
Brieden, Norbert (2022). Paradoxien entfalten und bearbeiten. Beobachtungen zu Differenzierungspraktiken in der Religionspädagogik. Religionspädagogik innovativ. Band 46. Stuttgart: Kohlhammer. ISBN 978-3-17-042478-4. 482 Seiten.

Simone Horstmann

Technische Universität Dortmund (simone.horstmann@tu-dortmund.de)

Der Wuppertaler Religionspädagoge Norbert Brieden hat mit dem zu besprechenden Band seine zweite Promotionsschrift vorgelegt, die den Entwurf einer konstruktivistisch fundierten Religionsdidaktik darstellt und das hermeneutische Potential konstruktivistischer Theorien für die Reflexion religiöser Lehr- und Lernprozesse aufzeigen will. Dazu kartiert Brieden umfassend und präzise die weitverzweigte Theorielandschaft des Konstruktivismus und seiner wissenschaftstheoretischen, pädagogischen sowie theologischen Rezeption: Unterschiedliche konstruktivistische Theorieansätze werden insbes. im ersten Kapitel bei allen Unterschieden ausgehend von ihrem gemeinsamen Nenner – einer Theorie der Beobachtung bzw. Unterscheidung – her gelesen. Brieden skizziert zudem seine eigene Lesart des Konstruktivismus – hier begegnen einerseits zentrale Konzepte wieder, die insbesondere auf die Rolle pluraler Weltanschauung kondensiert werden, andererseits aber auch eindruckliche, existenzielle Passagen, die Brieden sehr organisch mit den ansonsten häufig etwas formalistisch und technizistisch anmutenden Theorieversatzstücken des Konstruktivismus in einer Weise verbindet, die dem Text ein ganz eigenes stilistisches Gepräge verleiht. Was etwa der Begriff der „strukturellen Kopplung“ bedeutet, gewinnt hier eine Bedeutung, die Brieden am Phänomen der Geburt verdeutlicht; ähnlich betont er, dass konstruktivistisches Denken davon auszugehen habe, „dass alles Re/De/Konstruieren in Beziehungsgeflechte des Lebens eingebettet ist und aus einer wissenschaftlichen Beobachterperspektive auch nur so angemessen rekonstruiert werden kann“ (63). Das zweite Kapitel widmet sich dann der Bedeutung von Unterscheidungen, die zunächst an basalen Lebensvollzügen rekonstruiert, dann u.a. auch auf das interreligiöse Lernen bezogen wird: „Es geht darum, in der Praxis des Unterscheidens Gemeinsamkeiten zu stärken, Unterschieden gerecht zu werden und die Besonderheiten gerade auch darin zu bergen, dass ungerechtfertigte oder das gemeinsame Leben hindernde oder zerstörende Unterscheidungen zurückgewiesen werden“ (89); zugleich begegnet hier auch der die Arbeit fortan immer wieder leitende Rekurs auf die christliche Mystik und insbes. die Figur der *unio mystica* als theologischer Vermittlungsfigur für die Bedeutung der Paradoxie von Bezogenheit und Unterschiedenheit. Angesichts des Unbehagens einer bloß formal bleibenden Perspektive auf die Unterscheidungsfrage verweist Brieden vor allem auf die Kontextualisierung der Unterscheidungen dort, wo sie i.d.R. ‚nur‘ angewandt werden – statt also lediglich die vieldiskutierte Unterscheidung von multireligiösem oder konfessionsgebundenem RU stets weiter entlang eben dieser scheinbar gesetzten Differenz zu diskutieren, wäre vielmehr zu fragen, ob für eine gute religiöse Bildung diese Unterscheidung „gar nicht so relevant ist wie vermutet“ (120). Hier und in anderen Kontexten führe also das „Kreuzen der Grenze [der Unterscheidung] möglicherweise zu einer ganz anderen Grenzziehung“ (120). Dabei ist es vor allem auch die systemtheoretische Figur des „reentry“ (d.i. der Wiedereintritt einer Unterscheidung auf einer Seite der Unterscheidung), die von Brieden ausgeleuchtet wird, indem er verschiedene Möglichkeiten benennt, diese formale Struktur sinnstiftend mit religionspädagogischen Herausforderungen in Berührung zu bringen – auch hier zeigt sich erneut, dass Briedens Zugang zum Methodeninventar des Konstruktivismus einprägsame existenzielle Züge aufweist: So betont er unter Rückgriff auf die Figur des *reentry*, dass etwa so, wie der ganze Körper in jeder einzelnen Zelle potentiell enthalten ist und die Zelle damit als *reentry* der Form des Körpers in den Körper verstanden werden könne, auch im Glauben eines Menschen „trotz

seiner Bruchstückhaftigkeit der Keim des ganzen Glaubens enthalten“ sei: „Insofern ist von der Fülle des Glaubens her betrachtet jedes Glaubenszeugnis eines Menschen ein *reentry* der Form des Glaubens in den Glauben. Daraus ergibt sich religionspädagogisch die Herausforderung, jede Glaubensäußerung als Glaubensform ernst zu nehmen“ (123). Wie genau nun diese Annäherungen an eine religionsdidaktische Theorie der Beobachtung und Unterscheidung weitere Kontur mit Blick auf die aus ihr erwachsenden Paradoxien gewinnen kann, thematisiert das dritte Großkapitel der Arbeit. Die zentrale Paradoxie ergibt sich formalistisch betrachtet zunächst daraus, dass die „Bedingung der Möglichkeit des Beobachtens [...] die Einheit von Unterscheidung und Bezeichnung [ist]. Zugleich ist diese Einheit Bedingung der Unmöglichkeit des Beobachtens, insofern die Einheit durch den Vollzug des Unterscheidens, in dem Unterscheidung und Bezeichnung geschieden sind, negiert wird“ (155). Diese Paradoxie – die im Konstruktivismus die Suche nach transzendentalen Bedingungen der Möglichkeit ersetzt und daher als einzige Form verstanden wird, in der Wissen unbedingt gegeben ist – will Brieden mit Blick auf die systematisch-theologische Einheit von Immanenz und Transzendenz und insbesondere für Bildungsprozesse sowohl im Allgemeinen (mit Blick auf die Einheit von Lernen und Nichtlernen, von Verstehen und Nichtverstehen), aber speziell auch in religionsdidaktischer Perspektive auswerten, um zu zeigen, wie der reflektierte Umgang mit Paradoxien religiöse Lernprozesse begleiten kann, die sich zwischen den zwei Extremen bewegen, die Brieden mit zwei Kunstbegriffen Luhmanns als *Sthenographie* (die auf die Paradoxie mit einer beständig oszillierenden Bewegung reagiert) und *Euryalistik* (die eher entparadoxierend tätig ist) bezeichnet. Ganz konkret könne dies etwa bedeuten, dass die der Form nach paradoxe Erkenntnis gerechtfertigter Sünder zu sein, eine Formel darstellt, entlang derer insbesondere Jugendliche die Gewissheit vergebender und erlösender Zusage plausibilisiert finden können, so Brieden in Anlehnung an eine Arbeit Paul Platzbeckers. Bemerkenswert sind darüber hinaus auch die Passagen, in denen man Brieden dabei begleitet, wie er Luhmann als den Altmeister der systemtheoretischen Konzeptualisierungen paradoxer Strukturen in seinen Reflexionen über die Relevanz theologischer Konzepte beobachtet (bes. 235ff.), die ihm, wie Brieden nachzeichnet, bisweilen lediglich als willkommene Stichwortgeber*innen dienen oder als dekontextualisiertes Vehikel für Luhmanns eigene Thesen in Szene gesetzt werden. Im vierten Kapitel geht es Brieden schließlich um das „Postulat einer Beobachtung dritter Ordnung“ (299), das Quelle religiöser und insofern religionsdidaktisch zu reflektierender Erfahrung sein könne. Abweichend von Luhmann ist mit dieser Beobachtung nicht die dritte Ebene einer prinzipiell ins Infinite steigerbaren Beobachtung von Beobachtungen gemeint, sondern die paradoxe Einheit von Beobachtung und Nichtbeobachtung (301), die Brieden u.a. an der Genesis plausibilisiert: Weil „die Unterscheidung, die nötig war, um Ordnung zu schaffen, [...] zugleich die Bedingung der Möglichkeit für Unordnung“ darstellt (314), trägt sich in das Postulat einer Beobachtung dritter Ordnung die Ambivalenz von Ordnung und Unordnung und damit eine epistemische Gefahr – „ein Strudel“, wie Brieden schreibt – ein, zugleich aber entgeht sie dieser Bedrohung, indem sie sich ihm paradox anvertraut. Es sind demnach insbes. mystische Erfahrungen, die das Postulat dieser Beobachtung dritter Ordnung zu plausibilisieren vermögen (321). So nutzt Brieden die zunächst ausgesprochen formalistische Struktur unterschiedlicher Beobachtungsebenen, um daran anschließend religionspädagogische Beobachtungsformen zu systematisieren: Bereits als Beobachtung zweiter Ordnung sollten sie religiöse Beobachtungen nicht allein in ihrem operativen Aspekt beobachten, also allein mit Blick darauf, was sie bezeichnen, sondern vielmehr fragen: „Welche Unterscheidung treffen Menschen, wenn sie auf der Ebene einer Beobachtung erster Ordnung etwas Immanentes in seinem Bezug zur Transzendenz beobachten“ (388)? Auch die bereits angesprochene paradoxe Einheit von Lernbarkeit und Nichtlernbarkeit des Glaubens wird unter Maßgabe der von Brieden angewendeten Beobachtungstheorie neu ausgeschärft: Zwar sei die Anerkennung der Unverfügbarkeit von Leben und Glaube bleibender Reflexionsgegenstand des RU, werfe aber auch die Frage auf, wie das „nicht Erzielbare trotzdem Ziel des Lernens“ (393) sein könne. Die Auflösung der Paradoxie zugunsten eines vollständig absichtslosen RU sei bereits formal unbefriedigend, weil auch die Zurücknahme einer Absicht als Absicht aufzufassen sei. Inhaltlich sei deswegen wichtig, dass ein RU nie vollständig absichtslos sein könne – wenn

Religion als Denkform der Unverfügbarkeit thematisiert würde, erfordere dies eine Didaktik, die diese bewusstmachen, offenhalten und zugleich kultivieren könne.

Die Arbeit ist ein eindrucksvoller Mix aus konstruktivistischer und insbesondere systemtheoretisch-formaler Theoriestrengung, geerdeter Alltagspragmatik und religionsdidaktischen Konzeptualisierungen: Wer bereit ist, sich auf eine anspruchsvolle, aber lohnende Lektüre dieses Grundlagenwerks einzulassen, dem zeigt der Band, auf welcher vielfältigen Weise der Umgang mit Paradoxien Thema religionsdidaktischer Reflexionen sein kann und sein sollte.