

Hans Mendl

Konstruktivismus und Religionspädagogik

Replik auf Büttner

1. Die Konstruktivismus-Falle

„Der Evangelist Lukas malt Maria mit Kind“, heißt ein Gemälde des niederländischen Malers Rogier van der Weyden (1399/1400–1464) in der Alten Pinakothek in München (vgl. Eikemeier 1991, 76; Alte Pinakothek München 1983, 568–570). Abgesehen

⁵⁵ Joachim Zehner: Arbeitsbuch Systematische Theologie. Gütersloh 1998, 134ff; 142 ff.

⁵⁶ J. Zehner a. a. O., 141 geht noch unbefangen davon aus, dass „der Weg der Unterrichtsvorbereitung und der Gang der systematischen Methode [...] dieselbe Streckenführung“ haben. Dies gilt aber nur für den „Hinweg“, den „Rückweg“ sollte die Lehrperson in den Schuhen und auf den Spuren ihrer Schüler/innen gehen.

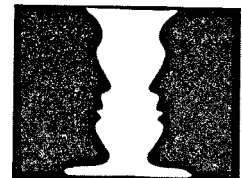
davon, dass im Lukasevangelium nirgendwo die stillende Maria beschrieben wird, suggeriert die Darstellung doch, der nebenberufliche Maler und deshalb Schutzpatron der Malergilden und -bruderschaften Lukas habe originalgetreu, in einer 1:1-Abbildung, das Geschehen seiner Zeit festgehalten. Gäbe es das nach dieser Vorstudie ausgestaltete Bild, so könnte jeder Betrachter „die“ stillende Maria erkennen – objektiv, naturgetreu, realistisch. Diese Vorstellung entspricht dem klassischen Modell der Informationsvermittlung, wie es Büttner in seinen Ausführungen zum Konstruktivismus beschreibt. Zugleich wird aber deutlich: Die gesamte Szenerie ist von der Weltwahrnehmung des Niederländers gefärbt:



© The Yorck Project, Berlin

Dargestellt ist keine junge Semitin, kein hellenistischer Arzt und kein Dorf in Palästina. Vielmehr zeichnet der Evangelist im Gelehrtenhabit, dessen Gesichtszüge die des Künstlers sein sollen, mit einem Silberstift eine großbürgerliche Dame des bürgerlichen Mittelalters; sie befinden sich in einem schlossähnlichen Gebäude einer reichen – wohl niederländischen – Küstenstadt. Die Konstruktivismus-Falle schnappt zu.

Man könnte die Reihe der Belege aus Alltag, diversen Wissenschaftszweigen und inzwischen auch verschiedenen Schulfächern mühelos fortsetzen: augenfällige Belege dafür, wie wenig objektiv unsere Weltwahrnehmung ist und wie sehr wir andauernd damit beschäftigt sind – sein müssen! –, je eigene Wirklichkeiten zu konstruieren; Belege dafür, dass objektive Wahrnehmung Züge des Mythischen hat. So nahmen vor wenigen Jahren die Bundesbürger eine Glosse des Polit-Magazins Monitor für bare Münze und beschwerten sich beim Sender heftig darüber, dass der Bundesfinanzminister eine Urlaubssteuer einführen wolle – einem Finanzminister traut man jede Abscheulichkeit zu (vgl. Augsburger Allgemeine, 152 / 5. Juli 1997 bzw. 153 / 7. Juli 1997)! Aus der Psychologie



gehören die Kippbilder zum Allgemeingut, die entweder junge oder alte Frau, Vase oder Gesicht zeigen. Eine Story-Dealer-AG führte für Berliner Großstadt-Kinder vor einigen Jahren phantastische Reisen durch, bei der durch geschickte manipulative Eingriffe die teilnehmenden Kinder übereinstimmend Saurier wahrnahmen, sich in einen Kriminalfall verwickelt fühlten oder glaubten, mit Träumen eine Wasserader beeinflussen zu können (vgl. Geißlinger 1991).

Sollte demgegenüber religiöses Lernen in klinisch reiner Form möglich sein, sodass Schülerinnen und Schüler Inhalte so rezipieren, wie sie die Lehrkräfte (oder: Lehrplanmacher) verstehen?

Ich führe einige Beispiele zu Begriffen aus dem bayerischen Grundkurslehrplan an, die wohl einigermaßen begründet Zweifel an 1:1-Verstehensprozessen anmelden lassen:

Wie deuten junge Erwachsene „die Polarität von Nähe und Unverfügbarkeit Gottes“ am Exempel Abraham, genauer an Gen 22 (Die Opferung des Isaak)? Wieso verfestigt sich trotz vielfältiger hermeneutischer Anwege, die die Lehrenden didaktisch inszenieren, in verschiedenen Oberstufenklassen der Eindruck: „Abraham – Vater des blinden Glaubens“, wie in einem Forschungsprojekt aufgezeigt werden konnte (vgl. Mendl 2000a)?

Wie verstehen Lehrer (negativ?) oder Schüler (positiv?) einen Begriff wie „postmoderne Beliebigkeit“? Kann die im Lehrplan hier intendierte Zielrichtung „Freiheit verwirklicht sich nicht in Beliebigkeit, sondern in der Bindung an Menschen, Werten und Gott“ verstanden werden, wird sie gar akzeptiert – oder abgelehnt? Welche je eigenen Vorerfahrungen und Konstrukte steuern die Rezeption und Verarbeitung solcher Themen?

Welche Bereitschaft haben Jugendliche, als „Aktualität der biblischen Sicht des Menschen“ sich mit „Ehrfurcht, Barmherzigkeit, Versöhnung, Liebe, Gerechtigkeit“ auseinander zu setzen, wenn sie am Abend zuvor schenkelklopfend Stefan Raabs TV Total oder Comedy Sendungen wie Samstag Nacht genossen haben – Sendungen, die wahrlich nicht mit diesen Eigenschaften richtig gekennzeichnet würden?

2. Konstruktivismus und (Religions-)Pädagogik: Drei Beobachtungen

2.1 Noble Zurückhaltung oder Angst vor Neuem?

Die erste Beobachtung: Der Konstruktivismus wird innerhalb der Theologie und der Religionspädagogik nur sehr verhalten rezipiert. Schon ein Blick in die Datenbank des Comeniusinstituts verdeutlicht eine eklatante Dominanz von Beiträgen aus Erkenntnistheorie, Sozialpsychologie, Wissenssoziologie und allgemeiner Pädagogik und Didaktik.

Explizite theologische Beiträge oder gar Monographien zum Thema sind noch selten (vgl. – in unterschiedlicher Reflexivität konstruktivistisch – systematisch: Etzold 1992; Schwager 1987; Weidhas 1993; biblisch: Lampe 1997; Bee-Schroedter 1998; Stimpfle 2001; praktisch: Stadlmeier 1989; Ammermann 1994; 2000; kirchenkritisch: Lay 1995).

Man tastet sich vorsichtig an den Konstruktivismus heran, indem man ihn nicht systematisch im Sinne einer grundlegenden Theorie-Reflexion, sondern eher perspektivisch angehängt ins Spiel bringt. Dies gilt auch für die Praktische Theologie: Angedeutet wird, was die jeweiligen Erkenntnisse aus religionspädagogischer Theoriebildung (Lehmann 1997; Ruster 2000, bes. FN 35; Ziebertz 2000, hier 37f), Erwachsenen-

bildung (Bornhauser 2000, 97–111) oder religionsdidaktischer Grundlegung (Schweitzer 2000, 248–249) mit konstruktivistischer Brille gelesen bedeuten könnten. Auch ich verfare bislang nicht recht viel anders im Rahmen der Empirie (Mendl 2000a) und Biografieforchung (Mendl 2001). Stellvertretend für diese Beobachtung und den derzeitigen Stand des „An-Denkens“ ein Zitat von Friedrich Schweitzer (Schweitzer 2000, 248): „Neue, noch nicht in den Elementarisierungsansatz integrierte Impulse ergeben sich aus dem in der allgemeinen Didaktik neuerdings vielbeachteten Konstruktivismus. Dies führt zu einer Wende im Lernverständnis, deren religionspädagogische Bedeutung noch nicht ausgelotet ist.“

Vermutlich sind wir selbst noch zu sehr Gefangene des Instrukivismus, den wir als Schüler am eigenen Leib erlebt haben und der nach wie vor hochschuldidaktisch dominiert; vielleicht fürchten wir uns auch vor den Folgen eines radikalen Umdenkens, denn, wie im Folgenden gezeigt werden soll, die Implikationen einer konstruktivistischen Religionspädagogik sind noch nicht absehbar!

Umso innovativer sind die Anregungen, die Gerhard Büttner in der letzten Zeit und auch in diesem Heft in seinen Reflexionen zum Konstruktivismus in die Diskussion wirft (Büttner 2000); ich versuche aus meiner Beobachter-Perspektive daran weiterzudenken und über das konkrete Handlungsfeld Religionsunterricht hinaus weitere damit verbundene Lernorte vom konstruktivistischen Blickwinkel aus zu hinterfragen.

2.2 Von der Praxis zur Theorie: Veränderungen von der Basis

Man hat fast den Eindruck, die Praxis überrollt „heimlich, still und leise“ die Theorie. Die neue Sicht von Wahrnehmung und Lernen setzt sich nicht mit einem Paukenschlag durch, sie gewinnt eher untergründig und auf induktiven Wegen an Plausibilität. Das war nicht bei allen neuen Theorien so:

Die Curriculumtheorie beispielsweise wurde in den 60er und 70er Jahren intensiv diskutiert und theoretisch fundiert; im Anschluss daran entstanden neue Lehrpläne. Das heißt, die Theorie wurde auf ihre Praxistauglichkeit hin untersucht (oder mehr oder weniger in einem Prozess der Selbstimmunisierung mythisiert: „Haben Sie Ihr Lernziel 2 erreicht?“ – „Ich glaub‘ schon. Der X hat ja gesagt ...“). Nun ereignet sich der umgekehrte Vorgang: Unterschwellig hat sich, unter anderem beeinflusst durch den reformpädagogischen Boom der 90er Jahre, die Lernkultur von der Lernzielorientierung hin zum lernenden Subjekt geändert (vgl. Weinert 1997). Auch die „postcurricularen“ Lehrpläne nehmen seit Beginn der 90er Jahre entsprechende Prinzipien auf: z.B. von der Lernprodukt- hin zur Lernprozess-Orientierung, z.B. fächerübergreifende Lernstrategien, z.B. die Bedeutung individualisierten Lernens in verschiedenen Formen der Freiarbeit. Aber erst im Nachhinein wird der im wissenschaftlichen Diskurs aufkommende Konstruktivismus als viable (passende) Lerntheorie gleichsam „draufgesetzt“. In einem offiziellen bayerischen Dokument werden explizit erst im Jahresbericht des Staatsinstituts für Schulpädagogik und Bildungsforschung (ISB) von 1999 kontrastiv alte (instruktive) und neue (konstruktive) Lerntheorie einander gegenübergestellt (vgl. Schiebl 2000): Die neuen Lehrpläne, die zum Teil schon in Kraft sind, gründen

demnach auf dem Konstruktivismus. Paradox: Eine neue Grundlage wird postuliert – nur kaum jemand kennt sie oder hat sich gar intensiv damit auseinandergesetzt!

Dies gilt auch für die Auseinandersetzung in der Religionspädagogik:

In der Lernpsychologie (z. B. Gerstenmaier / Mandl 1995), allgemeinen Pädagogik und Didaktik (stellvertretend: Kösel 1993; Reich 1996; Renk 1999; Siebert 1994; Siebert 1999; Voß 1999), aber auch in anderen Fächern (z. B. Deutschdidaktik: Meixner 1996; Meixner 1998; Renk 1998; Fremdsprachendidaktik: Wolff 1994; Wendt 1996; Mathematikunterricht: Wildt 1998; Wittmann 1999; Wirtschaftspädagogik: Dubs 1993; 1995; Sport: Cachay / Thiel 1999), interessanterweise auch in so genannten „harten“ Naturwissenschaften (z. B. von Aufschnaiter u. a. 1992; Breuer / von Aufschnaiter 1999; Duit 1995), erfolgen längst intensive Auseinandersetzungen mit dem Konstruktivismus. Fachzeitschriften stellen Themenhefte zum Konstruktivismus vor (z. B. Zeitschrift für Pädagogik 41 (1995), H. 6: Konstruktion von Wissen; Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 2 (1999), H. 4: Konstruktivismus in der Erziehungswissenschaft; Pädagogik 50 (1998), H. 7–8: Konstruktivistische Didaktik).

Die religionspädagogische Theoriediskussion hingegen läuft, wie oben schon angedeutet wurde, demgegenüber äußerst zaghaft an. Und wo sie in Ansätzen vorhanden ist, fehlt eine gründliche Verzahnung mit einer entsprechend radikal umzugestaltenden Praxis; fraglich ist, ob man ausgehend vom konstruktivistischen Paradigma weiterhin curricular (und damit behavioristisch-instruktivistisch!) geprägte Modelle von Zielformulierungen, Leistungsmessung und Unterrichtsplanung übernehmen kann und lediglich „ein bisschen alternativ“ konstruktivistische Überlegungen anfügt (vgl. Hilger / Leimgruber / Ziebertz 2001, 97–101; 136–152; 260–270; 514f).

2.3 Von der Theorie in die Praxis: Konsequenzen für religiöses Lernen?

Der radikale Blick auf individuell lernende Subjekte entgegen einer „als-ob-Didaktik“ (vgl. Kösel 1993: z. B. als ob alle zur selben Zeit mit den selben Methoden das selbe lernen würden!) – auch im Religionsunterricht! – führt zu entsprechenden Verunsicherungen: Sind von dieser Grundannahme aus überhaupt übergreifende Lernziele für alle Schüler formulierbar? Ist das, was in einem konstruktivistisch geprägten Unterricht getan wird, noch überprüfbar und beurteilbar? Wie gelingt Kommunikation zwischen lauter eigenwillig die eigenen Lernlandschaften konstruierenden Schülern? Was bedeutet das alles für die Ausbildung von Religionslehrern – zum Beispiel bei Praktika oder im Referendariat?

Überall, wo über diese Fragen nachgedacht wird, sei es bei Lehrerfortbildungen, in Lehrplankommissionen, bei Gesprächen mit Seminar- und Praktikumslehrern oder Schulräten, erlebe ich bezüglich dieser Fragen eine hochgradige Verunsicherung.

Dabei bestätigt sich der obige Eindruck aus der Fachliteratur: Der Blickwinkel, Lernprozesse vom lernenden Subjekt aus zu betrachten, leuchtet einerseits ein, fasziniert, entlastet. Mögliche Folgen hingegen werden kritisch beäugt oder erst „angedacht“. Auch Gerhard Büttner beschreibt zügig und plausibel in Abgrenzung zum instruktivistischen Modell den konstruktivistischen Denkansatz, der in unseren Kreisen in der

Regel ein gemäßigt-konstruktivistisch und kein radikal-konstruktivistischer ist. Beim kritischen Blick auf mögliche Realisierungen hingegen dominieren dann die Fragezeichen: „Wir können demnach für die Freiarbeit im Religionsunterricht das Fazit ziehen, dass ihre theoretischen Prämissen sich weitgehend mit denen konstruktivistischer Unterrichtstheorie decken, bei der konkreten Durchführung jedoch viele Fragen offen bleiben“ (Büttner in diesem Heft, S. 163). Dieser erkenntnistheoretischen Wegmarke kann ich mich nahtlos anschließen: Auch wenn ich eine konstruktivistisch orientierte Religionspädagogik für plausibel und hilfreich halte und von der Grundthese überzeugt bin, dass das konstruktivistische Denken massive Veränderungen für das Verständnis von religiösen Lernprozessen, für eine darauf bezogene Religionslehrerbildung und insgesamt für das Selbstverständnis von Theologie bringen wird, kann ich nur in groben Zügen einige zentrale Forschungsfelder sowie vermutliche Holzwege beim Ringen um eine konstruktivistische Lernprozessplanung aufzeigen.

3. Religionspädagogische Forschungsfelder

3.1 Lernprozesse – Lernchancen

Modelle zur Unterrichtsvorbereitung und –planung sind, soweit ich dies der einschlägigen Fachliteratur sowie der mir bekannten Praxis an Universitäten und bei der Seminarbildung entnehmen kann, noch immer geprägt vom didaktischen Innovations-schub der 60er Jahre: Mit Modifikationen orientiert man sich bei der didaktischen Analyse am Denkmuster des Berliner Interdependenz-Modells (Lernvoraussetzungen überprüfen, binnencurriculare Entscheidungen treffen, den Output messen); auch die neueste Religionsdidaktik (Hilger / Leimgruber / Ziebertz 2001, 148–152) wiederholt bei den „formalen Aspekten der Lernzielbestimmung“ nur die Ergebnisse der Curriculum- und Taxonomieforschung (Bloom etc. aus den siebziger Jahren), ohne die zuvor angestellten Andeutungen zum Konstruktivismus auch für dieses Feld fruchtbar zu machen. Dabei verabschiedet man sich schon auf der Ebene der Lehrpläne schrittweise von einer „harten“ Lernzieltaxonomie und spricht vorsichtiger – realistischer und zugleich um den Preis begrifflicher Schwammigkeit – von „didaktischen Schwerpunkten“ (vgl. Schießl 2000, 123), betont den Prozesscharakter und das Ansetzen am lernenden Subjekt. Die Frage lautet also nicht: „Was soll am Ende herauskommen?“, sondern: „Welche Lernprozesse sollen in den verschiedenen Phasen des Unterrichts angeregt werden?“ Man sollte letztlich dem Begriff des Lernziels einen „ehrenhaften Abgang“ (frei nach Englert) verschaffen, weil trotz aller sprachlicher Verrenkungen („prozesshafte Lernziele“) laut Duden (Das Herkunftswörterbuch. Eine Etymologie der deutschen Sprache, Duden Bd. 7, Mannheim 1993, 781) mit „Ziel“ ein „räumlicher oder zeitlicher Endpunkt“ gemeint ist. Alternativen, über die wir im Rahmen der unterrichtspraktischen Betreuung derzeit nachdenken, könnten so lauten: „intendierte Lernprozesse“ oder „Lernchancen“.

Nimmt man das konstruktivistische Paradigma ernst, dann besteht die Krönung einer Unterrichtsstunde nicht in einem zusammenfassenden Hefteintrag (bei Lehrpro-

ben rechtzeitig getimt vor dem Stundengong), also einem Lernergebnis für die gesamte Klasse und einem angefügten Transfer. Es geht vielmehr darum, verschiedene (so viele, wie SchülerInnen in der Klasse!) Lernlandschaften zu aktivieren. Auch hier ist uns die Praxis einen Schritt voraus, wie beispielsweise die kreativen Entwürfe von Rainer Oberthür zeigen (Oberthür 1995; 1998) – was wiederum die These stützt, dass „die konstruktivistische Didaktik keine wirklich radikal neuen Formen für die Praxis des Unterrichtens anzubieten hat, sondern sich an solchen (bekannten) methodischen (!) Formen orientiert, die selbstständiges Lernen, entdeckendes Lernen, praktisches Lernen, kooperatives Lernen in Gruppen sowie erfahrungs- und handlungsorientiertes Lernen fördern wollen“ (Terhart 1999, 645). Die religiöse Heterogenität einer Klasse wird innerhalb eines solchen Verständnisses von individueller religiöser Konstruktion gerade nicht als Problem gesehen (vgl. Hilger / Ziebertz / Leimgruber 2001, 147), sie stellt vielmehr eine Chance dar, die didaktisch durch die entsprechenden Methoden (z. B. das ganze Arsenal von Freiarbeit, Projektarbeit, Stationentraining, Ansätze der Kinderphilosophie und -theologie, Kreatives Schreiben, neue Formen der Kirchenraumpädagogik, Sozialprojekte etc.) genutzt werden sollte. Ohne dies hier weiter differenzieren zu können, stehen doch die meisten dieser genannten Unterrichtsformen offen für eine Gestaltung konstruktivistischer Lernumgebungen, welche von folgenden Aspekten bestimmt werden (nach: Gerstenmaier / Mandl 1995, 879):

- Authentizität und Situiertheit,
- multiple Kontexte,
- multiple Perspektiven
- und sozialer Kontext.

Für die Planung von entsprechenden konstruktivistisch angelegten Lernwegen muss man deshalb von folgenden Postulaten ausgehen (vgl. Müller 1996, 74; Mendl 2000a, 150f):

1. Lernen ist ein aktiv-konstruktiver Prozess.
2. Lernen muss kontextuell angelegt sein: situativ, lebensnah, dynamisch, komplex, sinnerfüllt und sinnhaft, die Vorerfahrungen und Emotionen einbeziehend.
3. Lernen geschieht individuell, auch im Klassenverbund.
4. Unterschiedliche Lernprozesse in einer Klasse sind keine Störungen, sondern kommunikativ-konstruktiv innerhalb eines kollektiven Lernprozesses aufzugreifen.
5. Verlauf und Ergebnis von Lernprozessen sind nicht völlig vorhersagbar; dies müssen Lehrende berücksichtigen, wenn sie Lernprozesse vorbereiten und zu lenken versuchen.

Diese Vorstellung von Lernen entspricht weit mehr als die curriculare Didaktik heutigen Zielvorstellungen religiöser Erziehung im Sinne einer Unterstützung bei der „Suche nach eigenem Glauben“ (Schweitzer 1996)!

Was jedoch fehlt, sind schlüssige Konzepte, die diese basalen Erkenntnisse in entsprechende alternative Planungsmodelle umsetzen.

3.2 Religionsdidaktische Ausbildung

Bezeichnenderweise sind Überlegungen zum Konstruktivismus bisher auch kaum in Ausbildungscurricula eingeflossen! Nach wie vor dominiert sowohl auf der Ebene der

Praktika im Rahmen des Studiums und fast noch mehr in der Seminarsausbildung (Bedeutung der „Lehrproben-Note“) (vgl. insgesamt zur Lehrerbildung: Terhart 2000) die Vorbereitung auf eine ideal konstruierte 45-Minuten lange, im Grunde nach dem Münchner Methodenschema (Hinführung – Erarbeitung – Zusammenfassung – Transfer) gestufte lehrprobenreife Unterrichtsstunde.

Wenn der Konstruktivismus als neues lerntheoretisches Paradigma konsequent umgesetzt werden soll, dann betrifft das nicht nur die didaktisch-methodische Ebene zwischen Lehrenden und Schülern, sondern auch die Ebene der Ausbildung und das daraufhin neu zu bestimmende Verhältnis zwischen „Lehren Lernenden“ und Auszubildenden. Auch Referendare sind Lernende, die angeleitet werden sollen, ihre eigenen Lernlandschaften zu konstruieren und ihre eigene Lehrerpersönlichkeit zu entwickeln! Im Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission zu den „Perspektiven der Lehrerbildung“ werden in diesem Feld die gravierendsten Defizite ausgemacht: „Referendare bemängeln vielfach die Abhängigkeit von den Seminar- und Fachleitern; die stärker an Selbstständigkeit orientierten Prinzipien des Lernens im Erwachsenenalter werden zu wenig angewandt“ (Terhart 2000, 28). Lernen im Referendariat sollte demgegenüber stärker unter Aspekten der Erwachsenenbildung konzipiert werden; Auszubildende sollten Mut machen für das Ausprobieren eigener Ideen und für die Suche nach neuen Wegen (Terhart 2000, 114).

3.3 Hochschuldidaktik

Unter der Brille des Konstruktivismus kann man aus dem Appell auf ein „Ende der Beliebigkeit“ (Terhart 2000, 16) für die universitäre Lehrerbildung folgern: Die Verantwortlichkeit der Lehrenden endet nicht mit der theologischen Essentialisierung und Elementarisierung ihrer Sache, sie erstreckt sich auch auf die Ausgestaltung motivierender Lern- und Verstehensprozesse für Studierende.

Studierende sind in der Regel bedingt durch Schule und universitäres Setting instruktivistisch erzogen und fühlen sich dort auch am sichersten! Man erlebt das immer wieder bei der Vorbereitung auf Klausuren und Examina, wo eine nicht gering einzuschätzende Zahl von Studierenden reproduzierende Aufgaben bevorzugt, offenen Themenstellungen gegenüber aber Unbehagen entwickelt.

Ein eigenes Schlüsselerlebnis stützt diese Beobachtung: Ein Studierender hält einen differenzierten Vortrag über eine dogmatische Fragestellung aus der Schublade „alte Kirchengeschichte“: „Jesus wird als Sohn Gottes geglaubt und bezeugt“. Auf die Nachfrage: „Wie verstehen Sie selbst dieses Theologumenon?“ kommt er ins Stottern; auch den Mitstudierenden fällt ein Angehen der Frage jenseits der Reproduktion „trägen Wissens“ (Renkl 1996) schwer. Ich deute dies als Beleg dafür, dass auch das Lernen an der Universität vermutlich über weite Strecken nach dem Modell des Instruktivismus „funktioniert“. Studierende formen keine individuellen Lernlandschaften aus, sie eignen sich lediglich kontextlose, identisch reproduzierbare Wissensbausteine (oder handelt es sich nur um „Informationsbausteine“?) an. Aktive Konstruktionen, vor allem die Ausbildung der eigenen Lehrerpersönlichkeit, funktionieren weitgehend unge-

steuert, wie in einer eigenen Untersuchung erhoben werden konnte (vgl. Mendl 2002). Gerade bei der Religionslehrausbildung stellt sich die Frage, wie hier auch Formen situierter Lernens (vgl. hierzu Renkl 1996; Gerstenmeier / Mandl 1995, bes. 879; Meixner 1996) an Bedeutung gewinnen können – und zwar nicht nur in der Religionspädagogik, sondern vor allem auch in anderen theologischen Fächern!

3.4 Unterrichtsforschung

Unterrichtsforschung ist ein aufwändiges Geschäft; insofern eröffnet sich hier nach wie vor ein weites Feld. Nötig wären unter konstruktivistischem Blickwinkel angelegte Rezeptionsstudien, die den Verstehensbedingungen religiösen Lernens auf die Spur zu kommen versuchen. Jedoch müssen hier didaktische Paradigmen und empirische Möglichkeiten eng verschränkt gesehen werden, wie schon bei der eigenen Studie in der Augsburger Forschungsgruppe beobachtet werden konnte (vgl. Mendl 2000a, 141): So erschwert ein klassischer instruktivistisch angelegter Unterricht die Erhebung individueller Konstruktionen. Deutlich wird auch, dass man bei der Unterrichtsforschung mit einem individualistisch angelegten konstruktivistischen Ansatz nicht weiterkommt; aus dem weiten Feld verschiedener konstruktivistischer Grundlagentheorien (vgl. im Überblick Siebert 1999, 8) erweist sich der Rückgriff auf Modelle aus der konstruktivistisch geprägten Wissenssoziologie als hilfreich, weil hier die für unterrichtliche Prozesse bedeutsame Frage lautet: „Wie kommt soziale, intersubjektive Wirklichkeit zustande?“ (vgl. Mendl 2000a, 145).

3.5 Wissenschaftlicher Diskurs

„Dass kognitive Fähigkeiten untrennbar mit einer Lebensgeschichte verflochten sind wie ein Weg, der als solcher nicht existiert, sondern durch den Prozess des Gehens erst entsteht“ (Varela 1990, 110) und deshalb Kommunikation zwischen Menschen aus verschiedenen Generationen schwierig, wenn nicht gar unmöglich wird, ist nicht erst seit der öffentlichen Fernsehdiskussion zwischen Alice Schwarzer und Verona Feldbusch klar. Letztlich geht es uns im wissenschaftlichen Diskurs nicht viel anders: Auch hier stoßen verschiedene Generationen, Lebenswelten, Kontexte, Deutungsmuster und Lebenskonstrukte aufeinander. Ich habe dies andernorts nachgezeichnet an einem Briefwechsel von zwei Religionspädagogen aus der jüngeren Vergangenheit, Eugen Paul und Klemens Tilmann (Mendl 2001). Der Vorwurf dem Konstruktivismus gegenüber lautet ja auch: Ist überhaupt Kommunikation zwischen solipsistisch die eigene Wirklichkeit konstruierenden Individuen möglich? Und es schließt sich die noch weit reichendere Frage an, die sich aufgrund des biologisch fundierten Zweigs des Konstruktivismus aufdrängt: Wenn das Auswahlkriterium für die Verarbeitung von Information die „Passung“, „Brauchbarkeit“ oder, um den konstruktivistischen Fachbegriff einzuführen, „Viabilität“ ist, muss dann nicht dem Konstruktivismus jegliche soziale und ethische Verantwortlichkeit abgesprochen werden?

Dem entgegen wird auf die implizite Ethik des Konstruktivismus verwiesen: Gerade die Erkenntnis, dass wir permanent an der Konstruktion der je eigenen Wirklichkeit

arbeiten, „verpflichtet uns zu einer Haltung ständiger Wachsamkeit gegenüber der Versuchung der Gewissheit“ (Maturana / Varela 1987, 262) und befähigt zu wachsamer Toleranz und Aufgeschlossenheit anderen gegenüber. „Wer weiß, dass seine Ansichten nicht einer naturgegebenen Wahrheit entsprechen, sondern seine eigenen Konstrukte sind, wird sich der Pflicht bewusst werden, seine Sicht der Dinge gegenüber denen, die die Dinge anders sehen, zu begründen“ (Bornhauser 2000, 99). Ein entsprechendes forschungsethisches Postulat könnte lauten: Es genügt auch im wissenschaftlichen Diskurs nicht nur der Schlagabtausch zwischen These und Gegenthese (also: individuellen Konstruktionen), sondern es geht um das Offenlegen der Entstehungsgeschichten von Konstruktionen, Voraussetzungen und eigenen Erkenntnisinteressen.

3.6 Holzwege

Wie schon öfter erwähnt: Die Umsetzung des konstruktivistischen Paradigmas in konkrete unterrichtliche Modelle befindet sich noch in den Kinderschuhen. Man kann eher Holzwege benennen als Königswege aufzeigen. Drei solcher Holzwege möchte ich abschließend kurz andeuten.

3.6.1 Hoffen auf Emergenz

Auch Thomas Ruster landet bei seiner kritischen Abrechnung mit „der“ aktuellen Religionspädagogik bei konstruktivistischen Reflexionen (Ruster 2000, 201). So wichtig die Bestimmung religiösen Lernens als eine Entdeckungsreise in fremde Welten und so stimmig in konstruktivistischer Sicht auch das Hoffen auf Emergenz (die Entstehung von Neuem und Unvorhergesehenem bei der Konfrontation mit Unbekanntem) ist, so fragwürdig ist dann Rusters Folgerung: „Daraus folgt für mich das Recht, die Kinder mit der Welt der Bibel zu konfrontieren, ohne deren Aneignungs- und Verstehensbedingungen bei der Auswahl der Inhalte und den Formen der unterrichtlichen Vermittlung vorgängig zu berücksichtigen. Auswahl und Vermittlung muss vielmehr nach der Logik des Gegenstands geschehen“ (Ruster 2000, 201). Das „Hoffen auf Emergenz“ entbindet nicht davon, die religionspädagogischen Standards (z. B. entwicklungspsychologische, rezeptionsästhetische, sozialisationstheoretische, lebensweltliche Erkenntnisse) der letzten Jahrzehnte zur Geltung zu bringen und vor allem auch Lernwege auszugestalten, die konstruktive und emergente Prozesse ermöglichen und Destruktionen vermindern helfen. Nicht der Verzicht auf religionspädagogische Reflexion, sondern ihre konstruktivistisch durchdachte neue Ausrichtung ist das Ziel, will man nicht in längst überwundenen Zeiten landen: „Die Bitte um den heiligen Geist, der durch das Wort zum Glauben ruft, ist schlechthin wichtiger als alle Methodik“ (Th. Heckel, Zur Methodik des evangelischen Religionsunterrichts, München 1933, 29).

3.6.2 Komplexität von Computerwelten

So reizvoll gute Computerspiele als „Ausdrucksform höchst entwickelter konstruktivistischer Didaktik“ (Büttner in diesem Heft, S. 167) sind und wie sehr auch einerseits gerade der Umgang mit dem Internet den Nutzer zum individuellen Konstrukteur eige-

ner Suchwege werden lässt und andererseits die Schulung entsprechender Teilkompetenzen erfordert (vgl. Mendl 2000b), so hege ich doch einen doppelten Zweifel, ob dieses Feld ein ertragreiches sein kann:

Zum einen wäre es eine Verengung, die Büttner auch so nicht meint – die Tendenz zeigt sich eher bei informationstechnologischen Ansätzen (vgl. Gerstenmaier / Mandl 1995, 882; Dubs 1995, 891; Wolff 1994, 416) –, wenn sich eine konstruktivistische Religionsdidaktik zwangsläufig auf die Nutzung optimaler PC-Programme und Video-Sequenzen focussierte. Die Ausführungen von Büttner und auch in meinem Beitrag zeigen, dass das konstruktivistische Paradigma ein grundlegendes Umdenken erfordert, was die Einstellung zum lernenden Schüler, die Gestaltung von Lernprozessen, aber auch die Lehrerausbildung und Hochschuldidaktik betrifft; dies impliziert auch ein variables Feld stimulierender Methoden, die vor allem die Eigentätigkeit und den aktiv Lernenden fördern.

Zum zweiten – aber dies sind vermutlich die Grenzen meiner eigenen Wahrnehmung und Fantasie – sehe ich gerade auf dem Spiele-Sektor im Bereich der Religionspädagogik noch kaum qualitativ Hochstehendes, welches den von Büttner entwickelten komplexen Wissenskonstruktionen entspricht. Vielleicht ist auch ein Weiterdenken des anderen Stranges ertragreicher (vgl. Mendl 2000b, 13f): Gerade die Hypertext-Struktur des Internet zwingt den User in die Rolle des „virtuellen Flaneurs“. Der Lesende konstruiert aus der Pluralität unterschiedlicher Pfade und Verweisungen neue Gedankenbilder; diese entstehen also aus dem Zusammenspiel zwischen der offenen Struktur des Hyper-Textes und den Interessen und Perspektiven des Lesenden. Dieser Typus entspricht aber auch dem Programm des postmodernen Menschen, dem als „Kind der Freiheit“ (U. Beck) alle Möglichkeiten offen stehen und der zugleich dem „Zwang der Wahl“ (P. Berger) ausgeliefert ist. Solche Konkretionen von Baustrukturen der Postmoderne müssen auch im Religionsunterricht wahrgenommen und reflektiert werden, wenn sich dieser als Hilfe für die Selbstwerdung junger Menschen begreift, die ihre eigene – wohl nur vorübergehende und häufig patchworkartig ausgeprägte – Identität im Dschungel der Möglichkeiten finden wollen.

3.6.3 Radikaler Konstruktivismus: Verzicht auf Didaktik

Wenn das Gehirn ein autopoietisches System ist, welches Umweltwahrnehmungen in selbstreferentiellen Zirkeln mit vorhandenen Konstrukten verbindet, wenn in der Folge Lernen ein Prozess ist, der von außen nicht gesteuert werden kann, drängt sich der Schluss auf: Dann könne man von der Sache her und müsse moralisch betrachtet auf Didaktik verzichten (siehe kritisch hierzu: Terhart 1999, 638); Aneignung vollziehe „sich so und so in den Köpfen der Kinder“ (Ruster 2000, 201). Die Aufgabe des Lehrers bestehe lediglich darin, möglichst komplexe und anregende Lernumgebungen zu schaffen. Dieses Argument ist natürlich insofern nicht allzu leicht von der Hand zu weisen, als eine stromlinienförmige Häppchendidaktik, die von der inhaltlichen Auswahl her beispielsweise im Bereich der biblischen Tradition auf sperrige und provozie-

rende Texte verzichtet und in methodischer Hinsicht Schüler gängelt und keine selbstständigen Entdeckungsprozesse ermöglicht, tatsächlich hinterfragt werden muss.

Nun wird aber gerade innerhalb der Erziehungswissenschaften weder ein radikal-konstruktivistischer Ansatz vertreten noch allein die neurobiologische Tradition des Konstruktivismus rezipiert. Im Gegenteil: Gerade von wissenssoziologischen, systemtheoretischen und lernpsychologischen Traditionssträngen des Konstruktivismus her werden „sehr entschiedene und ungemein ambitionierte Versuche unternommen ..., nunmehr dem Lernen der Schüler als einem Konstruktionsprozess aufzuhelfen, ihn zu begleiten und zu unterstützen“ (Terhart 1999, 638). Letztlich stellt gerade in unserem Fach auch das Elementarisierungs-Modell einen solchen Versuch dar, den spannenden Prozess einer Begegnung von Schüler und Sache didaktisch auf hohem Niveau zu kultivieren und in entsprechende Lernprozesse überzuführen – nicht umsonst drängen sich auch von dieser Forschungsrichtung aus in der letzten Zeit Affinitäten zum Konstruktivismus auf (vgl. Schweitzer 2000). Fazit: Konstruktivistische Erwägungen machen Didaktik nicht überflüssig, sie erfordern vielmehr eine konsequent vom Lernenden her auszugestaltende Prozessdidaktik!

4. Wahrheitsfrage

Meine Vermutung ist: Die Rezeption des Konstruktivismus innerhalb der Theologie läuft deshalb so zögerlich an, weil neben der Unübersichtlichkeit der verschiedenen konstruktivistischen Strömungen und Traditionsstränge eine zentrale theologische Frage tangiert wird: die Wahrheitsfrage im Kontext von Gottesfrage und Offenbarung (siehe hierzu knapp Büttner 2000, 33). Von einer radikal-konstruktivistischen Sicht her ist objektive Wahrheit schlichtweg kein Thema: Wir erfinden autopoietisch eigene Welten, die nur deshalb Ähnlichkeiten aufweisen, weil wir über dieselbe organische Baustruktur verfügen. Und auch gemäßigte Spielformen des Konstruktivismus relativieren die Wahrheitsfrage beziehungsweise verlegen sie ins erkennende Subjekt: Zwar gibt es die Außenwelt, aber sie wird doch nach je eigenen Verarbeitungsmodalitäten zu einer je eigenen Wirklichkeit verarbeitet. Aber auch das ist ja zumindest in der Religionspädagogik nicht neu: Auch die zentrale Frage nach „elementaren Wahrheiten“ im Rahmen des Elementarisierungskonzepts wird zumindest schon als doppelköpfige gesehen: Es geht um den Spannungsprozess von der „Wahrheit an sich“ und der „Wahrheit für mich“ (zunächst als Wahrheitszumutung für den Lehrenden, dann für die Schülerinnen und Schüler). Gerade in unterrichtlicher Hinsicht wird die entscheidende Frage diejenige sein, wie das, was Lehrende als elementare Wahrheit bestimmt haben, produktiv und provokativ in konstruktive Lernprozesse eingebracht werden kann, denn Jürgen Werbick weist zu Recht darauf hin (Werbick 1995, 17): „Glaubhaft ist nur die Wahrheit, die uns hat und von der wir mit guten Argumenten behaupten dürfen, dass sie uns zu Recht ‚eingenommen‘ hat.“ Ein solches dynamisches Wahrheitsverständnis entspricht, wie Norbert Ammermann erst kürzlich herausgearbeitet hat, der Grundposition einer empirisch-induktiven Religionsdidaktik (im Gegensatz zur zuvor vorherrschenden normativ-deduktiven; vgl. Ammermann 2000). Bei solchen

Prozessen nur auf Emergenz, eine inhaltsidentische „Weitergabe des Glaubens“ oder gar ein existenzielles Einverständnis zu hoffen, wäre didaktisch fahrlässig; Religionspädagogen sind auch hinsichtlich dessen, was im Kontext des Religionsunterrichts möglich ist, bescheidener – weil sie den Schulalltag und dessen vielfältige einschränkende Bedingungen und Rezeptionsstörungen kennen. Sie orientieren sich, was den Umgang mit Wahrheit betrifft, eher an der erkenntnistheoretischen Skepsis des ersten Korintherbriefs: „Jetzt schauen wir in einen Spiegel und sehen nur rätselhafte Umrisse, dann aber schauen wir von Angesicht zu Angesicht. Jetzt erkenne ich unvollkommen, dann aber werde ich durch und durch erkennen, so wie ich auch durch und durch erkannt worden bin“ (1 Kor 13,12).

Literatur

- Alte Pinakothek München (1983). Erläuterung zu den ausgestellten Gemälden, München.
- Ammermann, Norbert (1994), „Verum ipsum factum – Das Gemachte ist das Wahre“. Versuch einer Positionsbestimmung der Theologie in der wissenschaftstheoretischen Diskussion um den Konstruktivismus, in: *Pastoraltheologie* 83 (1994), 351–364.
- Ammermann, Norbert (2000), Wahrheit und Sinn als Konstruktdimensionen des Religionsunterrichts, in: *Religionspädagogische Beiträge* 44/2000, 51–66.
- von Aufschnaiter, Stefan / Fischer, Hans E. / Schwedes, Hannelore (1992), Kinder konstruieren Welten. Perspektiven einer konstruktivistischen Physikdidaktik, in: Schmidt, Siegfried J. (Hg.), *Kognition und Gesellschaft. Der Diskurs des Radikalen Konstruktivismus*, Frankfurt, 380–424.
- Bee-Schrodter, Heike (1998), Neutestamentliche Wundergeschichten im Spiegel vergangener und gegenwärtiger Rezeptionen. Historisch-exegetische und empirisch-entwicklungspsychologische Studien, Stuttgart.
- Bornhauser, Thomas (2000), Gott für Erwachsene. Ein Konzept kirchlicher Erwachsenenbildung im Zeichen postmoderner Vielfalt, Stuttgart u. a.
- Breuer, Elmar / von Aufschnaiter, Stefan (1999), Physikdidaktik utner konstruktivistischer Perspektive. Beobachtungen in einem Leistungskurz Elektrostatik, in: Voß, Reinhard (Hg.), *Die Schule neu erfinden. Systemisch-konstruktivistische Annäherungen an Schule und Pädagogik*, 3., durchgesehene Auflage, Neuwied u. Kriftel, 302–312.
- Büttner, Gerhard (2000), Wie kommen Glaubensvorstellungen in unsere Köpfe? Religionspädagogische Überlegungen zum so genannten Radikalen Konstruktivismus, in: *Entwurf* 2000/1, 30–33.
- Cachay, Klaus / Thiel, Ansgar (1999), Erziehung im und durch Sport in der Schule. Systemtheoretisch-konstruktivistische Überlegungen, in: Voß, Reinhard (Hg.), *Die Schule neu erfinden. Systemisch-konstruktivistische Annäherungen an Schule und Pädagogik*, 3., durchgesehene Auflage, Neuwied u. Kriftel, 333–351,
- Dubs, Rolf (1993), Stehen wir vor einem Paradigmenwechsel beim Lehren und Lernen?, in: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik* 89 (1993), 449–454.
- Dubs, Rolf (1995), Konstruktivismus: Einige Überlegungen aus der Sicht der Unterrichtsgestaltung, in: *Zeitschrift für Pädagogik* 41 (1995), 98–903.
- Duit, Reinders (1995), Zur Rolle der konstruktivistischen Sichtweise in der naturwissenschaftlichen Lehr- und Lernforschung, in: *Zeitschrift für Pädagogik* 41 (1995), 905–923.
- Eikemeier, Peter (1991), Alte Pinakothek München. Ein Rundgang durch die Sammlung, München.
- Etzold, Eckard (1992), Schafft sich der Glaube seine Wirklichkeit selbst? Religiöse Phänomene in konstruktivistischer Weltsicht, in: *Praktische Theologie* 81 (1992), 429–442.
- Geißlinger, Johann (1991), Von Saurierjagden, Lachkrankheiten und anderen Realitäten. Eine soziologische Studie zur Plausibilitätsstruktur manipulierter Wirklichkeitsdefinitionen, Berlin.

- Gerstenmaier, Jochen / Mandl, Heinz (1995), Wissenserwerb in konstruktivistischer Sicht, in: Zeitschrift für Pädagogik 41(1995), 867–888.
- Hilger, Georg / Leimgruber, Stephan / Ziebertz, Hans-Georg (Hg.) (2001), Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf, München.
- Kösel, Edmund (1993), Die Modellierung von Lernwelten. Ein Handbuch zur Subjektiven Didaktik, Elztal-Dallau.
- Lampe, Peter (1997), Wissenssoziologische Annäherung an das Neue Testament, in: New Test. Stud. 43 (1997), 347–366.
- Lay, Rupert (1995), Nachkirchliches Christentum. Der lebende Jesus und die sterbende Kirche, Düsseldorf.
- Lehmann, Christine (1997), Freiarbeit – ein Lern-Weg für den Religionsunterricht? Eine Untersuchung von selbstständigem Lernen im Horizont kritisch-konstruktiver Didaktik, Münster.
- Lehrplan für das bayerische Gymnasium. Fachlehrplan für Katholische Religionslehre. Jahrgangsstufen 5 mit 13, 1991.
- Maturana, Humberto / Varela, Francisco (1987), Der Baum der Erkenntnis. Die biologischen Wurzeln des menschlichen Erkennens, Bern u. a.
- Meixner, Johanna (1996), Produktive Semantisierung im Unterricht ‚Deutsch als Zweitsprache‘, in: Müller, Klaus (Hg.), Konstruktivismus. Lehren – Lernen – Ästhetische Prozesse, Neuwied.
- Meixner, Johanna (1998), Lernen durch Imagination, in: Köppel, Gerhard (Hg.), Lehrerbildung im Wandel, Augsburg, 263–282.
- Mendl, Hans (2000a), Religiöses Lernen als Konstruktionsprozess. Schülerinnen und Schüler begegnen der Bibel, in: Porzelt, Burkard / Güth, Ralph (Hg.), Empirische Religionspädagogik. Grundlagen – Zugänge – Aktuelle Projekte, Münster, 139–152.
- Mendl, Hans (2000b), Im virtuellen Areopag der neuen Zeit. Religionspädagogische Postulate zum Erwerb von Medienkompetenz im Religionsunterricht, in: Zum Einsatz des Internet im Religionsunterricht. Materialien für den Religionsunterricht an Gymnasien, Real- und Berufsschulen 2/2000, hg. v. Kath. Schulkommissariat in Bayern, München, 9–18.
- Mendl, Hans (2001), Streit um die „deduktive Katechetik“ – vom Umgang mit Tradition in der Religionspädagogik, in: Mendl, Hans/Schiefer Ferrari, Markus (Hg.), Tradition – Korrelation – Innovation. Trends der Religionsdidaktik in Vergangenheit und Gegenwart. Festschrift für Fritz Weidmann zum 65. Geburtstag, Donauwörth, 52–72.
- Mendl, Hans (2002), Spurensucher. Religionspädagogische Profilbildung von LehrerInnen. Ergebnisse einer Feldstudie, in: Mendl, Hans (Hg.), Netzwerk ReligionslehrerInnen-Bildung, Donauwörth, 47–83.
- Müller, Klaus (Hg.) (1996), Konstruktivismus. Lehren – Lernen – Ästhetische Prozesse, Neuwied.
- Oberthür, Rainer (1995), Kinder und die großen Fragen. Ein Praxisbuch für den Religionsunterricht, München.
- Oberthür, Rainer (1998), Kinder fragen nach Leid und Gott. Lernen mit der Bibel im Religionsunterricht. Unter Mitarbeit von Alois Mayer, München.
- Reich, Kersten (1996), Systemisch-konstruktivistische Pädagogik. Einführung in Grundlagen einer interaktionistisch-konstruktivistischen Pädagogik, Neuwied, Kriftel und Berlin.
- Renk, H. Elisabeth (1998), Der neue Literaturunterricht. Die Eroberung der eigenen Geschichten – imaginierte Welten im Kopf und unter den Füßen, in: Köppel, Gerhard (Hg.), Lehrerbildung im Wandel, Augsburg, 237–252.
- Renk, Herta-Elisabeth (Hg.) (1999), Lernen und Leben aus der Welt im Kopf. Konstruktivismus in der Schule, Neuwied.
- Renkl, Alexander (1996), Träges Wissen: Wenn Erlerntes nicht genutzt wird, in: Psychologische Rundschau 47 (1996), 78–92.
- Ruster, Thomas (2000), Die Welt verstehen „gemäß den Schriften“. Religionsunterricht als Einführung in das biblische Wirklichkeitsverständnis, in: Religionsunterricht an höheren Schulen 43 (2000), 189–203.

- Schießl, Otmar (2000), Grundlinien künftiger Lehrplanarbeit im ISB im Zusammenwirken von Lehrplantheorie und Praxis, in: Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung (Hg.), Jahresbericht 1999, München, 112–127.
- Schwager, Raymund (1987), Selbstorganisation und Theologie. Skizze eines Forschungsprojekts, in: Zeitschrift für katholische Theologie 109 (1987), 1–19.
- Schweitzer, Friedrich (1996), Die Suche nach eigenem Glauben. Einführung in die Religionspädagogik des Jugendalters, Gütersloh.
- Schweitzer, Friedrich (2000), Elementarisierung als religionspädagogische Aufgabe: Erfahrungen und Perspektiven, in: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 52 (2000), 240–252.
- Siebert, Horst (1994), Lernen als Konstruktion von Lebenswelten. Entwurf einer konstruktivistischen Didaktik, Frankfurt a. M.
- Siebert, Horst (1999), Pädagogischer Konstruktivismus. Eine Bilanz der Konstruktivismusdiskussion für die Bildungspraxis, Neuwied, Kriftel.
- Stadlmeier, Anton (1989), Religiöser Glaube und Systemische Therapie, in: Zeitschrift für systemische Therapie 7 (1989), 41–47.
- Stimpfle, Alois (2001), Fremdheit und Wirklichkeit. Überlegungen zu Joh 6,16–21 aus konstruktivistischer Perspektive, in: Frühwald-König, Johannes, Steht nicht geschrieben? Studien zur Bibel und ihrer Wirkungsgeschichte, Regensburg, 265–282.
- Terhart, Ewald (1999), Konstruktivismus und Unterricht. Gibt es einen neuen Ansatz in der Allgemeinen Didaktik?, in: Zeitschrift für Pädagogik 45 (1999), 629–647.
- Terhart, Ewald (Hg.) (2000), Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland, Weinheim u. Basel.
- Varela, Francisco (1990), Kognitionswissenschaft – Kognitionstechnik. Ein Skizze aktueller Perspektiven, Frankfurt 1990.
- Voß, Reinhard (Hg.) (1999), Die Schule neu erfinden. Systemisch-konstruktivistische Annäherungen an Schule und Pädagogik, 3., durchgesehene Auflage, Neuwied u. Kriftel.
- Weidhas, Roija Friedrich (1993), Konstruktion – Wirklichkeit – Schöpfung. Das Wirklichkeitsverständnis des christlichen Glaubens im Dialog mit dem Radikalen Konstruktivismus unter besonderer Berücksichtigung der Kognitionstheorie H. Maturanas, Frankfurt a. M. u. a.
- Weinert, Franz E. (1997), Lernkultur im Wandel, in: Beck, E./ Guldemann, T. / Zulauf, M. (Hg.), Lernkultur im Wandel, St. Gallen, 11–29.
- Wendt, Michael (1996), Konstruktivistische Fremdsprachendidaktik. Lerner- und handlungsorientierter Fremdsprachenunterricht aus neuer Sicht, Tübingen.
- Werbick, Jürgen (1995), Vom Wagnis des Christseins. Wie glaubwürdig ist der Glaube? München.
- Wildt, Michael (1998), Ein konstruktivistischer Blick auf Mathematikunterricht, in: Pädagogik 50 (1998), 48–61.
- Wittmann, Erich Ch. (1999), Mathematikunterricht zwischen Skylla und Charybdis, in: Voß, Reinhard (Hg.), Die Schule neu erfinden. Systemisch-konstruktivistische Annäherungen an Schule und Pädagogik, 3., durchgesehene Auflage, Neuwied u. Kriftel, 313–323.
- Wolff, Dieter (1994), Der Konstruktivismus: Ein neues Paradigma in der Fremdsprachendidaktik?, in: Die Neueren Sprachen 93 (1994), 407–429.
- Ziebertz, Hans-Georg (2000), Im Mittelpunkt der Mensch? Subjektorientierung in der Religionspädagogik, in: Religionspädagogische Beiträge 45/2000, 27–42.
- Bildquelle (Kunstkarte): Rogier von der Weyden (1399/1400–1464), Der heilige Lukas zeichnet die Madonna, Bayerische Staatsgemäldesammlungen, München. Alte Pinakothek, Inv.-Nr. WAF 1188. Aufnahme: Blauel / Gnamm – Artothek, Golz Verlag Nr. 1059.