer Kernoptionen vor sowie zentrale Bedenken, die gegen einen religionsdidaktischen Konstruktivismus ins Feld geführt werden. Anschließend möchte ich (nicht nur metaphorisch) einige ‚Türen‘ öffnen, um Wege aus der kontrovers geführten Diskussion zu zeigen.

2 Optionen einer konstruktivistisch orientierten Religionsdidaktik

Nachdem in der Pädagogik schon in den 90er Jahren eine sehr rege Rezeption konstruktivistischer Theorien zu beobachten ist, setzt die religionspädagogische Resonanz später ein, und eine intensivere Diskussion findet im Wesentlichen erst seit gut zehn Jahren statt. Dies mag auch damit zusammenhängen, dass bestimmte konstruktivistische Positionen, wie etwa die der radikalen Subjektivität jeder Wirklichkeitserkenntnis, scheinbar nur schwer mit theologischen Grundaxiomen in Einklang zu bringen sind.³ In der theoretischen Diskussion überwiegen noch die kritischen Stimmen, während sich allerdings in der Praxis schon lange Entwicklungen abzeichnen, die konstruktivistischen Lerntheorien weitgehend entsprechen, ohne dabei das Attribut ‚konstruktivistisch‘ für sich zu beanspruchen. Dies wird deutlich, wenn wir uns drei zentrale Optionen der ausdrücklich konstruktivistisch orientierten Religionsdidaktik⁴ vor Augen führen, in denen die drei Pole des didaktischen Dreiecks – Lernende, Inhalte, Lehrende – neu in den Blick genommen werden.

² Büttner gehört neben Hans Mendl zu den Autoren, die für die Rezeption konstruktivistischer Ansätze in der Religionspädagogik maßgebliche Impulse gesetzt haben. Vgl. die programmatische Diskussion Büttner/Mendl in ZPT 54 (2002), 155–184 sowie Büttner, Lernwege; Hans Mendl (Hg.), Konstruktivistische Religionspädagogik. Ein Arbeitsbuch, Münster 2005 und die bislang vier Bände des Jahrbuchs für konstruktivistische Religionsdidaktik (Gerhard Büttner/Hans Mendl/Oliver Reis/Hanna Roose (Hg.), Religion lernen. Jahrbuch für konstruktivistische Religionsdidaktik, Hannover 2010 ff.).

³ Gegen die scheinbar unvermeidlichen theologischen Widersprüche fragt Henrik Simojoki in diesem Heft nach dem Mehrwert konstruktivistischer Denkanstöße für die Theologie.

⁴ Hier vor allem im Anschluss an Hans Mendl; vgl. Mendl, Konstruktivistische Religionspädagogik (2005); ders., Konstruktivistische Religionspädagogik, in: Bernhard Grümme/Hartmut Lenhard/Manfred L. Pirner (Hg.), Religionsunterricht neu denken. Innovative Ansätze und Perspektiven der Religionsdidaktik. Ein Arbeitsbuch, Stuttgart 2012, 105–118; ders., Konstruktivismus. Eine tragfähige Theorie für eine zukunftsfähige Religionspädagogik, in: RpB 69/2013, 17–23.

Subjektorientierung konsequent umsetzen: Seit langem ist Subjektorientierung die leitende theologische und religionspädagogische Prämisse. Die erste Option besteht in der Forderung, diese Prämisse nun konsequent und radikal auch in der Praxis umzusetzen. Es geht um eine lerntheoretische Wende „von der Lernzielorientierung hin zum lernenden Subjekt“⁵, den sog. *shift from teaching to learning*. Gemeint ist die Forderung, Unterricht nicht mehr aus der Perspektive der Inhalte und deren planmäßiger Vermittlung zu denken, sondern aus der Perspektive der Lernenden und deren schrittweiser Aneignung von Kompetenzen, denn: „Die Konstruktion von Wirklichkeit“ – und damit auch alles Lernen – „vollzieht sich im Subjekt.“⁶ Wenn du also den Schüler/-innen das Konzept ‚Tür‘ vermitteln möchtest, frage nicht, welche inhaltlichen Strukturen zu beachten sind, sondern frage danach, auf welchen Wegen sie sich selbst ein *viables*, also für sie taugliches Konzept ‚Tür‘ konstruieren können. Diese konsequent am lernenden Subjekt orientierte Umkehrung der Fragerichtung hat zwei weitere didaktische Verschiebungen zur Folge, die sich in der zweiten und dritten Option ausdrücken: einer Verschiebung der Rolle der Inhalte sowie der der Lehrenden.

Fokus auf Lernprozesse richten: Der Konstruktivismus verstanden als „praxisorientierte Lerntheorie“⁷ macht auf eine entscheidende Differenz aufmerksam, nämlich die zwischen den gelehrteten und den gelernten Inhalten. Was sich Schüler/-innen von dargebotenen Inhalten aneignen und wie sie es tun, entzieht sich jeder didaktisch noch so geschickten Steuerung. Lernen ist immer eine aktive Eigenkonstruktion, die nicht mit einem Abbild von vorgegebenem Wissen zu verwechseln ist.⁸ Die konstruktivistisch orientierte Didaktik folgert daraus, den Inhalten eine neue Rolle zuzuordnen. Sie werden nicht mehr als Determinanten des Unterrichts, sondern als Funktionen des Lernens verstanden. Inhalte sollen Lernanlässe sein, sie sollen Anstöße geben, das schon Gewusste, Gedachte und Erfahrene zu erweitern oder zu verändern. Ihre Funktion ist die von sog. *Perturbationen* (wörtlich: ‚Verstörungen‘), „die im besten Fall zu einer ... eigenständig gestalteten Rekonstruktion führen, im schlechtesten Fall als unbedeutend ausgefiltert werden.“⁹

Selbstgesteuertes Lernen aktivieren und begleiten: Aus der Einsicht in die Differenz zwischen gelehrteten und gelernten Inhalt ergibt sich, dass genau diese Differenz auch im Fokus der Aufmerksamkeit der Lehrkraft stehen muss. Ihre Aufgabe ist es, nicht nur Inhalte zu lehren, sondern anregende Lernumgebungen bereitzustellen und „Kommunikationsofferten“¹⁰ zu geben. Je nach individuellen Voraussetzungen sollen jeweils passende Lernangebote zur Verfügung stehen, die „aktive Vernetzung, Vertiefung und mehrmalige Wiederholung“¹¹ bereits bestehender Konstrukte ermöglichen.

⁵ Mendl, Konstruktivistische Religionspädagogik (2005), 10; vgl. ders., Konstruktivismus, 19.

⁶ Mendl, Konstruktivistische Religionspädagogik (2012), 107.

⁷ A. a. O., 107; vgl. ders., Konstruktivismus, 18.

⁸ Vgl. Mendl, Konstruktivistische Religionspädagogik (2012), 105.

⁹ A. a. O., 107; vgl. ders., Konstruktivismus, 22.

¹⁰ Michael Domsgen, Religionsunterricht vom lernenden Subjekt aus profilieren und die prägende Kraft der Lernorte berücksichtigen – Religionsdidaktik mit systemischen Perspektiven, in: Grümme et al. (Hg.), Religionsunterricht, 198–209, 204; vgl. Mendl, Konstruktivistische Religionspädagogik (2012), 110.

¹¹ Mendl, Konstruktivistische Religionspädagogik (2012), 108.

Was wäre für mich als jemanden, der bislang die Erfahrung gemacht hat, dass sich Zimmertüren mittels Chipkarte meist nur widerspenstig oder eben gar nicht öffnen lassen, ein passender Lernimpuls und Lernweg? Die konstruktivistische Didaktik plädiert hier konsequent für entdeckendes, aktivierendes und produzierendes Lernen.¹² Der Lehrende hat weniger die Aufgabe, Konstruktionen vorzugeben, als vielmehr diese zu ermöglichen und kritisch zu begleiten: als „motivierende[r] Unterstützer der aktiv Lernenden“¹³, als Moderator, Coach oder Mentor. Er/sie sollte mir also nicht die objektiven Vorzüge einer Chipkarte erklären, sondern mir ein *setting* anbieten, in dem ich diese selbst entdecken könnte.

3 Bedenken gegenüber einem religionsdidaktischen Konstruktivismus

Die drei Optionen einer konstruktivistisch orientierten Religionsdidaktik machen also charakteristische Verschiebungen innerhalb des didaktischen Dreiecks aus Lernenden, Lehrenden und Inhalten deutlich. Sie sind, wie aktuelle Ergebnisse der Unterrichtsforschung vermuten lassen, in großen Teilen der Praxis bereits Realität.¹⁴ Vielleicht könnte man sogar sagen, dass eine Art *pragmatischer Konstruktivismus* sich längst zur didaktischen Alltagstheorie des Religionsunterrichts entwickelt hat. Ich möchte daher hier zwei Bedenken ansprechen, die im Blick vor allem auf diese Praxis geäußert wurden.¹⁵

Die erste Anfrage richtet die Aufmerksamkeit auf das Verhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden. Inwieweit lässt sich die konstruierende Eigenaktivität der Lernenden überhaupt noch didaktisch beeinflussen oder gar lenken? Inwiefern ist hier noch eine pädagogische Beziehung im starken Sinn möglich? Ein radikaler Konstruktivismus, der jede Beeinflussbarkeit von Lernprozessen durch die Lehrkraft abstreitet, wäre pädagogisch gewendet letztlich nichts anders als „eine von vornherein unfruchtbare ‚Anti-Pädagogik‘“.¹⁶ Steckt also hinter den konstruktivistischen Optionen ein *antipädagogischer Impuls*?¹⁷

In der zweiten Anfrage geht es um das Verhältnis zwischen Lernenden und Inhalten und die Art des Lernens. Rudolf Englert hat zuletzt von einer zentralen Schwachstelle des gegenwärtigen Religionsunterrichts gesprochen, „dass hier nämlich kaum noch der Anspruch besteht, die Selbstbezüglichkeit unseres Erkennens zu durchbrechen“.¹⁸

¹² Vgl. a. a. O., 108 f.

¹³ A. a. O., 110.

¹⁴ Vgl. Rudolf Englert/Elisabeth Hennecke/Markus Kämmerling, *Innenansichten des Religionsunterrichts. Fallbeispiele – Analysen – Konsequenzen*, München 2014.

¹⁵ Die auf der Ebene erkenntnistheoretischer Prämissen und theologischer Konsequenzen geführte Diskussion möchte ich bewusst ausblenden (vgl. etwa Annette Scheible, *Vorurteile, Argumente und blinde Flecken. Der Radikale Konstruktivismus im Spiegel seiner Kritiker*, in: *Religion lernen* 4/2013, 203–218; Norbert Brieden, *Radikal heißt nicht beliebig. Der Konstruktivismus im Streit um die Wahrheit*, in: *Religion lernen* 1/2010, 165–179).

¹⁶ Eckart Liebau, *Braucht die Pädagogik ein Menschenbild?*, in: *JRP* 20/2004, 123–135, 130.

¹⁷ Vgl. Rudolf Englert, *Helfen konstruktivistische Konzepte der Religionsdidaktik weiter?*, in: *RpB* 69/2013, 24–32.

¹⁸ A. a. O., 29.

Common sense sei vielmehr, dass der Sinn des Gelernten vor allem subjektiv zu entscheiden sei – gerade in Sachen Religion. Wird die hiermit implizierte Haltung *epistemischer Bequemlichkeit*¹⁹ durch einen religionsdidaktischen Konstruktivismus vielleicht noch gefördert? Wenn nur das gelernt wird, was subjektiv konstruiert ist und sich als Konstrukt individuell bewährt, worin liegt dann noch der Vorzug fachlicher Konzepte vor dem Alltagswissen der Schüler/-innen? Was wird dann aus dem Gedanken der Bildung? „Die Einsicht, dass sich Bildung gerade auch in der Fähigkeit zeigt, etwas, das funktioniert, gleichwohl höchst fragwürdig zu finden, wäre ... verloren.“²⁰

Eine konstruktivistisch orientierte Religionsdidaktik, so lässt sich an dieser Stelle ein erstes Resümee ziehen, steht mit ihren drei Optionen – konsequente Subjektorientierung, Fokus auf Lernprozesse, selbstgesteuertes Lernen – für eine Praxis von Religionsunterricht, die aktuell als weithin konsensfähig gelten kann. Zugleich lässt diese Praxis auch Einseitigkeiten erkennen, die sich als Folgen eines religionsdidaktischen Konstruktivismus interpretieren lassen. Liegt die Lösung also in einem sanften pragmatischen Konstruktivismus, der „aller Voraussicht nach keinen größeren Schaden anrichten“²¹ wird, wie Englert mit einem Augenzwinkern schreibt? Lautet die Folgerung also konstruktivistisch orientierte Praxis: ja, religionsdidaktischer Konstruktivismus: nein?

In der Tat würde es nicht schwer fallen, eine beeindruckende Liste von Kronzeugen für die positive Praxis wie für die erkenntnistheoretischen, pädagogischen und theologischen Einseitigkeiten des Konstruktivismus aufzuführen. Mir geht diese Lösung allerdings zu schnell. Wäre nicht genauer zu analysieren, wie sich das didaktische Dreieck durch die konstruktivistische Praxis verschiebt und wie diese Verschiebungen zu bewerten sind? Meines Erachtens finden hier zwei maßgebliche Verschiebungen statt. *Erstens* werden die Pole des zweidimensionalen Dreiecks auf eine eindimensionale Linie projiziert (vgl. Abb. 1): Jeder Einzelne, ob Schüler (SCH) oder Lehrer (L), steht dem Inhalt (I) gegenüber, der immer nur subjektiv konstruiert werden kann. Die Rolle der Lehrkraft besteht wie gesagt darin, individuell passende Angebote zu machen, damit diese Konstruktionen sich positiv entwickeln. Dabei ist sie stets selbst Subjekt ihres eigenen Konstruktionsprozesses. Zwischen den konstruierenden Subjekten steht gewissermaßen unerreichbar das von unterschiedlichen Seiten konstruierte Objekt, der Unterrichtsinhalt. Die *zweite* Verschiebung besteht in einer Art Multiplikation dieser eindimensionalen Linie auf einen perfekten Kreis. Denn das Konstruieren von Wirklichkeit und damit auch das Lernen sind ja nicht nur individuelle, sondern auch soziale Prozesse. Schüler/-innen konstruieren und lernen den Unterrichtsgegen-

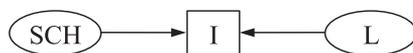


Abb. 1: Projektion

¹⁹ Vgl. a. a. O.

²⁰ A. a. O., 30.

²¹ A. a. O., 24.

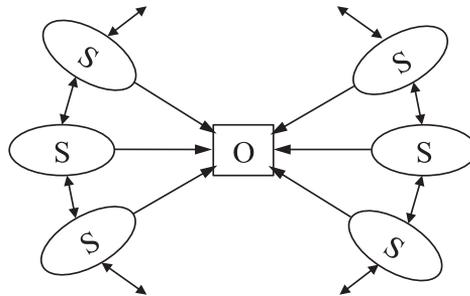


Abb. 2: Multiplikation

stand gemeinsam in Kommunikationen, die von der Lehrkraft angeregt, begleitet und moderiert werden. Weiterhin steht jedoch zwischen den konstruierenden und konkstruierenden Subjekten (S) das nunmehr von vielen Seiten adressierte Objekt (O), der Unterrichtsinhalt: ein perfekt symmetrisches Bild (vgl. Abb. 2).

Eine solchermaßen perfekte Symmetrie wirft allerdings Fragen auf, mindestens nämlich diese: Inwiefern ist dieses Bild (unterrichtlicher) Wirklichkeit nicht selbst eine (höchst) ideale Konstruktion? Wie stark deckt es sich mit der Realität von Erkennen und Lernen? Um dieser Frage nachzugehen, möchte ich auf das Eingangsbeispiel der ‚Tür‘ zurückkommen und eine ganz andere Lesart vorstellen. Gefunden habe ich sie bei einem hoch interessanten französischen Soziologen und Philosophen, der in der deutschsprachigen Theologie bislang noch unentdeckt ist: Bruno Latour (*1947).²² Seine neue Sicht auf die *Dinge* soll als hilfreiche ‚Perturbation‘ dienen, um den religionsdidaktischen Konstruktivismus und dessen Konstruktion religiösen Lernens quer zu lesen.

4 Eine Tür ist ... ein ‚Ding‘: Bruno Latour

Die konstruktivistische Position sieht die Realität einer Tür als gegeben an, möchte davon jedoch die Wirklichkeiten unterscheiden, die wir uns jeweils als ‚Tür‘ konstruieren. Doch was ist eigentlich eine Tür? Latour lädt zu folgendem Gedankenexperiment ein: Wir befinden uns in einem geschlossenen Raum vor Erfindung der Tür. Was wäre zu tun, um nach draußen zu gelangen? Man müsste ein Loch in die Wand brechen, dieses Loch passieren und anschließend wieder verschließen. Damit dies nicht nötig ist, „haben Architekten diesen Hybriden erfunden: eine Lochwand, oft auch *Tür*

²² Ich beziehe mich hier v. a. auf den unter einem Pseudonym veröffentlichten programmatischen Aufsatz: Jim Johnson (=Bruno Latour), Die Vermischung von Menschen und Nicht-Menschen: Die Soziologie eines Türschließers, in: Andréa Belliger/David J. Krieger (Hg.), ANThology. Ein einführendes Handbuch zur Akteur-Netzwerk-Theorie, Bielefeld 2006, 237–258; vgl. zur Einführung in das Denken Latours exemplarisch: Reiner Ruffing, Bruno Latour (UTB Profile 3044), Paderborn 2009. Die *theologische Rezeption* Latours beschränkt sich bislang, soweit ich sehe, auf die systematische Theologie im englischsprachigen Raum (vgl. etwa: Adam S. Miller, *Speculative grace. Bruno Latour and object-oriented theology*, New York 2013).

genannt“.²³ Eine Tür ist damit ein Ding, das die beschriebenen (lästigen) Tätigkeiten substituiert. Diese Tätigkeiten werden vom Menschen auf einen Nicht-Menschen (ein Ding) übertragen. Latour spricht hierbei von „*Delegierung*“.²⁴

Doch sobald Menschen mit diesem Ding umgehen, schreibt sich der Prozess fort. Sobald die Tür erfunden und viel Arbeit an sie delegiert ist, tauchen neue Probleme auf: Menschen gehen durch die Tür, vergessen aber, sie zu schließen. Also werden, um Zugluft oder Diebstahl zu vermeiden, neue Dinge geschaffen, an die wiederum das Schließen delegiert wird: automatische Türschließer oder Schlösser zum Beispiel. Die Dinge werden immer zahlreicher, sie vermehren sich und es wird eine Gegenbewegung zur Delegierung deutlich; Latour nennt sie die „*Präskription*“.²⁵ Denn die Dinge substituieren nicht nur Tätigkeiten, sie schreiben auch eine bestimmte Handlungsweise vor: Eine Tür *löst* zwar das „Lochwand-Dilemma“²⁶, *muss* aber auch wieder geschlossen werden, ein Schloss *löst* das Problem offener Zugänge, *muss* aber auch konsequent benutzt werden, ein automatischer Türschließer *löst* zwar das Problem nachlässiger Zeitgenossen, *muss* zugleich aber auch auf bestimmte Weise bedient werden. Man denke nur an die automatischen Schiebetüren der ersten ICE-Generationen und deren Neigung, sich nur nach einer bestimmten wischenden Handbewegung zu öffnen.

Dinge entstehen also durch Delegierung, ‚reagieren‘ darauf aber mit zunehmender Präskription. Latours Folgerung daraus lautet: „Nicht nur Menschen, sondern auch Dinge besitzen Handlungskraft.“²⁷ Die Dinge sind Handlungsträger und interagieren mit den intentional handelnden Menschen. Diese Interaktion wird dadurch in Gang gehalten, dass Dinge immer auch Aspekte unbestimmt lassen, die unterschiedliche Handlungen eröffnen und Kreativität freisetzen. Dinge sind Aktanten, die zwischen handelnden Akteuren vermitteln. Unser Alltag ist voll solcher starken Dinge, die in hohem Maße unsere Lebensweise vorschreiben (und anregen!): z. B. Smartphone, Navigationsgerät oder Facebook. Solche und andere Dinge sind in einem bestimmten Sinne „tatsächlich anthropomorph“²⁸, denn sie sind von Menschen geformt, formen zugleich aber auch das Leben der Menschen und unsere sozialen Beziehungen.²⁹

Was können wir mit Latours Gedankenspiel der „Neuerfindung der Tür“³⁰ entdecken? Ich möchte es das *Eigenleben der Dinge* nennen. So leicht lässt sich eben nicht trennen zwischen einer stummen Welt der Dinge hier und der konstruktiven Wirklichkeit der Menschen dort. Dabei entlarvt sich aber auch das konstruktivistische Bild als

²³ Latour, Vermischung, 238.

²⁴ A. a. O., 239.

²⁵ A. a. O., 243. Präskription meint „das von nichtmenschlichen Delegierten auf den Menschen überwälzte Verhalten“ (a. a. O.; vgl. auch 252).

²⁶ A. a. O., 239 u. 241 f.

²⁷ Ruffing, Latour, 7.

²⁸ Latour, Vermischung, 246.

²⁹ Je mehr es in unseren Gesellschaften Dinge gibt „an die wir Kompetenzen delegiert haben, bedeutet das, dass das, was unsere sozialen Beziehungen definiert, zum größten Teil von Nichtmenschen zu uns zurück präskribiert wird. Wissen, Moral, Kunstfertigkeit, Kraft, Geselligkeit sind nicht Eigenschaften von Menschen, sondern von Menschen *begleitet* von ihrem Gefolge delegierter Charaktere“ (a. a. O., 257 f.).

³⁰ A. a. O., 238.

eine, wie Latour sagt, „falsche Symmetrie von einander gegenüberstehenden Menschen und Objekten“.³¹ Die perfekte Symmetrie aus Subjekt hier und Objekt dort gerät ins Wanken zugunsten einer Welt von Mischwesen. Denn sehr viel plausibler als die ‚moderne‘ Subjekt-Objekt-Trennung ist die Vorstellung einer permanenten „Vermischung von Menschen und Nicht-Menschen“.³²

5 Für eine religionsdidaktische Rehabilitation der Dinge

Kommen wir zum Schluss zurück zur Praxis religiöser Lernprozesse. Was passiert nun, wenn wir die ‚Tür‘ in Latours Gedankenspiel erneut durch andere, weniger technische Dinge wie ‚Kreuz‘, ‚Kirche‘ oder ‚Auferstehung‘ ersetzen, so wie wir es eingangs mit der ‚Tür‘ des Konstruktivistin versucht haben? Zunächst einmal verdoppeln sich die Fragen: Es reicht nicht mehr zu fragen, welche Wirklichkeit wir mit einem Kreuz tatsächlich meinen, welche individuellen Muster beim Betreten einer Kirche aktiviert werden oder welche Vorstellungsgebilde von Auferstehung im Kopf von Schüler/-innen entstehen und ob diese sich jemals praktisch bewähren. Diese Fragen sind weiter richtig, doch sind sie zu ergänzen durch folgende, am Eigenleben der Dinge orientierte Fragen: Welche Handlungsaufforderung ist einem Kreuz (etwa am Hals meiner Schülerin) eingeschrieben? Welcher Art und Weise, mich zu bewegen, stimme ich zu, wenn ich eine Kirche betrete? Welches Lebensprogramm ist im Konzept der Auferstehung präskribiert?

Mit anderen Worten: Es ist der Blick auf die Handlungsaufforderungen und -einschränkungen zu richten, die den Dingen eingeschrieben sind. Und dies gilt *mutatis mutandis* auch für die konstruktivistisch orientierte Praxis des Religionsunterrichts: Je stärker und konsequenter sie die Subjekte des Lernens in den Vordergrund rückt, desto entscheidender werden die Dinge im Sinne Latours. Es ist kein Zufall, dass gerade für das selbstgesteuerte Lernen im subjektorientierten Unterricht besonders viele ‚Dinge‘ eingesetzt und dort auch produziert werden³³: die Fülle der Materialien von Arbeitsblättern bis zu ausgefeilten Lernumgebungen und die vielfältigen individuellen Unterrichtsprodukte von Lerntagebüchern, über Präsentationen bis zu künstlerischen Gestaltungen. Der subjektorientierte Unterricht braucht und produziert fortwährend unzählige Dinge. Führen nicht auch diese Dinge ein Eigenleben im Unterricht, lenken sie nicht unbewusst die Lernprozesse, und was geschieht eigentlich mit ihnen?

Je stärker ich also betone, dass Lernen immer nur eine Konstruktion der Einzelnen im Gespräch miteinander ist, desto wichtiger wird die Frage, durch welche Lerngegenstände ich solche konstruktiven Prozesse anstoßen kann. Je konsequenter ich mich für

³¹ Bruno Latour, *Der Berliner Schlüssel. Erkundungen eines Liebhabers der Wissenschaften*, Berlin 1996, 24.

³² Latour, *Vermischung*, 237. Im Hintergrund steht hier die hoch interessante Modernekritik Latours, die mit der folgenreichen Dichotomisierung zwischen Subjekt und Objekt, Gesellschaft und Natur, Werten und Fakten brechen möchte (vgl. das Manifest dieser sog. ‚nicht-modernen‘ Anthropologie: Bruno Latour, *Wir sind nie modern gewesen. Versuch einer symmetrischen Anthropologie*, Frankfurt 2013).

³³ Darauf hat die sog. ethnographische Unterrichtsforschung hingewiesen (vgl. etwa Georg Breidenstein, *Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob*, Wiesbaden 2006).

selbstgesteuertes Lernen einsetze, desto entscheidender wird die Frage, mithilfe welcher Dinge dieses Lernen angestoßen (oder verhindert!), in Gang gehalten und noch einmal kritisch bewertet werden kann sowie was mit den dinghaften Produkten dieses Lernens geschieht. Einer konsequenten Subjektorientierung, wie sie der Konstruktivismus fordert und umsetzt, müsste auf der Gegenseite eine ebenso konsequente Religionsdidaktik der Dinge entsprechen.

Eine solche Religionsdidaktik der Dinge hätte es mit den blinden Flecken der konstruktivistischen Praxis zu tun. Ihre Ausgangsfrage wäre: Wie steht es um die Rolle der Dinge im Religionsunterricht? Mit Latour lässt sich dazu folgende einfache Testfrage empfehlen: Was würde sich, so fragt er, eigentlich ändern, wenn ein bestimmtes Ding „nicht anwesend wäre“³⁴, wenn es keine Tür gäbe, kein Smartphone, kein Navi etc. Und nun im Blick auf unser Thema: Würde sich in meinem Religionsunterricht (in meiner Theologie!) durch die An- oder Abwesenheit bestimmter Dinge etwas Wesentliches ändern? Wenn ja, haben wir die Relevanz starker Dinge für starke Subjekte und ihr Lernen schon entdeckt; wenn nicht, hätten wir die religionsdidaktische und theologische Rehabilitation der Dinge noch vor uns.