

Rezension zu:

BRIEDEN, NORBERT:

Paradoxien entfalten und bearbeiten. Beobachtungen und Differenzierungspraktiken in der Religionspädagogik, Stuttgart: Kohlhammer 2022 (Religionspädagogik innovativ 46).

Der Autor

Prof. Dr. Johannes Christoph Heger ist Inhaber des Lehrstuhls für Religionspädagogik und Didaktik des Religionsunterrichts an der Katholisch-Theologischen Fakultät der Julius-Maximilians-Universität Würzburg.

Prof. Dr. Johannes Christoph Heger
Julius-Maximilians-Universität Würzburg
Katholisch-Theologische Fakultät
Lehrstuhl für Religionspädagogik und Didaktik des Religionsunterrichts
Bibrastraße 14
D-97070 Würzburg
ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-7881-9532>
e-mail: johannes.heger@uni-wuerzburg.de



Konstruktivistische Theorien dienen der Religionspädagogik sowie -didaktik schon lange teils implizit, teils explizit als eine Option für ihre grundlagentheoretischen Vergewisserungen, für die Entwicklung eigener Modelle oder die Ausrichtung konkreter religionsdidaktischer Kommunikations- und Handlungsformen. Wie gewinnbringend und facettenreich religionspädagogische Arbeit durch diese Ausrichtung auf unterschiedlichen Feldern werden kann, lässt sich u. a. entlang des Jahrbuches für Konstruktivistische Religionspädagogik studieren. Die darin vorfindlichen sowie die meisten anderen religionspädagogischen Publikationen mit Bezug zum Konstruktivismus in jüngster Zeit nutzen auf methodologischer und/oder theoretischer Ebene den aktuellen state of the art der religionspädagogischen Rezeption bzw. Adaption des Konstruktivismus meist, um eigene Projekte zu konturieren oder fundieren – auf praktischer und/oder theoretischer Ebene.

Die vorliegende theologische Dissertationsschrift hebt sich insofern von diesem breiten Strom ab, als sie im Rekurs auf konstruktivistische Theorien und ihre religionspädagogischen Referenzen aufbaut, um auf meta- bzw. wissenschaftstheoretischer Ebene (16) konstruktivistische Religionspädagogik sozusagen von Grund auf (neu) zu denken. Dabei geht es Norbert Brieden nicht um ein konkretes Ergebnis. Vielmehr versteht er Konstruktivismus als „plurale“ (61-64) bzw. „wissenschaftsbezogene Weltanschauung“ (74) und seinen Zugang als „konstruktivistische Haltung“ (12), die in lebensweltlichen, wissenschaftlichen und eben auch religionspädagogischen Zusammenhängen zum Tragen kommen kann, um „die Praxis des Lebens“ (12; u. a. ähnlich: 63) zu reflektieren und zu ordnen. Die vorliegende Studie expliziert diesen Zugang in der Absicht, nicht weniger zu bieten als eine systematisch-religionspädagogische Fundierung konstruktivistischer Religionsdidaktik (60) „als grundlegende [...] Reflexionsbewegung“ (432).

Stilistisch ist es nur konsequent, dass eine Studie mit einem derart weiten Ansatz nicht nur interdisziplinär (v. a. Philosophie, Pädagogik, Theologie) verfährt, sondern neben der breiten Auseinandersetzung mit abstrakt-theoretischen Referenzpunkten auch auf lebens- und bildungspraktisch gesättigte Primär- und Sekundärfahrungen rekurriert – ohne der Gefahr mäandrierender Exkurse zu erliegen (u. a. 81; 86-89; 448f). Methodisch geht Vf. einen „hermeneutische[n] Weg“ (61), den er selbst als „verschlungen...“ (13) bezeichnet. Richtig an dieser etwas demütigen Selbstzuschreibung ist, dass die vorliegende Arbeit Leser*innen immer wieder äußerst differenzierende Tiefenbohrungen zumutet, die eine intensive und kontextuelle Lektüre verlangen (bspw. 114f; 286-288).

Die Qualität und auch die Strukturierung der Arbeit zeigen jedoch – im positiven Sinn! – ein abweichendes Bild: Die Tiefenbohrungen werden – meist als Ausgangs- und Zielpunkt einzelner Reflexionsschritte – zum einen immer wieder an den Kontext von religiöser Bildung / Religionspädagogik rückgebunden. So z. B., wenn religionspädagogische Paradoxien als Ausgangspunkt der Beschäftigung mit Luhmanns Paradoxiebegriff herangezogen werden (Kap. 3; analog: 81-99); oder, wenn Grümmes Alteritätsdidaktik sowie Boschkis beziehungsorientierte Religionsdidaktik zum Untersuchungsgegenstand einer auf dem Fünf-Aspekte-Modell fußenden religionspädagogischen (Meta-)Reflexion (128-150) gemacht oder zu anderen Relationierungen herangezogen werden (295-298; 322-332). Zum anderen gelingt es Vf. in seiner Arbeit, durch geschicktes Strukturieren und Leser*innenführung die Rezipient*innen nicht deduktiv zu informieren, sondern zu Mit-, Nach- und Überdenkenden werden zu lassen. Seine eigenen Setzungen und Positionen macht Brieden immer wieder deutlich und stellt diese – ganz im Sinne der Arbeit – zur Diskussion. Besonders deutlich wird dies bei den den Arbeitsprozess begleitenden Frage, ob es Beobachtungen dritter Ordnung geben kann – oder, so die Position Briedens, eben nicht (u. a. 75; 77; 93; 111; 205; 301-322).

Ferner führt jeder Erarbeitungsschritt dazu, Grundzüge konstruktivistischen Denkens herauszuarbeiten und Leser*innen als plausible Muster zur Übernahme anzubieten. Gleich zu Beginn der Arbeit werden in diesem Sinn bspw. das „Vergessen“ von Erkanntem (19), das Viabilitätskonzept (21), die Bereitschaft, die Beobachterposition zu wechseln (23), und die Entdeckung „relationaler Logiken“ (24) als „typische Merkmale“ und im Rahmen der Arbeit bspw. durch das „spielerische Moment“ des „als ob“ ergänzt (103). Durch die religionspädagogische Fokussierung auf der einen sowie dem äußerst geschickt ausgeführten Seiltanz zwischen Details der Theorie auf der einen und Konzentration auf Markpunkte auf der anderen Seite wird der Gefahr eines „Solipsismus“ (25), einer Spirale der Apriorisierungstendenzen der eigenen Theorie (107) oder auch einer Versteinerung im Oszillieren zwischen Paradoxien (296) gewehrt.

Über alle Kapitel sowie Ausgangs- und Anwendungsfelder hinweg kristallisiert sich u. a. ein Nukleus heraus, der immer wieder in Fragen oder Zuschreibungen zum Ausdruck kommt: Konstruktivistische Denkmuster führen, so Brieden, bei (religionspädagogischen) Wahrnehmungen, Beobachtungen und Zuschreibungen immer wieder an „Grenzen“ (u. a. 107; 277). Diese nicht zu überwinden, sondern zu „kreuzen“ und durch dieses Spiel zwischen Beobachtetem und Nicht-Beobachtetem, Fokussiertem und Nicht-Fokussiertem, Benanntem und Unbenann-

tem, zwischen Eigenem und Anderem etc. vermeintlich sichere Erkenntnisse und geronnene Perspektiven zu überschreiten, gehöre zu den entscheidenden Potenzialen bzw. Dynamiken (120) einer konstruktivistisch denkenden Religionspädagogik. Vor diesem Hintergrund leuchtet nicht zuletzt Briedens Selbstzuordnung seines Zugangs im Sinne einer „religionspädagogischen Denkform“ (Grümme; 60) ein.

Jedes Kapitel der Arbeit leistet für diesen eindrucksvollen Gesamtwurf seinen genuinen, von vorneherein durch die luzide Einleitung (Kap. 1.4) klar gesetzten Beitrag: Hauptsächlich durch den Rekurs auf George Spencer Browns Systematik zu Unterscheidungsformen (markierte Seite, unmarkierte Seite, Grenze, Kontext, Motiv) sowie die stichhaltigen Überlegungen zur Relevanz des Beobachters und seinem „Reentry in the form“ (108-118) werden im *zweiten Kapitel* Grundlagen des Konstruktivismus geklärt und neben den bereits benannten religionspädagogischen Analysefällen auch generell mit guten Gründen – u. a. der Einfachheit, der Formalität sowie der Prozessualität usw. – für die Reflexion von Praxisfeldern fruchtbar gemacht (126-128). Durchaus paradoxal – aber genau dadurch auch im Sinne des Konstruktivismus – erwächst durch die Komplexitätssteigerung in der Theorie tatsächlich eine greifbare Relevanz für bildungsbezogene, pädagogische und andere Praxisfelder.

Das *dritte Kapitel* schließt genau hier an: Da „es in der Religion um die Entscheidung derjenigen Fragen geht, die wissenschaftlich nicht entschieden werden können“ (68) und religiöse Bildung sowie religionspädagogische Theoriebildung selbst maßgeblich durch die Parallelität von Verfügbarkeit und Unverfügbarkeit geprägt sind (153f), konzentriert sich die Arbeit auf Paradoxie(n) als einer (123-126) entscheidenden „Dynamik des Reentry in einem weiten Sinne“ (153), wobei die in Kap. 2 erarbeiten Strukturen zu einem sichernden Gerüst avancieren, welches die zahlreichen Detailerkundungen verständnisförderlich rückbinden. Die quantitativ und qualitativ eindrucksvollen, maßgeblich bei Luhmann ansetzenden (v. a. 66-71; 179ff) Erarbeitungen nehmen ihren Ausgang bei der Analyse des religionspädagogischen und theologischen Referenzhorizontes (157-179): U. a. an der Gleichzeitigkeit von Lernen und Nicht-Lernen, gnadentheologischer Brennpunkte sowie dem Neben- und Ineinander von Transzendenz und Immanenz veranschaulicht Vf. die „Präsenz des Paradoxen“ im domänen spezifischen Kontext.

Mit Luhmanns Paradoxiebegriff und entlang seiner sowie über seine (spezifisch theologischen) Arbeiten werden zentrale Spannungsmomente dieses Referenzhorizontes bearbeitet, wenn bspw. „Gott“ im selten explizit benannten Wechsel-

spiel von Konstruktivismus und Systemtheorie (u. a. 235) als Kontingenzformel chiffriert wird (197-207) oder das Oszillieren zwischen Glaube und Vernunft als „Glaubensparadox“ gefasst wird (208-212). Hier und an vielen anderen Stellen wird viabel illustriert, inwiefern Konstruktivismus Theologie, aber auch Theologie Konstruktivismus zu denken gibt (v. a. 251-276).

Im letzten Abschnitt des Kapitels wird der Übergang zur titelgebenden Entfaltung von Paradoxien vollzogen, wobei abermals die „Grenze“ als Briedenscher Fokus in Erscheinung tritt (277): Im Rekurs auf Jean Clam wird deutlich, dass Paradoxien nicht als blinde Flecke, sondern als „zwölftes Kamel der Systemtheorie“ (289) gelten können. Weil nämlich der „Status wissenschaftlichen Unbeteiligt-Seins“ (ebd.) im Sinne eines extramundanen bzw. neutralen Standpunkts sich als Illusion erweist, müssten – abermals titelgebend – Paradoxien bearbeitet werden, damit die Theorie selbst konsistent bleibt sowie ihre analytische Kraft für Praxis entfalten kann. Inwiefern sich Charakteristika der Paradoxieformen in religionspädagogischer Theoriebildung spiegeln, wird abschließend skizziert (295-298).

Im vierten Kapitel werden alle Erkenntnisse z. T. auf die gesamte Praktische Theologie, v. a. aber auf die Religionspädagogik hin fokussiert, wobei „Grundfragen“ (384) des Faches im Licht des Konstruktivismus dargestellt und diskutiert werden: In zahlreichen, systematisch klaren und detaillierten Schritten wird zunächst (re-)konstruiert, inwiefern (radikaler) Konstruktivismus und theologischer Realismus hinsichtlich der Wahrheitsfrage keine absoluten Gegensätze darstellen, um im Rekurs auf Rudolf Englert und Oliver Reis schließlich ein Modell „religionsdidaktischer Reflexionstypen“ (371-375) zu erarbeiten, das den Umgang mit der religiösen Wahrheitsfrage im Kontext des Religionsunterrichts in seinen komplexen Dynamiken erhellt und strukturiert. Diesem Wurf folgt eine „Entfaltung“ verschiedener religionspädagogischer Paradoxien (386-430), in welchen Brieden immer wieder religionspädagogische Linien im Horizont des Konstruktivismus re-formuliert und auch hier teils erhellt und einordnet. So leitet er bspw. maßgeblich vom Reentry-Gedanken her einen unbedingt intentionalen Religionsunterricht ab, der nicht „absichtslos“ sein kann (393f). Hierbei werden keine neuen Erkenntnisse ermittelt. Allerdings erwachsen aus dem konstruktivistischen Framing immer wieder vertiefende und durchaus innovative Potenziale, die bekannte Positionen heilsam über- und vertieft durchdenken lassen.

Die in der Rezension gegebene Skizze der Arbeit kann dieser in ihrer Tiefenschärfe nur bedingt gerecht werden, spiegelt aber hinreichend: Brieden wird seinem hohen Anspruch gerecht, konstruktivistische Religionsdidaktik als „grundle-

gende Reflexionsbewegung“ ausweisen zu wollen. Er buchstabiert sie – maßgeblich entlang der Schlüsselbegriffe und -konzepte der Grenze sowie der Paradoxie – als eigene religionspädagogische Grammatik aus, in welcher die gesamte Disziplin reflektier- und sagbar wird. Insofern überzeugt die Zuordnung zum wissenschaftstheoretischen Perspektivenbegriff (433-441).

Wie schon dieses Urteil aussagt, ist Norbert Brieden mit seiner zweiten Doktorarbeit ein wahrhaft großer Wurf geglückt: Zum einen gelingt es ihm, die Grundlagentheorie der konstruktivistischen Religionspädagogik entscheidend zu bereichern – und zwar so, dass auch Nicht-Konstruktivist*innen den Eigenwert dieser Perspektive nachvollziehen können. Zum anderen bietet das Abschlusskapitel eine luzide Hermeneutik, mit der sich konstruktivistische zu anderen Spielarten der Religionspädagogik relationieren kann. Eindrucksvoll ist dabei nicht zuletzt die Eleganz, mit der sich Brieden zwischen den großen Fragen der Erkenntnistheorie, der Systemtheorie, des Konstruktivismus, der (Praktischen) Theologie und der Religionspädagogik zu bewegen weiß (u. a. Wahrheit, Transzendenz und Immanenz). Daher ergeben sich Anschlusspunkte weit über die Religionspädagogik hinaus.

Widerspruch erntet Vf. nur in einer Hinsicht: „Verschlungen“ ist diese Arbeit wahrhaft nicht, wohl jedoch anspruchsvoll. Aber wer die Religionspädagogik vertieft verstehen und aus ihrer Tiefe leichtfüßig betreiben will, der muss wohl auch schwere Kontexte bearbeiten. Insofern erscheint auch das Studium und die Arbeit der Religionspädagogik selbst gewissermaßen als das, worum sich die Arbeit dreht – als Paradoxie.