Ausmaß des postulierten Handlungsbezugs von Wissen. Nach Piaget steht Wissen grundsätzlich im Dienste des Handelns: Der Zweck des Wissens besteht nicht darin, die Welt zu erkennen, sondern vielmehr darin, ein gut angepaßtes Handeln zu ermöglichen ((25), (57)). Diese Handlungsrelevanz von Wissen wird in kognitionspsychologischen Theorien oftmals nicht hinreichend berücksichtigt. Um dieses Defizit zu beheben, ist es erforderlich, kognitive Prozesse stärker als bisher in einen handlungspsychologischen Rahmen einzubetten und z.B. auch mit handlungsrelevanten motivationalen und volitionalen Prozessen zu verknüpfen (vgl. Gerjets, 1995; Gerjets, Heise & Westermann, 1996). Aus der konstruktivistischen Grundannahme der Handlungsrelevanz von Wissen ergibt sich jedoch nach unserer Auffassung keine Veranlassung, typische kognitive Architekturen oder die zugehörige experimentelle Forschung grundlegend zu modifizieren oder aufzugeben.

((13)) *Fazit*: v. Glasersfeld wendet sich gegen die Annahme, daß wir über Repräsentationen einer objektiv gegebenen Realität verfügen. Aus wissenschaftstheoretischer Sicht führt seine Auffassung zu der Konsequenz, wissenschaftliche Theorien als konstruierte Strukturen zu betrachten, die weniger in bezug auf ihre Wahrheit, als vielmehr hinsichtlich ihrer Nützlichkeit evaluiert werden müssen. Die Argumente v. Glasersfelds erscheinen uns überzeugend, rennen jedoch offene Türen ein, da sie in modernen wissenschaftstheoretischen Positionen wie der strukturalistischen Theorienkonzeption bereits hinreichend berücksichtigt und methodologisch umgesetzt werden. Als kognitionspsychologische Position aufgefaßt, beruht v. Glasersfelds Kritik hingegen auf einer inadäquaten Interpretation psychologischer Forschungsaktivitäten. In der kognitionspsychologischen Forschung werden nicht mentale Repräsentationen mit einer objektiven Realität verglichen, sondern verschiedene Realitätsentwürfe miteinander. Eine konstruktivistische Konzeption mentaler Strukturen in Anlehnung an Piaget bringt nach unserer Auffassung keine fundamentalen Unterschiede in der Forschungspraxis mit sich. Die Notwendigkeit eines „tiefgreifenden Umbau[s] herkömmlicher Begriffe und gewohnter Gedankengänge" ((2)) durch eine radikal-konstruktivistische Perspektive erkennen wir daher nicht.

Literatur

Anderson, J.R. (1983). *The architecture of cognition.* Cambridge, MA: Harvard University Press.

Anderson, J.R. (1993). *Rules of the mind.* Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Balzer, W., Moulines, C.U. & Sneed, J.D. (1987). *An architectonic for science. The structuralist program.* Dordrecht: Reidel.

Chi, M.T.H., Feltovich, P.J. & Glaser, R. (1981). Categorization and representation of physics problems by experts and novices. *Cognitive Science, 5,* 121-152.

Engelkamp, J. & Pechmann, T. (1993). Kritische Anmerkungen zum Begriff der mentalen Repräsentation. In J. Engelkamp & T. Pechmann (Hrsg.), *Mentale Repräsentation* (S. 7-16). Bern: Huber.

Gerjets, P. (1995). *Zur Verknüpfung psychologischer Handlungs- und Kognitionstheorien.* Frankfurt/M.: Lang.

Gerjets, P., Heise, E. & Westermann, R. (1996). Motivationstendenz und Kognitionsstärke: Exemplarische Prüfung eines intertheoretischen Bandes zwischen einer Handlungs- und einer Kognitionstheorie. *Sprache und Kognition, 15,* 136-151.

Herrmann, T. (1983). Nützliche Fiktionen. Anmerkungen zur Funktion kognitionspsychologischer Theoriebildungen. *Sprache & Kognition, 2,* 88-99.

Herrmann, T. (1993). Mentale Repräsentation - ein erläuterungswürdiger Begriff. In J. Engelkamp & T. Pechmann (Hrsg.), *Mentale Repräsentation* (S. 17-30). Bern: Huber.

Kluwe, R.H. & Haider, H. (1993). Modelle zur internen Repräsentation komplexer technischer Systeme. In J. Engelkamp & T. Pechmann (Hrsg.), *Mentale Repräsentation* (S. 127-146). Bern: Huber.

Mandl, H. & Spada, H. (Hrsg.). (1988). *Wissenspsychologie.* München: Psychologie Verlags Union.

Opwis, K. & Lüer, G. (1996). Modelle der Repräsentation von Wissen. In D. Albert & K.-H. Stapf (Hrsg.), *Gedächtnis (Enzyklopädie der Psychologie, Serie Kognition, Band 4)* (S. 337-431). Göttingen: Hogrefe.

Pechmann, T. & Engelkamp, J. (1993). Mentale Repräsentationen - Verschiedene Sichtweisen eines Begriffs. In J. Engelkamp & T. Pechmann (Hrsg.), *Mentale Repräsentation* (S. 162-175). Bern: Huber.

Tack, W. H. (1987). Ziele und Methoden der Wissensrepräsentation. *Sprache & Kognition,* 3, 150-163.

Westermann, R. (1987). *Strukturalistische Theorienkonzeption und empirische Forschung in der Psychologie.* Berlin: Springer.

Adressen

PD Dr. Elke Heise, Georg-August-Universität, Georg-Elias-Müller-Institut für Psychologie, Goßlerstraße 14, D-37073 Göttingen
email: eheise@gwdg.de
Dr. Peter Gerjets, Fachrichtung Psychologie, Universität des Saarlandes, Postfach 151150, D-66041 Saarbrücken
email: pgerjet@cops.uni-sb.de

Gefahren für den Konstruktivismus

Walter Herzog

((1)) Ich stehe dem (radikalen) Konstruktivismus positiv gegenüber und vermag in den Ausführungen von Glaserfelds wenig Ansatzpunkte für Kritik zu finden. Ich sehe jedoch einige *Gefahren*, die einer im Grundsätzlichen verbleibenden Argumentation erwachsen können. In einem zur kursorischen Darstellung genötigten Text mag zwar wenig Raum bleiben, um auf *kontextuelle* Bedingungen einzugehen. Doch für eine konstruktivistische Wissenstheorie entsteht dadurch ein Problem, das ihr nicht äußerlich bleibt, sondern ihre Plausibilität im Kern trifft.

((2)) Der Konstruktivismus verabschiedet sich vom klassischen Begriff der Wahrheit im Sinne der Übereinstimmung von Theorie (Aussage) und Wirklichkeit (Sachverhalt). Damit kann er auch für sich selbst keinen Anspruch auf ontische Wahrheit erheben ((58)). Wie aber vermag er sich dann zu begründen? Einerseits durch die logische Konsistenz seiner Argumente. Diesen Weg ist von Glasersfeld in seinem Hauptartikel gegangen. Andererseits durch den Beweis der Überlebensfähigkeit seiner Konzepte in der Auseinandersetzung mit anderen Positionen.
Wie von Glasersfeld bemerkt, verfügt der Konstruktivismus über ein begriffliches Werkzeug, "... dessen Wert sich nur nach seinem Erfolg im Gebrauch bemißt" (von Glasersfeld 1996a, p. 55). Anders als eine fundamentalistische Erkenntnistheorie, die glaubt, ihre Gültigkeit apriorisch oder empirisch begründen zu können, ist das Schicksal der konstruktivistischen Wissenstheorie eine Frage ihrer intellektuellen *Fitneß* im Kampf der Disziplinen. Deshalb ist eine rein immanent verfahrende Darstellung des Konstruktivismus unvollständig und muß ergänzt werden durch eine Diskussion seiner Erfolge und Mißerfolge in der Auseinandersetzung mit konkurrierenden Positionen.

((3)) Diese Diskussion kann hier nicht geführt werden. Jedoch soll auf Gefahren hingewiesen werden, die der Konstruktivismus beim Kontakt mit gegnerischen Positionen sowie bei der Rezeption in Einzeldisziplinen gewärtigen muß. Ich beziehe mich bei meinen Ausführungen auf zwei Beispiele: die Evolutionäre Erkenntnistheorie und die Allgemeine Didaktik. Die Gefahren ergeben sich im einen Fall aus einer zu großen Nähe, im anderen aus einer zu großen Ferne zur einheimischen Denkform der betreffenden Disziplin.

((4)) Im Beispiel der *Evolutionären Erkenntnistheorie* liegt die Konkurrenz zum Konstruktivismus in unterschiedlichen Auffassungen über den Prozeß der Evolution. Ich brauche kaum zu begründen, daß der (radikale) Konstruktivismus von evolutionsbiologischem Gedankengut ausgiebig Gebrauch macht. Allein schon die Referenz, die von Glasersfeld Piaget erweist, zeugt von der Bedeutung der Biologie für das konstruktivistische Denken, hat sich doch Piaget zeit seines Lebens als Biologe verstanden und sich auch mehrfach zu Fragen der Evolution geäußert (z.B. Piaget 1974, 1975, 1980). Erstaunlicherweise nimmt jedoch von Glasersfeld kaum je Bezug auf Piagets heterodoxe Auffassung zu den Mechanismen der Evolution. Dadurch entsteht eine Unschärfe im Verhältnis zur Evolutionären Erkenntnistheorie, deren Grundauffassung als orthodox neodarwinistisch zu bezeichnen ist.

((5)) Diese Unschärfe besteht nicht im Falle des Begriffs der *Anpassung*. Dank dieses evolutionstheoretischen Grundkonzepts war es möglich, in der Theorie des Wissens jenen "Umbau der begrifflichen Grundlagen" ((22)) vorzunehmen, der es erlaubte, "dem Wissen eine andere Rolle zuzuschreiben" ((23)). Die Anpassung tritt an die Stelle der Repräsentation im Sinne der Darstellung, Abbildung oder Widerspiegelung von Sachverhalten. Insofern distanziert sich der Konstruktivismus von der Evolutionären Erkenntnistheorie, die sich ebenfalls auf das Konzept der Anpassung bezieht, dabei aber an Erkenntnisorgane denkt, die sich allmählich auf eine Wirklichkeit eingestellt haben, in die sie nun passen wie der Schlüssel zum Schloß. Wenn daher von Glasersfeld von einer "Beziehung des Hineinpassens" ((28)) spricht, dann ist dies nicht im Sinne der Evolutionären Erkenntnistheorie gemeint. Die Anpassung ist *kein* Prozeß. Sie ist weder eine Tätigkeit des Organismus noch eine Aktivität der Umwelt, sondern ein *Zustand* ((26)), nämlich der Zustand der "Passung" von Organismus und Umwelt (von Glasersfeld 1987, p. 200ff., passim).

((6)) Was aber folgt aus dieser Differenz zur Evolutionären Erkenntnistheorie für die kognitive Ausstattung menschlicher Individuen? Spielt die Evolution für die konstruktivistische Theorie des Wissens überhaupt eine Rolle? Sind der Adaptationismus und mit ihm das passive Verständnis des Lebewesens einmal überwunden, gibt es dann noch Differenzen zwischen der Evolutionären Erkenntnistheorie und dem (radikalen) Konstruktivismus? Wenn unsere Erklärungen der Welt "stets auf Begriffen beruhen, die der menschliche Beobachter formt und seinen Erlebnissen aufprägt" ((7)), ist dann nur eine *ontogenetische* Formung der Begriffe gemeint oder kommt auch eine *phylogenetische* Formung in Betracht? Persönlich meine ich, daß nichts gegen das letztere spricht. Aber ist dies auch die Ansicht von Glasersfelds? Und, falls ja: Gibt es dann die Evolutionäre Erkenntnistheorie noch, oder ist sie im Konkurrenzkampf mit dem Radikalen Konstruktivismus vernichtet worden?

((7)) Die Evolutionstheorie spielt in einer weiteren Hinsicht eine wichtige Rolle für den Konstruktivismus. Wie die Entstehung der Arten einer negativen Logik folgt, insofern die Umwelt nie sagt, was geht, sondern immer nur, was *nicht* geht ((26)), ist unser Wissen jederzeit nur dadurch ausgezeichnet, daß es ausschließt, was falsch ist. Wir sind nicht im Besitz der Wahrheit und werden es nie sein. Genauer gesagt, selbst wenn wir im Besitz der Wahrheit (qua Übereinstimmung von Aussage und Sachverhalt) wären, könnten wir genau dies nicht wissen (Popper 1969, p. 225f.).
Von Glasersfeld bringt die Negativität des Erkenntnisprozesses mit einem Gleichnis zur Darstellung: Ein blinder Wanderer, der sich durch einen Wald einen Weg sucht, kann sein Ziel auf verschiedene Weise erreichen. Doch selbst wenn er tausendmal liefe und sich alle möglichen Wege ins Gedächtnis einprägen würde, hätte er kein Bild des *Waldes*, sondern nur "... ein Netz von Wegen, die zum gewünschten Ziel führen, ... weil sie die Bäume des Waldes erfolgreich vermeiden" (von Glasersfeld 1985a, p. 9). Statt des Sehens (wie sowohl in der aprioristischen als auch in der empiristischen Tradition der Erkenntnistheorie) präferiert der Konstruktivismus das *Tasten* als Metapher der Wissensgewinnung. "Sobald wir *anstoßen*, ändern wir etwas an unseren Handlungen und Gedanken" (von Glasersfeld 1996b, p. 28 - Hervorhebung W.H.). An die Stelle einer im Lichte der Vernunft vollzogenen Anhäufung von Wahrheit tritt ein irrendes Umhertappen in einer undurchschaubaren Wirklichkeit, die als höchstes Erlebnis das Auflaufen auf ein Hindernis bietet, d.h. die Ausrottung eines Irrtums.

((8)) Unserer Irrtümer vermögen wir auf doppelte Weise bewußt zu werden. Im einen Fall - dafür steht das Gleichnis vom blinden Wanderer - stoßen wir uns an den *Widerständen* der dinglichen Wirklichkeit, die unserem zweckrationalen Handeln Schranken auferlegt. Im anderen Fall stoßen wir auf die *Widersprüche*, die unser kommunikatives Handeln bei anderen auslöst. Beides - Widerstände und Widersprüche - nötigt uns zur Transformation unseres Wissens.

((9)) Dem Widerspruch anderer ist allerdings leichter auszuweichen als dem Widerstand der Dinge. Menschen verfügen über elaborierte Strategien, um widersprechende Erfahrungen zu immunisieren. Der "eigentümlich zwanglose Zwang des besseren Argumentes" (Habermas) hat nur dann eine Chance, wenn uns an der Beziehung zu anderen gelegen ist, d.h. wenn wir uns als *soziale Wesen* verstehen, die in ihrer Existenz *gegenseitig anerkannt* werden (Honneth 1992). Indem wir einsehen, daß wir uns in unserer Subjektivität nicht selbst zu erschaffen vermögen, werden wir für Argumente zugänglich, die für das solitäre (narzißtische) Individuum ohne Bedeutung sind.

((10)) Insofern ist die Sozialität eine wesentliche *Bedingung* der Erkenntnis. Sie ist jedoch keine *Ursache* der ontogenetischen Veränderungen der Wissensbestände des einzelnen. Denn genauso wie die dinglichen wirken die sozialen Umstände unserer Existenz nicht direkt, sondern nur indirekt, als kognitive Konstrukte, auf uns ein. Eine *soziale* Konstruktion von Wirklichkeit kann es daher im strengen Sinn des Begriffs nicht geben (von Glasersfeld 1996a, p. 306f., 1996b, p. 57f.).

Die Frage, inwiefern unser Wissen sozial *ausgehandelt* und gestützt wird, ist eine empirische Frage, die sich nicht auf der Ebene anthropologischer Setzungen entscheiden läßt.

((11)) An dieser Stelle wird deutlich, daß der Begriff der *Konstruktion*, dem der Konstruktivismus seinen Namen verdankt, nicht selbsterklärend ist. Die Tatsache, daß von Glasersfeld seine Position *radikalen* Konstruktivismus nennt, um sie so von anderen Varianten abzugrenzen, zeigt ebenso wie die Versuche, die Vielfalt der Konstruktivismen einer typologischen Ordnung zu unterwerfen (Knorr-Cetina 1989; Steffe & Gale 1995), wie suggestiv der Begriff ist und wie leicht er dazu verleitet, eine *Terminologie* ohne den damit verbundenen theoretischen Hintergrund zu übernehmen. "Da sagen Dutzende von Leuten, sie seien Konstruktivisten, aber die meisten von ihnen haben keine Ahnung von dem, was wir Konstruktivismus nennen" (von Glasersfeld 1996a, p. 310).

((12)) Ein Hauptproblem des Konstruktionsbegriffs liegt darin, daß er das Verhältnis von Subjekt und Objekt unbestimmt läßt. Dadurch wird die Metaphorik des Tastens, wie sie vom Konstruktivismus bevorzugt wird, allzu leicht durch gegensinnige Bilder unterlaufen. In Kategorien der Aristotelischen Handlungstheorie kann Konstruktion sowohl *poiesis* als auch *praxis* meinen. Im ersten Sinn konstruiere ich eine Maschine, setze ich ein Gerät zusammen, baue ich ein Haus, erstelle ich ein Gutachten, arrangiere ich ein Blumenbouquet etc. Im zweiten Sinn, der der Verwendungsweise des Konstruktionsbegriffs im Konstruktivismus entspricht, fallen Subjekt und Objekt der Konstruktion zusammen. Konstruktion ist nicht nur eine Eigenleistung des Subjekts, sie ist auch in ihren Wirkungen auf den Eigenbereich des Subjekts beschränkt. Kognitiv erzeuge ich nichts, was unabhängig von mir selbst Bestand haben kann.

((13)) Die Zweideutigkeit des Konstruktionsbegriffs tangiert die Viabilität des Konstruktivismus, wenn er in Einzeldisziplinen wie der *Allgemeinen Didaktik* rezipiert wird. Die Didaktik versteht sich als Wissenschaft der Vermittlung von Wissen in unterrichtsmäßig arrangierten Kontexten. Sie ist gleichsam natürlicherweise für einen Konstruktionsbegriff anfällig, der auf *Herstellung* ausgerichtet ist, während sie mit einer Wissenstheorie, die beim Begriff der Vermittlung an Perturbationen, Irritationen und Störungen denkt, wenig anzufangen weiß.

((14)) Zu behaupten, konstruktivistische Ansätze seien "heute ein Gemeinplatz in der Didaktik" ((59)), halte ich für eine gefährliche Aussage. Weit eher dürfte zutreffen, daß in der neueren Didaktik die Terminologie des Konstruktivismus als *Jargon* überhandnimmt. Schon Aeblis vorgeblich an Piaget ausgerichtete Didaktik nannte sich konstruktivistisch (Aebli 1983a, p. 389f.). Doch deren Credo war weit eher Herbart und dessen mechanistischer Lehre des "erziehenden Unterrichts" geschuldet als Piagets Genetischer Epistemologie. Assimiliert an das didaktische Schema der Formalstufen wird aus dem Genfer Konstruktivismus ein *Rekonstruktivismus*. Die Schülerinnen und Schüler sollen *rekonstruieren*, was ihnen die Lehrkraft vorliest, vorzeigt und vormacht. Jeder Aufbau von Wissen erfordert "... eine Nachkonstruktion dessen ..., was andere vor uns erdacht und erarbeitet ... haben" (Aebli 1983b, p. 42). Lernen bedeutet eine Struktur aufbauen, d.h. "... sie dem darzustellenden Vorgang oder Gegenstand *nachbauen*" (Aebli 1987, p. 48). Aeblis didaktischer Konstruktivismus ist im Sinne von Glasersfelds ein "trivialer Konstruktivismus" (von Glasersfeld 1985b, p. 91f.).

((15)) Die Didaktik scheint den Konstruktivismus nur so weit goutieren zu können, wie ihre eigenen Überzeugungen intakt bleiben. Das kommt in dem folgenden Zitat von Reich deutlich zum Ausdruck: "Als Konstruktivisten wollen wir zwar Schülern wie Lehrern ermöglichen, je ihre Konstruktion von Wirklichkeit zu finden, und zwar in möglichst freien Perspektiven und auch aus ihren je unterschiedlichen Blickwinkeln, die eingewoben in unterschiedlichste Lebensformen und Weltbilder sind, aber wir können diese autonom erscheinende konstruktive Tätigkeit nicht verabsolutieren, weil wir immer auch gesellschaftlich vermittelte *Rekonstruktionen* von Wirklichkeiten zu verantworten haben" (Reich 1996, p. 73 - Hervorhebung W.H.). Die Didaktik gibt der Welt ihre ontologische Struktur zurück. Die Provokationen des Konstruktivismus werden mittels Appell an eine gesellschaftliche Verantwortung für "Rekonstruktionen von Wirklichkeiten" abgefangen. Auch Reich macht aus dem Konstruktivismus einen *Rekonstruktivismus*, was einer Einverleibung (Assimilation) des (radikalen) Konstruktivismus durch die (herkömmliche) Didaktik gleichkommt. Wenn er sich nicht heftig zur Wehr setzt, wird der Konstruktivismus im Feld der Didaktik wenig Überlebenschancen haben.

((16)) Abschließend bleibt festzuhalten, daß der (radikale) Konstruktivismus den Gefahren, die auf ihn lauern, wenn er seine intellektuelle Fitneß unter Beweis stellen will, vermehrt Aufmerksamkeit schenken sollte. Bemißt sich die Qualität unseres Wissens nach dessen Viabilität und ist die Viabilität auch für eine *Theorie* des Wissens das ausschlaggebende Kriterium, das über deren Qualität befindet, dann kann sich der Konstruktivismus nicht länger damit begnügen, sich durch eine immanent bleibende Argumentation darzustellen.

Literatur

Aebli, Hans: Zwölf Grundformen des Lehrens. Eine Allgemeine Didaktik auf psychologischer Grundlage. Stuttgart: Klett-Cotta 1983 (a).

Aebli, Hans: Die Wiedergeburt des Bildungsziels Wissen und die Frage nach dem Verhältnis von Weltbild und Schema, in: Dietrich Benner, Helmut Heid & Hans Thiersch (eds.): Beiträge zum 8. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Weinheim: Beltz 1983, p. 33-44 (b).

Aebli, Hans: Grundlagen des Lehrens. Eine Allgemeine Didaktik auf psychologischer Grundlage. Stuttgart: Klett-Cotta 1987.

Glasersfeld, Ernst von: Konstruktion der Wirklichkeit und des Begriffs der Objektivität, in: Einführung in den Konstruktivismus. Schriften der Carl Friedrich von Siemens Stiftung. Hrsgg. von Heinz Gumin und Armin Mohler. Bd. 10. München: Oldenbourg 1985, p. 1-26 (a).

Glasersfeld, Ernst von: Reconstructing the Concept of Knowledge, in: Archives de Psychologie 1985 (53), p. 91-101 (b).

Glasersfeld, Ernst von: Wissen, Sprache und Wirklichkeit. Arbeiten zum radikalen Konstruktivismus. Braunschweig: Vieweg 1987.

Glasersfeld, Ernst von: Radikaler Konstruktivismus. Ideen, Ergebnisse, Probleme. Frankfurt: Suhrkamp 1996 (a).

Glasersfeld, Ernst von: Über Grenzen des Begreifens. Bern: Benteli 1996 (b).

Honneth, Axel: Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte. Frankfurt: Suhrkamp 1992.

Knorr-Cetina, Karin: Spielarten des Konstruktivismus. Einige Notizen und Anmerkungen, in: Soziale Welt 1989 (40), p. 86-96.

Piaget, Jean: Biologie und Erkenntnis. Über die Beziehungen zwischen organischen Regulationen und kognitiven Prozessen. Frankfurt: Fischer 1974.

Piaget, Jean: Biologische Anpassung und Psychologie der Intelligenz. Stuttgart: Klett 1975.

Piaget, Jean: Das Verhalten - Triebkraft der Evolution. Salzburg: Müller 1980.

Popper, Karl R.: Conjectures and Refutations. The Growth of Scientific Knowledge. London: Routledge & Kegan Paul 1969 (3. Aufl.).

Reich, Kersten: Systemisch-konstruktivistische Didaktik. Eine allgemeine Zielbestimmung, in: Reinhard Voß (ed.): Die Schule neu erfinden. Systemisch-konstruktivistische Annäherungen an Schule und Pädagogik. Neuwied: Luchterhand 1996, p. 70-91.

Steffe, Leslie P. & Jerry Gale (eds.): Constructivism in Education. Hillsdale: Erlbaum 1995.

Adresse

Prof. Dr. Walter Herzog, Universität Bern, Institut für Pädagogik, Muesmattstrasse 27, CH-3012 Bern; E-mail: herzog@sis.unibe.ch

Verzicht auf Wahrheit, Existenz von Tatsachen und die Frage nach der "Radikalität" der "Radikal-Konstruktivistischen Wissenstheorie"

Michael Hoffmann

((1)) Die "Radikal-Konstruktivistische Wissenstheorie", wie sie Ernst von Glasersfeld im hier zu kritisierenden Hauptartikel zusammenfassend darstellt, soll im folgenden vor allem im Blick auf die verwandte Begrifflichkeit betrachtet werden.

((2)) *"Herkömmliche" versus "radikal-konstruktivistische" Erkenntnistheorie.* Gleich in Abschnitt ((1)) definiert von Glasersfeld die radikal-konstruktivistische Erkenntnistheorie, indem er sie von einer traditionellen abgrenzt, welche Wissen als "Widerspiegelung oder 'Repräsentation' einer vom Erlebenden unabhängigen, bereits rational strukturierten Welt betrachtet". Stattdessen solle Wissen "unter allen Umständen als interne Konstruktion eines aktiven, denkenden Subjekts" verstanden werden. Diese scharfe Entgegensetzung scheint jedoch allzu schematisch zu sein, wenn wir bedenken, daß zwar z.B. Platon durchaus von einer "rational strukturierten Welt" ausgegangen ist, aber keineswegs Erkenntnis als "Widerspiegelung" begriffen hat. Wenn er auch keinen entfalteten Subjektbegriff hat, so zeigt sein Bemühen um die "Dialektik" als wissenschaftliche Methode doch - wie auch schon seine Konzentration auf das menschliche Lernen in den frühen, aporetischen Dialogen -, daß Erkenntnis nicht ohne Aktivität zu haben ist. Und Kants "Konstruktivismus", der ja einer der Ausgangspunkte der Piagetschen Epistemologie war, kann durchaus als "herkömmlich" gelten, ohne dem genannten Bild von "herkömmlicher" Erkenntnistheorie im geringsten zu entsprechen.

((3)) Im Vergleich zu Kants "Konstruktivismus" unterscheidet sich Piagets Ansatz vor allem dadurch, daß es sich bei letzterem um eine *genetische* Epistemologie handelt, welche den Apriorismus Kants in eine Theorie der *Entwicklung* kognitiver, insbesondere logisch-mathematischer Strukturen zu transformieren versucht. Von Glasersfelds Konstruktivismus ist insofern "radikaler" als der kantische, als er auf "objektive Wahrheit" verzichten will ((60; vgl. 57, 37)), während Kant alles daran gesetzt hatte, bei seiner berühmten "Wende" auf die konstitutive Rolle des Subjektes jeden "Subjektivismus" zu vermeiden und die Möglichkeit objektiver Erkenntnis zu garantieren. Damit wären wir beim nächsten Problem:

((4)) *Was heißt es, den "Begriff der ontischen Wahrheit" aufzugeben und "auf objektive Wahrheit" zu verzichten?* Es ist nicht einfach zu sehen, was von Glasersfeld mit diesen Begriffen genau meint. Vielleicht helfen hier die Argumente weiter, die er für diesen Verzicht aufführt. Wenn ich das richtig sehe, nennt von Glasersfeld zwei Argumente, eines, das sich aus der Geschichte des Skeptizismus ergibt, und eines, das man ein "moralisches" nennen könnte: "Mit dem Verzicht auf objektive Wahrheit verliert alles Rechthaberische seinen Sinn" ((60)); der Konstruktivismus fordert "Toleranz" und er unterstützt Kants kategorischen Imperativ, indem er zum einen feststellt, "daß alle Individuen für ihr Handeln und Denken verantwortlich sind, und zweitens zeigt er, indem er jede Berufung auf eine absolute Wahrheit grundsätzlich widerlegt, daß die Viabilität von Gesetzen und Beschränkungen der individuellen Freiheit in der Gesellschaft ausgehandelt werden muß" ((63)). Obgleich dies begrüßenswerte Ziele sind, und diese Ziele möglicherweise aus einer konstruktivistischen *Lebenshaltung* resultieren mögen - wenn es so etwas geben sollte -, so bleibt doch das Verhältnis der von Glasersfeldschen "Wissenstheorie" und ihren möglichen "Anwendungen" in lebensweltlichen Kontexten ganz unklar.

((5)) Vorrangig für von Glasersfeld ist jedoch das auf den Skeptizismus bezogene Argument. Aus einer - um das Mindeste zu sagen - etwas pointiert formulierten Paraphrase eines Xenophanes-Fragmentes (DK B 34) zieht er die Schlußfolgerung, "daß die Richtigkeit oder 'Wahrheit' eines Weltbildes nur durch einen Vergleich mit der Welt an sich bestätigt werden könnte und daß dieser Vergleich für uns ausgeschlossen ist" ((12)). Hier wird deutlich, daß von Glasersfeld einen Wahrheitsbegriff verabschieden will, der traditionell als *veritas est adaequatio rei et intellectus* definiert wird, also als Übereinstimmung oder Korrespondenz von Aussage und Sache. In der Philosophie sind schon lange gute Argumente gegen die Korrespondenztheorie der Wahrheit entwickelt worden, u.a. daß sie zirkulär ist, insofern die Feststellung der *adaequatio* bereits einen Zugang zur "Wahrheit" der Sache selbst voraussetzt, oder daß sie in einen infiniten Regreß führt, da die Wahrheit der *adaequatio*-Relation selbst wiederum nur dann erkennbar ist, wenn eine weitere *adaequatio*-Relation zwischen der Sache und der ersten *adaequatio*-Relation gegeben ist, usw. All das ändert aber nichts daran, daß es in der Philosophie noch genügend andere, natürlich genauso kontrovers diskutierte Wahrheitsbegriffe gibt, zu denen der radikale Konstruktivismus sich in irgendeiner Weise verhalten müßte, wenn er als Erkenntnistheorie ernst genommen werden will. Dazu gehören z.B. die Kohärenztheorie der Wahrheit oder die Wahrheitstheorie des Peirceschen Pragmatismus, die es beide erlauben, zumindest an einem Wahrheitsbegriff festzuhalten, der die Möglichkeit von Wissenschaft als sinnvoll erscheinen läßt.

((6)) Problematisch scheinen jedenfalls Formulierungen wie: "Das logisch unanfechtbare Prinzip der Skeptiker, nämlich daß wir eine Welt jenseits unserer Sinne und Begriffe nicht 'erkennen' können, war ein peinliches Hindernis in der Suche nach einem 'wahren' Weltbild" ((14)). Und: "Da die Argumente der Skeptiker die naturgetreue Spiegelung oder Repräsentation