

Henning Schluß: Wie viabel ist der Konstruktivismus für die Pädagogik? In: Erwägen Wissen Ethik (EWE) Jg. 20 H. 2/2009, S. 314-317. (Eine Replik auf: Wolfgang Sander: Bildung und Perspektivität – Kontroversität und Indoktrinationsverbot als Grundsätze von Bildung und Wissenschaft. Im gleichen Heft, S. 239-248.)

Henning Schluß

Wie viabel ist der Konstruktivismus für die Pädagogik?

Würdigung und Programm

(1) Wolfgang Sander wagt in seinem Text etwas keineswegs selbstverständliches, er argumentiert aus dem Bereich der Politischen Bildung aber sucht aus diesem Bereich der Pädagogik Anschluss an andere Bereiche der Pädagogik, ja auch der außerpädagogischen Wissenschaften. Damit nimmt Sander einen Faden auf, der sehr dünn geworden ist, einen Diskurs zwischen Politikdidaktik und Allgemeiner Pädagogik.¹ Sander zeigt Beziehungen zwischen Fachdidaktik, Allgemeiner Pädagogik und anderen Wissenschaften dadurch auf, dass er in seinem Text eine dreifach verschränkte Bewegung demonstriert. Zum einen geht er von der Politikdidaktik und mit dem Beutelsbacher Konsens von ihrem Kerndokument aus und fragt, was der hier formulierte Konsens für andere Bereiche der Pädagogik bedeuten kann. Zum anderen beschreibt er mit dem Konstruktivismus ein Konzept, das derzeit in verschiedenen Fachdidaktiken dankbar aufgegriffen wird und dem er zutraut, eine gemeinsame erkenntnistheoretische Plattform unterschiedlicher Wissenschaften sein zu können. In einem dritten Zugang wird der Bildungsbegriff neu reflektiert, ihm wird zugetraut, erkenntnistheoretische Vorbehalte, die im zweiten Teil konstruktivistisch formuliert waren, produktiv, nicht-indoktrinär, mehrperspektivisch zu wenden und somit auch den zentralen Anliegen des Beutelsbacher Konsenses zu entsprechen.

(2) In meinem Diskussionsbeitrag konzentriere ich mich ganz auf den Mittelteil von Sanders Argumentation. Während der erste Teil zum Beutelsbacher Konsens auch bei mir weitestgehend Konsens hervorruft und ich dem Bildungsteil ebenso weithin zustimmen könnte und insofern eine Replik zwar einvernehmlich aber inhaltlich langweilig wäre, möchte ich zum Vorschlag des Konstruktivismus als erkenntnistheoretischer Grundlage der Pädagogik einige Anmerkungen machen, die durchaus kritisch gemeint sind. Insofern scheint mir besonders spannend, dass der letzte Teil, der sich mit Bildung beschäftigt, auf eine solch radikale erkenntnistheoretische Grundlage keineswegs angewiesen ist, sondern in den erkenntnistheoretischen Ansätzen, die von Kant formuliert wurden, nach meiner Lesart deutlich besser argumentierbar wäre.²

(3) Es wird also um ein zweifaches gehen. Zum einen neben Übereinstimmungen zentrale Differenzen zwischen Kant und Konstruktivismus herauszuarbeiten und dabei zu argumentieren, dass Kants

¹ Die Politikdidaktik ist dabei keineswegs abgeschnitten von bereichsübergreifenden Diskussionen. Im Gegenteil ist die Kompetenz-Debatte auch im Bereich der Politischen Bildung breit vertreten, aber der Kompetenzdiskurs wird von der empirischen Erziehungswissenschaft dominiert. Von der Allgemeinen Pädagogik wird er kaum mitgeprägt, bestenfalls kritisch begleitet.

² Vgl. dazu Schluß, Henning: Bildungstheoretische Kriterien der Lehrplananalyse – Ein Diskussionsangebot an die Politikdidaktik. In: SOWI-onlinejournal 1/2002, in dem das hier vorgestellte Konzept einer vielperspektivischen Politikdidaktik aus allgemeinpädagogischer Perspektive vorgeschlagen wurde.

Henning Schluß: Wie viabel ist der Konstruktivismus für die Pädagogik? In: Erwägen Wissen Ethik (EWE) Jg. 20 H. 2/2009, S. 314-317. (Eine Replik auf: Wolfgang Sander: Bildung und Perspektivität – Kontroversität und Indoktrinationsverbot als Grundsätze von Bildung und Wissenschaft. Im gleichen Heft, S. 239-248.)

Konzept das erkenntnistheoretisch präzisere Konzept ist, das deshalb auch für pädagogische Prozesse besser trägt und darüber hinaus Möglichkeiten offenhält, die als Eckpfeiler der Pädagogik gelten können und als denkmöglich entfielen, wenn der Pädagogik eine konstruktivistische Erkenntnistheorie korrespondieren sollte. In einem zweiten Schritt wird es kurz darum zu tun sein zu zeigen, weshalb der Konstruktivismus besonders für pädagogische Kontexte und nicht nur für Didaktiken, eine ungünstige Bezugsgröße ist. Paradox formuliert ließe sich sagen, *der Konstruktivismus ist für pädagogische Zusammenhänge nur in suboptimaler Weise viabel.*

Kant und der Konstruktivismus

(4) Sander argumentiert für den Konstruktivismus damit, dass dieser vor positivistischen Weltansichten schütze. Dieses Argument führt einige Plausibilität mit sich, allerdings ist zu fragen, wie weit ein funktionales Argument in erkenntnistheoretischer Hinsicht trägt. Deshalb bleibt diese Überlegung bei Sander auch nicht allein, sondern wird durch erkenntnistheoretische Überlegungen ergänzt. Überzeugend ist Sanders Beobachtung, der Konstruktivismus und erkenntnistheoretische Positionen der Aufklärung, wie sie etwa Kant vertreten hat, schließen sich zumindest bezüglich ihrer Perspektivität nicht aus. Allerdings ist Kant missverstanden, würde er als Konstruktivist interpretiert. Eine signifikante Differenz wird bei Sander zwar gestreift, in ihrer Schärfe jedoch nicht herausgearbeitet. Wenn Sander schreibt; „wir erleben die Umwelt als dreidimensionalen Raum, von dem freilich schon Kant wusste, dass dieser Raum nicht ein Merkmal der Ordnung der Gegenstände, sondern unserer Anschauung der Welt ist“ so lohnt es hier genauer die Differenzierung bei Kant nachzufragen. Das Problem dem Kant in der Kritik der reinen Vernunft nachging war bekanntlich, ob sich die Gegenstände des Verstandes nur über die Wahrnehmung konstruieren (diese These vertraten seinerzeit vor allem die angelsächsischen Philosophen und sie passt gut zum Konstruktivismus), oder ob es etwas gäbe, das dieser Wahrnehmung voraus liege (so die Tradition der Philosophie bis hinauf zu Plato). Kants Antwort schlägt sich nicht auf eine der beiden Seiten, sondern gesteht durchaus zu, dass die Erkenntnis der Gegenstände nur durch die Anschauung gegeben ist. Anschauung gelingt jedoch nur da, wo uns ein Gegenstand affiziert. Das kann dieser nur deshalb, weil wir Menschen wahrnehmungsfähig sind (Rezeptivität), Wahrnehmung aber ist an Sinnlichkeit gebunden. Eine Differenz zum Konstruktivismus ist an dieser Stelle bereits darin markiert, dass Kant durchaus über Gegenstände spricht, so als seien sie nicht nur durch unsere Wahrnehmung konstituiert, zugleich weiß er jedoch darum, dass wir von diesen Gegenständen nur durch unsere Wahrnehmung erfahren. Der radikale Konstruktivismus kann zu solchen Gegenständen und ob es überhaupt welche außer uns gibt, keinerlei Aussagen machen. Er ist darin viel eher Fichte als Kant verwandt, der diesen Zweifel des Wissens auf die Spitze und in die Aporie trieb, aus der nur die „Setzung des Ich“ befreien konnte, dem dann eben auch ein „Nicht-Ich“ korrespondierte. Kant dagegen sieht, dass wir es sind, die Gegenstände wahrnehmen, wir also nur wissen können, was sie *für uns* sind, und nicht was das „Ding an sich“ ist.³

(5) Kant sieht, dass es Bedingungen dieser Wahrnehmung gibt. Bedingungen, die der Wahrnehmung selbst vorausliegen. Die nicht selbst Wahrnehmung sind. Allerdings liegen diese Bedingungen auch nicht in den Gegenständen, sondern sie sind die Parameter, die alle unsere Wahrnehmung

³ Vgl. zu diesem Komplex den Teil von Kants Kritik der reinen Vernunft der direkt auf die Einleitung folgt und mit „Transzendente Ästhetik“ überschrieben ist.

Henning Schluß: Wie viabel ist der Konstruktivismus für die Pädagogik? In: Erwägen Wissen Ethik (EWE) Jg. 20 H. 2/2009, S. 314-317. (Eine Replik auf: Wolfgang Sander: Bildung und Perspektivität – Kontroversität und Indoktrinationsverbot als Grundsätze von Bildung und Wissenschaft. Im gleichen Heft, S. 239-248.)

konstituierend begleiten. Eben dies beschreibt Kant mit dem Paradox anmutenden Begriff der transzendentalen Ästhetik, also einer Lehre von der Wahrnehmung, die aller Wahrnehmung vorausliegt. „Raum“ und „Zeit“ heißen diese Bedingungen die nicht selbst Wahrnehmungen sind, sondern Wahrnehmungen erst möglich machen. Uns Menschen ist es nicht anders möglich als in Raum und Zeit wahrzunehmen. Wenn Sander also so verstanden wird, als sei der Raum (und die Zeit) einfach der Anschauung zuzuschlagen, so trifft das Kant gerade nicht, sondern Raum und Zeit sind die Grundlagen unserer Anschauung, die ihr transzendental vorausliegen. Kant macht damit auf eine unhintergehbare Regelmäßigkeit aufmerksam, die zwar nicht einfach der Welt der Dinge zuzurechnen ist, genauso wenig jedoch der Welt der Anschauung, sondern die Regeln jeder Anschauung konstituiert. Damit markiert Kant eine Differenz zum Empirismus seiner Zeit aber wohl auch zum Konstruktivismus, der von vorgängiger und prinzipieller Regelmäßigkeit unserer Wahrnehmung nicht spricht. Der Unterschied des Konstruktivismus zum alten Empirismus scheint mir vielmehr in der Betonung des Entwurfscharakters jedes Wissens zu liegen, den Sander zu Recht herausarbeitet. Auch darin ist der Konstruktivismus weit eher Fichte mit seiner Erkenntnis der Notwendigkeit der Setzung des Ich verbunden als Kant, der die Rezeptivität und die Sinnlichkeit als Grundlage der Erkenntnis beschreibt.

(6) Eine bemerkenswerte Parallele tut sich auf, wenn Sander mit Zeilinger (vgl. Sander 18) gegen die Existenz einer beobachterunabhängigen Welt sich ausspricht. Das Argument ist dem sehr verwandt, mit dem nicht nur Kant den ontologischen Gottesbeweis widerlegte. Der ontologische Gottesbeweis argumentiert über die Eigenschaften Gottes. Da Gott das höchste denkbare Wesen sei, müsse es auch alle denkbaren Eigenschaften in ihrer höchsten Ausprägung haben. So komme diesem Wesen nicht nur Schönheit, Gerechtigkeit, Barmherzigkeit usw. in höchstem Maße zu, sondern selbstverständlich auch Existenz in ihrer höchsten Ausprägung. Kant wies diesen Beweis nonchalant ab, indem er darauf Hinweis, dass Sein keine Eigenschaft, kein Prädikat sei. Stellt man sich einen beliebigen Gegenstand, so einen Beutel voller Golddukatens vor, so ist dieser Beutel deshalb noch lange nicht existent. Das mit Zeilinger wiedergegebene Argument ist ähnlich strukturiert, bezieht sich aber nicht auf Gott, sondern auf die Welt. Allerdings sind die Konsequenzen aus dem Argument höchst unterschiedlich. Während Kant aus seinem Argument die Konsequenz zieht, die Existenz Gottes sei auf diesem Wege nicht beweisbar – damit ist sie jedoch nicht widerlegt, ja noch nicht einmal ihre Nichtbeweisbarkeit ist erwiesen, sondern lediglich dieser Beweisweg ist ausgeschlossen – , zieht Zeilinger eine weit radikalere Konsequenz, die alles andere als zwingend ist: „Vielmehr erhebt sich statt dessen begründeter Zweifel, ob überhaupt ein solcher Kern der Dinge, der unabhängig von Information ist, tatsächlich existiert. Da er im Prinzip nie nachgewiesen werden kann, erübrigt sich letztlich wohl auch die Annahme seiner Existenz“ (Zeilinger, zitiert nach Sander 18). Selbst aus konstruktivistischer Binnensicht ist die Annahme einer Existenz der Dinge unabhängig von ihrem Beobachter höchst sinnvoll, weil viabel. Die Annahme der Existenz der Dinge erklärt nämlich elegant Phänomene, die Zeilinger zuvor selbst beschrieb, dass nämlich naturwissenschaftliche Experimente wiederholbar sind und zumindest außerhalb der Atomphysik zu gleichen Ergebnissen kommen. Freilich lassen sich die Planetenbewegungen auch auf dem Wege der päpstlichen Astronomen zur Zeit Galileis erklären, sie müssen dann Schleifen fliegen, oder man nimmt Galileis Kreismodell, was

Henning Schluß: Wie viabel ist der Konstruktivismus für die Pädagogik? In: Erwägen Wissen Ethik (EWE) Jg. 20 H. 2/2009, S. 314-317. (Eine Replik auf: Wolfgang Sander: Bildung und Perspektivität – Kontroversität und Indoktrinationsverbot als Grundsätze von Bildung und Wissenschaft. Im gleichen Heft, S. 239-248.)

manche Probleme kleiner macht, oder man nimmt elliptische Bahnen an, was so viabel ist, dass wir unsere Raumschiffe doch besser nach diesen Berechnungen gen Weltraum schicken.⁴

(7) In erkenntnistheoretischer Hinsicht liegt hier vermutlich das Grundproblem eines radikalen Konstruktivismus, der, wie Sander mit Zeilinger zeigt, aus plausiblen Argumenten, die so tatsächlich schon bei Kant zu finden sind, Schlussfolgerungen zieht, die alles andere als zwingend ja weithin nicht einmal plausibel oder viabel sind.

Mängel der Viabilität des Konstruktivismus für pädagogische Zusammenhänge

(8) Mit einer gewissen Hinterlist ließe sich fragen, ob im konstruktivistischen Paradigma so etwas wie Didaktik überhaupt viabel ist? Denn würde er radikal durchgeführt, so verunmöglicht er jede Form der Vermittlung, genauer, eines intentionalen Lehr-Lernprozesses, denn Wirklichkeit sei nichts anderes als ein Konstruktionsprozess eines Individuums. Wie könnten andere Individuen aber auf die Konstruktionsprozesse anderer Individuen Einfluss nehmen, noch dazu, wenn diese Individuen selbst nur als das Produkt eigener Konstruktion wahrgenommen werden können? Allerdings ist dieser Vorbehalt von einer Grundsätzlichkeit, die in kaum etwas anderes als Fichtesche Aporien und aus der heraus nur die vertrauensvolle Setzung führt. Auch die meisten konstruktivistischen Konzeptionen haben so viel Pragmatismus an sich, dass sie solche Einwände nicht fatalistisch werden lassen. Insofern seien sie auch hier beiseite gestellt. Eine konkretere Auseinandersetzung mit den Implikationen und Folgerungen einer konstruktivistischen Didaktik hat jüngst Matthias Tichy am Beispiel der Didaktik Kersten Reichs geleistet.⁵ Sanders Argumentation bezieht sich allerdings keineswegs nur auf die Didaktik sondern setzt grundsätzlicher an. Insofern sei auch hier grundsätzlicher überlegt, jedoch auf der Basis von Sanders Überlegungen und nicht diese Basis selbst hinterfragend.

(9) An die Stelle von „Wahrheit“ im Sinne von „verlässlicher Wirklichkeit“ trete im Konstruktivismus das Konzept der „Viabilität“ im Sinne von „Brauchbarkeit im Sinne von lebensdienlich“ (vgl. Sander 13). In der von Sander beschriebenen Konstruktion der Wirklichkeit unterscheidet er drei Ebenen. Die erste Ebene ist die der „biologischen Determination“, die auf die Ausstattung des Menschen mit spezifischen Sinnesorganen und einer daraus resultierenden spezifischen Wahrnehmung abhebt, die wiederum ein spezifisches Bild der Welt erzeuge. Die zweite Ebene sei die „sozio-kulturelle Ebene“ die sich durch eine Vielzahl an Formen auszeichne, die zugleich jedoch in ihrer konkreten Ausprägung für das Individuum und sein Werden höchst bedeutsam, weil konkret wirksam sind. Als dritte Ebene beschreibt Sander die „individuelle Deutung der Welt“, die die spezifischen Differenzen der Individuen meint. Wird nun gefragt, inwiefern diese drei Regulative mit klassischen Kernaussagen der Pädagogik korrespondieren, so kann man argumentieren, dass der Nukleus der Pädagogik, ihr eigentliches Kerngeschäft, nämlich das der Vermittlung, oder genauer gesagt das von Lehr-Lern-Prozessen mit diesen regulativen Ideen nicht ausgeschlossen ist. Besonders die zweite Ebene scheint offen zu sein für das was z.B. Schleiermacher als die Aufgabe der Erziehung beschrieb, nämlich die

⁴ Vgl. dazu die Abschiedsvorlesung von Richard Schröder Humboldt-Universität zu Berlin 2009: Brech, Galilei und das Fernrohr (Manuskript).

⁵ Matthias Tichy: Konstruktion oder Argumentation? Eine Kritik der konstruktivistischen Didaktik. In: Pädagogische Rundschau 2009, Jg. 63. , S. 3-21.

Henning Schluß: Wie viabel ist der Konstruktivismus für die Pädagogik? In: Erwägen Wissen Ethik (EWE) Jg. 20 H. 2/2009, S. 314-317. (Eine Replik auf: Wolfgang Sander: Bildung und Perspektivität – Kontroversität und Indoktrinationsverbot als Grundsätze von Bildung und Wissenschaft. Im gleichen Heft, S. 239-248.)

Heranwachsenden an die „großen Gesellschaften“ abzuliefern als Mündige.⁶ Aber auch modern lässt sich diese Aufgabe mit Micha Brumlik als Hineinführen in eine Kultur beschreiben.⁷ Die Frage allerdings, auf welche Verbündete die Pädagogen bei dieser Aufgabe werden rechnen können, wird aus konstruktivistischer Perspektive anders beantwortet werden müssen, als aus der der klassischen Pädagogik. Auf die Frage, wie viele Erzieher des Menschen es gäbe, antwortete Rousseau im *Emile* stilbildend: Drei. Er nannte, die Natur, die Dinge und den Menschen.⁸ Die Erziehung sei dann am erfolgversprechendsten, meinte Rousseau, wenn sich diese Erzieher nicht widersprüchen. Die Natur allerdings sei nicht nur unbekannt sondern auch unveränderbar. Die Dinge seien in einer gewissen Weise veränderbar, der Mensch sei der veränderbarste in diesem Dreigestirn der Erziehung. Die Konsequenz die Rousseau aus dieser Überlegung zog war, dass die Dinge und die Menschen sich der (unbekannten) Natur anpassen müssten, um die angestrebte Übereinstimmung zu erreichen. Eine höchst kritische Einlassung, wenn man bedenkt, dass Rousseau damit auf die Standes-Erziehung seiner Zeit zielte. Für die Frage nach dem Konstruktivismus als Grundlage der Pädagogik als Wissenschaft wird ein anderer Aspekt bedeutsam. Die Natur als Größe die Rousseau als unveränderlichen Erzieher bezeichnete, wird in gewisser Weise eingeholt durch Sanders erste Ebene, der biologischen Determination. Einen Unterschied mag man darin sehen, dass Rousseau in seiner Rede von der Natur diese als prinzipiell unbekannt begriff – und gerade so ein kritisches Argument gegen die Standeserziehung gewann – und Sanders Rede von der Determination, die immerhin um ein etwas wissen muss, das determiniert ist. Unerwarteter Weise ist hier die von Sander vorgestellte Variante des Konstruktivismus deterministischer, als es der Naturbegriff von Rousseau war. Wenn man diesen Nebengedanken beiseitelässt, so ist mit dieser Konstruktion der biologischen Determination etwas gegeben, das als funktionales Äquivalent der Natur im Erziehertrio von Rousseau dienen könnte. Auch die dritte Ebene der Individualität kommt hier zum Tragen, denn das was die Natur uns zu sein erlaubt, mag bei jedem und jeder verschieden sein. Die sozio-kulturellen Ebene kann dem Menschen in Rousseaus Konzept der Erzieher entsprechen.⁹ Sie wird auch bei Sander als veränderbar und vielgestaltig beschrieben. Was in Sanders Konzeption fehlt ist eine Entsprechung zu den *Dingen*, die in ihrer Veränderbarkeit bei Rousseau eine Mittelstellung zwischen Natur und Menschen einnehmen. Sie sind arrangierbar, aber nicht in ihrer Substanz veränderbar. Für den Pädagogen sowohl den praktisch, wie für den theoretisch tätigen, sind die Dinge sehr häufig eine zentrale Bezugsgröße pädagogischen Handelns. Während wir über die Natur nichts wissen, die Menschen in vielfältiger Weise wandelbar sind, sind die Dinge einerseits bekannt andererseits aber zumindest insofern in ihren Wirkungen steuerbar, als sie arrangierbar sind. Längst nicht nur phänomenologische Ansätze der Pädagogik sprechen deshalb den Dingen wieder vermehrt Bedeutung zu. Die Dinge vermögen es, Abläufe, Mechanismen und Zwänge in einer Weise plausibel zu machen, die pädagogische Ermahnungen nicht annähernd wirksam begreiflich machen können.

⁶ Vgl. Schleiermacher Friedrich Daniel Ernst: Theorien der Erziehung – Die Vorlesung aus dem Jahre 1826. In: Ders. Ausgewählte pädagogische Schriften. Paderborn 1959, S. 37-99.

⁷ Vgl. Brumlik, Micha: „Kultur“ ist das Thema – Pädagogik als kritische Kulturwissenschaft. In: Zeitschrift für Pädagogik 52 (2006), S. 60-68.

⁸ Rousseau, Jean-Jacques: *Emil oder über die Erziehung*. (1762) UTB Paderborn 1995.

⁹ Rousseaus Überlegung, den Einfluss des Menschen und der Gesellschaft möglichst gering zu halten und die daraus folgende Ansiedlung seines Erziehungsromans in einer Zurückgezogenheit, in der nur Erzieher und Zögling einander ausgesetzt sind, folgten schon seine Anhänger in der deutschen Aufklärungspädagogik nicht, die programmatisch überlegten und experimentierten, wie sie aus dem Rousseauschen Konzepte eine taugliche Idee für eine Erziehung in der Schule machen konnten.

Henning Schluß: Wie viabel ist der Konstruktivismus für die Pädagogik? In: Erwägen Wissen Ethik (EWE) Jg. 20 H. 2/2009, S. 314-317. (Eine Replik auf: Wolfgang Sander: Bildung und Perspektivität – Kontroversität und Indoktrinationsverbot als Grundsätze von Bildung und Wissenschaft. Im gleichen Heft, S. 239-248.)

Diese pädagogische Unterstützerfunktion der Dinge ist sprichwörtlich, „gebranntes Kind scheut das Feuer“. Nun werden die Pädagogen nicht Kindern die Hände verbrühen, aber sie werden mit den Erfahrungen der Heranwachsenden mit den Dingen in vielfältiger Weise arbeiten können. In Sanders Konstruktion der Wirklichkeit mit ihren drei Ebenen taucht jedoch diese zentrale pädagogische Dimension der Dinge nicht auf. Sie kann auch aus systematischen Gründen hier nicht erscheinen, weil der Konstruktivismus diese Dinge nur als unsere Konstruktion begreifen will und insofern ihnen gar keine eigene Wirkmächtigkeit zugestehen kann. Von Rousseaus drei Erziehern bleiben in konstruktivistischer Lesart deshalb nur noch zwei übrig. Auf die Dinge muss man als Konstruktivist konsequenter Weise verzichten (wie im Zitat oben auch von Sander zustimmend konstatiert). Wohl kaum eine Pädagogin oder ein Pädagoge, die sich selbst als Konstruktivisten bezeichnen wird dies freilich tun und sich eines so mächtigen Verbündeten im pädagogischen Alltag wie den Dingen begeben. Man mag sich aus diesem Dilemma insofern herausziehen, als man unterschiedliche Grade der Radikalität des Konstruktivismus annimmt und einen Grad wählt, der den Dingen noch ein gewisses Recht einräumt, aber wenn man den Konstruktivismus an dieser zentralen Stelle abschwächt, weshalb ihn dann überhaupt noch aufrecht erhalten und nicht lieber auf die Kantische Erkenntnistheorie zurückgehen, die dem Ding zwar eine eigene Dignität einräumt, jedoch zugleich darum weiß dass das Ding an sich nicht erkannt werden kann, wohl aber das Ding je für uns?