

Benner, Dietrich

**Clemens Diesbergen: Radikal-konstruktivistische Pädagogik als problematische Konstruktion. Eine Studie zum Radikalen Konstruktivismus und seiner Anwendung in der Pädagogik. Frankfurt a.M./Bern: Lang 1998.**

**[Rezension]**

*Zeitschrift für Pädagogik 45 (1999) 5, S. 771-774*



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Benner, Dietrich: Clemens Diesbergen: Radikal-konstruktivistische Pädagogik als problematische Konstruktion. Eine Studie zum Radikalen Konstruktivismus und seiner Anwendung in der Pädagogik. Frankfurt a.M./Bern: Lang 1998. [Rezension] - In: Zeitschrift für Pädagogik 45 (1999) 5, S. 771-774 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-117278

in Kooperation mit / in cooperation with:

**BELTZ JUVENTA**

<http://www.juventa.de>

**Nutzungsbedingungen**

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

**Terms of use**

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

**Kontakt / Contact:**

peDOCS  
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

# Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 45 – Heft 5 – September/Oktober 1999

## *Thema: Theoriediskussion in der Didaktik*

- 629 EWALD TERHART  
Konstruktivismus und Unterricht. Gibt es einen neuen Ansatz  
in der Allgemeinen Didaktik?
- 649 ARMIN BERNHARD  
Neuere Grundlagenkritik an der Didaktik. Folgerungen  
für eine bildungswissenschaftliche Entwicklungsarbeit unter  
besonderer Berücksichtigung des Schulfaches Pädagogik
- 667 JOACHIM LUDWIG  
Subjektperspektiven in neueren Lernbegriffen
- 683 HEINER HIRBLINGER  
„Unterricht ist doch kein Zirkus ...“. Zur Frage der psychoanalytischen  
Reflexionen im schulischen Unterricht

## *Weitere Beiträge*

- 699 ILONA BÖTTCHER/HORST WEISHAUPT  
Gymnasien in Thüringen und Bayern. Ergebnisse einer  
vergleichenden Studie
- 717 FRIEDA HEYTING  
Die Zweiheit des Selbstverständlichen und des Diskutablen.  
Ein Beitrag zur erziehungswissenschaftlichen Grundlagenforschung

## *Diskussion: Kerncurriculum Erziehungswissenschaft*

- 733 PETER VOGEL  
Überlegungen zu einem Kerncurriculum Erziehungswissenschaft
- 741 LOTHAR WIGGER  
Zur gegenwärtigen Situation des Ausbildungswissens in erziehungswissenschaftlichen Studiengängen. Eine Problemskizze
- 749 KLAUS-PETER HORN  
Die Diskussion um ein Kernstudium der Erziehungswissenschaft in den 60er Jahren
- 759 ANDREAS VON PRONDCZYNSKY  
Rettende Verschulung oder hilflose Beliebigkeit? Probleme eines Kerncurriculums Erziehungswissenschaft vor dem Hintergrund eines Vergleiches USA – Deutschland

## *Besprechungen*

- 769 KLAUS PRANGE  
*Wilhelm Brinkmann/Jörg Petersen* (Hrsg.): Theorien und Modelle der Allgemeinen Pädagogik. Eine Orientierungshilfe für Studierende der Pädagogik und in der pädagogischen Praxis Tätige
- 771 DIETRICH BENNER  
*Clemens Diesbergen*: Radikal-konstruktivistische Pädagogik als problematische Konstruktion. Eine Studie zum Radikalen Konstruktivismus und seiner Anwendung in der Pädagogik
- 774 ACHIM LESCHINSKY  
*Goitfried Adam/Friedrich Schweitzer* (Hrsg.): Ethisch erziehen in der Schule
- 778 LUDWIG LIEGLE  
*Hartmut Kaelble/Jürgen Schriewer* (Hrsg.): Gesellschaften im Vergleich – Forschungen aus Sozial- und Geschichtswissenschaften
- 781 KARL-HEINZ ARNOLD  
*Detlef H. Rost* (Hrsg.): Handwörterbuch Pädagogische Psychologie

## *Dokumentation*

- 785 Pädagogische Neuerscheinungen

sätzlicher, teils komplementärer Pädagogiken, die unabhängig voneinander jeweils in ihrer spezifischen Weise das Allgemeine der Pädagogik darstellen oder ihre Aufgabe darin sehen, die erfreuliche Artenvielfalt narrativ-historisch getreu zu vergegenwärtigen oder in einem übergeordneten Schema zu verorten.

Tatsächlich haben die Herausgeber in ihrer Einleitung ein solches Schema vorgelegt, gewissermaßen als systematischen Rahmen für die Gesamt-Pädagogik, in dem sich die Themen, Methoden und Anwendungsbereiche der Pädagogik „ordentlich und planvoll und folgerichtig gliedert“ präsentieren sollen (S. 8), damit sie verständlich studiert werden kann. Der von BRINKMANN und PETERSEN vorgeschlagene Rahmen ist „dreidimensional“ angelegt (S. 9): Es gibt erstens die bunte Liste der „Bindestrich- und Regionalpädagogiken“, wie „Schulpädagogik, Erwachsenenbildung, Berufs- und Betriebspädagogik, Sozialpädagogik, Verkehrserziehung, Sexualpädagogik, Geragogik, Vorschulpädagogik, Sonderpädagogik, Medienpädagogik, Computerpädagogik, Umweltpädagogik und Friedenspädagogik“ (S. 8); es gibt zweitens „pädagogisch-psychologische Konstrukte“, z.B. Motivation, Schulangst, Disziplin usw., als Themen der Schulpädagogik; und es gibt drittens „Erkenntnishaltungen und Denkansätze im Sinne von Konzepten (wie empirisch orientierte Pädagogik, geisteswissenschaftlich orientierte Pädagogik, phänomenologisch orientierte Pädagogik usw.)“ (S. 9). Diese Gliederung enthält selber wieder eine weitere Auslegung des Titels „Allgemeine Pädagogik“ und bedürfte über die vorliegende Skizze hinaus noch einer Durchführung, um beurteilt werden zu können.

Insgesamt bleibt festzustellen, daß der vorliegende Band vieles bietet, was unter dem Sammelnamen „Allgemeine Pädagogik“ figuriert, und insofern die Lage dieser Teildisziplin und wohl auch die Lage der

Disziplin im ganzen trefflich spiegelt. Er ist vorzüglich geeignet, die Verlegenheit verständlich zu machen, die entsteht, wenn Studienanfänger und „alle anderen Interessenten“ die Frage stellen, was man eigentlich studiert, wenn man „Pädagogik“ systematisch studieren will, nämlich „ordentlich und planvoll und folgerichtig“.

Prof. Dr. KLAUS PRANGE  
Christophstr. 9, 72072 Tübingen

**Clemens Diesbergen:** *Radikal-konstruktivistische Pädagogik als problematische Konstruktion.* Eine Studie zum Radikalen Konstruktivismus und seiner Anwendung in der Pädagogik. Frankfurt a.M./Bern: Lang 1998. 318 S., DM 84,-.

Die vorliegende Untersuchung ist die erste umfassende Auseinandersetzung mit dem Radikalen Konstruktivismus in der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft. Es behandelt ein Thema, das dringend einer grundlagentheoretischen Klärung bedarf. Er umfaßt einen einleitenden Teil (Kapitel 1), zwei Hauptteile, von denen der eine darstellend (Kap. 2–5), der andere problematisierend (Kap. 6–7) argumentiert, sowie einen resümierenden Schlußteil (Kap. 8).

Der darstellende Teil beschreibt systematische Grundzüge des Radikalen Konstruktivismus (Kap. 2), seine Übernahme in der Pädagogik (Kap. 3) und die Anwendungsgebiete (Kap. 4), die er dort bisher gefunden hat. Er schließt mit einem Exkurs (Kap. 5), der auf andere Varianten des Konstruktivismus verweist, die in der Arbeit selbst nicht weiter untersucht werden. Der prüfende Teil legt problematische Aspekte des Radikalen Konstruktivismus offen und arbeitet Inkonsistenzen heraus (Kap. 6), die sich bis in die Übernahmen dieses Ansatzes in der Pädagogik (Kap. 7) verfolgen lassen.

Im Zentrum des darstellenden Teils stehen Arbeiten, mit denen von E. GLASERSFELD, H. VON FOERSTER, H.R. MATURANA und F.J. VARELA versucht haben, ein neues einheitswissenschaftliches Paradigma zu entwickeln. Die Positionen der Genannten werden sowohl einzeln als auch in ihren Beziehungen zueinander differenziert dargestellt. Als übereinstimmende Merkmale werden die Unterscheidung zwischen Welten für uns und einer Welt an sich, die Annahme eines Konstruktcharakters all unseres Wissens, die Grenze, die diesem Wissen als einem Nicht-Wissen um eine ontologische Realität zukommen soll, die Unterscheidung verschiedener Beobachterebenen sowie der behauptete offene Systemcharakter und die eingestandene Zirkularität radikal-konstruktivistischen Wissens herausgearbeitet.

Systematisch bedeutsam scheinen mir an den im 2. Kapitel entwickelten Einsichten u.a. DIESBERGENS Hinweise auf die innerhalb des Radikalen Konstruktivismus selbst strittige Frage zu sein, ob und wie zwischen Autopoiese und Kognition unterschieden werden könne (vgl. S. 51ff.), ferner Ausführungen darüber, daß sich innerhalb des von FOERSTER vertretenen ethischen Relativismus die von MATURANA und VARELA entwickelten Vorstellungen einer „sozialen Koppelung“ nicht finden (vgl. z.B. S. 91f.).

Im 3. Kapitel wird die Übernahme radikal-konstruktivistischer Vorstellungen in der Pädagogik als ein Versuch zur Einführung und Etablierung eines neuen einheitswissenschaftlichen Modells beschrieben (vgl. S. 64), das konstruktivistische Argumentationsmuster mit traditionellen, nicht-konstruktivistischen „anthropologischen Perspektiven“ und Annahmen zur Grundstruktur menschlichen Lehrens und Lernens kombiniert. In detaillierten Analysen weist DIESBERGEN nach, daß unter dem Namen „radikal-konstruktivistische“ Pädagogik sowohl bekannte reformpädagogische Kritiken an Vorstellungen einer

grenzenlosen Machbarkeitspädagogik wiederkehren als auch Auffassungen vertreten werden, die aus der Theorietradition einer reflektierenden Pädagogik stammen. Zu nennen wären hier beispielsweise die sich in Schriften von HERBART und SCHLEIERMACHER findende Zurückweisung der Annahme, menschliche Lernprozesse seien vollständig durch Anlage und Umwelt determiniert (vgl. S. 77f.), bildungstheoretische Kritiken (z.B. W. von HUMBOLDT) eines rein denotativen Verständnisses der Sprache (vgl. S. 80) oder Hinweise auf sogenannte perturbative Einflußnahmen, die sich zu SCHLEIERMACHERS Vorstellungen von hervorlockenden Erziehungseinwirkungen in Beziehung setzen lassen (vgl. S. 81ff.).

Vergleichbare Zusammenhänge weist DIESBERGEN an den Versuchen nach, radikal-konstruktivistische Konzepte im Bereich der Allgemeinen Didaktik und Theorie der Unterrichtsgestaltung anzuwenden. An der Mathematikdidaktik, der Didaktik der Naturwissenschaften und der inhaltlichen Strukturierung der Lehrerbildung sowie am Ansatz zu einer konstruktivistischen Denkerziehung zeigt er, wie auch hier Positionen, die nicht unmittelbar im engeren Kreis des Radikalen Konstruktivismus entstanden sind, herangezogen werden, um diesen Ansatz in der Pädagogik praktikabel zu machen. Das augenfälligste Beispiel scheint mir der Ansatz einer konstruktivistischen Denkerziehung zu sein, dessen Interventionschritte in gewissem Sinne den klassischen Formalstufen Klarheit, Assoziation, System und Methode folgen, die bekanntlich sehr verschieden interpretiert und sowohl auf das Lehrerhandeln als auch auf das Schülerhandeln ausgelegt werden können.

Von besonderer systematischer Bedeutung ist in diesem Zusammenhang eine Unterscheidung, auf die DIESBERGEN unter Anknüpfung an J. CONFREY eingeht, der innerhalb der konstruktivistischen Ansätze zwischen platonischen und radikal-kon-

struktivistischen Interpretationen mathematischer Aussagen/Sachverhalte unterschieden hat (vgl. S. 123). Hierzu führt DIESBERGEN mit Verweis auf C. JULYAN/E. DUCKWORTH aus, daß Schüler zwar „im radikal-konstruktivistischen Unterricht ... lernen [sollen], wie Naturphänomene aus [moderner, D.B.] wissenschaftlicher Perspektive sinnhaft gedeutet werden können“ (vgl. S. 136), daß ihnen solche Deutungen jedoch so vermittelt werden, daß vorneuzeitliche Interpretationen natürlicher Phänomene wie z.B. der Sonnenbewegung (vgl. S. 243) als vorkonstruktivistische Irrtümer ausgegeben werden.

Der weitgehend darstellende Teil I bereitet den Teil II vor, in welchem DIESBERGEN eine scharfsinnige Kritik am Radikalen Konstruktivismus, einschließlich seiner Übertragung/Instrumentalisierung in der Pädagogik entwickelt. Hierbei wird zunächst die erkenntnistheoretische Annahme, der zufolge Erkenntnis und Wirklichkeit (nichts als) Konstruktionen sind, durch den Nachweis problematisiert, daß die Radikalen Konstruktivisten sich in ihren eigenen Argumentationen auf nicht-konstruktivistische Annahmen eines empirischen „Erlebnisflusses“ bzw. eines „transzendentalen Ich“ berufen. Besonders hinweisen möchte ich auf die von DIESBERGEN im Anschluß an W.v.O. QUINE entwickelte These (vgl. S. 223), naturalisierte Erkenntnistheorien kämen dadurch zustande, daß traditionelle philosophische, d.h. nicht-empirische Probleme in moderne empirische Fragen transformiert und hierbei die Differenz zwischen Philosophie und neuzeitlicher Wissenschaft verkannt werde. Dieser Einsicht zufolge lassen sich KANTS Differenzen zwischen Ding an sich und Erscheinung sowie Gegebenem und Prädiziertem nicht in jene von erscheinender und begrifflich konstruierter Welt überführen.

Die Kritik, die DIESBERGEN an der Erkenntnistheorie des Konstruktivismus übt, ist für die Beurteilung und Überprüfung

der Übertragung dieses Ansatzes auf pädagogische Theoriebildung und Forschung unmittelbar relevant. Im 7. Kapitel wird gezeigt, daß konstruktivistische Positionen weder zur erziehungstheoretischen, bildungstheoretischen und institutionstheoretischen Anleitung, Orientierung und Lokalisierung pädagogischen Handelns noch zur Analyse und Kritik der Erziehungswirklichkeit ausreichen. In erziehungstheoretischer Hinsicht sind sie insofern defizitär, als sie zwar mit guten Gründen monokausale Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge ablehnen, interaktive Einwirkungsformen jedoch aufgrund ihrer monistisch subjektzentrierten Prämissen weder denken noch entwerfen können (vgl. S. 240ff.). Bildungstheoretisch sind sie unzureichend, weil sie nach der keineswegs grundlosen Verabschiedung gesamtteleologischer Annahmen keinerlei Aussagen mehr über das *telos* der Erziehung zulassen (vgl. S. 234). In institutionstheoretischer Hinsicht schließlich stellt der Radikale Konstruktivismus eine wenig ergiebige Position dar, weil er wegen seiner reformpädagogisch-kindorientierten Institutionenkritik keine Anregungen zur Weiterentwicklung der Institution Schule und ihrer Pädagogik zu geben vermag (vgl. S. 268 f.).

Versucht man eine zentrale These in der Arbeit auszumachen, so ist es die, daß der Radikale Konstruktivismus nicht ohne realistische Annahmen auskommt und daß er diese nur unter Verletzung und Hintanstellung seiner eigenen Prämissen zulassen kann. Der auch von Radikalen Konstruktivisten bemerkten ethischen Bedenklichkeit, den Anderen als bloßes Konstrukt anzusehen und zu behandeln, korrespondiert damit im Bereich der theoretischen Erkenntnis als eine weitere Bedenklichkeit diejenige, Begriffe und Theorien als bloße Konstrukte zu interpretieren. Der Radikale Konstruktivismus kann von seinen eigenen Prämissen her und aufgrund seiner Gleichsetzung von

Lernen und Erkennen keine Theorie der Erfahrungsbildung und keine Theorie der Wechselwirkung von Erfahrung und Denken entwickeln. Er erweist sich damit als ein formaler Rahmen, der mit Hilfe beliebiger nicht-realistischer Überzeugungen gefüllt werden kann.

Diese Kritik am theoretisch unterschlagenen, *de facto* aber in Anspruch genommenen Realismus des Konstruktivismus hätte an Überzeugungskraft und Glaubwürdigkeit noch gewinnen können, wenn sie um eine Kritik des sogenannten Realismus ergänzt worden wäre. Eine solche Erweiterung der Kritik müßte die Einsicht, daß Radikaler Konstruktivismus nicht ohne realistische Anleihen auskommt, zu der gegenläufigen Einsicht in Beziehung setzen, daß auch umgekehrt realistische Positionen auf konstruktivistische Annahmen keineswegs gänzlich verzichten können. Aus hermeneutischer Perspektive verdiente darüber hinaus die Tatsache Beachtung, daß sich innerhalb konstruktivistischer Systemkonstruktionen – für diese zuweilen unbemerkt – Probleme und Vorstellungen jener Positionen wiederfinden, die in Ansätzen und Traditionen diskutiert und erörtert worden sind, von denen sich der Radikale Konstruktivismus abzugrenzen versucht. Zu diesen Problemen gehören u.a. die klassische Unterscheidung zwischen der Seele als *forma corporis* und als *forma formarum*, Differenzen und Vermittlungsprobleme zwischen antiker Metaphysik, Ontologie und Wissenschaft sowie moderner Vernunftkritik, Wissenschaftslehre und Szientifik. Die vom Radikalen Konstruktivismus vorgenommene Subsumtion weiter Teile der Vormoderne unter Positionen der Abbildtheorie (vgl. Anm. 10 auf S.27) führt implizit dazu, daß innerhalb der konstruktivistischen Diskussion die von dieser in Anspruch genommene Unterscheidung zwischen einer unerkennbaren Welt an sich und der von uns konstruierend hervorgebrachten Wirklichkeit überall dort nicht

durchgehalten werden kann, wo anstelle konstruktivistischer Sprachspiele ontologisierende „Ist“-Aussagen formuliert oder gar Existenzurteile aufgestellt werden. Beispiele hierfür finden sich in den von DIESBERGEN zitierten Texten in großer Zahl. Verwiesen sei auf Aussagen von G. ROTH, H.R. MATORANA und F.J. VARELA wie diejenige, daß das Gehirn „nach einem rigorosen topologischen Prinzip“ „*arbeitet*“ (S. 44), oder die Aussagen: „Jedes Tun *ist* Erkennen und jedes Erkennen *ist* Tun“ (S. 49), sowie „Ja, in der Tat, *wir sind* Beobachter und *existieren* in einem sprachlichen Bereich...“ bzw. „Der Prozeß der Autopoiese des Organismus und der Prozeß der selbstreferentiellen Erzeugung neuronaler Erregung im Nervensystem *sind* grundverschieden“ (S. 51; Hervorhebungen hinzugefügt). Daß Aussagen wie diese weder in einem radikal-konstruktivistischen noch in einem radikal-realistischen Sinne begründbar und legitim sind, scheint mir ein Zeichen dafür zu sein, daß die Hoffnungen, die derzeit in der Pädagogik und anderswo auf den Radikalen Konstruktivismus gesetzt werden, schon in Kürze, wenn vielleicht nicht bei den Protagonisten, so doch bei den Rezipienten durch Enttäuschung abgelöst werden. Das Verdienst von DIESBERGENS Arbeit könnte darin liegen, gezeigt zu haben, daß weder solche Hoffnung noch solche Enttäuschung notwendig ist.

Prof. Dr. DIETRICH BENNER  
Humboldt-Universität  
Unter den Linden 6, 10099 Berlin

**Gottfried Adam / Friedrich Schweitzer** (Hrsg.): *Ethisch erziehen in der Schule*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 1996. 473 S., DM 48,-.

Moralerziehung in der Schule hat seit einigen Jahren in der Bundesrepublik Konjunktur. Entsprechende Fragen beschäfti-