

*Ich geh, weiß nit, wohin.
Ich komm, weiß nit, von wo.
Ich bin, ich weiß nit, was.
Mich wundert, dass ich so fröhlich bin.*

(volkstümlich aus dem Mittelalter)

Vorbemerkung

Wohin gehen – woher kommen – was sein? Die Fragen, die den ersten drei Versen des Vierzeilers zugrunde liegen, unterscheiden zwischen Zukunft, Vergangenheit und Gegenwart. Obwohl das lyrische Ich die Antwort auf diese Fragen „nit weiß“, stellt es am Ende verwundert fest, dass es „fröhlich“ ist. Jede Beobachtung ist eine zeitlich strukturierte Operation, die etwas bezeichnet – z. B. sich selbst als „fröhlich“ – und mit der Bezeichnung zugleich dieses Etwas von dem unterscheidet, was es nicht ist. Obwohl das Nicht-Wissen über Zukunft, Herkunft und Identität doch eher traurig stimmen könnte, ist das lyrische Ich paradoxerweise fröhlich.

In der Beschäftigung mit konstruktivistischem Denken stieß ich immer wieder auf eine Reflexion der Form der Unterscheidung, die sich häufig auf die „Logik der Form“ von George Spencer Brown bezog. Dass in seiner Analyse der Aufforderung „Triff eine Unterscheidung!“ die Unterscheidung als eine Form mit den beiden Seiten des Bezeichnens und Unterscheidens zugleich den Vollzug des Beobachtens beschreibt, soll dazu beitragen, die Denkbewegungen einer konstruktivistischen Religionsdidaktik verständlich zu machen. Dass die Form der Unterscheidung zugleich paradox ist, zeigt sich durch einen Wiedereintritt der Form in die Form: Die Einheit von Bezeichnen und Unterscheiden kann beispielsweise auf die Seite des Bezeichnens wiedereingeführt werden (die paradoxe Einheit von Fröhlich-Sein und Nicht-Fröhlich-Sein). Spencer Brown bezeichnet das als Reentry, der in seinem mathematischen Kalkül zu Gleichungen zweiter Ordnung führt. In der Praxis des Beobachtens werden auf diese Weise Beobachtungen zweiter Ordnung möglich, die das Beobachten beobachten (die Beobachtung des lyrischen Ichs und seiner Selbstbeobachtung). Daran kann deutlich werden, dass Bezeichnen und Unterscheiden voneinander unterschieden werden müssen, obwohl im Unterscheiden die Einheit der beiden Vollzüge gesetzt ist. Niklas Luhmann hat sich intensiv mit dieser Paradoxie befasst, die als Paradoxie der Form der Unterscheidung in allen Beobachtungen mitspielt und deshalb näher untersucht werden soll.

Möglicherweise liegt es an dieser ubiquitären Paradoxie, dass sich das Vorhaben, konstruktivistisches Denken zu fassen, vergleichen lässt mit der Aufgabe,

einen Sack Flöhe zu hüten: Glaubt man, es irgendwie in den Griff bekommen zu haben, entgleitet es dem begreifenden Verstand ebenso wie die Flöhe der nach ihnen greifenden Hand. Zwischen den Fingern zerrinnt jeglicher Bestand irgendeines vermeintlichen Wissens – und am Ende steht man, so mag es zunächst der oberflächlichen Betrachtung erscheinen, mit leeren Händen da. Das paradoxe Bemühen, Unfassliches zu erfassen, Unverständliches zu verstehen bzw. Unsystematisierbares zu systematisieren, könnte an der selbst gesetzten Aufgabe verzweifeln lassen – zeigte sich nicht in der Beobachtung dieses Bemühens selbst, dass durch es gelernt werden kann, mit Paradoxien umzugehen: euryalistisch ein zwölftes Kamel einzuführen und es sthenographisch zurückzugeben (wer das Buch gelesen hat, weiß, was damit gemeint ist).

Was somit in diesem Buch zum Ausdruck kommen soll, ist weniger ein Festhalten von Ergebnissen unterschiedlicher wissenschaftlicher (pädagogischer, theologischer, philosophischer, soziologischer, mathematischer etc.) Diskurse, sondern vielmehr das Einüben in eine konstruktivistische Haltung. Dass ‚der‘ Konstruktivismus – den es konstruktivistisch betrachtet aufgrund der Vielfalt von Perspektiven auf ihn sowieso nicht geben kann – selbst kein definierbares ‚Konstrukt‘ ist, sondern eher ein Antrieb für die nicht abschließbaren Prozesse des Weiterdenkens, soll sich in diesem Buch zeigen, indem religionspädagogische Reflexionen mit der paradoxen Form der Unterscheidung verbunden werden.

Es geht beim Konstruktivismus weniger um abstrakte Theoriebildung – selbst wenn es um sie natürlich auch immer geht – als vielmehr darum, die Praxis des Lebens derart nachzuvollziehen, dass Irritationen nicht verdeckt, sondern zugelassen und sogar gestärkt werden. Eine konstruktivistische Denkweise ist besonders interessiert an Impulsen für Neues, die Handlungsspielräume der Menschen erweitern, statt sie im scheinbar alternativlosen Reagieren auf Sachzwänge zum Verschwinden zu bringen. Das Leben ist ein Wunder, auch und gerade in den Zeiten der Corona-Krise und drohender klimatischer Umwälzungen.

Ein Verständnis von *Konstruktivismus* als eine weltanschauliche Haltung, die offene Begegnungen mit ‚Wirklichkeit‘ erleichtert, hat zur Folge, dass die Einsicht in die Paradoxalität der Aufgabenstellung auch in die Form der Auseinandersetzung eingeht: Begrifflich scharfe Analysen stehen neben Skizzen komplexer Diskurse; Tiefenbohrungen an Detailfragen entzünden sich an narrativen Sprachformen wie beispielsweise einem Witz oder einer Legende zur Klärung eines erbrechtlichen Problems bzw. werden konkretisiert durch die Auslegung einer Wundererzählung oder mit Versen eines Gedichts. Der changierende Stil ist somit nicht Selbstzweck, sondern Ausdruck der im Letzten verborgenen Antworten auf unsere wichtigsten Fragen – wie es in dem volkstümlichen Vierzeiler zum Ausdruck kommt, der als Motto der Arbeit vorausgeht. Dieses Motto konstruktivistisch zu deuten, auch im Gegenüber zur Ansicht, es handele sich um heidnische Gedanken, da wir ja wüssten, wohin wir gingen – nämlich zu Gott, steht am Ende dieser Arbeit, das kein Ende sein kann.

Am Ende soll sich gleichwohl zeigen, dass das Postulat einer Beobachtung dritter Ordnung im Horizont der beschriebenen konstruktivistischen Grundhaltung steht. Diese Beobachtung ist die paradoxe Einheit von Beobachtung und Nicht-Beobachtung, deren Spur sich besonders in den mystischen Erfahrungen der Einheit mit Gott zeigt. Versuche, diese Nähe-Erfahrungen zu beschreiben, dokumentieren zugleich die Ferne zu Gott. Wer den Weg abkürzen möchte, kann direkt mit der Lektüre des vierten Kapitels beginnen; ich vermute jedoch, dass diese dritte Beobachtungsordnung besser nachzuvollziehen ist, wenn man dem verschlungenen Weg folgt, der dem Postulat einer solchen unordentlichen Beobachtungsordnung in seiner paradoxalen Grundstruktur entspricht. Dieses Postulat ist ein Konstrukt, das nur im mühsamen Prozess, sich ihm aus verschiedenen Richtungen anzunähern, fundiert werden kann. Den Prozess zu rekonstruieren erfordert seine Dekonstruktion.

Die Motti vor den Kapiteln der Arbeit sollen eine erweiternde oder verfremdende Perspektive auf den Inhalt des Kapitels bieten. Ihre Auswahl ist wohl bedacht, wird allerdings nicht reflektierend begründet, sondern soll die Leser*innen in ihrer Lektüre anregen, bzw. sie für die Lektüre öffnen oder motivieren. Um den Text gendergerecht zu schreiben, nutze ich in der Regel das Sternchen* als Zeichen dafür, dass auch geschlechtliche Zuschreibungen nicht ohne Konstrukte funktionieren. Das Sternchen* dient zugleich auch als Platzhalter für jene Menschen, deren Selbstbeschreibung sich biologisch bzw. kulturell nicht im Differenz-Dual männlich/weiblich erschöpft. Teilweise nutze ich weibliche und männliche Formen alternierend, um den Text nicht unnötig zu verkomplizieren. Dass der Blick auf die Geschlechtervielfalt paradoxerweise und kontraintentional Ungerechtigkeiten bestätigen oder sogar verschärfen kann, scheint unvermeidbar. Hervorhebungen in den Zitaten stammen immer aus den zitierten Texten, wenn nicht anders gekennzeichnet.

Die Arbeit wurde im SoSe 2021 an der Universität Paderborn als Dissertationsschrift eingereicht. Oliver Reis danke ich nicht nur für das Erstgutachten, sondern vor Allem für wichtige Hinweise, die der Arbeit eine höhere Stringenz verliehen. Jan Woppowa danke ich für die Übernahme des Zweitgutachtens. Bei der Disputatio zum Abschluss des Promotionsverfahrens wurde im kollegialen Gespräch – ein herzliches Dankeschön dafür der Vorsitzenden der Promotionskommission, Rita Burrichter, dem externen Mitglied, Matthias Gronover, und den beiden Gutachtern – einmal mehr deutlich, wie sehr es auf allen Ebenen der Kommunikation bedarf, um sich wechselseitig auf blinde Flecken hinzuweisen. In diesem Sinne verstehe ich die hier vorgelegte Beobachtungstheorie nicht als ein normatives Rezept für religionspädagogische Applikationen, sondern insgesamt als ein ‚zwölftes Kamel‘, bei dem es sicher nicht an allen Stellen gelungen ist, es adäquat ‚zurückzugeben‘. Deshalb bitte ich alle, die meine Denkversuche nachverfolgen, an der ‚Rückgabe des zwölften Kamels‘ mitzuwirken.

Für wichtige Impulse und Hinweise auf allen Ebenen danke ich Annette Scheible, Markus Tomberg, Bernhard Grümme und seinem Oberseminar, Klaus

Feldmann, Matthias Gronover, Christian Handschuhmacher, Samuel Brieden und Jonas Maria Hoff, Matei Chihaiia und Bea Burghoff für die interdisziplinären Seminare zu Ernesto Cardenal, den Herausgebern und der Herausgeberin des Jahrbuchs für konstruktivistische Religionsdidaktik und allen Teilnehmer*innen an den Jahrestreffen des Vereins für Konstruktivismus in Theologie und Religionsdidaktik, zu denen ich einige der hier vertretenen Thesen erstmals diskutieren konnte. Es ist mir eine Ehre, diesem Herausgeberkreis seit 2020 anzugehören. Außerdem bin ich dem Forschungskreis „Kommunikative Theologie“ zu großem Dank verpflichtet, der mir die theologische Bedeutung einer wissenschaftlichen Forschungsgruppe immer wieder nachhaltig vor Augen führt, sowie dem Netzwerk für Theologie und Hochschuldidaktik, in dem die enge Vernetzung theologischer und pädagogisch-didaktischer Fragen auf hohem Niveau diskutiert wird. Schließlich bedanke ich mich bei Timo Alles, der die Abbildungen für diese Veröffentlichung in eine druckreife Form gebracht hat.

Dass ich ohne die emotionale Unterstützung meiner Familie ein solches Buch nicht hätte schreiben können, mag sich von selbst verstehen. Aber ihr gebührt größere Anerkennung, als Worte sie vermitteln, nicht nur aufgrund der Bereitstellung zeitlicher Ressourcen und des Einsatzes für das leibliche Wohl.

Die Kindliche Kaiserin zu Atréju über Menschenkinder, die nach Phantásien kommen:
„Wo sie vorher nur Alltäglichkeit gefunden hatten,
entdeckten sie plötzlich Wunder und Geheimnisse.
Deshalb kamen sie gern zu uns nach Phantásien.
Und je reicher und blühender unsere Welt dadurch wurde,
desto weniger Lügen gab es in der ihren
und desto vollkommener war also auch sie.“
Michael Ende

1. Grundlagen, Vorgehensweise, Ziele

Welche Aussagen konstruktivistischer Theorieangebote eignen sich eigentlich dafür, Lehren und Lernen in Bezug auf das weite Feld der Religion zu beschreiben? Und weiter: Welche religionsdidaktischen Ansätze ließen sich durch konstruktivistische Theoriebausteine besser begründen, tiefer verstehen, präziser fundieren? Wäre eine derart konstruktivistisch fundierte Religionsdidaktik dann lediglich eine Stimme in der Vielfalt religionsdidaktischer Perspektiven, oder käme ihr das Privileg einer „grundlegenden“ Religionsdidaktik zu,¹ die verschiedene Dimensionen, wie etwa die interreligiöse, die performative oder die kompetenzorientierte, zielgerichtet miteinander verbände bzw. voneinander abgrenzte?² Oder wäre sie darüber hinaus in der Lage, unterschiedliche didaktische Strukturen, wie die problemorientierte, die symboldidaktische, die traditionserschließende und die religionsdialogische³, genauer aufeinander zu beziehen? Dürfte sie damit gar den Status einer religionsdidaktischen Konzeption beanspruchen, obwohl ein „breiter Konsens“ darüber zu bestehen scheint, dass in unserer Zeit „großangelegte Theoriegebäude“ nicht „pluralitätsfähig und flexibel“ genug für die Aufgabe sind, „auf die vielfältigen, je konkreten Anforder-

¹ Vgl. Englert, Rudolf (2012): Religionsunterricht wohin? Versuch einer Bilanz, in: Grümme, Bernhard/Lenhard, Hartmut/Pirner, Manfred (Hg.): Religionsunterricht neu denken. Innovative Ansätze und Perspektiven der Religionsdidaktik. Ein Arbeitsbuch (Religionsdidaktik innovativ 1), Stuttgart, 247–258. S. u. 2.3; 4.3.

² Vgl. Schweitzer, Friedrich (2014): Wo also steht die Religionsdidaktik? Kritische Fragen in weiterführender Absicht, in: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie, 66, 385–391.

³ Vgl. Beyer, Franz-Heinrich/Brieden, Norbert (2011): Evangelische und Katholische Religionspädagogik, in: Marko Demantowsky/Volker Steenblock (Hg.): Selbstdeutung und Fremdkonzept. Die Didaktiken der kulturwissenschaftlichen Fächer im Gespräch (Bochumer Beiträge zur bildungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Theorie und Forschung 1), Bochum, 53–73. In diesem Beitrag beziehen wir uns auf ein um die religionsdialogische Struktur erweitertes Modell von Biehl, Peter (1996): Didaktische Strukturen des Religionsunterrichts, in: Jahrbuch für Religionspädagogik, 12, 197–223.

rungen des religionsdidaktischen Praxisfeldes reagieren zu können“?⁴ Wäre ein solcher Anspruch dann möglich, wenn Unabgeschlossenheit, Perspektivenvielfalt und Flexibilität zentrale Bausteine einer solchen konstruktivistischen Religionsdidaktik sind? Aber wie lässt sich das in der theoretischen Beschreibung selbst durchhalten?

In diesem Buch geht es mir darum, im Rückgriff auf Theorieelemente verschiedener konstruktivistisch argumentierender Wissenschaftler*innen das Fundament für eine solche konstruktivistische Religionsdidaktik in der Form der Unterscheidung zu legen, die alle Differenzierungspraktiken begründet und unweigerlich zu Paradoxien führt, die dann wiederum beobachtungstheoretisch entfaltet und konstruktivistisch bearbeitet werden können. Ob diese Fundierung bereits ausreicht, um eine solche Didaktik als eine grundlegende Religionsdidaktik oder gar als weitausholende Konzeption zu etablieren, sei dem Urteil der Leser*innen überlassen. Jedenfalls sind meine Überlegungen damit eindeutig der religionsdidaktischen Grundlagenforschung zuzuordnen, und zwar zum einen dem Format „Religionsdidaktische Konzeptbildung“, das auf Theologie und die Bildungswissenschaften zurückgreift, hier um das hermeneutische Potential konstruktivistischer Theorien zum Verstehen religiöser Lehr- und Lernprozesse zu plausibilisieren, zum anderen aber auch das Format der Forschung zu den „Rahmenbedingungen des Religionsunterrichts“, insofern religiöse und theologische Denkformen soziologisch-systemtheoretisch erörtert werden. Damit kommt zugleich auch das Forschungsformat „Religionsdidaktische Wissenschaftstheorie“ ins Spiel, weil philosophisch-wahrheitstheoretische Diskurse z. B. religionsdidaktische Reflexionstypen formatieren.⁵

Einleitend möchte ich den Horizont der vielfältigen Deutungsansätze abschreiten, in den hinein ich meine Überlegungen verorte. In einem ersten Schritt möchte ich zeigen, wodurch eine Argumentation als „konstruktivistisch“ charakterisiert werden kann: Durch welche Eigenschaften ließe sich eine solche Redeweise von welchen anderen sinnvoll differenzieren? Hier geht es darum, im weiten Panorama konstruktivistischen Denkens vier Fixpunkte zu markieren – als markante Gipfel innerhalb dieses Panoramas (1).⁶ In einem zweiten Schritt stehen pädagogische Ableitungen konstruktivistischer Argumentationen im

⁴ Grümme, Bernhard/Lenhard, Hartmut/Pirner, Manfred (2012): Religionsunterricht neu denken? Zur Einführung, in: Dies. (Hg.), a. a. O., 9–13, 11.

⁵ Vgl. Riegel, Ulrich/Rothgangel, Martin (2021): Formate religionsdidaktischer Forschung, in: Kropač, Ulrich/Riegel, Ulrich (Hg.): Handbuch Religionsdidaktik, Stuttgart, 537–546, 542–544.

⁶ Die Ausführungen in diesem Abschnitt finden sich etwas gekürzt und bezogen auf die Beiträge des Jubiläumsbandes des Jahrbuchs für konstruktivistische Religionsdidaktik; vgl. Brieden, Norbert (2019): Kriterien konstruktivistischer Religionsdidaktik und die Diskussionen im Jahrbuch als Spiegel der Theorie-Entwicklung, in: Büttner, Dietrich/Mendl, Hans/Reis, Oliver/Roose, Hanna (Hg.): Praxistheorie (Jahrbuch für konstruktivistische Religionsdidaktik 10), Babenhausen, 235–250, 236–244.

Vordergrund: Welche Bedeutung haben sie für ein konstruktivistisches Verständnis von Lehr- und Lernprozessen (2)? In einem dritten Schritt stelle ich exemplarisch die vielfältigen Resonanzen vor, die konstruktivistisches Denken in Theologie und Religionspädagogik gefunden hat: Wie lässt sich der Glaube an Gott in einem konstruktivistischen Rahmen verstehen, der die Aktivität von Subjekten in ihren Konstruktionen von Gottesbildern betont (3)? Davon ausgehend stellt ein vierter Schritt die Vorgehensweise und Gliederung dieses Buches in den drei weiteren Kapiteln vor (4).

1.1 Den Konstruktivismus gibt es nicht, oder: Was macht konstruktivistisches Denken attraktiv?

Der Philosoph und Medienwissenschaftler Siegfried J. Schmidt (geb. 1940) hat in seinen Veröffentlichungen den Diskurs um den sogenannten ‚Radikalen Konstruktivismus‘ in den 1980er und 1990er Jahren angeregt. 2003 kam sein Buch mit dem Untertitel „Abschied vom Konstruktivismus“ heraus.⁷ Klar wurde mir bei der Lektüre, dass er auf den Begriff lieber verzichtet, wenn er bis zur Unkenntlichkeit verschwimmt und mehr Missverständnisse hervorruft als Verständnis bewirkt. Aus konstruktivistischer Perspektive ist ein Abschied von ‚dem‘ Konstruktivismus nur konsequent, denn ‚den‘ Konstruktivismus kann es nicht geben: Es ist jeweils zu erläutern und zu diskutieren, was man selbst im Diskurs mit anderen unter ‚Konstruktivismus‘ versteht. Und das kann je nach Perspektive und Erkenntnisinteresse dann auch etwas sehr Unterschiedliches sein – kein Wunder, bei der Vielzahl von Theorien und Konzepten, die die konstruktive Tätigkeit des Menschen ins Zentrum ihres Interesses rücken.

In einem Lexikonartikel definiert Peter Janich nämlich den Konstruktivismus als „eine allgemeine Bezeichnung für Richtungen und Bemühungen in Wissenschaft, Kunst und Philosophie, die den Begriff der Konstruktion für das Hervorbringen der jeweiligen Gegenstände ins Zentrum stellen“.⁸ Seine Typologie von naturalistischen und kulturalistischen Konstruktivismuskonzepten bricht sich nun gerade an der Konzeption von Schmidt, insofern sie sich „ungeklärten naturalistischen und naturwissenschaftsaaffirmativen Prämissen eines hirntheorietischen oder biologistischen Anfangs versagt“ (1).⁹

Demgegenüber rückt Falko von Ameln eine erkenntnistheoretische Grundüberzeugung ins Zentrum, die in die Ablehnung eines korrespondenztheoretischen Wahrheitsbegriffs mündet: Weil es für keinen von uns einen objektiven

⁷ Vgl. Schmidt, Siegfried J. (2003): *Geschichten & Diskurse. Abschied vom Konstruktivismus*, Hamburg.

⁸ Janich, Peter (2003): Artikel „Konstruktivismus“, in: Sandkühler, Hans Jörg (Hg.): *Enzyklopädie Philosophie*, Hamburg, 722–726, 722.

⁹ Ebd., 724.

Standpunkt gibt, von dem aus wir die Übereinstimmung zwischen unseren Konstrukten und der Realität an sich feststellen könnten (das wäre die Perspektive Gottes), ist wahr zunächst pragmatisch das, was geht – solange es geht und bis es durch neue Konstrukte ersetzt oder ergänzt werden muss (2).

Wissenschaftstheoretisch klingt hier das Programm des kritischen Rationalismus etwa bei Karl Popper (1902–1994) an, Erkenntnisse solange für wahr zu halten, bis sie falsifiziert werden bzw. durch eine umfassendere Theorie in ihrer Begrenztheit zu erkennen sind (wie z. B. die Gravitationstheorie Newtons durch die Relativitätstheorie Einsteins). Gegenüber einem solchen Programm, das noch von der Hoffnung zehrt, sich im Laufe der Wissenschaftsgeschichte immer mehr der objektiven Wahrheit anzunähern, verankert Finn Collin den Konstruktivismus in der wissenssoziologischen Theorie der Edinburgh-Schule des Psychologen David Bloor (geb. 1942) und des Naturwissenschaftlers Barry Barnes (geb. 1943): Sämtliche „Aspekte der Wissenschaft [sind] für eine Erklärung durch gesellschaftliche Faktoren zugänglich [...], darunter auch der Inhalt anerkannter wissenschaftlicher Theorien beispielsweise der Physik“.¹⁰ Der wissenschaftstheoretische Perspektivenwechsel von den Inhalten zu den Paradigmen ihrer Erforschung (Thomas Kuhn) ist für konstruktivistische Ansätze insofern bedeutsam, als er ihre politisch-emanzipatorischen Dimensionen anzeigt (3).

Mir scheint vor diesem Hintergrund besonders der systemische Blick relevant zu sein, insofern er, um es mit den Worten des Mediziners und Organisationsberaters Fritz B. Simon zu sagen, „eine radikal andere Art von Erklärungen für die beobachteten Phänomene konstruiert“ (4).¹¹

1.1.1 *Naturalistische und kulturalistische Konstruktivismen, oder: Den unbefangenen Blick einüben (z. B. Peter Janich)*

Der Philosoph Peter Janich (1942–2016) erblickt im Konstruktivismus „eine erkenntnistheoretische Perspektive, die jede Erkenntnistätigkeit als konstruierend begreift und Gegenpositionen zu metaphysischen Ontologien und realistischen Erkenntnistheorien formuliert. Heute gibt es eine kaum mehr überschaubare Vielzahl sich untereinander teilweise erheblich unterscheidender Kon-

¹⁰ Collin, Finn (2008): Konstruktivismus für Einsteiger, Paderborn, 40. Die Ergänzung „für Einsteiger“ hat der Verlag vermutlich aus wirtschaftlichen Erwägungen vorgenommen; die dänische Originalausgabe unter dem Titel „Konstruktivisme“ (2003) ist offener für die komplexen wissenschaftstheoretischen Überlegungen, die eher eine Zuschreibung „für Fortgeschrittene“ nahelegen. Zu Bloor s. u. 4.2.2.1.1.

¹¹ Simon, Fritz (2009): Einführung in Systemtheorie und Konstruktivismus, Heidelberg, 4. Aufl., 12.

struktivismen, die sich in die zwei Großgruppen naturalistischer und kulturalistischer Typen einteilen lassen.“¹²

Die Vertreter des sogenannten ‚Radikalen Konstruktivismus‘ ordnet Janich dem naturalistischen Typus zu – sofern sie sich wie Humberto R. Maturana (1928–2021) und Francisco J. Varela (1946–2001) auf Ergebnisse ihrer biologischen Studien stützten, wie Ernst von Glasersfeld (1917–2010) im Gefolge von Jean Piaget (1896–1980) auf einer unhinterfragten entwicklungspsychologischen Theorie aufbauten oder wie Heinz von Foerster (1911–2002) ausgehend von kybernetischen Studien zur Maschinensteuerung von einer ‚operativen‘ Erkenntnistheorie sprächen. Ihnen gegenüber seien die Vertreter des abgrenzend so genannten ‚Methodischen Konstruktivismus‘ paradoxerweise radikaler, weil sie die kulturelle Einbettung auch der naturwissenschaftlichen Erkenntnisse stärker in den Blick nähmen. Der Methodische Konstruktivismus differenzierte sich in eine Erlanger – Wilhelm Kamlah (1905–1976), Paul Lorenzen (1915–1994) und Kuno Lorenz (geb. 1932) – und eine Marburger Schule, zu der sich Peter Janich zusammen mit Friedrich Kambartel (geb. 1935) und Jürgen Mittelstraß (geb. 1936) selbst rechnet. Gemeinsame Wurzeln aller konstruktivistischen Richtungen sieht Janich bei Immanuel Kant (1724–1804), Gottlob Frege (1848–1925), Hugo Dingler (1884–1954) und Silvio Ceccato (1914–1997); die Differenzierung in naturalistische und kulturalistische Typen sieht er bei Siegfried J. Schmidt und seinen Diskursen über den Radikalen Konstruktivismus unterlaufen.¹³

Hier zeigt sich ein erstes typisches Merkmal konstruktivistischen Denkens: Unterscheidungen werden konstruiert (hier die Differenz von kulturalistischen und naturalistischen Konstruktivismustypen) und zugleich dekonstruiert bzw. relativiert, wenn sie auf eine bestimmte Wirklichkeitserfahrung (hier durch die Begegnung mit den konstruktivistischen Überlegungen von Schmidt) nicht (mehr) zutreffen. Damit ist eine wissenschaftliche Haltung verbunden, die sich in Prozessen konstruktivistischen Denkens lernen lässt: Es ist die Bereitschaft, für sicher geglaubte Erkenntnisse zu ‚vergessen‘,¹⁴ um sich neuen Ufern zuzuwenden.

¹² Janich 2003, 722.

¹³ Vgl. ebd., 723f. Vgl. Schmidt, Siegfried J. (1987/Hg.): Der Diskurs des Radikalen Konstruktivismus, Frankfurt a. M.

¹⁴ Nicht umsonst formuliert der Konstruktivist Heinz von Foerster eine Lethologie (Lehre vom Vergessen): Foerster, Heinz von (2002): Lethologie. Eine Theorie des Erlernens und Erwissens angesichts von Unwißbarem, Unbestimmbarem und Unentscheidbarem, in: Voß, Reinhard (Hg.): Die Schule neu erfinden. Systemisch-konstruktivistische Annäherungen an Schule und Pädagogik, Neuwied-Kriftel, 4. überarb. Aufl., 14–32.

1.1.2 Abschied von der Korrespondenz, oder: Wahr ist, was geht (z. B. Falko von Ameln)

Die erkenntnistheoretische Grundüberzeugung des Konstruktivismus, die Janich als Abgrenzung von metaphysischen Ontologien und realistischen Erkenntnistheorien versteht, fasst der Beratungswissenschaftler Falko von Ameln (geb. 1970) in seinem Arbeitsbuch zum Konstruktivismus in folgenden zwei Annahmen zusammen:

„1) Das, was wir als unsere Wirklichkeit erleben, ist nicht ein passives Abbild der Realität, sondern Ergebnis einer aktiven Erkenntnisleistung. 2) Da wir über kein außerhalb unserer Erkenntnismöglichkeiten stehendes Instrument verfügen, um die Gültigkeit unserer Erkenntnis zu überprüfen, können wir über die Übereinstimmung zwischen subjektiver Wirklichkeit und objektiver Realität keine gesicherten Aussagen treffen.“¹⁵

Diese Grundüberzeugung setzt eine systematische Reflexion auf die eigene Erkenntnistätigkeit voraus, die von Ameln erst in der Neuzeit seit René Descartes (1596–1650) wahrnimmt und in Abgrenzung von ihm bei den englischen Empiristen John Locke (1632–1704), George Berkeley (1683–1753) und David Hume (1711–1776). Selbst wenn Giambattista Vico (1668–1744) bereits die konstruktive Tätigkeit des Menschen betone, habe erstmals Immanuel Kant „einen dem Konstruktivismus nahen Standpunkt ... im Detail dargelegt“.¹⁶

Auch die Phänomenologie eines Edmund Husserl (1859–1938) beschreibt von Ameln als konstruktivistische Position, insofern für Husserl „Realität nichts Selbständiges darstellt, sondern nur als Produkt des Bewusstseins auftritt, das seine Phänomene erschafft“.¹⁷ Insofern sich bei William James (1842–1910) „die Wahrheit einer Erkenntnis ... im Grad der Wirksamkeit ihrer praktischen Anwendung äußert“ und John Dewey (1859–1952) Erkenntnis „im Handeln im Dienste einer praktischen Problemlösung“ verortet, identifiziert von Ameln in Pragmatismus und Instrumentalismus Vorläufer des von Glaserfeldschen Viabilitätskonzeptes: Wahr ist, was geht – was sich in der Praxis als gangbar (*viabel*) erweist.¹⁸

Von Ameln sieht konstruktivistisches Denken logisch grundgelegt durch das mathematische Kalkül von George Spencer Brown (1923–2016): Erkenntnis entsteht, indem ich eine Unterscheidung treffe, mit der ich etwas markiere (*marked space*), das sich von dem Unmarkierten (*unmarked space*) abhebt. „Durch die Bezeichnung (*indication*) des Unterschiedenen wird Identität konstruiert, und zwar stets in Differenz zu etwas anderem“.¹⁹ Die Logik des „*Draw a distinction*“ ist das

¹⁵ Ameln, Falko von (2004): Konstruktivismus, Tübingen-Basel, 3.

¹⁶ Ebd., 13, vgl. ebd., 10–16.

¹⁷ Ebd., 16. S. u. 4.2.2.

¹⁸ Ameln 2004, 17.

¹⁹ Vgl. ebd., 29–32, 30.