

Grenzen der Perspektive als erkenntnistheoretische und didaktische Metapher

Walter Herzog

((1)) Mit Vielem in Sanders Hauptartikel bin ich völlig einverstanden; es würde zu weit führen, das Einverständnis im Einzelnen nachzuzeichnen. Erwähnen möchte ich daher lediglich drei Punkte, um anschließend auf vier Punkte einzugehen, bei denen Dissens besteht.

((2)) Neben meiner grundsätzlich positiven Beurteilung eines konstruktivistischen Ansatzes in der Erkenntnis- und Wissenschaftstheorie (vgl. Herzog 1998, 2002) halte ich es für äußerst wichtig, die allzu wohlfeile Kritik des *Anything goes*, die oft auch als Idealismusvorwurf daherkommt, vom Konstruktivismus fern zu halten ((15)). Da Konstruktivistinnen nicht leugnen, dass es eine Realität gibt, die unseren Erkenntnisbemühungen Widerstand leistet, sind wir zumindest in der Lage zu sagen, wie die Welt *nicht* ist – eine These, die man bereits bei Popper (1989) findet.

((3)) Ebenso zutreffend scheint mir die Zurückweisung der eingängigen, aber belanglosen Unterscheidung eines ‚radikalen‘ von einem ‚gemäßigten‘ Konstruktivismus ((14)). Mäßigung ist im erkenntnistheoretischen Kontext kein gehaltvoller Begriff, da es um Wahrheit geht, d.h. um ein (regulatives) Prinzip, das – auch hier besteht Einverständnis – vom Konstruktivismus keineswegs aufgegeben werden muss ((15)). Allerdings ist auch der Begriff der Radikalität wenig passend. Insofern hat Ernst von Glasersfeld (1987), der seine Position „radikalen Konstruktivismus“ nennt, dem Unwort des „gemäßigten Konstruktivismus“ unwillentlich Vorschub geleistet.

((4)) Sehr zutreffend scheint mir des Weiteren auch Sanders Kritik am Anspruch auf „sicheres“ ((20)), „gesichertes“ ((7)) oder gar „endgültig gesichertes Wissen“ ((24)) zu sein. Sicherheit im Sinne eines Cartesischen Bestandes an endgültiger Wahrheit mag es bei logischen Deduktionen oder in Glaubensfragen geben, aber nicht im Falle von empirischem Wissen. Dies festzuhalten ist angesichts einer Bildungspolitik, die von der Wissenschaft genau dies, nämlich „evidentes Wissen“, verlangt, dringend geboten. Eine *evidence-based policy*, wie sie von der OECD (2007) und anderen weltweit tätigen Organisationen eingeklagt wird, stützt sich auf vermeintlich gesicherte Erkenntnisse, um Bildungsreformen der demokratischen Legitimation zu entziehen. Ein politischer Fundamentalismus missbraucht die wissenschaftliche Wissensform für die Durchsetzung von partikularen Interessen (vgl. Herzog 2008).

((5)) Mein Einverständnis mit dem Text von Sander stößt an vier Stellen an Grenzen: erstens bei seiner Darstellung des Konstruktivismus, die mir zu leichtgewichtig daherkommt, zweitens bei seiner Erweiterung der Grundsätze politischer Bildung auf andere Schulfächer, drittens bei seinem Versuch, den Humboldtschen Bildungsbegriff zu revitalisieren, und viertens bei der Schlusspassage seines Textes, die mir zumindest missverständlich zu sein scheint.

((6)) Eine zentrale Kritik des Konstruktivismus betrifft die Korrespondenz- bzw. Abbildtheorie der Wahrheit. An einer Schlüsselstelle schreibt von Glasersfeld, dass er während seiner Studienzeit glaubte, in Wittgensteins *Tractatus* seine Bibel gefunden zu haben (vgl. von Glasersfeld 1987, p. 139). Im *Tractatus* heißt es, Tatsachen würden in Sätzen abgebildet, die als *Bilder* der Tatsachen zu verstehen seien. Folglich beruhe die Feststellung der Wahrheit eines Satzes auf dessen Vergleich mit der Wirklichkeit: „Um zu erkennen, ob das Bild wahr oder falsch ist, müssen wir es mit der Wirklichkeit vergleichen“ (Wittgenstein 1998, p. 16; 2.223). Diesen Vergleich hielt von Glasersfeld jedoch schließlich für undurchführbar, was von Wittgenstein gegen Ende des *Tractatus* selbst eingeräumt wird, wenn er dessen Sätze als *unsinnig* bezeichnet (vgl. ebd., p. 178; 6.54). Die Begründung eines epistemischen Standpunktes, von dem aus die Welt mit ihrer Abbildung oder einer anderen Form von Repräsentation verglichen werden könnte, ist nicht möglich.

((7)) Daraus folgt für den Konstruktivismus aber nicht, dass die Standpunkte vermehrt werden müssen, um einen Gegenstand angemessen zu erkennen – wie im Beispiel der kubistischen Malerei, die versucht, die Zentralperspektive zu überwinden, indem mehrere Perspektiven in ein und dasselbe Bild integriert werden. Von Glasersfeld setzt tiefer an, indem er die visuelle Metaphorik gänzlich aufkündigt. Aufschlussreich sind verschiedene Gleichnisse, die sich in seinen Texten finden und die den Erkenntnisprozess nicht vom Sehen, sondern vom *Tasten* her erschließen (vgl. Herzog 2002, p. 235f.): ein blinder Wanderer, ein Pilot im Instrumentenflug oder eine Person, die in einem stockdunkeln Zimmer aufwacht und den Weg zur Türe sucht. In all diesen Fällen ist die *Sicht* auf die Wirklichkeit verstellt, weshalb andere Sinne gefragt sind, um sich zu orientieren. Explizit meint von Glasersfeld, die Situation des Blindfluges entspreche „genau unserem Verhältnis zur Realität“ (von Glasersfeld 2002, p. 52).

((8)) Im Unterschied zum Sehen, das phänomenal als *passiver* Sinn gilt, ist das Tasten ein *aktiver* Sinn, der jede Bedeutung verliert, wenn wir die tastende Bewegung einstellen. Dafür steht auch der konstruktivistische Begriff der Viabilität, der auf Aktivität bezogen ist und den man statt mit Brauchbarkeit ((13)) auch mit *Gangbarkeit* übersetzen kann. Den Begriff des *radikalen* Konstruktivismus hat von Glasersfeld im Übrigen aus demselben Grund eingeführt, um nämlich darauf hinzuweisen, dass der Aktivität des erkennenden Subjekts eine *konstituierende* Funktion zukommt (vgl. von Glasersfeld 1987, p. 104). Insofern kann der Konstruktivismus als eine Form des Pragmatismus bezeichnet werden (vgl. von Glasersfeld 2002, p. 56), der sich vom Idealismus wesentlich unterscheidet (vgl. Dewey 2001).

((9)) Beruht der Konstruktivismus auf einem Wechsel der Erkenntnismetaphorik, stellt sich die Frage, ob Sanders Begrifflichkeit nicht zu kurz greift. Letztlich verbleibt das Konzept der Perspektive, erweitert um Begriffe wie *Standpunkt* und *Gesichtspunkt*, im visuellen Bereich. Das zeigen sowohl die Duncker- ((7f.)) wie auch die Diderot-Zitate ((11)) in Sanders Hauptartikel. Die Metapher der Perspektive suggeriert – entgegen der Intention des Konstruktivismus –, dass

die Welt bereits als konstituierte vorliegt und lediglich *ange-schaut* werden muss, wenn auch mehrere Standpunkte dazu notwendig scheinen. In Dunckers Text, auf den sich Sander bezieht, wird die Multiperspektivität ausdrücklich dem *Zeigen* untergeordnet (vgl. Duncker 2005, p. 15f.); zudem erscheint die Schule als *Bühne*, auf der die Welt zuhänden der Schülerinnen und Schülern als *Schauspiel* inszeniert wird. Beide Metaphern unterlaufen die Selbsttätigkeit der Lernenden, die sie in die passive Rolle des *Betrachters* von Wirklichkeit versetzen, während die Aktivität ganz auf Seiten der Lehrkraft angesiedelt wird. Insofern steht das von Sander zitierte Gleichnis von Einstein und Infeld ((18)) dem Konstruktivismus weit näher als die Duncker- und Diderot-Zitate. Die Welt als „geschlossene Taschenuhr“ unterscheidet sich wenig von der Welt als „schwarzem Kasten“ (black box), von dem von Glasersfeld meint, dass wir mit ihm „in bemerkenswert erfolgreicher Weise fertig werden“ (von Glasersfeld 1987, p. 108).

((10)) Natürlich genügt ein Wechsel der Metaphorik nicht, um den Konstruktivismus als Erkenntnistheorie zu begründen. Kurz angesprochen sei daher noch ein weiterer Punkt, der auch von Sander ins Spiel gebracht wird, wenn er auf die Besonderheiten der wissenschaftlichen Wissensform zu sprechen kommt ((15)): die soziale bzw. kommunikative Basis der Wissenschaft. Auch wenn das Phänomen der Kommunikation in den verschiedenen Varianten des Konstruktivismus unterschiedlich behandelt wird, so wird es von allen Varianten als fundamental erachtet. Allerdings würde ich auch hier etwas anders argumentieren als Sander. Die Position ist zu schwach, wenn erst den methodischen Regeln zugeschrieben wird, einen „intersubjektiven Geltungsanspruch“ ((15)) zu definieren. Denn für die methodischen Regeln selber muss Einverständnis erreicht werden, also sollte das Konzept der Intersubjektivität als Konstitutivum von Wissenschaft unabhängig von den Methoden der Wissenschaft bzw. einer Einzelwissenschaft eingeführt werden.

((11)) Sander ist zuzustimmen, wenn er meint, dass nicht nur auf den politischen Unterricht, sondern auf *alle* schulischen Fächer zutrifft, dass sie die Realität nicht einfach abbilden ((7)). Daraus folgt aber nicht, dass der Pluralismus bzw. die Mehrperspektivität als allgemeines didaktisches Prinzip interpretiert werden kann.

((12)) Was am Beispiel der politischen Bildung einleuchtet, vermag im Falle anderer Fächer weit weniger zu überzeugen. Denn im Falle der Politik als Gegenstand des politischen Unterrichts geht es um etwas anderes als – zum Beispiel – beim Mathematik- oder Physikunterricht. Es geht um *Interessen* in Bezug auf die Regelung menschlichen Zusammenlebens, das so oder so gestaltet werden kann. Das wird von Sander insofern bestätigt, als auch er die Politik mit Interessen in Verbindung bringt (vgl. ((1)), ((3)), ((6)), ((8))). Wenn er die Politik zudem mit Hannah Arendt auf die „Tatsache der Pluralität der Menschen“ ((6)) gegründet sieht, dann gehört die Perspektivität *konstitutiv* zur Politik als Gegenstand der politischen Bildung. Die politische Auseinandersetzung und Kontroverse ist ein „Aspekt der Sache selbst“ ((6)) und nicht erst ein Merkmal der *Erkenntnis* der Sache. Pluralismus wäre allenfalls gefragt, wenn unterschiedliche Politik-

verständnisse zur Diskussion stünden, wovon im Text von Sander aber gerade nicht die Rede ist.

((13)) Wenn unterschiedliche Interessen den Gegenstand der politischen Bildung *konstituieren*, dann kann Gleiches vom Physikunterricht nicht gesagt werden. Anders als die soziale Wirklichkeit, deren Form zu einem wesentlichen Teil an das menschliche Handeln gebunden ist, liegt die unbelebte Natur nicht in unterschiedlichen Perspektiven vor. In der Physik geht es nicht um die Durchsetzung von Interessen zum Zweck der Errichtung menschlicher Sozialformen. Dieses gestalterische Moment würde allenfalls auf die *Technik* zutreffen, für die die Physik aber lediglich eine Grundlage bildet. Anders als im Falle der politischen Bildung, wo Lehrerinnen und Lehrer privat unterschiedliche Ansichten vertreten dürfen, wäre es nicht nur seltsam, sondern geradezu inakzeptabel, wenn Physiklehrkräfte im Privaten einer anderen Physik anhängen würden, als sie in der Schule unterrichten. Das heißt auch, dass nicht jeder wissenschaftliche Gegenstand kontrovers sein muss und die Multiperspektivität folglich nicht in jedem Schulfach didaktisches Prinzip sein kann.

((14)) Das zeigen auch die weiteren Beispiele, die Sander ((9)) gibt. Der Kunstunterricht liegt zweifellos näher bei der Politik als bei der Physik. Dasselbe gilt für den Religionsunterricht, der sich – so jedenfalls in verschiedenen Schweizer Kantonen – in Richtung eines konfessionsneutralen Unterrichts *über* Religionen entwickelt. Wie Kunststile sind Religionen Teil einer wachsenden kulturellen Heterogenität, die *faktisch* existiert und nicht erst bei ihrer wissenschaftlichen Erkenntnis als Vielfalt erscheint. Unterricht *über* Politik, Religion, Kunst, Literatur und Musik ist nicht deshalb einem didaktischen Pluralismus verpflichtet, weil den entsprechenden Wissenschaften ein einheitliches Paradigma fehlt (das mag zwar auch richtig sein), sondern weil der jeweilige Gegenstand im Plural vorliegt und darüber Einigkeit herrscht.

((15)) Bereits der Biologieunterricht stellt für ein allgemeines didaktisches Pluralitätsprinzip ein fragwürdiges Beispiel dar ((9)). Natürlich kann man die Natur unterschiedlich erleben und auffassen. Wenn das aber ein pädagogisch *seriöses* Argument sein soll, dann kann nicht jede *beliebige* Beschreibung von Natur Biologie sein – vielleicht haben wir es mit Literatur, Lyrik, Musik, Malerei oder Religion zu tun, aber dezidiert nicht mit *Wissenschaft*. Die Wissenschaftlichkeit ist ein unverzichtbares didaktisches Prinzip, das vom Prinzip der Multiperspektivität nicht unterlaufen werden kann. Dem dürfte Sander vermutlich zustimmen, auch wenn er sich dazu nur knapp unter Hinweis auf das „Kriterium des Wissenschaftsbezugs von Bildungsangeboten“ ((31)) äußert. Indirekt spricht auch sein Eintreten für die Öffentlichkeit des Bildungswesens ((21)) für das Prinzip der Wissenschaftlichkeit, denn anders als über Wissensformen mit universalistischem Anspruch (dazu gehören m.E. auch Grundprinzipien der Ethik) lässt sich eine öffentliche Schule in einer freiheitlichen, demokratischen Gesellschaft kaum begründen.

((16)) Auch das Beispiel der Mathematik ((9)) vermag nicht wirklich zu überzeugen. Denn was hier angesprochen wird, sind einerseits Grundlagenprobleme der Disziplin, die aber

als *Probleme*, die einer Lösung bedürfen, wahrgenommen werden, und andererseits mathematische Modelle, die auf reale Phänomene *angewandt* werden, wobei immer verschiedene Möglichkeiten der Anwendung bestehen.

((17)) Mein dritter Einwand betrifft Sanders Vorschlag für einen neuen Bildungsbegriff, der sich wesentlich als „Renaissance“ ((Zusammenfassung)) des Humboldtschen Bildungsverständnisses entpuppt, zumindest was die Formel von der „Verknüpfung unseres Ichs mit der Welt“ ((10)) anbelangt. Die Formel, die in den folgenden Abschnitten mehrfach aufgenommen wird (vgl. ((20)), ((25f.)), ((28))), weckt deshalb Erstaunen, weil in ihr die Welt (wieder) im Singular erscheint. Aber vermutlich verweist die Wortwahl lediglich nochmals auf die Grenzen der Perspektivenmetapher, die ja – wie wir gesehen haben – von einer bereits konstituierten Welt ausgeht, die nur von verschiedenen Standpunkten aus *verschieden angeschaut* wird. Wie jedoch Nelson Goodman (1984) deutlich macht, zwingt eine konstruktivistische Position zur Preisgabe des Begriffs der Welt im Singular. Die verschiedenen „Weisen der Welterzeugung“ (Goodman) haben verschiedene Welten und nicht nur verschiedene Ansichten einer einzigen Welt zur Folge.

((18)) Wenn man diese Position teilt, dürfte es schwierig sein, den Bildungsbegriff durch ein Wiederanknüpfen bei Humboldt zu erneuern. Humboldt steht in der Tradition von Leibniz und dessen Monadologie (vgl. Menze 1972, 1980), weit weniger in derjenigen von Kant, der von den Konstruktivisten gerne als einer ihrer Ahnen zitiert wird. Für Humboldt sind Individuen wie Monaden, die die Welt zwar aus je verschiedener Perspektive widerspiegeln, doch garantiert die von Gott eingerichtete prästabilierte Harmonie, dass alle auf *ein und dieselbe* Welt bezogen sind. Die Abbildtheorie der Erkenntnis ist nicht aufgegeben. Das bestätigt auch die Formulierung von Sander, wonach Bildung das Individuum „in ein reflexives Verhältnis zur [!] Welt setzt“ ((28)). Einen ähnlichen Perspektivismus hat auch Nietzsche vertreten; er ist nicht wirklich konstruktivistisch.

((19)) Nicht recht klar wird, worauf Sanders Ausführungen im Schlussteil seines Textes ((30ff.)) abzielen. Denn die Wissenschaft stellt ein Paradebeispiel für universalistische Werte dar. Eine kulturrelativistische Position müsste folglich unter Einschränkung des Prinzips der Wissenschaftlichkeit zugelassen werden, was in einer demokratischen Gesellschaft, die Sander nach meiner Beurteilung sowohl politisch wie pädagogisch voraussetzt (vgl. ((2)), ((4f.)), ((21))), schwer vorstellbar ist.

((20)) Fraglich ist allerdings, um was für einen Gegensatz es sich bei der Unterscheidung von Universalismus und Kulturrelativismus überhaupt handelt. Denn auch der Relativismus ist letztlich eine „europäisch-westliche“ ((31)) Idee, die nur auf dem Hintergrund einer universalistischen Position präzise formuliert werden kann. Zu unterscheiden sind daher zwei Kulturbegriffe (vgl. Herzog 1999). Auf der einen Seite steht die Kultur im Singular, die den Menschen in Relation zu anderen Lebewesen (Tieren) setzt und die Kultur als Human-spezifikum deutet, das den Menschen *als Menschen* identifiziert. Auf der anderen Seite steht die Kultur im Plural, die

innerhalb der Einheit der Menschen, die durch die Kultur im Singular definiert wird, nach Differenzen sucht, die *Gruppen von Menschen* (Ethnien oder Völker) zugewiesen werden können. Die beiden Kulturbegriffe sind strikt voneinander zu unterscheiden; insbesondere sollte ihnen nicht dieselbe Art von Perspektivität zugeschrieben werden. Insofern halte ich es für gefährlich, den Begriff des Kulturrelativismus ohne weiteres mit dem didaktischen Prinzip der Multiperspektivität, das auf einen wissenschaftlich, d.h. *universalistisch* begründeten Fachunterricht beschränkt sein muss, gleichzusetzen. Es macht wenig Sinn, von der Kultur im Singular, die die Menschen von den Tieren unterscheidet, zu sagen, sie liege in verschiedenen Perspektiven vor (allenfalls sind die Perspektiven von Mensch und Tier verschieden), während man von der Kultur im Plural, die unterschiedliche Gruppen von Menschen charakterisiert, durchaus sagen kann, sie erschließe die Welt in verschiedenen Perspektiven.¹

Anmerkung

1 Bei diesem letzten Satz stelle ich meine Kritik an der Perspektivenmetapher zurück.

Literatur

- Dewey, J. (2001): Die Suche nach Gewissheit. Eine Untersuchung des Verhältnisses von Erkenntnis und Handeln. Frankfurt: Suhrkamp.
- Duncker, L. (2005): Professionalität des Zeigens. Mehrperspektivität als Prinzip der Allgemeinen Didaktik. In: L. Duncker, W. Sander & C. Suhrkamp (eds.): Perspektivenvielfalt im Unterricht. Stuttgart: Kohlhammer, p. 9-20.
- Goodman, N. (1984): Weisen der Welterzeugung. Frankfurt: Suhrkamp.
- Glaserfeld, E. von (1987): Wissen, Sprache und Wirklichkeit. Arbeiten zum radikalen Konstruktivismus. Braunschweig: Vieweg.
- Glaserfeld, E. von (2002): „Was im Kopf eines anderen vorgeht, können wir nie wissen“ (Interview). In: B. Pörksen: Die Gewissheit der Ungewissheit. Gespräche zum Konstruktivismus. Heidelberg: Auer, p. 46-69.
- Herzog, W. (1998): Gefahren für den Konstruktivismus. In: Ethik und Sozialwissenschaften, 9, p. 530-533.
- Herzog, W. (1999): Die Schule und die Pluralität ihrer Kulturen. Für eine Neufassung des pädagogischen Kulturbegriffs. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 2, p. 239-245.
- Herzog, W. (2002): Zeitgemäße Erziehung. Die Konstruktion pädagogischer Wirklichkeit. Weilerswist: Velbrück.
- Herzog, W. (2008): Unterwegs zur 08/15-Schule? Wider die Instrumentalisierung der Erziehungswissenschaft durch die Bildungspolitik. In: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften, 30, p. 13-31.
- Menze, C. (1972): Grundzüge der Bildungsphilosophie Wilhelm von Humboldts. In: H. Steffen (ed.): Bildung und Gesellschaft. Zum Bildungsbegriff von Humboldt bis zur Gegenwart. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, p. 5-27.
- Menze, C. (1980): Leibniz und die neuhumanistische Theorie der Bildung des Menschen. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- OECD (2007): Evidence in Education. Linking Research and Policy. Paris: OECD.
- Popper, K. R. (1989): Logik der Forschung. Tübingen: Mohr.
- Wittgenstein, L. (1998): Logisch-philosophische Abhandlung. Tractatus logico-philosophicus. Kritische Edition. Frankfurt: Suhrkamp.

Adresse

Prof. Dr. Walter Herzog, Universität Bern, Institut für Erziehungswissenschaft, Muesmattstr. 27, CH-3012 Bern
E-mail: walter.herzog@edu.unibe.ch