

# Helfen konstruktivistische Konzepte der Religionsdidaktik weiter?

Rudolf Englert

Drei zugegebenermaßen etwas polemische Thesen vorweg:

- Fast alles, was sich zugunsten einer konstruktivistischen Didaktik vorbringen lässt, lässt sich auch ohne sie begründen.<sup>1</sup>
- Das Wichtigste, was sich gegen eine konstruktivistische Didaktik einwenden lässt, sind – ich zitiere zwei Konstruktivisten – die „unterschwelligten Selbstauflösungswirkungen, die mit einer Verbreitung des konstruktivistischen Denkens für die praktische Pädagogik verbunden“<sup>2</sup> sein können.

- Da es sich bei religionspädagogischen Konstruktivisten wie Hans Mendl, Gerhard Büttner oder Oliver Reis aber nicht nur um besonders innovative, sondern auch um besonders praxisorientierte Didaktiker handelt,<sup>3</sup> wird der Konstruktivismus in der Religionsdidaktik aller Voraussicht nach keinen größeren Schaden anrichten.

## 1. Biografisch getönte Reminiszenzen

„Was wir ‚Wissen‘ oder ‚Erkenntnis‘ nennen, ist kein Abbild der Realität, sondern ein Konstrukt.“ Wenn wir diese Einsicht als konstruktivistische Grundüberzeugung gelten lassen – wen müsste man dann nicht alles einen ‚Konstruktivisten‘ nennen? Natürlich ist Kant ein Konstruktivist. Natürlich ist Piaget ein Konstruktivist. Natürlich sind Wissenssoziologen wie Berger und Luckmann Konstruktivisten<sup>4</sup> – um nur einmal ein

---

1 Vieles von dem, was eine konstruktivistische Didaktik fordert, ist fraglos konsensfähig, aber, abgesehen von der terminologischen Einkleidung, auch keineswegs neu. So stellt etwa *Ewald Terhart* fest, „dass die Praxis der gemäßigt-konstruktivistischen Didaktik im Wesentlichen auf ein reformpädagogisch inspiriertes, erfahrungsnahes Unterrichten zielt“ (Konstruktivismus und Unterricht. Eine Auseinandersetzung mit theoretischen Hintergründen, Ausprägungsformen und Problemen konstruktivistischer Didaktik [Hg. vom Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen], Soest 2007, 51). *Peter Orth* spricht im Blick speziell auf die konstruktivistische Religionsdidaktik sogar von „Selbstverständlichkeiten“ (Wider die Einseitigkeiten eines subjektorientierten konstruktivistischen Ansatzes in der Religionsdidaktik. In: *Müller, Philipp / Müller-Geib, Werner* [Hg.]: Relativismus. Der Anspruch des christlichen Glaubens in einer pluralen Gesellschaft, St. Ottilien 2010, 140).

2 Vgl. *Arnold, Rolf / Siebert, Horst*: Konstruktivistische Erwachsenenbildung, Baltmannsweiler 1999, 35.

---

3 Vgl. dazu neben den einschlägigen Veröffentlichungen von *Mendl* (insb. Konstruktivistische Religionsdidaktik, Münster 2005) und *Büttner* (insb. Lernwege im Religionsunterricht. Konstruktivistische Perspektiven, Stuttgart 2006) das von den genannten Autoren herausgegebene „Jahrbuch für konstruktivistische Religionsdidaktik“ (Hannover 2010ff.).

4 Vgl. *Berger, Peter L. / Luckmann, Thomas*: Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie, Frankfurt a.M. 1977.

paar Heroen der Wissenschaftsgeschichte zu nennen. Mit jedem dieser Konzepte verbindet sich die Einsicht, dass all unsere Erkenntnis unhintergebar perspektivisch ist. In diesem Sinne sind Geistes- und Sozialwissenschaftler heute fast alle Konstruktivisten. Und in diesem Sinne hat sich natürlich auch die Religionspädagogik auf den Konstruktivismus schon längst eingelassen.

Einen eigenen und neuen Status reklamierte der Konstruktivismus allerdings in dem Moment, in dem er sich von einer Summe regionaler Theorien zu einer Art Metatheorie entwickelte. Die Reflexion auf die perspektivische Gebundenheit menschlicher Welt-Anschauung und menschlichen Welt-Verstehens war damit nicht mehr nur von philosophischem, entwicklungspsychologischem oder wissenssoziologischem Interesse, sondern wuchs sich zu einem Konzept unbegrenzter Reichweite, ja zu einem universellen Habitus: Es gab nun nichts mehr, was der Konstruktivismus nicht zu relativieren vermochte. Dabei wurde ihm kräftig assistiert vom Pluralitätsdenken postmoderner Philosophie. Dass von einer Vielzahl letztlich miteinander inkompatibler Welten, Konzepte und Interpretationen auszugehen ist, passte bestens ins konstruktivistische Bild.

Die Universalisierung der konstruktivistischen Welt-Sicht musste das Vertrauen in die „Lesbarkeit der Welt“<sup>5</sup> erheblich erschüttern. Denn auch wenn man bereits von Kant hätte lernen können, dass wir niemals um die Realität als solche wissen können; und auch wenn man bereits von Berger/Luckmann hätte wissen müssen, dass alles, was wir für ‚objektiv‘ halten, nichts anderes als eine Objektivation sozialer Konstrukte ist – die Zuversicht, dass es bei aller Unerreichbarkeit einer ‚absoluten‘ Wahrheit doch immerhin Konzepte gebe, die mensch-

heitlich universell gültig sind (z.B. ethische Basisnormen)<sup>6</sup> oder die sich immerhin als vorläufig beste oder zutreffendste erweisen lassen, war noch immer da. Diese Zuversicht wurde nun als das aufklärerische Ideal einer alteuropäischen und damit partikularen Kultur dekonstruiert. Das war schon schmerzhaft.

Doch selbst diese Relativierung erwies sich bildungstheoretisch und religionspädagogisch in verschiedener Hinsicht noch als durchaus produktiv: Wenn wir heute in der religionsunterrichtlichen Legitimationsdiskussion sehr selbstverständlich von einer Pluralität nicht aufeinander reduzierbarer Weltzugänge sprechen und den Horizont eines gegenwartstauglichen Bildungsbegriffs vom Ensemble dieser Weltzugänge her entwerfen,<sup>7</sup> ist ja genau dieses post-moderne Relativierungs-Modell im Hintergrund. Es rechnet mit unterschiedlichen, sozusagen systemspezifischen Rationalitäten. Auf diese Weise werden, wie der Konstruktivist Kersten Reich herausstellt, die Geistes- und Kulturwissenschaften ein Stück weit vor dem „Mythos des Vorranges der *hard sciences*“<sup>8</sup> geschützt. Das ist zweifellos ein Gewinn! Außerdem setzt die Rede von systemspezifischen Rationalitäten immer noch voraus, dass sich innerhalb der verschiedenen Weltzugänge ein Diskurs organisieren lässt, in dem sich Geltungsansprüche auf intersubjektiv nachvollziehbare Vernunftgründe stützen lassen müssen. Und das ist ja doch ein Rahmen, innerhalb dessen sich etwas entwickeln kann!

5 Vgl. Blumenberg, Hans: Die Lesbarkeit der Welt, Frankfurt a.M. 1986.

6 Vgl. z.B. die Überlegungen zu einem transzendenten Sprachspiel (insb. Karl-Otto Apel) oder zu einer „Universalpragmatik“ (insb. Jürgen Habermas); s. dazu Apel, Karl-Otto (Hg.): Sprachpragmatik und Philosophie, Frankfurt a.M. 1976.

7 Vgl. Deutsches PISA-Konsortium (Hg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich, Opladen 2001.

8 Vgl. Reich, Kersten: Konstruktivistische Didaktik. Das Lehr- und Studienbuch mit Online-Methodenpool, Weinheim 2012, 129.

Wirklich problematisch und mit meinem eigenen theologisch-pädagogisch-didaktischen Referenzsystem kaum mehr vereinbar erschien mir ‚Konstruktivismus‘ eigentlich erst in dem Augenblick, als er sich in Gestalt einer konstruktivistischen Didaktik zeigte. Eine solche Didaktik wurde für mich erstmals sichtbar in Gestalt der „Konstruktivistische(n) Erwachsenenbildung“ von Rolf Arnold und Horst Siebert von 1999.<sup>9</sup> Der kritischste Punkt war dabei aus meiner Sicht: Vorstellungen, die sich Menschen über ihre Welt und ihr Leben machen, seien nicht mehr nach dem Grad ihrer Realitätsangemessenheit, sondern nach dem Maß ihrer individuellen Lebentauglichkeit zu beurteilen. Das hatte mit der erkenntnistheoretischen Strenge eines Alt-konstruktivisten wie Kant nichts mehr zu tun. Und auch etwa für Piaget war eine zunehmende Realitätsangemessenheit noch der Fluchtpunkt, dem er den psychologischen Prozess immer wieder neuer Äquilibrationen zustreben sah. Nun aber sollte an die Stelle der intersubjektiv diskutierbaren Adäquanz von Deutungsmustern der Grad deren individueller ‚Viabilität‘ treten: das Maß, in dem diese Deutungen und Vorstellungen dem Einzelnen behilflich sind, in seinem Leben zurechtzukommen.

Damit würden eine Bekehrungspädagogik und eine Belehrungsdidaktik endgültig verabschiedet. An deren Stelle hätten, so Arnold / Siebert, eine „Relativitätspädagogik“<sup>10</sup> und eine „Ermöglichungsdidaktik“<sup>11</sup> zu treten. Eine „Relativitätspädagogik“? Was soll eine Relativitätspädagogik in einer Welt, in der es längst nicht mehr darum geht, in Anbetracht einer Übermacht des Normativen das Recht des Relativen zur Geltung zu bringen, sondern in der die Relativität alles Denkbaren mittlerweile zu

einer Art Grundvoraussetzung jedweder geistigen Arbeit geworden ist? Eine Ermöglichungsdidaktik? Was soll eine Didaktik überhaupt noch, wenn es auf bestimmte Erkenntnisziele hin angelegte Lernprozesse gar nicht geben kann und auch nicht mehr geben soll? Wo wäre da noch Raum für das Bemühen, den Dingen mehr und mehr auf den Grund zu kommen?

Am Ende des genannten Buches von Arnold und Siebert führen die beiden Autoren ein Gespräch miteinander. Dabei zeigt sich, dass mindestens Siebert sich der weitreichenden und teilweise prekären bildungstheoretischen Konsequenzen dieser „konstruktivistischen Didaktik“ bewusst ist. Als Arnold meint, dass er den Begriff der ‚Bildung‘ tendenziell durch die Beschreibung einer spezifischen Qualität von Wirklichkeitskonstruktion ersetzen würde, fragt Siebert: „Aber die Frage ist doch, was bei einem solchen Verzicht auf den Bildungsbegriff dann verlorengeht? Was ist mit Vernunft und Verantwortung, mit Selbstaufklärung und Ideologiekritik, mit reflexivem Lernen“<sup>12</sup> usw.? Genau das frage ich mich auch. Sollten etwa alle diese mit der bildungstheoretischen Tradition verbundenen Ansprüche nun aufgegeben werden? Würde man auch all dies bloß noch für ein Stück alteuropäischen und im globalen Maßstab eben partikularen Erbes halten müssen?

Seither habe ich zum Konstruktivismus ein etwas gespaltenes Verhältnis. Viele seiner Prämissen, vor allem was die unhintergehbare Perspektivität des Erkennens angeht, erscheinen mir unbestreitbar. Auch, dass daraus eine erkenntnistheoretische Bescheidenheit und eine erhöhte Vorsicht bei der Formulierung von Wahrheitsansprüchen abzuleiten sind, steht außer Frage. Und natürlich muss dies wiederum Konsequenzen sowohl für die theologische wie für die didaktische Arbeit haben. Von daher finde ich etliches von dem, wofür

---

9 Vgl. Arnold / Siebert 1999 [Anm. 2].

10 Vgl. ebd., 145f.

11 Ebd., 136.

---

12 Ebd., 170.

sich die verschiedenen Varianten einer ‚konstruktivistischen Didaktik‘ heute stark machen, durchaus zustimmungsfähig (aber meist eben auch ganz auf der Linie weitgehend unstrittiger didaktischer Grundperspektiven). Allerdings gibt es auch einige Aspekte im Programm und vor allem in der Konsequenz einer konstruktivistischen Didaktik, die ich für ziemlich fragwürdig halte. Und nur um diese Aspekte soll es, in einer bewussten Einseitigkeit, im Folgenden gehen.

## 2. Grundsätzliche Anfragen

### 2.1 Naturalistischer Fehlschluss?

Die derzeit wahrscheinlich prominentesten Gewährsleute für die Plausibilisierung konstruktivistischer Theorien sind Neurobiologen.<sup>13</sup> Hier findet die Vorstellung von der Selbstreferentialität menschlichen Denkens und Lernens ihren wichtigsten Nährboden. Eine erste Frage lautet daher: Erliegt man nicht einem ‚naturalistischen Fehlschluss‘, wenn man aus neurobiologischen Einsichten in die Funktionsweise des menschlichen Gehirns mehr oder weniger umstandslos didaktische Konsequenzen ableitet? Natürlich hat Lernen etwas mit Kognition und Kognition wiederum etwas mit neurologischen Prozessen zu tun. Von daher kann eine veränderte Sicht auf diese neurologischen Prozesse auch Auswirkungen auf das Verständnis von Lernen und auf die Diskussion didaktischer Wirkungsmöglichkeiten haben. Aber vom einen zum anderen ist nun einmal ein weiter Weg, und dieser stellt sich keineswegs als einfacher Deduktionszusammenhang dar. Man könnte auch sagen: Neurobiologie und Didaktik sind zwei verschiedene Wissensdomänen, die in

einem nicht-hierarchischen Verhältnis zueinander stehen.<sup>14</sup> Der Befund, dass unser Gehirn als autopoietisches System funktioniert, hat daher keinerlei zwingende Konsequenzen im Bereich der Didaktik. Wie auf biologische Voraussetzungen von Seiten der Didaktik reagiert werden soll, ist letztlich eben immer noch eine *didaktische Frage*.

Meine Befürchtung ist also, dass sich die Didaktik heute von Neurobiologen das Heft zu sehr aus der Hand nehmen lässt: Haben Neurobiologen tatsächlich die Kompetenz, Aussagen über die optimale Anlage didaktischer Prozesse zu machen? Reflektiert gerade eine konstruktivistische Didaktik in diesem Punkt nicht zu wenig auf die Differenz der unterschiedlichen Diskurssysteme und der ihnen zugrundeliegenden Weltzugänge und Rationalitäten? Hängt diese Didaktik, die sonst so relativitätssensibel ist, in diesem Punkt nicht in einer geradezu positivistisch anmutenden Art und Weise an der Vorstellung, dass bestimmte ‚naturale‘ Fakten bestimmte ‚kulturelle‘ – in diesem Fall: didaktische – Konsequenzen nach sich ziehen müssen?

### 2.2 Resistent gegen den Einbruch des „Realen“?

Eine zweite Frage hat mit der Spezifik des religiösen Weltzugangs zu tun: Muss nicht gerade die Religion um das kreisen, was wir uns *nicht* selbst ausgedacht haben, was unsere Konstruktionen durchbricht, irritiert, anfragt, vielleicht sogar implodieren lässt? Hier wäre über das zu sprechen, was gerade eine postmodern inspirierte Theologie und Didaktik das Widerständige oder die ‚Alterität‘ nennen. Die theologische Chiffre für die Unausdenkbarkeit dessen, was

13 Von herausragender Bedeutung: *Maturana, Humberto R. / Varela, Francisco J.: Der Baum der Erkenntnis. Wie wir die Welt durch unsere Wahrnehmung erschaffen – die biologischen Wurzeln menschlichen Erkennens*, Bern 1987.

14 Vgl. *Benner, Dietrich: Erziehung – Religion, Pädagogik – Theologie, Erziehungswissenschaft – Religionswissenschaft. Systematische Analysen zu pädagogischen, theologischen und religionspädagogischen Reflexionsformen und Forschungsdesiderata*. In: *Groß, Engelbert (Hg.): Erziehungswissenschaft, Religion und Religionspädagogik*, Münster 2004, 19f.

uns da streift, ist ‚Offenbarung‘.<sup>15</sup> Wer dieser Offenbarung glaubt, sieht darin das aufleuchten und sich lichten, was man das „Geheimnis der Welt“<sup>16</sup> nennen könnte. Ganz unabhängig davon, ob man beim Ort dieser Entbergung an die Schöpfung, an eine Heilige Schrift oder den Anderen denkt, in jedem Fall handelt es sich ursprünglich um die Konfrontation mit etwas, das uns anrührt, verpflichtet, vielleicht mit Ehrfurcht erfüllt, möglicherweise sogar aus der Spur bringt.

Interessant ist, dass ein bekannter Konstruktivist wie Kersten Reich für eine solche Konfrontation mit etwas, das über unsere Konstruktionen hinausreicht, einen ausgeprägten Sinn zeigt. Reich spricht von einem Einbruch des „Realen“: „Als Moment, als Bruch, als Riss oder Lücke scheint [...] ein Reales auf, das unsere Begrenztheit von Konstruktionen markiert [...]. Es ist ein Unvermögen, die Realität vollständig [...] zu verstehen.“<sup>17</sup> Gerade das Bewusstsein dieses Unvermögens treibe uns an, „unsere Imaginationen und Symbolwelten immer neu, immer erweiterter und rückgekoppelt an die Veränderungen zu re/de/konstruieren, die wir gemacht haben“<sup>18</sup>. Man könnte dies vielleicht eine nicht-theistische Interpretation von Offenbarung nennen. Wogegen Reich opponiert ist, dass die diversen Religionen diese ursprüngliche Begegnung mit dem Realen sofort wieder

in ihre normativen Deutungs- und Ordnungssysteme einspannten und ihr das Verstörende damit gerade nähmen.

Von daher kann man nicht sagen, dass Konstruktivist/-innen der Sinn für die Dimension des Widerständigen und des sich unserem kognitiven Bemächtigungsstreben Entziehenden prinzipiell fehle; das Problem ist, so scheint mir, vielmehr die epigonale Rezeption konstruktivistischer Theorien, die, vor allem in der Didaktik, der Ausbildung eines solchen Sinnes alles andere als förderlich ist. Populär ist die These, dass Bedeutung sich nicht entdecken lasse, schon gar nicht so etwas wie eine allgemeine oder verbindliche Bedeutung, sondern durch den Einzelnen generiert werde. Von daher legt sich die unterrichtspraktisch gegenwärtig höchst wirksame Vorstellung nahe, jeder könne und solle einen Text, ein Bild, ein religiöses Zeugnis so sehen, wie er es eben sehe. Entscheidend ist nicht ein ganz ins Mutmaßliche oder gar Fiktionale entrückter Anspruch der Sache, sondern die Aneignung des Subjekts. Das heißt auch: Die Motivation, dem nachzuspüren, was in dieser Aneignung eventuell noch unausgeschöpft ist, sich den eigenen Begriffen entzieht, vielleicht überhaupt nicht recht in Worte zu fassen ist, kommt hier weitgehend zum Erliegen.<sup>19</sup> Durch die Verflüchtigung des Sachanspruchs besteht die Gefahr, dass auf Seiten der Schüler/-innen,

---

15 Vgl. dazu *Pemsel-Maier, Sabine*: Jenseits von Dogmatismus und radikalem Konstruktivismus. Perspektiven aus der Systematischen Theologie. In: *RpB* 66/2001, 64f.

16 Vgl. *Jüngel, Eberhard*: Gott als Geheimnis der Welt. Zur Begründung der Theologie des Gekreuzigten im Streit zwischen Theismus und Atheismus, Tübingen 1992.

17 *Reich, Kersten*: Das Reale und das Religiöse in Pragmatismus und Konservativismus. In: *Ziebertz, Hans-Georg / Schmidt, Günter R.* (Hg.): Religion in der Allgemeinen Pädagogik. Von der Religion als Grundlage bis zu ihrer Bestreitung, Gütersloh – Freiburg i.Br. 2006, 179.

18 Ebd., 181.

---

19 Auch Bernhard Grümme sieht hier einen kritischen Punkt: Wo Wahrheit „lediglich am Maßstab der Viabilität gemessen wird, der Passbarkeit und funktionalen Brauchbarkeit von Entscheidungen, weil objektive Wahrheit nicht erreichbar ist, bleibt der wahrheitstheoretische Anspruch zu schwach, um überhaupt die Wahrheit des Anderen, um Gerechtigkeit oder gar die unbedingte Wahrheit des ganz Anderen würdigen zu können.“ (*Grümme, Bernhard*: Differenz denken? Überlegungen zu einer alteritätstheoretischen Dialogizität. In: *Englert, Rudolf / Schwab, Ulrich / Schweitzer, Friedrich* u.a. [Hg.]: Welche Religionspädagogik ist pluralitätsfähig? Strittige Punkte und weiterführende Perspektiven, Freiburg i.Br. 2012, 166).

ganz gegenläufig zu der konstruktivistischen Rede von der Bedeutung sogenannter ‚Perturbationen‘, so etwas wie eine Irritationsresistenz aufgebaut wird.

Mir scheint, eine konstruktivistische Didaktik bietet die Legitimation für eine sich zunehmend ausbreitende Schwachstelle gegenwärtigen Religionsunterrichts: dass hier nämlich kaum noch der Anspruch besteht, die Selbstbezüglichkeit unseres Erkennens zu durchbrechen;<sup>20</sup> dass sich kaum noch die Möglichkeit bietet, so etwas wie den Einbruch des „Realen“, wie eine ‚Offenbarung‘, eine ‚Disclosure‘ zu erleben. Mindestens als Frage wäre zu formulieren: Inwiefern hat das „Reale“, von dem Reich spricht, noch die Chance, die im Religionsunterricht produzierten Konstruktionen aufzustören und in diesem Sinne eine „produktive Unterbrechung“ zu sein?

### 2.3 Epistemischer Egalitarismus?

Hans Mendl stellt fest: „Aus konstruktivistischer Sicht haben die Lerngegenstände, die in konstruktivistisch gehaltenen Phasen präsentiert werden, vor allem eine perturbierende (= verstörende) Funktion in Hinblick auf den je individuell Lernenden.“<sup>21</sup> Das ist gewiss zugespitzt formuliert, aber im Grunde doch didaktischer Konsens: Lerngegenstände und Sachzusammenhänge

sollen so präsentiert werden, dass eine kognitive Aktivierung in Gang kommt und die Konstruktionen und Plausibilitäten der Lernenden dadurch angefragt werden.

In Frage stellen lässt jemand seine eingespielten Sichtweisen allerdings vor allem dann, wenn ihm jemand deutlich machen kann, dass er auf diese Weise der Komplexität einer Sache oder eines Zusammenhangs nicht wirklich gerecht wird; dass es in dieser Sache ein tieferes und entwickelteres Verstehen gibt. Wo diese Zuversicht, dass fortschreitende und zulänglichere Erkenntnis möglich ist, nicht geteilt wird, wird die Neigung gering sein, sich von Sichtweisen zu verabschieden, an die man sich gewöhnt hat und mit denen das Leben durchaus auch funktioniert. Ich fürchte, die Verbreitung konstruktivistischer Sichtweisen in der Didaktik ist mit dafür verantwortlich, dass man mit einer derartigen epistemischen Bequemlichkeit heute in Schule und Hochschule ganz gut überwintern kann.

Bildung lebt von der Möglichkeit, Distinktionen vorzunehmen. Diese Möglichkeit wird durch den Konstruktivismus zwar nicht einfach völlig untergraben, aber doch deutlich gemindert. Man könnte vielleicht sagen, der Konstruktivismus fördert eine Art epistemischen Egalitarismus: Da jegliche Realität fraglich und uns prinzipiell entzogen ist, leben wir in einer Pluralität allenfalls vorläufig bewährter Konventionen. Das schafft, wenn man nicht für gänzlich verrückt erklärt werden will, zwar einen gewissen pragmatischen Abstimmungsbedarf, aber es begründet keine Sehnsucht nach Wahrheit, keine Leidenschaft des Erkennens, kein Engagement für Aufklärung, keinen didaktischen Optimismus. Eine Didaktik aber ohne den Wunsch, Heranwachsende mögen auch das tiefer, zulänglicher und gründlicher verstehen, was sie schon verstanden zu haben glauben, bleibt lahm. Eine Relativitätspädagogik, die die Möglichkeit von Expertenschaft und Erkenntnisvorsprung grundlegend in Frage stellt und

20 Gerade der von Mendl so schön herausgearbeitete letzte Schritt in einer konstruktivistisch geplanten Lernsequenz: Die kommunikative Validierung individueller Konstruktionen (Mendl: „Individuelle Konstruktionen im Dialog“, vgl. *Mendl* 2005 [Anm. 3], 36) kommt in der unterrichtlichen Praxis meist zu kurz (vgl. dazu *Englert, Rudolf*: Wie kommen Schüler/innen ins Gespräch mit religiösen Traditionen? Eine Untersuchung religionsdidaktischer Inszenierungsstrategien. In: *Riegel, Ulrich / Macha, Klaas* [Hg.]: Videobasierte Kompetenzforschung in den Fachdidaktiken, Münster 2013, 260).

21 *Mendl, Hans*: Konstruktivistische Religionspädagogik. In: *Grümme, Bernhard / Lenhard, Hartmut / Pirner, Manfred L.* (Hg.): Religionsunterricht neu denken, Stuttgart 2012, 111.

prinzipiell davon ausgeht, dass sich Konstruktionen, von wem auch immer, ‚auf Augenhöhe‘ begegnen, reduziert den Anpassungsdruck in Richtung qualifizierterer Perspektiven. Lernen kommt so eher nicht in Gang.

#### 2.4 Entsubstantialisierung der Inhalte?

Die nächste Frage ist schon mehrfach angeklungen. Sie bezieht sich auf die von konstruktivistischer Seite genährten massiven Zweifel an der Möglichkeit, Deutungsmuster und Konzepte unterschiedlicher Zulänglichkeitsgrade zu unterscheiden. „Wir erkennen, um zu überleben, nicht um Wahrheiten zu entdecken“<sup>22</sup>, schreiben Arnold / Siebert. Wissen hat Bestand, wenn es diesem Überleben und Zurechtkommen dient und in diesem Sinne ‚viabel‘ ist: „wenn es zu mir und meiner Umwelt ‚paßt‘ und die Erreichung meiner Ziele erleichtert“<sup>23</sup>. Viabilität ist dann im Grunde das einzige Kriterium für die Tauglichkeit individueller Konstruktionen.

Kersten Reich ist da etwas vorsichtiger. Er lehnt die Rede von ‚Wahrheit‘ nicht einfach ab: „Auch Konstruktivisten wollen die Wahrheit nicht abschaffen, nur weil sie auf den Konstruktorcharakter aufmerksam machen.“<sup>24</sup> Aber für ihn sind Wahrheiten konventioneller und vorläufiger Natur: „Zuschreibungsformen eines adäquaten Handelns und Beobachtens im Sinne von Vorverständigungen und gemeinschaftlich ausgebildeten Normierungen“<sup>25</sup>. Daher sollte in einer zeitgemäßen Didaktik „die Relativierung von Wahrheit und Wissen zu einem Grundausgangspunkt [...] werden“<sup>26</sup>. Man kann eben alles auch ganz anders sehen. Damit landet auch Reich schließlich bei einer „Relativitätspädagogik“.

Doch warum eigentlich sollten Schüler/-innen ihr geozentrisches Weltbild aufgeben, wenn sie damit in ihrem Alltag nicht anecken? Warum sollen sie die Multiplikation lernen, wenn sie die Addition virtuos beherrschen und in dem für sie relevanten Zahlenraum damit klar kommen? Warum sollen sie sich Gott nicht als ein gutmütiges Großväterchen vorstellen, wenn genau dieses Gottesbild ihnen eben nun einmal guttut? Kurz: Unter der Voraussetzung konstruktivistischer Theoreme ist nicht mehr klar, wie Lehrende die Vorzugswürdigkeit fachlich fundierter Konzepte gegenüber dem Alltagswissen von Schüler/-innen begründen können. Von daher wäre es eigentlich naheliegender zu sagen: Jede/r lebt in seiner eigenen Welt, jede/r macht sich sein eigenes Bild von der Wirklichkeit, jede/r lernt nur, was ihr/ihm für den Umgang mit ihrer/seiner Welt nützlich erscheint – tiefschürfende Auseinandersetzungen über das, was für alle als ‚wahr‘ und ‚richtig‘ gelten kann, haben sich erübrigt. Die Einsicht, dass sich Bildung gerade auch in der Fähigkeit zeigt, etwas, das funktioniert, gleichwohl höchst fragwürdig zu finden, wäre dann allerdings verloren.

#### 2.5 Untersteuerung der Prozesse?

Aus konstruktivistischer Perspektive können Lernprozesse „nur zu einem geringen Teil (durch Perturbation [...]) ‚von außen‘ angestoßen, keinesfalls aber in Verlauf und Ergebnis ‚gesteuert‘ werden“<sup>27</sup>. Diese Sichtweise hat für alle diejenigen, die Lernprozesse organisieren, natürlich etwas enorm Entlastendes. So lautet nach Hans Mendl das erste der „Zehn Gebote“ für eine konstruktivistisch orientierte Religionsdidaktik: „Du kannst gelassen darauf vertrauen, dass deine SchülerInnen das von deinem Religionsunterricht mitnehmen, was für sie viabel

---

22 Arnold / Siebert 1999 [Anm. 2], 83.

23 Ebd., 103.

24 Reich 2006 [Anm. 17], 177.

25 Reich 2012 [Anm. 8], 81.

26 Ebd., 53.

---

27 Terhart 2007 [Anm. 1], 28.

ist.<sup>28</sup> Eigentlich schön: Ein Gebot, das einmal nicht in die Pflicht nimmt, sondern die Möglichkeit bietet, Verantwortung abzugeben: „Die Verantwortung für das Lernen liegt [...] beim Lernenden“<sup>29</sup>!

Ernsthaft um die Qualität ihres Unterrichts bemühte Lehrer/-innen werden über eine solche ‚Entlastung‘ aber alles andere als glücklich sein. Was sollen solche Lehrer/-innen denken, wenn sie lesen: „Die Aufgabe der Lehrkraft besteht in der Präsentation von Kommunikationsofferten. Auf deren Rezeption durch die Schülerinnen und Schüler kann sie jedoch keinen unmittelbaren Einfluss nehmen.“<sup>30</sup> Keinen unmittelbaren Einfluss? Wenn mit dieser Aussage lediglich die Vorstellung eines Nürnberger Trichters verabschiedet werden soll, ist sie trivial. Wenn damit aber deutlich mehr gesagt sein soll, fragt sich: Ist es dann noch sinnvoll, sich mit der didaktischen Anlage und der methodischen Organisation unterrichtlicher Prozesse auseinanderzusetzen oder nicht? Lohnt es sich dann noch, nach einer sachlogisch wie

lernpsychologisch durchdachten Unterrichtsdramaturgie zu suchen oder nicht?<sup>31</sup>

Sollten sich all die Lehrer/-innen getäuscht haben, die den Erfolg unterrichtlicher Arbeit entscheidend auch mit der Qualität ihrer didaktischen Steuerungsbemühungen in Verbindung gebracht haben? Waren die gedanklichen und praktischen Mühen, die Generationen von Didaktikern auf die Frage nach dem bestmöglichen Zusammenspiel der verschiedenen Komponenten von Unterricht verwendet haben, im Grunde umsonst? Ist didaktische Arbeit tatsächlich nicht mehr als eine Art „Schrotschussverfahren“<sup>32</sup>?

Es ist schon merkwürdig: Auf der einen Seite werden heute mehr denn je aufwendige kognitions- und lernpsychologisch untermauerte Studien zur Wirksamkeit bestimmter Formen und Verfahren unterrichtlicher Arbeit durchgeführt; und auf der anderen Seite lehrt man

---

28 Mendl 2005 [Anm. 3], 26.

29 Terhart 2007 [Anm. 1], 28.

30 Domsgen, Michael: Religionsunterricht vom lernenden Subjekt aus profilieren und die prägende Kraft der Lernorte berücksichtigen – Religionsdidaktik mit systemischen Perspektiven. In: Grümme / Lenhard / Pirner 2012 [Anm. 21], 198–209, 204.

---

31 Eine der Hauptmotivationsquellen für pädagogisches und didaktisches Engagement ist die „Selbstwirksamkeitsüberzeugung“ von Erzieher/-innen und Lehrer/-innen. Das heißt, negativ formuliert: Wer nicht an die Wirksamkeit seines Tuns glaubt, weil er sich von Faktoren abhängig sieht, die er nicht beeinflussen kann, wird in seinem Bemühen auf die Dauer nachlassen. Es spricht vieles dafür, dass die Überzeugung von der eigenen Wirksamkeit eine Schlüsselressource für die Entwicklung professioneller Kompetenz darstellt. (Vgl. Hertrampf, Herbert / Herrmann, Ulrich: „Lehrer“ – eine Selbstdefinition. Ein Ansatz zur Analyse von Lehrerpersönlichkeit und Kompetenzgenese durch das sozial-kognitive Modell der Selbstwirksamkeitsüberzeugung. In: Jahrbuch für Lehrerforschung 2 [1999] 49–71; s.a. Englert, Rudolf: Die Entwicklung eines professionellen Selbst zwischen Autonomie und Anleitung. In: Englert, Rudolf / Porzelt, Burkard / Reese, Annegret u.a.: Innenansichten des Referendariats, Münster 2006, 303). Wo diese Überzeugung erschüttert ist, geht viel verloren. Michael Felten geht noch weiter und schreibt, den konstruktivistischen Thesen zur Bedeutung des Lehrers wohne eine „antipädagogische Hoffnungslogik“ inne, die jeder Alltagserfahrung widerspreche (vgl. Auf den Lehrer kommt es an. Für eine Rückkehr der Pädagogik in die Schule, Gütersloh 2011, 57).

32 Vgl. Domsgen 2012 [Anm. 30], 206.

zukünftige Lehrer/-innen unter dem Einfluss konstruktivistischer Theorien, dass sie die Wirksamkeit ihres Unterrichts getrost ihren Schüler(inne)n überlassen könnten. Auf der einen Seite soll Unterricht flächendeckend kompetenzorientiert angelegt werden, was eine ziemlich klare Prädefinition von erwarteten Lernergebnissen voraussetzt; und auf der anderen Seite soll man unter dem Einfluss konstruktivistischer Theorien gelassen davon ausgehen, dass sich Schüler/-innen der von der Lehrkraft angebotenen Lernarrangements mit je anderen Ergebnissen bedienen werden.<sup>33</sup>

Ich möchte schließen mit einem Zitat des neuen pädagogischen Messias, John Hattie: „Konstruktivismus wird zu oft im Sinn eines schülerzentrierten, forschenden, problem- und

aufgabenbasierten Lernens gesehen und dann in der Fachwelt mit Begriffen wie ‚authentisches‘, ‚entdeckendes‘ und ‚intrinsisch motiviertes Lernen‘ belegt. Es wird gesagt, dass die Rolle der konstruktivistischen Lehrperson vor allem darin liege, Gelegenheiten für einzelne Lernende zu schaffen, dass diese durch eigene Aktivität und durch Diskussion, Reflexion und Austausch von Einfällen mit anderen Lernenden Wissen erwerben und Bedeutung konstruieren können, und dass all dies mit minimaler korrigierender Intervention verbunden ist. Solche Aussagen sind aber fast das genaue Gegenteil eines erfolgreichen Rezepts für Lehren und Lernen“<sup>34</sup>. Ich denke, man kann dieser Einschätzung recht geben, auch wenn man nicht an didaktische Rezepte glaubt.

Dr. Rudolf Englert  
Professor für Religionspädagogik an der  
Universität Duisburg-Essen, Universitäts-  
straße 12, 45117 Essen

---

33 „Mit Vorstellungen von durch Bildungsstandards normierten Kompetenzniveaus oder gar einem Kerncurriculum lässt sich eine solche Didaktik kaum vereinbaren“, meint Schweitzer, Friedrich: Was Kinder und Jugendliche sich aneignen (können). Aneignungsprozesse als Kriterium curricularer Auswahlentscheidungen. In: Englert, Rudolf / Kohler-Spiegel, Helga / Mette, Norbert u.a. (Hg.): Was sollen Kinder und Jugendliche im Religionsunterricht lernen? (JRP 27), Neukirchen-Vluyn 2011, 82–90, hier: 89.

---

34 Hattie, John: Lernen sichtbar machen, Baltmannsweiler 2013, 32.