

Der pädagogische Konstruktivismus Kersten Reichs – Impulse für die Praktische Theologie

1. Einleitung¹

Seit Mitte der 1990er Jahre wird in der Pädagogik ein Paradigma als Grundlage des Lernens und Lehrens angeregt diskutiert: der Konstruktivismus. Als Kerntheorem der Erkenntnistheorie gilt die Beobachterabhängigkeit allen Wissens. Dabei macht der Konstruktivismus über die Inhalte des Wissens keine Aussage, vielmehr beschreibt er als funktionale Erkenntnistheorie, wie Wissen zustande kommt. Das Paradigma ist über einzelne Disziplinen hinaus erfolgreich und beeinflusst u. a. die Kognitionswissenschaft, die Neurobiologie und die Medien- oder Systemtheorie.² Auch in der pädagogischen Diskussion entstehen unterschiedliche Theorien mit systemischen und epistemologischen Schwerpunkten.³

So vielfältig, wie sich die Diskussion zwischen den Disziplinen gestaltet, ist auch die innerpädagogische Debatte, und bis heute steht eine Systematisierung aus.⁴ Will man sich dem pädagogischen Konstruktivismus annähern, bietet sich eine Auseinandersetzung mit dem Kölner Erziehungswissenschaftler Kersten Reich an. Durch Reichs Hauptwerk „Die Ordnung der Blicke“ erfolgte eine umfangreiche Grundlegung seiner Spielart des Konstruktivismus.⁵ Darüber hinaus hat das Lehrbuch „Systemisch-Konstruktivistische Pädago-

¹ Dieser Aufsatz basiert auf einer Diplomarbeit, die im Sommersemester 2012 am Seminar für Pastoraltheologie der Katholisch-Theologischen Fakultät der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster bei Prof. Dr. Reinhard Feiter eingereicht wurde.

² Für die epistemologische Grundlegung vgl. Siegfried J. Schmidt, Der Radikale Konstruktivismus. Ein neues Paradigma im interdisziplinären Diskurs, in: Siegfried J. Schmidt (Hg.), Der Diskurs des Radikalen Konstruktivismus, Frankfurt/M. 2000, 83–98. Für einen Überblick über die konstruktivistische Debatte vgl. Horst Siebert, Pädagogischer Konstruktivismus. Lernzentrierte Pädagogik in Schule und Erwachsenenbildung (Pädagogik und Konstruktivismus), Weinheim ³2005, 15.

³ Für die pädagogische Relevanz vgl. Ewald Terhart, Konstruktivismus und Unterricht. Gibt es einen neuen Ansatz in der Allgemeinen Didaktik?, in: Zeitschrift für Pädagogik 45 (1999) 628–647; Theo Hug, Die Paradoxie der Erziehung, in: Bernhard Pörksen (Hg.), Schlüsselwerke des Konstruktivismus, Wiesbaden 2011, 463–483; Kersten Reich, Wahrheits- und Begründungsprobleme konstruktivistischer Didaktik, in: Seminar Heft 1 (2004) 36.

⁴ Vgl. Stefan Neubert, Vom Subjekt zur Interaktion, in: Pörksen (s. Anm. 3) 398–410.

⁵ Kersten Reich, Die Ordnung der Blicke, 2 Bde., Neuwied 1998.

gik“ nicht nur die Ausbildung von PädagogInnen geprägt, auch werden seine Ansätze in der religionspädagogischen Debatte aufgegriffen.⁶

In der Praktischen Theologie beginnt die Auseinandersetzung mit dem konstruktivistischen Paradigma Mitte der Nullerjahre. Neben Aufsätzen mit Praxistipps zur Unterrichts- und Reihenplanung bemühen sich verschiedene AutorInnen darum, den pädagogischen Konstruktivismus theologisch aufzugreifen und weiterzuentwickeln. Zu nennen sind hier das Projekt Hans Mendls einer „Konstruktivistischen Religionsdidaktik“ sowie das von Mendl mit herausgegebene „Jahrbuch für Konstruktivistische Religionsdidaktik“. Eine Auseinandersetzung bietet die Zeitschrift „Transformationen“ von 2009, in der Klaus Kießling eine systemtheoretisch orientierte und phänomenologisch verantwortete Weiterentwicklung des Konstruktivismus im theologischen Kontext versucht. Darüber hinaus entsteht eine Habilitationsschrift von Norbert Brieden zum Thema in Bochum.⁷

Beobachtet man die Entwicklung eines pädagogischen Konstruktivismus hin zu seiner theologischen Rezeption, fällt zuerst eine starke Asymmetrie in der Publikationslage auf. Auf eine Fülle an Texten aus der Pädagogik, die sich auf unterschiedliche Ansätze aus Systemtheorie und Epistemologie beziehen, fallen mit den oben genannten Publikationen nur einige Versuche, den pädagogischen Konstruktivismus in seinen Grundlagen theologisch aufzugreifen. Dabei sieht sich die konstruktivistische Debatte aufgrund ihrer funktionalen Ausrichtung teilweise vehementer Kritik ausgesetzt. So bemerkt Monika Born, der Konstruktivismus sei mit einem klaren „Nein!“ abzulehnen, weitere AutorInnen äußern sich skeptisch.⁸ In diese Spannung hinein sind nun TheologInnen gestellt, die sich pädagogisch einerseits mit dem breit anerkannten konstruktivistischen Paradigma auseinandersetzen, andererseits in theologischen Kontexten Kritik oder Ablehnung der Theorie erfahren.

Dieser Aufsatz möchte in die Debatte einsteigen und einen Beitrag zur theologischen Weiterentwicklung leisten. Dazu wird in einem ersten Schritt der pädagogische Konstruktivismus Kersten Reichs in seinen Grundanliegen

⁶ Kersten Reich, Systemisch-konstruktivistische Pädagogik. Einführung und Grundlagen einer interaktionistisch-konstruktivistischen Pädagogik (Pädagogik und Konstruktivismus), Weinheim 2010.

⁷ Vgl. Hans Mendl (Hg.), Konstruktivistische Religionspädagogik. Ein Arbeitsbuch (Religionsdidaktik konkret 1), Münster 2005; Klaus Kießling, Konstruktivistische Religionsdidaktik, in: Transformationen 12 (2009) 30–82.

⁸ Monika Born, Konstruktivismus in der Pädagogik und „im Trend“ der Zeit, in: Katholische Bildung 104 (2003) 241–254, hier 251 [im Original fett]; weiterhin Thomas Feldmann, Konstruktivismus hilft immer. Kritische Anmerkungen zu einer konstruktivistisch orientierten Religionsdidaktik, in: Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen Heft 3 (2009) 27f.

skizziert und auf Anknüpfungspunkte hin überprüft. In einem zweiten Schritt wird die theologische Debatte betrachtet, um von Reichs Theorie ausgehend Antworten auf theologische Fragestellungen zu finden. Ausgehend von Reich sollen auch andere AutorInnen thematisiert werden, die sich mit ähnlichen Zusammenhängen beschäftigen.

2. Kersten Reichs pädagogischer Konstruktivismus

Ein direkter Einstieg in Reichs konstruktivistischen Ansatz ist durch den Begriff der Wirklichkeitskonstruktion möglich. Dieser kann in die Begriffe „Wirklichkeit“ und „Konstruktion“ unterteilt werden.

2.1. Wirklichkeit

Der Begriff der Wirklichkeit spielt schon bei Ernst von Glasersfeld als geistigem Vater des sog. radikalen Konstruktivismus eine grundlegende Rolle. Wirklichkeit wird hier funktional als Summe der Strukturen verstanden, „die wir im Strom unserer alltäglichen Erfahrung herstellen, benutzen und aufrecht erhalten können“⁹. Im Gegensatz dazu zeige sich eine ontische Realität als Außen dem Beobachter nur dann, wenn seine Wirklichkeit an ihre Grenzen stoße. In der konstruktivistischen Tradition kann man also von einer Differenz zwischen Wirklichkeit als konstruierter Welt des Beobachters und Realität als ein unzugängliches, sich – wenn überhaupt – als Bruch zeigendes Außen sprechen.

Diesen dualen Begriff der Wirklichkeit erweitert Reich. Unter Berücksichtigung der Theorien Jacques Lacans erarbeitet er drei Facetten der Wirklichkeit: das Symbolische, das Imaginäre und das Reale.¹⁰

Das *Symbolische* ist der Teil der Wirklichkeit des Beobachters, der „Inhalte, Sinn, Bedeutsamkeiten“ festhält.¹¹ Grundlegend ist die Sprache, weiterführend z. B. die Kunst, die Wissenschaft oder die Religion. Dabei betont Reich die Kontingenz symbolischer Ordnung:

„Selbst unsere höchsten Symbolsysteme sind daher nicht das, was wir von ihnen erwarten: Monaden, Abgeschlossenheit, sichere Inseln im Strom vergänglicher Ereignis-

⁹ Ernst von Glasersfeld, *Radikaler Konstruktivismus. Ideen, Ergebnisse, Probleme*, Frankfurt/M. 1997, 194.

¹⁰ Vgl. die Auseinandersetzung Reichs mit Lacan in Reich, *Ordnung* (s. Anm. 5) I, 424–464.

¹¹ Reich, *Pädagogik* (s. Anm. 6) 74.

nisse, bewusste Rückzugsorte auf Dauer, sondern sie alle weisen als Versuche unscharfe Ränder, Grenzen, Risse usw. auf.“¹²

Durch unvorhergesehene Ereignisse und Brüche würden diese Ordnungen immer wieder angefragt. Dies gilt natürlich auch für einen wissenschaftlich ausformulierten Konstruktivismus selbst, der sich seiner eigenen Vorläufigkeit bewusst sein muss. Gleichzeitig muss der Beobachter, geworfen in Verständigungsgemeinschaften, sich diese Ordnungen aneignen, um als soziales Lebewesen überleben zu können.

Das *Imaginäre* bezeichnet ein emotionales Moment der Wirklichkeit und eröffnet Zugang zu den „Gefühlslagen, den Momenten des Lebendigen, die nicht direkten Laboruntersuchungen und eindeutiger Symbolik zugänglich sind“¹³. Hierunter versteht Reich dasjenige Begehren, das den Menschen antreibt und in seinem Ursprung vorsprachlich, vorsymbolisch und unbewusst ist. Jeder Versuch, ein solches Begehren symbolisch vermittelt einzuholen und festzuschreiben, bleibt hinter der ursprünglichen Erfahrung zurück. Eine besondere Rolle spielt das Imaginäre in der Begegnung mit anderen. Noch bevor eine symbolische und inhaltliche Kommunikation möglich ist, ist es das Imaginäre, das die Begegnung in Antipathien, Sympathien, Ablehnung oder Zustimmung bestimmt.

Das dritte Register der Wirklichkeit ist das *Reale*. Das Reale macht sich als negative Instanz dann bemerkbar, wenn unsere Wirklichkeit an ihre Grenzen stößt. Es ist wie ein Schwarzes Loch, das nichts enthält, „was wir schon wussten oder wollten“¹⁴. Das Reale zeigt sich im „Ja“ zum Heiratsantrag, dem Tod eines geliebten Menschen, dem unvorhergesehenen Scheitern, also in Erfahrungen, die wir symbolisch zwar immer einplanen können, die aber im Moment der Erfahrung das Symbolische durchbrechen. Damit verweist das Reale auf die eingangs benannte radikale Kontingenz symbolischer Sinn-systeme. Reich fordert gerade in der schulpädagogischen Arbeit eine stärkere Berücksichtigung des Realen als Grenze unserer eigenen Wirklichkeit, um einem Lehren und Lernen vorzubeugen, das sich in einen symbolischen Elfenbeinturm zurückzieht.

¹² Reich, *Ordnung* (s. Anm. 5) II, 465.

¹³ Reich, *Pädagogik* (s. Anm. 6) 84.

¹⁴ Reich, *Pädagogik* (s. Anm. 6) 103. Reich liegt hier näher an von Glasersfelds Begriff der Realität als an Lacans Begriff des Realen, um die Idee in die konstruktivistische Theorie einzupassen. Vgl. auch Reich, *Ordnung* (s. Anm. 5) I, 489.

2.2. Konstruktion

Die Konstruktion der Wirklichkeit des Beobachters erfolgt in sozialen und kulturellen Kontexten, die Reich als „Verständigungsgemeinschaften“ bezeichnet.¹⁵ Durch diese soziale Perspektive ermöglicht er eine Erweiterung des Konstruktionsbegriffs, die über eine rein subjektive Erfindung der Wirklichkeit hinausgeht: Neben der Konstruktion als Erfindung sieht er die Rekonstruktion als Entdeckung gemeinsamen Wissens und die Dekonstruktion als dessen Kritik und Verstörung. Dabei handelt es sich um drei Facetten der einen Wirklichkeitskonstruktion des Beobachters.

Aus der *Konstruktion* geht die Forderung hervor, Lernende selbst erfahren, experimentieren, ausprobieren zu lassen, die Bedeutung des Gelernten zu thematisieren und bei der Auswahl des Lernstoffes selbst bestimmen zu können. Dabei trägt das Symbolische zur Entwicklung eigener Ordnungs- und Sinnsysteme bei, das Imaginäre drückt sich in Begeisterung und Freude am Lernen aus und das Reale zeigt auf, wann die eigene Wirklichkeitskonstruktion an ihre Grenzen stößt.

Mit dem Schlagwort *Rekonstruktion* betont Reich, dass frühe konstruktivistische Theorien jede Art von Wissen als neue Erfindung deuten. Damit übergehen sie die alltägliche Erfahrung, dass Menschen diesem Wissen in Verständigungsgemeinschaften in Form symbolischer Ordnungen schon begegnen und verpflichtet sind, es zu rekonstruieren.¹⁶ Im Prozess der Rekonstruktion dieses Wissens fordert Reichs Ansatz, die dahinter liegende Motivation aufzudecken, also zu fragen, wie und warum es entstanden ist. Hier wird erneut die funktionale Ausrichtung des Konstruktivismus deutlich: Nicht „was“ gelernt werden soll, wird betont, sondern er stellt in den Mittelpunkt, „wie“ eine Konstruktion entsteht.

Inspiziert von der Philosophie Jacques Derridas entwickelt Reich die dritte Facette, die *Dekonstruktion*.¹⁷ Dabei ist die Annahme zentral, dass Sinn nicht im Rahmen einer Abbildtheorie in einer möglichst genauen Benennung eines Bezeichneten entsteht, sondern sich „über die Bewegung der Zeichenkette“, also im weitergehenden Spiel der Zeichen konstituiert.¹⁸ Daraus ergibt sich eine Vielzahl, eine Pluralität von Erzählungen, in die hinein der Beobachter gestellt ist und aus der er seine Wirklichkeit konstruiert. Gleichzeitig kann er mithilfe der Dekonstruktion aufdecken, wie bestimmte Sinnsysteme entstanden sind. Für die pädagogische Arbeit heißt dies nicht, eine destruktive

¹⁵ Reich, Ordnung (s. Anm. 5) I, 493f.

¹⁶ Reich, Ordnung (s. Anm. 5) I, 198.

¹⁷ Reich, Ordnung (s. Anm. 5) I, 128–130.

¹⁸ Wolfgang Welsch, Vernunft. Die zeitgenössische Vernunftkritik und das Konzept der transversalen Vernunft, Frankfurt/M. 1995, 255.

Grundhaltung gegenüber symbolischen Ordnungen einzunehmen, sondern diese zu verstören. Dies kann z. B. durch eine neu eingeführte Perspektive oder die Veränderung des zeitlichen und räumlichen Kontexts geschehen.

Insgesamt setzt der von Reich vertretene Konstruktivismus also auf einen sozial eingebetteten Begriff der Wirklichkeitskonstruktion unter Einfluss der Psychoanalyse Jacques Lacans in den Facetten des Symbolischen, des Imaginären und des Realen. Besonders das Reale bewusst in die Wirklichkeitskonstruktion zu integrieren und eine Auseinandersetzung mit ihm zu fordern, unterscheidet Reich von frühen Konstruktivisten wie Ernst von Glasersfeld. Die Wirklichkeitskonstruktion geschieht dabei in den Facetten der Konstruktion, Rekonstruktion und Dekonstruktion, wodurch die Kontextualität der Wirklichkeit des Beobachters noch einmal hervorgehoben wird.

3. Impulse für die praktisch-theologischen Debatte

Seit einigen Jahren versucht die Praktische Theologie, Modelle des pädagogischen Konstruktivismus in einem theologischen Koordinatensystem weiterzuentwickeln. Einige dieser Fragestellungen sollen im Folgenden aufgegriffen werden, um mit Reichs Theorie Antworten zu formulieren.

3.1. Der Ort Gottes im Rahmen des Konstruktivismus

Ein Vorwurf der Kritikerin Monika Born an den Konstruktivismus lautet: „[V]on Gott, göttlicher Offenbarung, von verbindlicher Moral, Gewissen oder Schuld ist nicht die Rede, natürlich auch nicht von Kirche“¹⁹. Born hat insofern Recht, als dass frühe konstruktivistische Ansätze sich nicht auf religiöse Themen beziehen. Daraus ist aber nicht abzuleiten, dass nach einer praktisch-theologischen Debatte diese Themen nicht integrierbar wären.

Dem Kritikpunkt, ob und wie Gott in der konstruktivistischen Theorie vorkommen kann, wird von Hans Mendl in einem ersten Vermittlungsversuch zwischen Praktischer Theologie und Konstruktivismus weitere Aufmerksamkeit geschenkt. Mendl sieht den Konstruktivismus als methodisches Rüstzeug von PädagogInnen, weil er danach fragt, wie vorgegebene Sinnsysteme von SchülerInnen gelernt werden und wie der Glaube von Menschen unter ihren jeweiligen Lebensbedingungen konstruiert wird. Dabei setzt Mendl den

¹⁹ Born, Konstruktivismus (s. Anm. 8) 150. Borns Kritik zielt darauf ab, dass durch den Konstruktivismus eine notwendige religiöse Verbindlichkeit einer Beliebigkeit Platz machte. Dem widerspricht überzeugend Norbert Brieden, Radikal heißt nicht beliebig. Der Konstruktivismus im Streit um die Wahrheit, in: Religion lernen. Jahrbuch für konstruktivistische Religionsdidaktik 1 (2010) 165–179.

Schwerpunkt auf die Aspekte des Konstruktivismus, welche Reich unter den Begriffen des Symbolischen und der Rekonstruktion fasst, zudem bleibt die funktionale Ausrichtung der Theorie erhalten. Durch diese enge Deutung des Konstruktivismus im Bezug auf das pädagogische Geschehen ist es Mendl möglich, die Gottesfrage auszuklammern: Gott wende sich dem Menschen im „Apriori des Heilsangebots“ immer schon vor jeder Konstruktion zu.²⁰

Zu dieser Thematik äußert sich auch Norbert Brieden. In der ersten Skizze einer theologischen Beobachtertheorie versucht er, religiöse Erfahrung und ihre Reflexion darauf konstruktivistisch nachzuzeichnen.²¹ Brieden geht von einer mehrfach geordneten Beobachtung aus. Die Beobachtung erster Ordnung umfasst den Bereich des alltäglichen Erlebens und Erkennens. Eine Reflexion auf diese Erkenntnisbedingungen in der Beobachtung zweiter Ordnung macht darauf aufmerksam, dass dieses Wissen selbst schon beobachterabhängig ist. Wird die Beobachtung zweiter Ordnung hingegen nicht berücksichtigt und aus der Beobachtung erster Ordnung eine ontische Realität abgeleitet, kommt es zu dem, was im Konstruktivismus aus Perspektive der BefürworterInnen häufig als „naiver Realismus“ kritisiert wird.

Aus diesem epistemologischen Modell zieht Brieden theologische Konsequenzen. Einerseits sei durch die so begründete Beobachterabhängigkeit des Wissens eine göttliche, all-umfassende Position, also die Perspektive Gottes, vor „Usurpation durch den Menschen“ geschützt.²² Darüber hinaus lassen sich mit diesem Modell religiöse Erfahrungen deuten. Diese seien als den Menschen existenziell betreffende Ereignisse in der Beobachtung erster Ordnung anzusiedeln. Durch eine Reflexion in der Beobachtung zweiter Ordnung sei diese Ergriffenheit der Ursprungserfahrung relativiert. In einem letzten Schritt fordert Brieden im Rahmen einer zweiten Naivität, Ursprungserfahrung und Reflexion zusammenzudenken, wodurch ein Hang zu Grenzgängen und zur Überschreitung der Sprachfähigkeit entsteht.

Wenn Brieden von religiöser Erfahrung im Bereich erster Ordnung spricht, hat er zum einen repetierbare Erfahrungen im Gebet, im Gottesdienst, in Nächstenliebe im Blick. Darin ähneln seine Ausführungen denen Mendls. Bezieht man sich auf die Ausführungen Reichs, findet man hier die Facetten der Rekonstruktion und des Symbolischen. Darüber hinaus zeigt sich Gott aber auch als fremder Gott, der alle Erwartungen des Menschen „durch-kreuzt“.²³

²⁰ Hans Mendl, Ein Zwischenruf. Konstruktivismus, Theologie und Wahrheit, in: Mendl (Hg.), Religionspädagogik (s. Anm. 7) 177–187, hier 181f.

²¹ Brieden, Radikal (s. Anm. 19) 174–77.

²² Brieden, Radikal (s. Anm. 19) 175.

²³ Brieden, Radikal (s. Anm. 19) 179.

Hier liegt ein Gottesbegriff vor, der am Realen in Reichs Modell ansetzt und der menschliche Sinnsysteme dekonstruiert und perturbiert. Das Reale kann dann als Leerstelle im Symbolischen verstanden werden, in der Gott erfahrbar sein kann. Ob eine solche Erfahrung des Realen jedoch religiös gedeutet wird – mithilfe symbolischer Ordnungen wie Liturgie, Text und Tradition – liegt dann allein am Beobachter und daran, ob er Gottes Anspruch wahrnimmt oder sich ihm verweigert. Diese Perspektive auf das Reale schützt den Gottesbegriff und eine göttliche Perspektive: Nicht alles, was unsere Sinnsysteme sprengt, ist Wirken Gottes, aber wir können ihn in solchen Brüchen wahrnehmen.

3.2. Verbindliche symbolische Ordnungen im Konstruktivismus am Beispiel der Ethik

Der Vorschlag, Gottes Wirken im Realen zu verankern, lässt schnell eine Nachordnung des Symbolischen vermuten. Genau diesen Kritikpunkt benennt auch Born im Hinblick auf ethische Fragen, wenn sie betont, verbindliche Moral als symbolische Ordnung gebe es im Konstruktivismus nicht. Dabei steht Born nahe bei von Glasersfeld, der hervorhebt, der „Konstruktivismus kann keine Ethik produzieren“²⁴.

Dies ist jedoch nicht nur ein theologischer Diskussionspunkt, auch für die rein pädagogische Debatte spielt er eine Rolle. Unter anderem macht Frank Berzbach in seiner 2005 erschienenen Dissertation darauf aufmerksam, dass in der pädagogischen Rezeption des funktional ausgerichteten Konstruktivismus normative Gehalte, die nicht ursprünglich aus der Erkenntnistheorie stammten, mit einfließen.²⁵ Solche normativ verbindlichen Ausrichtungen des Konstruktivismus sind bei Reich z. B. die Emanzipation aller sowie politische Sprachfähigkeit, andere Autoren betonen Toleranz, Übernahme von Verantwortung sowie Liebe als Leitmotiv.²⁶ Die Pädagogik bediene sich bei der Integration des Konstruktivismus also gerade kulturell verhafteter symbolischer Ordnungen, aus denen sie die ethische Ausrichtung übernehme. Berzbach

²⁴ Glasersfeld, Konstruktivismus (s. Anm. 9) 335.

²⁵ Frank Berzbach, Die Ethikfalle. Pädagogische Theorierezeption am Beispiel des Konstruktivismus (Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung), Bielefeld 2005. Berzbach bezieht sich auf die Erwachsenenpädagogik Horst Sieberts. Die Studie wird von mehreren Seiten kritisch angefragt, vgl. die Rezensionen unter: http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2005/dollhausen05_02.pdf (letzte Einsichtnahme: 02.05.2013).

²⁶ Holger Burckhart – Kersten Reich, Begründung von Moral. Diskursethik versus Konstruktivismus – Eine Streitschrift, Würzburg 2000, 179; Holger Lindemann, Konstruktivismus und Pädagogik. Grundlagen, Modelle, Wege zur Praxis, München 2006, 192f.; Gerhard De Haan – Tobias Rülcker, Der Konstruktivismus als Grundlage für die Pädagogik (Berliner Beiträge zur Pädagogik 7), Frankfurt/M. 2009, 114.

formuliert: „Die Pädagogik bleibt in dieser Variante auf die Philosophie, Religion und Politik bezogen, wenn es um Werte, Moral und Normen geht.“²⁷

Auch wenn hier weiterer Diskussionsbedarf besteht: Im Kern ist diese Perspektive für die Religionspädagogik nicht neu. Immer wieder fällt hier der Begriff des gemäßigten Konstruktivismus, der betont, dass gerade nicht jede symbolische Ordnung der Beliebigkeit durch die Bezugnahme auf die konstruktivistische Epistemologie verfallt, sondern dass durch den kulturellen Rahmen bestimmte symbolische Ordnungen rekonstruiert würden.

Abstrahiert man vom Begriff der Ethik und überträgt diese Struktur auf den pädagogischen Konstruktivismus in der theologischen Debatte insgesamt, kann dadurch weiterhin der obige Vorschlag, die Gottesbegegnung im Realen zu verankern, gestützt werden. Zwar übersteigt die Erfahrung des Realen die Ordnung des Beobachters, dennoch werden in der Reflexion auf diese Erfahrung symbolische Ordnungen konsequent mit einbezogen. Somit wird eine radikal negativ-theologische Option abgemildert. Die Praktische Theologie kann es sich dann zur Aufgabe machen, Modelle zum Verhältnis von religiösen symbolischen Ordnungen wie Schrift und *Depositum fidei* und pädagogischem Konstruktivismus in Anlehnung an Berzbachs These zu entwickeln. Darüber hinaus kann sie diese Ordnungen in der praktischen Arbeit zur Rekonstruktion anbieten.

3.3. Konstruktivismus und Widerfahrnis

Ein drittes Problemfeld in einem theologisch entwickelten Konstruktivismus diskutiert Klaus Kießling.²⁸ Er bezieht sich auf einen systemisch zugespitzten Konstruktivismus. Diese Richtung der Theorie betont den Beobachter als abgeschlossenes, sich selbst erhaltendes und selbstreferentielles System, dem die Welt grundsätzlich unzugänglich ist. Sie ist stärker neurobiologisch geprägt als die kulturelle Perspektive Reichs, die sich auf die Philosophie Lacans stützt.

Ein Außen ist für diese Systeme in Form der Perturbation, des Anstoßes, von Belang, auf die es durch Anpassung der eigenen Wirklichkeit reagiert. Bei der Perturbation spielt eine mögliche ontische Beschaffenheit eines „Außen“ des Systems keine Rolle. So betonen Maturana und Varela: „Welche neuronale Aktivität durch welche Perturbationen ausgelöst werden, ist allein

²⁷ Berzbach, Ethikfalle (s. Anm. 25) 182.

²⁸ So z. B. Lindemann, Konstruktivismus (s. Anm. 26). Dieser Strang der Theorie wird aus der Perspektive der Neurobiologie eher von Maturana und Varela sowie von Luhmann auf sozialer Ebene betont. Merkmale dieser Ausformung eines Konstruktivismus sind u. a. die Selbstreferentialität, Selbsterhaltung und Selbsterzeugung von abgeschlossenen Systemen.

durch die individuelle Struktur jeder Person und nicht durch die Eigenschaften des perturbierenden Agens bestimmt“.²⁹ Letztlich handelt das System im Selbstaufbau auf Basis dessen, was schon als Wirklichkeit konstruiert worden ist und ist dabei kontinuierlich aktiv. Kießling problematisiert vor diesem Hintergrund: „Wenn *alles* Handlung ist, *widerfährt* uns nichts mehr.“³⁰

Hier bietet sich ein Perspektivwechsel an, da mit Reichs Konstruktivismus auf diese Ausgangslage reagiert werden kann. Erstens ist der Bereich des Symbolischen auf der Ebene der Verständigungsgemeinschaft für die von Kießling diskutierte Variante des Konstruktivismus weniger relevant. Reich hingegen betont die notwendige gesellschaftlicher Rekonstruktion symbolischer Ordnungen. Der Gedanke einer Widerfahrnis als Konfrontation mit symbolischen Ordnungen im sozialen Kontext ist für Reichs Konzept notwendig.

Zweitens betrachten beide Theorien die Ebene des Realen unterschiedlich. Bleibt bei der systemischen Variante die Perturbation als minimaler äußerer Anstoß stehen, so sieht Reich das Reale als sich zeigende Leerstelle, als Teil der eigenen Wirklichkeit. Er holt sie also in die Konstruktion des Beobachters hinein und fordert darüber hinaus, gerade diese Widerfahrnis zu suchen. Es geht also weniger um einen Unterschied zwischen dem Phänomen der Perturbation und des Realen als um ihren Stellenwert im Rahmen der jeweiligen Theorie. Auch beim Realen gilt nämlich, dass darauf die Konstruktionsarbeit des Beobachters folgt, eine Widerfahrnis ist jedoch Teil dieser Konstruktion.

Zusammengefasst bietet Reichs Theorie eine Möglichkeit, die Frage der Widerfahrnis im Konstruktivismus zu berücksichtigen: zum einen im Rahmen des Symbolischen, das eng an den Gedanken der Rekonstruktion gekoppelt ist, zum anderen in der Integration des Realen als Leerstelle in die eigene Wirklichkeitskonstruktion. Der Widerfahrnis wird hier ein Platz als zu suchende Größe in der Wirklichkeit des Beobachters eingeräumt.

3.4. Konstruktivismus und Phänomenologie nach Waldenfels

Kießlings Perspektivwechsel erfolgt allerdings nicht zwischen den unterschiedlichen konstruktivistischen Spielarten, vielmehr schlägt er eine phänomenologische Interpretation des Konstruktivismus vor. Greift man diesen Vorschlag auf, bietet sich die Auseinandersetzung des konstruktivistischen Ansatzes mit der Phänomenologie Bernhard Waldenfels' an.

²⁹ Humberto Maturana – Francesco Varela, *Der Baum der Erkenntnis. Die biologischen Wurzeln des menschlichen Erkennens*, München ⁴1992, 27.

³⁰ Kießling, *Konstruktivistische Religionsdidaktik* (s. Anm. 7) 62 [Hervorhebungen: im Original].

Der Konstruktivismus stellt in Anbetracht der Pluralität und Brüchigkeit symbolischer Ordnungen, wie bei Reich herausgestellt, die Frage nach den Entstehungsbedingungen, nach dem *Wie* der Erkenntnis. KritikerInnen wie Born wählen dagegen einzelne symbolische Ordnungen und deren Inhalt, ein *Was* der Erkenntnis, als verbindlichen Ausgangspunkt ihrer Perspektive. Waldenfels bezeichnet diese Spannung als Differenz zwischen Funktion und Fundament.³¹ Die Festlegung auf eine dieser beiden Positionen verschärft sich dadurch, dass symbolische Ordnungen als radikal kontingent auftreten und keine unbedingte Zustimmung erwarten können.³²

Allerdings wird bei Waldenfels die Dualität von Fundament und Funktion durchbrochen: In der alltäglichen Erfahrung sind Menschen fremden Ansprüchen ausgesetzt, auf die sie reagieren müssen. Besondere, außerordentliche Ansprüche erfordern dabei kreatives, erfinderisches Antworten, das nicht einfach in einer Rekonstruktion von schon vorhandenem Symbolischen aufgeht. Dabei beinhaltet die außerordentliche Antwort immer auch eine dekonstruktive Tendenz, da sie Bekanntes verändert und neu formuliert. Durch den Anspruch des Fremden müssen Antwortende somit kreativ werden und eigene Antwortmöglichkeiten entwickeln. Auch wenn in Bezugnahme auf bekannte symbolische Ordnungen erfunden ist, was geantwortet wird, so ist nicht erfunden, worauf geantwortet wird.

Eine Nähe zum Realen liegt im Anspruch des Fremden im *Worauf*. Waldenfels betont somit wie Reich die Möglichkeit des Einbruchs in die Wirklichkeit, die einerseits jeder Antwort vorausgeht, andererseits immer auf das Symbolische verwiesen ist. Offen bleiben muss hier, inwieweit die Durchbrechung der Spannung von Fundament und Funktion zur theologischen Weiterentwicklung des Konstruktivismus über eine Bezugnahme zum Realen hinaus dienen kann.

4. Abschluss

In der Auseinandersetzung mit der Theorie Kersten Reichs bieten sich einige Ansatzpunkte für theologische Fragestellungen. Besonders sticht das Reale als Facette der Wirklichkeit und als Einbruch in sie hervor. Das Reale kann theologisch als Ort der Gottesbegegnung interpretiert werden. Dadurch erhält das Modell zwar eine negativ-theologische Ausrichtung, ist aber im Prozess der Antwort auf die Erfahrung des Realen wiederum auf symbolische Ord-

³¹ Bernhard Waldenfels, Grenzen der Normalisierung. Studien zur Phänomenologie des Fremden 2, Frankfurt/M. 2008, 194.

³² Waldenfels, Grenzen (s. Anm. 31) 52.

nungen verwiesen. Dies schließt die Möglichkeit der Widerfahrnis ein. Weiterhin ist der Konstruktivismus dieser Spielart explizit auf die Rekonstruktion kulturell gegebener symbolischer Ordnungen angewiesen. Dadurch werden z. B. Fragen der Ethik nicht ausgeblendet.

Die vorangegangene Untersuchung konnte einige Punkte aus den Texten zu Reichs pädagogischen Konstruktivismus ansprechen, in denen sich eine Analyse aber nicht erschöpft. Darüber hinaus bietet sein Hauptwerk „Die Ordnung der Blicke“ noch weitere theologische Anknüpfungspunkte. Einige der hier genannten Diskussionspunkte laden zu einer vertieften Auseinandersetzung ein. Nicht zuletzt steht eine weiterführende theologische Kritik von Reichs Konstruktivismus aus, auch weitere Fragen nach der Deutung des Konstruktivismus durch die Phänomenologie Waldenfels' oder nach der Rekonstruktion religiöser symbolischer Ordnungen sind offen.

An den letzten Punkt anschließend kann die Angewiesenheit eines pädagogischen Konstruktivismus auf religiöse, politische oder philosophische Inhalte diskutiert werden. Daran kann die Theologie anknüpfen und eine Möglichkeit der Verbindung von *Depositum fidei* und Heiliger Schrift als symbolische Ordnungen und pädagogischem Konstruktivismus diskutieren. Dabei wird sich die Spannung, die „unheimliche Schwebung zwischen Ja und Nein“³³, zwischen Symbolischem und Realem auch in theologischen Modellen weiter fortsetzen.

Dipl.-Theol. Simon M. Harrich
Wissenschaftlicher Mitarbeiter
Seminar für Pastoraltheologie
Katholisch-Theologische Fakultät
Westfälische Wilhelms-Universität Münster
Hüfferstr. 27
D-48149 Münster
eMail: s.harrich(at)uni-muenster(dot)de

³³ Karl Rahner, Erfahrungen eines katholischen Theologen, in: Karl Lehmann, Vor dem Geheimnis Gottes den Menschen verstehen. Karl Rahner zum 80. Geburtstag, München 1984, 105–119, hier 105.