

Konstruktivismus

Eine tragfähige Theorie für eine zukunftsfähige Religionspädagogik!

Hans Mendl

1. Thesen

THESE 1:

Der Konstruktivismus erweist sich als ein brauchbares Denkkonstrukt für die lerntheoretische Fundierung eines Subjektansatzes und der darauf bezogenen religionsdidaktischen Prinzipien in der aktuellen Religionspädagogik.

THESE 2:

Ein erkenntnistheoretischer Konstruktivismus erscheint als kompatibel mit einem christlichen Offenbarungsverständnis.

THESE 3:

Im Kontext einer konstruktivistischen Lerntheorie werden weder die Lehrperson noch die Inhalte oder eine didaktische Instruktion überflüssig; freilich verändert sich ihre Bedeutung im Rahmen des gesamten Lehr-/Lernprozesses.

THESE 4:

Ausgangs- und Zielpunkt jeglichen Lernens ist das lernende Subjekt; die damit verbundenen didaktischen Implikationen müssen auf allen Ebenen gründlich reflektiert und konkretisiert werden.

2. Die Dialektik des Konstruktivismus in der Religionspädagogik: eine historische Betrachtung

Begriffe dienen in den Geisteswissenschaften zur Beschreibung von Phänomenen; sie sind „Brillen“ zur schärferen sinnlichen Erfassung und einer darauf folgenden begrifflichen Formulierung. Ein solcher Prozess impliziert naturgemäß mehrfache Unschärfen:

- Begriffe dienen der Abgrenzung von einer häufig als negativ bzw. einseitig wahrgenommenen Wirklichkeit; sie laufen dadurch aber Gefahr, argumentativ im anderen Straßengraben zu landen.
- Sie werden als Containerbegriffe mit Erwartungen überfrachtet.
- Man verwendet sie als brauchbare Wahrnehmungs- und Deutungs-Konstrukte abgelöst von den ursprünglichen Leittheorien. – Diese wissenschaftstheoretische Reflexion gilt auch für die Rezeption unterschiedlicher konstruktivistischer Ansätze in der wissenschaftlichen Religionspädagogik!

Der folgende Versuch einer historischen Rekonstruktion ist selbstverständlich stark subjektiv geprägt. Damit wären wir auch schon beim deskriptiven Grundparadigma des Konstruktivismus: Die Wahrnehmung und Verarbeitung von Wirklichkeit erfolgt radikal subjektiv. Nimmt man *Niklas Luhmanns* These von der

„Unwahrscheinlichkeit der Kommunikation“¹ zwischen unterschiedlich autopoietisch die Wirklichkeit rezipierenden Subjekten auf, so zielt meine Argumentation, die den Konstruktivismus als eine hilfreiche Theorie für eine zukunftsfähige Religionspädagogik vorstellen möchte, einerseits auf eine wünschenswerte Verständlichkeit und Nachvollziehbarkeit im wissenschaftlichen Diskurs, realistischerweise muss ich andererseits damit rechnen, dass manches abgelöst von meinem Erfahrungskontext und wahrgenommen im Kontext der eigenen Wirklichkeitskonstruktion der Lesenden nicht oder anders verstanden, kritisiert und abgelehnt werden wird.

Historisch betrachtet war die Rezeption des Konstruktivismus in der Religionspädagogik von verschiedenen Perspektiven aus motiviert: Sie steht im Zusammenhang mit der anthropologischen Wende der Theologie, die sich in der empirischen Wendung der Religionspädagogik konkretisierte. Wer den Religionsunterricht empirisch untersucht, merkt sehr schnell, dass die Rezeptionen der Lernenden völlig unterschiedlich sind.² Die Folgerung aus einem Unterrichtsprojekt aus den 90er-Jahren lautete: Sperrige Bibeltexte sollten vermieden bzw. nicht zu früh dargeboten werden. Diese Optik war noch stark instruktivistisch geprägt, denn sie zielte auf eindeutige Verstehbarkeit von Bibeltexten. Bei der intensiveren Auswertung des Unterrichtsmaterials erwiesen sich dann Analyseraster als äußerst hilfreich, die im sozialen Konstruktivismus entwickelt wurden: Wie entsteht im Klassenzimmer in Auseinandersetzung mit Bildungsgegenständen eine sozial

konstruierte Wirklichkeit?³ Der Konstruktivismus kam also zunächst als *deskriptive* Größe ins Spiel und verhalf zu einer kritischen Sicht des real existierenden Religionsunterrichts. Demgegenüber konnte im Sog der reformpädagogischen Aufbrüche in den 90er-Jahren, bei denen weit schülerorientiertere Lernformen (Freiarbeit, offener Unterricht, Stationentraining) entwickelt wurden, der Konstruktivismus als erkenntnisleitende Lerntheorie andocken. Interesse für die Auseinandersetzung mit dem Konstruktivismus zeigten damals auch Verantwortliche für die Lehreraus- und -fortbildung; gemeinsam wurde die „Konstruktivistische Religionspädagogik“⁴ entwickelt, bei der Postulate des Konstruktivismus auf verschiedene didaktische Perspektiven (Unterrichtsvorbereitung und -gestaltung, Evaluation, Lehrerbildung) hin konkretisiert wurden. Diese Fortschreibung von einer *deskriptiven* hin zu einer *normativen* didaktischen Verwendung konstruktivistischen Gedankenguts fand parallel auch in der evangelischen Religionspädagogik statt, wo Godwin Lämmermann⁵ und Gerhard Büttner⁶ unterschiedliche konstruktivistische Modelle vorstellten. Im Bereich der Berufsschuldidaktik arbeiten

1 Luhmann, Niklas: Die Unwahrscheinlichkeit der Kommunikation. In: *Ders.: Soziologische Aufklärung*, Opladen 1981, 25–34.

2 Vgl. 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 Vgl. 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; siehe auch: Reiß, Anni: Die Religionsstunde aus der Sicht einzelner Schüler/-innen – empirische Untersuchungen aus der Sek. II, Kassel 2008.

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

5 Vgl. Lämmermann, Godwin: Konstruktiv-kritische Religionsdidaktik. In: *Grümme, Bernhard / Lenhard, Hartmut / Pirner, Manfred L.* (Hg.): *Religionsunterricht neu denken. Innovative Ansätze und Perspektiven der Religionsdidaktik. Ein Arbeitsbuch*, Stuttgart 2012, 29–42.

6 Vgl. Büttner, Gerhard: *Lernwege im Religionsunterricht. Konstruktivistische Perspektiven*, Stuttgart 2006.

seit langem Klaus Kießling und Viera Pirker an einer praxisorientierten Entfaltung eines konstruktivistisch orientierten Religionsunterrichts.⁷ Das ökumenische „Jahrbuch für konstruktivistische Religionsdidaktik“⁸ bündelt seit 2010 die wissenschaftlichen Anstrengungen zur Rezeption des Konstruktivismus in Theologie und Religionsdidaktik: Dabei geht es den Herausgebern gleichermaßen um eine *wissenschaftstheoretische Fundierung* wie um eine *praxisnahe Entfaltung* eines konstruktivistischen Paradigmas.

Es scheint der religionspädagogische Kairos gewesen zu sein, der zur Beschäftigung mit verschiedenen konstruktivistischen Ansätzen in der Religionspädagogik geführt hat: Der Konstruktivismus erweist sich als ein brauchbares Denkkonstrukt für die *lerntheoretische Fundierung eines Subjektansatzes* und der darauf bezogenen religionsdidaktischen Prinzipien in der aktuellen Religionspädagogik, wie unschwer gezeigt werden kann.⁹ So fokussiert sich ein ästhetischer Religionsunterricht auf die verschiedenen Erkenntnisdimensionen der Lernenden, ein lebensweltlicher auf deren Alltag, ein performativer auf die Bedeutungszuweisung von erlebter Religion durch sie selbst, und ein kinder- und jugendtheologischer gibt den Kindern und Jugendlichen das Wort. Auch die Modelle der

Kompetenzorientierung, die von der kritischen Diskussion um Bildungsstandards aus zunächst als unvereinbar mit einem konstruktivistischen Ansatz erschienen,¹⁰ enthalten subjektorientierte Lernchancen, die mit einer konstruktivistischen Optik vereinbar sind.¹¹

3. Theologische, pädagogische und wissenschaftstheoretische Anfragen

Gleichzeitig lassen sich bei der Entwicklung einer neuen Theorie weder Einseitigkeiten noch Anfragen vermeiden. Die *theologische* Anfrage lautet, ob ein konstruktivistischer Ansatz mit einem christlichen Offenbarungsglauben vereinbar sei. Denn das Postulat, dass die Welt ausschließlich im Subjekt konstruiert wird (*wir entdecken keine Welten, wir erfinden sie!*), führt zur Entfremdung von dem, was Objektivität genannt wird. Die Antwort lautet: Ausgangspunkt ist kein ontologischer, sondern ein erkenntnistheoretischer Konstruktivismus. Bezweifelt wird nicht die Existenz einer Wirklichkeit außerhalb des Erkennenden selbst, sondern deren scheinbar objektive Erkennbarkeit! Dies steht theologisch nicht im Widerspruch zu einem Vorrang der Weltzuwendung und Offenbarung Gottes; der Blick fokussiert sich vielmehr auf die Art und Weise, wie sowohl in einer Glaubensgemeinschaft als auch individuell das Widerfahrnis von Offenbarung rezipiert wird. Die (Re-)Konstruktion von Wahrheit erscheint deshalb als sozial ausgehandelt, kontextuell bedingt, in

7 Vgl. Kießling, Klaus: Konstruktivistische Religionsdidaktik? In: Transformationen 12 (2009) 30–82; Pirker, Viera: Konstruktivistische Didaktik erleben und anwenden. In: Transformationen 12 (2009) 83–118.

8 Büttner, Gerhard / Mendl, Hans / Reis, Oliver u.a. (Hg.): Religion lernen. Jahrbuch für konstruktivistische Religionsdidaktik, Bd. 1: Lernen mit der Bibel, Bd. 2: Kirchengeschichte, Bd. 3: Lernumgebungen, Bd. 4: Ethik, Hannover 2010–2013.

9 Das sieht auch Peter Orth so, der gleichzeitig Einseitigkeiten des Konstruktivismus anmahnt: Orth, Peter: Wider die Einseitigkeiten eines subjektorientierten konstruktivistischen Ansatzes in der Religionsdidaktik. In: Müller, Philipp / Müller-Geib, Werner: Relativismus. Der Anspruch des christlichen Glaubens in einer pluralen Gesellschaft, St. Ottilien 2010, 131–172.

10 Vgl. Mendl, Hans: Konstruktivistische Religionspädagogik im Kontext der Diskussion um Bildungsstandards. In: Büttner, Gerhard (Hg.): Lernwege im Religionsunterricht. Konstruktivistische Perspektiven, Stuttgart 2006, 40–57.

11 Vgl. Mendl, Hans: Kompetenzorientierung im Unterricht aus religionspädagogisch-kritischer Perspektive. In: Zeitschrift für integrative Gestaltpädagogik und Seelsorge 17 (2012) 76–79.

ihren Bedeutungsschichten zu jeweiligen Zeiten geordnet und nur dann persönlich bedeutsam, wenn sie auch als existenziell betreffend empfunden wird.¹² Die Dogmengeschichte stellt ein beredtes Zeugnis dar, wie die Folgen des Christuserignisses im Laufe der Kirchengeschichte unter den jeweiligen Zeitsignaturen unterschiedlich kontextualisiert und gedeutet wurden. Auch in der Exegese erweist sich eine konstruktivistische „Sehbrille“ als äußerst hilfreich.¹³ Gerade die Einsicht in die Subjektivität und Relativität der eigenen Erkenntnis motiviert die ethischen Implikationen eines sozialen Konstruktivismus und führt zu Toleranz und Verantwortlichkeit.¹⁴

Es ergeben sich auch *pädagogische Anfragen* an eine konstruktivistische Lerntheorie: Jede Theorie muss sich daran messen lassen, wie überzeugend sie in die Praxis hinein konkretisiert wird. Ähnlich wie auch die Korrelationsdidaktik von einer misslungenen korrelativen Praxis aus kritisch angefragt wurde,¹⁵ ist es nicht von der Hand zu weisen, dass im aktuellen Religionsunterricht Tendenzen festzustellen sind, die auf eine einseitige Interpretation des Konstruktivismus-Theorems und seiner unterrichtlichen Umsetzung zurückzuführen sein könnten: Rudolf Englert merkt kritisch an, dass Religionslehrende im aktuellen Religionsunterricht kaum

mehr einen instruktiven Lehrervortrag wagten, sondern stattdessen sofort den Schüler(inne)n den Ball zuspielten; diese müssten dann in Phasen der Eigenerarbeitung selbstständig Informationen beschaffen und ordnen. Die fachliche Expertise von Religionslehrern käme zu kurz; er nennt dies die „Wende vom Bezeugen zum Beobachten“¹⁶.

Die Gefahr bei jeglicher Theoriebildung, dialektisch im anderen Straßengraben zu landen, bestand auch bei der Entwicklung einer konstruktivistischen Religionsdidaktik, zumal die entsprechenden kontrastiven Darstellungen¹⁷ in den Veröffentlichungen Entsprechendes suggerierten: Entgegen einem lehrerzentrierten Frontalunterricht fokussierte man sich auf die Betonung des selbstständig die Wirklichkeit erarbeitenden Lernenden. Demgegenüber trat die Lehrkraft in den Hintergrund, betont wurde mehr ihre Moderatorenrolle, weniger die Rolle als Instruktor.¹⁸ Auch wenn von Beginn der religionspädagogischen Reflexionen an betont wurde, dass weder die Lehrperson noch die Inhalte obsolet würden,¹⁹ sondern sich lediglich ihre Bedeutung im didaktischen Gefüge verschöben, so erschien doch schon vor einigen Jahren eine deutliche Korrektur nötig, um herauszuarbeiten, „warum Instruktion nicht unanständig ist“²⁰. Lehrer/-innen werden selbst innerhalb einer konstruktivistischen Lerntheorie

12 Vgl. *Mendl, Hans*: Das große Schwindelgefühl. Wahrheit und pädagogischer Konstruktivismus. In: *Praxis Gemeindepädagogik* 60 (2007) 9–12; siehe auch *Mendl* 2005 [Anm. 4], 177–187.

13 Vgl. *Stimpfle, Alois*: „Ich habe den Herrn gesehen“ (Joh 20,11–18). Konstruktionsgeschichtliche Überlegungen zur neutestamentlichen Auferstehungserfahrung. In: *Büttner* 2010 [Anm. 8], Bd. 1, 56.

14 Dazu mehr im 4. Band des Jahrbuchs für konstruktivistische Religionsdidaktik zum Thema Ethik: *Büttner / Mendl / Reis* u.a. 2013 [Anm. 8].

15 Vgl. beispielsweise: *Hilger, Georg*: Korrelationen entdecken und deuten. In: *Hilger, Georg / Leimgruber, Stephan / Ziebertz, Hans-Georg*: Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf. Neuausgabe, München 2010, 344–354, 350–352.

16 *Englert, Rudolf*: Religion gibt zu denken. Eine Religionsdidaktik in 19 Lehrstücken, München 2013, 36.

17 Vgl. *Mendl* 2005 [Anm. 4], 11.

18 Vgl. die entsprechenden kritischen Anfragen: *Orth* 2010 [Anm. 9], 142–151.

19 Siehe z.B. die Grundversion eines konstruktivistischen Unterrichtsschemas, das schon immer eine instruktivistische Phase beinhaltet: *Mendl* 2005 [Anm. 4], 36f.

20 *Mendl, Hans*: Warum Instruktion nicht unanständig ist. In: *KatBl* 135 (2010) 316–321. – Das gesamte Heft von *KatBl* widmet sich unter dem Titel „Klug vermitteln“ programmatisch bewusst der Vermittlungsseite.

auch als Wissensvermittler betrachtet, deren Aufgabe darin besteht, klar und verständlich Weltwissen aufzubereiten und zu präsentieren. Sie sind zudem dafür verantwortlich, dass die Schüler/-innen im nächsten didaktischen Schritt auch lernen, eigenständig Wissens-elemente zu bearbeiten und in der Lerngruppe die Ergebnisse auszutauschen. Insofern gewinnt die Lehrerrolle sogar an Bedeutung, wenn man bedenkt, welche hohe didaktische Verantwortung die Lehrenden gerade für die Aufbereitung von Materialien der Freiarbeit etc. besitzen, damit intelligentes Lernen durch die Schüler/-innen selbst ermöglicht wird. Im Unterschied zu einem lehrerzentrierten Unterricht sollte man deshalb eher von einem lehrergesteuerten Unterricht sprechen, der auch für einen konstruktivistischen Religionsunterricht anzusetzen ist, natürlich im Fokus eines schülerorientierten. Die *deskriptive* Erkenntnis, dass Schüler/-innen radikal individuell lernen, enthebt auf der *normativen* Ebene nicht von einer durchdachten didaktischen Steuerung! Von einer konstruktivistischen Erkenntnistheorie aus wird man freilich im didaktischen Prozess nochmals unterscheiden zwischen dem Weltwissen, das der Lehrer einbringt, und dem, was die Lernenden damit machen und auch machen sollen: Insofern erscheint der Begriff einer „Ermöglichungs-Didaktik“²¹ als angemessen, um die Brechung zwischen einer Vermittlung von Weltwissen durch den Lehrer und dessen Aneignung durch die Lernenden zu betonen.²² Dies entspricht dem von Andreas Helmke entwickelten „Angebots-Nutzungs-Modell“²³. Die

Ergebnisse eines eigenen Unterrichtsfor-schungsprojekts deuten darauf hin, dass gerade dann, wenn Lehrende eigene, deutlich konturierte Deutungen in den Unterricht einbringen, die Schüler/-innen in ihrer Konstruktionsleistung bestärkt werden.²⁴

Im Prinzip geht es bei diesen pädagogischen Anfragen an den Konstruktivismus immer um das Problem, wie innerhalb eines systemisch normativen Settings mit bewusst intentional angelegten Lehr-Lernszenarien und eingegrenzten Lernlandschaften am Handlungsort Schule überhaupt selbstgesteuertes Lernen möglich sei; als viablen Weg haben wir das Dilemma zwischen Intentionalität und Konstruktivismus mit der Unterscheidung zwischen einem radikalen und einem gemäßigten Konstruktivismus zu klären versucht.²⁵ Inzwischen²⁶ wurde diese Position verabschiedet, weil von der erkenntnistheoretischen Ausgangslage her jeder Konstruktivismus nur ein radikaler sein kann. Das macht aber dann weder Inhalte noch Lehrer und auch nicht abgegrenzte Lernlandschaften²⁷ überflüssig.

Ein letzter Anfragen-Komplex ergibt sich auf der *wissenschaftstheoretischen* Ebene: Ist es legitim, die evolutionsbiologischen²⁸ und cybernetischen²⁹ Basistheorien auf das Feld

21 Vgl. Arnold, Rolf / Gómez Tutor, Claudia: Grundlinien einer Ermöglichungsdidaktik. Bildung ermöglichen, Vielfalt gestalten, Augsburg 2007.

22 Vgl. zur Diskussion um die Begriffe „Aneignung“ und „Vermittlung“: Lämmermann 2012 [Anm. 5], 29.

23 Helmke, Andreas: Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts, Seelze 2009, 73.

24 Vgl. Mendl, Hans / Stinglhammer, Manuel: „Eigentlich hatte ich mir Gott immer ganz lieb vorgestellt“. In: KatBl 137 (2012) 213–219; vgl. auch Englert 2013 [Anm. 16], 49.

25 Vgl. beispielsweise Mendl 2005 [Anm. 4], 18–20.

26 Vgl. Brieden, Norbert: Radikal heißt nicht beliebig. Der Konstruktivismus im Streit um die Wahrheit. In: Büttner / Mendl / Reis u.a. 2010 [Anm. 8], Bd. 1, 165–179, 165.

27 Vgl. Büttner, Gerhard / Mendl, Hans: Lernumgebung – religionspädagogisch buchstabiert. In: Büttner / Mendl / Reis u.a. 2012 [Anm. 8], Bd. 3, 39–52.

28 Vgl. Maturana, Humberto / Varela, Francisco: Der Baum der Erkenntnis. Die biologischen Wurzeln des menschlichen Erkennens, Bern – München 1987.

29 Vgl. Glasersfeld, Ernst von: Radikaler Konstruktivismus, Frankfurt a.M. 1997.

der menschlichen Wirklichkeitserfassung zu übertragen?³⁰ Natürlich haben alle religionspädagogischen Konstruktivisten fleißig die Texte der Gründerväter Humberto Maturana und Francisco Varela, Ernst von Glasersfeld und Heinz von Foerster studiert und beispielsweise auch Jean Piaget, Niklas Luhmann und Paul Watzlawick wiederentdeckt und neu – konstruktivistisch – einsortiert. Als weitaus bedeutender, weil näher an der religionspädagogischen Praxis liegend, erschienen aber die Entwürfe einer konstruktivistischen Pädagogik, wie sie Horst Siebert³¹, Kersten Reich³², Reinhard Voss³³ oder Rolf Arnold³⁴ vorlegten. Bereits zu Beginn war zweierlei bewusst: Zum einen gibt es nicht *den* Konstruktivismus, auf den man sich in der religionspädagogischen Diskussion bezieht, sondern viele konstruktivistische Strömungen.³⁵ Zum anderen sollte ein biologistischer Fehlschluss vermieden werden; deshalb wurde schon früh darauf verwiesen, dass zentrale konstruktivistische Begriffe nicht im biologischen Ursinn, sondern analog verwendet werden, wenn man sie auf geistige und pädagogische Konstruktionsprozesse überträgt; dies soll im Folgenden an einigen zentralen Begriffen aufgezeigt werden.³⁶ Im Rückblick wird deut-

lich, dass dabei eine sehr anspruchsvolle Ebene intendiert wird: Es geht um sinnorientierte Bildungsprozesse, die die Ebene der Wissensaneignung und -reproduktion weit übersteigen! So bedeutet das Prinzip der *Autopoiese strukturdeterminierter Subjekte* im pädagogischen Kontext, die Lernenden anzuregen, (religiöse) Wissensbestände gemäß ihren individuellen Lernvoraussetzungen so zu verarbeiten, dass ein eigenes Sinnkonstrukt entsteht. Auch religiöse Bildungsprozesse erfolgen in postmoderner Pluralität letztlich als radikal selbstorganisierte. Niemand bezweifelt die Notwendigkeit von Unterrichtsinhalten; im Prozess des Lernens erhalten sie aber im besten Fall den Status von *Perturbationen* – nur was Aufmerksamkeit erregt, gelangt über die sinnlichen Filter ins Gedächtnis und wird weiterverarbeitet. Inhalte besitzen also keinen Selbstwert, sondern einen Bildungswert für die Schüler/-innen! Auch dieses konstruktivistische Prinzip der *Viabilität* darf nicht mit Beliebigkeit verwechselt werden und enthebt erneut nicht vom Diskurs um Wahrheit; es bedeutet lediglich, dass alle Konstrukte, auch die schulischen Lernkonstrukte, *relativ zum jeweiligen Bezugssystem* zu verstehen sind. Gerade im Kontext des sozialen Konstruktivismus erfahren die Ausgangsthese von der *Strukturdeterminiertheit autopoietischer Wesen* (wir lernen *selbstorganisiert* im Rahmen unserer kognitiv und emotional geprägten Lebenserfahrungen) und der Begriff der *strukturellen Koppelung* (verschiedene Lebewesen sind aufeinander angewiesen) eine eigene Bedeutung: Im Wissen um die Subjektivität und damit Relationalität der eigenen Konstruktion und der damit verbundenen Einsicht, dass es auch andere autopoietisch die eigene Welt konstruierende Wesen gibt, entstehen Aufgeschlossenheit Andersdenkenden gegenüber und eine Moral der wechselseitigen Anerkennung.

30 Vgl. Herget, Ferdinand: Was versteht ein Konstruktivist, wenn er Verstehen konstruiert? RPZ-Impulse, München 2012.

31 Vgl. Siebert, Horst: Pädagogischer Konstruktivismus. Eine Bilanz der Konstruktivismusdiskussion für die Bildungspraxis, Neuwied – Kriftel 1999.

32 Vgl. Reich, Kersten: Konstruktivistische Didaktik. Lehr- und Studienbuch mit Methodenpool. Weinheim – Basel 2006.

33 Vgl. Voß, Reinhard (Hg.): Die Schule neu erfinden. Systemisch-konstruktivistische Annäherungen an Schule und Pädagogik, Neuwied – Kriftel 1999.

34 Vgl. Arnold, Rolf: Ich lerne, also bin ich. Eine systemisch-konstruktivistische Didaktik, Heidelberg 2007.

35 Siehe das von Siebert entnommene Schaubild zu den konstruktivistischen Theorien: Mendl 2005 [Anm. 4], 14.

36 Mendl 2005 [Anm. 4], 13, 178f.

4. Didaktische Chancen

Nur Theorien, die in eine entsprechende Praxis herunterbuchstabiert werden, wirken nachhaltig. Deshalb müssen die grundsätzlichen Postulate eines konstruktivistischen Lernens in verschiedene religionsdidaktische Perspektiven religiöser Lernprozesse hinein konkretisiert werden. Bei aller Unterschiedlichkeit in der Begründung und Ausgestaltung konstruktivistischer Lerntheorien besteht Einigkeit, was die Merkmale einer konstruktivistischen Lerntheorie betrifft: Dass sich Lernen als aktiver Prozess des lernenden Subjekts vollzieht; dies impliziert dann weitere Folgerungen.³⁷

Eine didaktische Konkretisierung einer solchen konstruktivistischen Vorstellung von Lernen bezieht sich auf die Ausgestaltung eines konstruktivistischen Unterrichts. Hierfür liegen *Unterrichtsmodelle* und *-schemata* vor, die in ihrer Spannweite von der Umgestaltung von Schule überhaupt über Projektszenarien bis hin zu einem Modell, das für den Normalunterricht als tauglich erscheint, reichen.³⁸ Die Metapher der *Lernlandschaft* wurde im dritten „Jahrbuch für konstruktivistische Religionsdidaktik“ konkretisiert; dabei wird deutlich, welch ein anspruchsvolles Unterfangen eine konstruktivistische Ausgestaltung von Lernumgebungen darstellt und welche Bedeutung den Lehrenden als „Expeditionsleitern“³⁹ zukommt, auch wenn dies noch weiter differenziert werden muss. Auch die *Evaluation* eines konstruktivistischen Religionsunterrichts bedarf weiterer Reflexionen.⁴⁰ Damit verbindet sich die

konstruktivismus-affine Aufbereitung einer kompetenzorientierten *intelligenten Aufgaben- und Prüfungskultur*.

Sind konstruktivistische Ansätze eine passende Leittheorie für einen zukunftsfähigen Religionsunterricht? Ja! Gleichzeitig erscheint aber eine Grenzziehung als unverzichtbar: Die Zeit großer und die gesamte Wirklichkeit des Religionsunterrichts umspannender Konzepte ist vorbei, dafür sind die Ansprüche an das Fach zu plural und vielfältig. Dementsprechend ist der Konstruktivismus kein „Konzept“, sondern ein „Prinzip“, und korrekt müsste man eigentlich von einem *konstruktivistisch orientierten Religionsunterricht* sprechen. Auf der skizzierten lern- und erkenntnistheoretischen Ebene aber erweist sich der Konstruktivismus als hilfreich für die Bündelung vieler didaktischer Neuaufbrüche der letzten Jahre, die der Subjektorientierung verpflichtet sind.

Rudolf Englert hat Recht: „Religion gibt zu denken“⁴¹ – denken freilich müssen die Schülerinnen und Schüler selber. Aber auch das ist nicht neu: Schon Jan Amos Comenius (1592–1670) formulierte programmatisch in der Einleitung zu seiner *Großen Didaktik* (1657 erstmals veröffentlicht): „Erstes und letztes Ziel unserer Didaktik soll es sein, die Unterrichtsweise aufzuspüren und zu erkunden, bei welcher die Lehrer weniger zu lehren brauchen, die Schüler dennoch mehr lernen.“⁴²

Dr. Hans Mendl
Professor für Religionspädagogik und Didaktik
des Religionsunterrichts an der Universität
Passau

37 Vgl. ausführlicher: Mendl, Hans: Konstruktivistische Religionspädagogik. In: Grümme / Lenhard / Pirner 2012 [Anm. 5], 105–118; vgl. Büttner / Mendl / Reis u.a. 2010 [Anm. 8], Bd. 1, 10.

38 Vgl. Mendl 2012 [Anm. 37], 116–118.

39 Vgl. Büttner / Mendl 2012 [Anm. 27], 45–51.

40 Vgl. Mendl 2012 [Anm. 37], 11–115.

41 Englert 2013 [Anm. 16].

42 Comenius, Johann Amos: *Große Didaktik*. Übersetzt und hrsg. v. Andreas Flitner, Düsseldorf – München 1970, 9.