

Kapitel 5: Orientierung an Diversität/Heterogenität

KERSTEN REICH

B: Handlungsbezug und Diversität in Pragmatismus und Konstruktivismus

Pragmatismus und Konstruktivismus sind wichtige neuere erkenntniskritische Strömungen, die stärker als andere Ansätze die historischen und kulturellen Bedingungen von Erziehung in ein Spannungsverhältnis zu handlungsbezogenen Möglichkeiten der Subjekte setzen. Dabei vermeiden sie sowohl naive Abbildungstheorien wie auch Korrespondenztheorien von Wahrheit, die versuchen, eine Welt dort draußen mit einer Welt im Subjekt zu vermitteln. Für beide Ansätze existiert kein äußerer Geist und keine äußere Ordnung, die erst das schafft, was ein Geist oder eine Ordnung ist. Vielmehr erzeugen Menschen in ihren geistigen Handlungen – immer vermittelt mit Interaktionen und kulturellen Bedingungen – das, was sie dann Geist nennen oder was sie als Ordnungen bezeichnen. Auch metaphysische Konzeptionen, die zu einer universal begründeten Sicht auf das Subjekt und die Bedingungen der Möglichkeit und Notwendigkeit z.B. von Erziehung in relativer Zeitunabhängigkeit kommen wollen, lehnen sie ab. Sie sehen dagegen Subjekte oder Individuen immer schon in Kommunikation mit anderen, wobei die Handlungen in einem Prozess von durchgeführten Erfahrungen als auch bereits gemachten Erfahrungen stehen. Das, was wir Menschen in unseren Handlungen konstruieren und produzieren, kehrt als Handlungsvoraussetzung zu uns zurück. Insoweit ist keine Kultur völlig frei in ihren Handlungen, sondern muss sich dem stellen, was bereits als Kultur (in Praktiken, Routinen, Institutionen) vorliegt.

Vor diesem Hintergrund werden Erziehungsvorgänge als lebendige Prozesse verstanden, die insbesondere Beziehungen und Inhalte in einer Kultur über die Generationen hinweg miteinander vermitteln. Diese Vorgänge gelten weder nach Inhalt noch Form für alle Zeiten. Sie geschehen auch nicht nach immer festgeschriebenen Mustern, aber sie sind auch nicht willkürlich. Pragmatismus und Konstruktivismus verstehen in der Begrenzung einer willkürlichen Sicht natürliche wie auch gesellschaftliche Entwicklungen nicht als Entwicklungen von Substanzen oder zu entdeckenden universellen Ordnungen, sondern als Ereignisse, die stets durch und in Handlungen realisiert werden und vor diesem Hintergrund reflektiert werden können. Dabei sind auch alle theoretischen Perspektiven und Konzeptionen Teile solcher Handlungen und abhängig von deren historischer und situativer Beschränktheit wie Möglichkeit.

Die pragmatische und konstruktivistische Perspektive lässt sich im Blick auf ihre erkenntniskritische und handlungsleitende Funktion mit einem Vergleich zwischen Landkarten und Territorien illustrieren. Wir wissen, dass es einen Unterschied zwischen dem gibt, was eine Landschaft in konkreter Realität, in sinnlicher Wahrnehmung und in direkter, unmittelbarer Erfahrung bedeutet, und einer Land-

karte, die als eine Art Wegweiser, Lageplan, Übersicht über eine solche Landschaft oder Territorium dient. Das eine sieht der gesunde Menschenverstand gerne als gegeben bzw. als eine tatsächliche Realität an, das andere als vom Menschen konstruiert. Dabei nun scheint es die Aufgabe jeglicher Erkenntniskritik zu sein, dass es zu keinen Widersprüchen, Abweichungen, Verzerrungen oder Lücken zwischen dem, was gegeben ist, und dem, was konstruiert wurde, kommt. Allerdings sprechen die großen philosophischen Theorien dann nicht mehr von Karten, sondern von Systemen. In diesen Systemen suchen sie nach nicht hintergehbaren Ausgangspunkten, von denen ausgehend sie ein kohärentes logisches System von Regeln und Ableitungen entwickeln. Bezogen auf die Erziehungswissenschaft entspricht dies der Suche nach einem sicheren Territorium, einer gültigen Landschaft, entweder stärker in der Theorie oder in der Praxis, von dem wir unsere begründeten pädagogischen Landkarten ableiten, wobei wir Fixpunkte oder wiederkehrende Merkmale ausmachen, um uns in diesen Karten (die manche allerdings dann irrtümlich bereits für das Territorium halten) bewegen zu können.

Der Pragmatismus verstört uns dieses einfache und schöne Bild, das so viel Klarheit zu geben scheint. Insbesondere John Dewey benutzte oft die Kartenmetapher, um zu zeigen (vgl. Boisvert 1998, 149 ff.),

- dass es kein eindeutiges, klares und universales Abbild der Welt da draußen für immer geben kann. Die Welt da draußen erreichen wir in unseren Erfahrungen (*experience*) und Handlungen in ihr, und dazu konstruieren wir bestimmte Karten (Ideen und Theorien) aus bestimmten Interessen, die mit unseren Handlungen zusammenhängen. Je mehr wir hier Systeme errichten, die unabhängig von den in der Zeit sich verändernden Handlungen stehen, desto unrealistischer werden unsere Karten/Systeme auf Dauer werden;
- dass Auswahl und eine gewisse Einseitigkeit des Auswählens unsere Karten bestimmen. Es gibt für uns keine unveränderlichen und gewissen Daten für alle Zeiten, da wir in unseren Handlungen zwar auf eine gegebene Natur und Realität zurückgreifen, diese jedoch den veränderlichen und unterschiedlichen Bedürfnissen, Interessen und Auswahlen unseres Handelns unterstellen;
- dass daher unsere Karten oder umfassenderen theoretischen Systeme immer nur provisorisch sein können. Sie müssen offen für Revisionen, Ergänzungen, ja mitunter sogar gänzliche Erneuerungen sein, denn keine dieser Karten kann als abschließend oder ewig gelten.

Damit lehnt der Pragmatismus allerdings nicht die Begründung von Theorien durch empirische Daten ab, sondern stellt sie in eine neue, erweiterte und anspruchsvolle Dimension: Aus interessebezogenen Handlungen entstehen Probleme oder Situationen, auf die wir Menschen reagieren. In den Wissenschaften suchen wir nach Lösungen, die als gerechtfertigte Behauptbarkeit (*warranted assertibility*) für eine bestimmte Zeit und dabei für ein in unseren Handlungen relevantes Problem/eine Situation gelten. Sie gelten, weil und insofern wir eine Begründung liefern, die Gründe der Rechtfertigung, vor allem empirische Beweise für die Verwendbarkeit unse-

rer Karten, liefern. Aber es gibt hierfür keinen neutralen Beobachter, der uns sagen kann, wie es „wirklich“ ist, denn der Beobachter ist auch nicht frei von Interessen und das Territorium kann nicht rein, d.h. ohne verzerrende Karten durchwandert werden. Ein Wachstum und einen Fortschritt unserer Erkenntnisse erreichen wir aus dieser Sicht besonders dann, wenn wir wissenschaftliche Untersuchungen durchführen, eine grundsätzlich experimentelle Haltung an den Tag legen und hierüber eine Kommunikation und einen freien Austausch miteinander führen. An dieser Stelle gibt es große Berührungspunkte zwischen Pragmatismus und der kritischen Theorie des kommunikativen Handelns von Jürgen Habermas. Innerhalb von Pragmatismus und Konstruktivismus wird diese erkenntniskritische Position heute besonders in zwei Richtungen erweitert:

a) Richard Rorty betont noch stärker als Dewey, dass die Interessen auch innerhalb der wissenschaftlichen Sprachspiele grundsätzlich problematisch sind. Dort, wo Dewey noch darauf hoffte, eine gerechtfertigte Behauptbarkeit in der Natur oder dem Gegebenen dort draußen zumindest durch eine Fairness des Beobachtens, durch eine wissenschaftliche Ethik als Respekt vor den gemachten Beobachtungen, durch einen selbstkritischen Habitus des Wissenschaftlers gegen Einseitigkeit von Interessen gewährleisten zu können, da sieht Rorty kritischer den Einfluss der Interessen (und insgesamt einer widersprüchlichen Kultur) als eine grundsätzliche Relativierung auch aller wissenschaftlichen Behauptungen. Für ihn ist das Bild von Karte/Territorium dabei selbst ein Teil des interessegeleiteten Sprachspiels, so dass auch diese Eckpfeiler unserer Erkenntniskritik relativiert werden (vgl. z.B. Rorty 1989, 1991, 1998, 2000).

b) Der Konstruktivismus als Kulturalismus (vgl. Janich 1996, Hartmann/Janich 1996, 1998) oder interaktionistischer Konstruktivismus (vgl. Reich 1998, 2005, 2006, 2007 a) geht noch einen Schritt weiter und radikalisiert zudem den Handlungsbezug: Wie können wir überhaupt behaupten, dass die Karte einseitig vom Territorium bestimmt erscheint, wo doch immer mehr Karten/Ideen/Theorien/Systeme usw. sogar zum konstruktiven Ausgangspunkt der Gestaltung und Veränderung des Territoriums selbst werden und damit bereits ein neuer Teil des Territoriums sind? Auch das Territorium oder das vermeintlich Gegebene ist bereits in Handlungen (einschließlich der Erfindung von Karten oder aller unmittelbaren Handlungen im Territorium selbst) mit dem vermittelt, was wir als Menschen konstruierend (als Werkzeug, Idee, Theorie usw.) benutzen, um uns zu orientieren, Begründungen für Handlungen zu finden, das Handeln selbst anzuleiten und auszuführen, als Erfolg oder Misserfolg zu bewerten. Das Territorium, um im Bild zu bleiben, ist längst nicht mehr natürliche Landschaft geblieben, sondern Park- oder Industrielandschaft und globalisierte Gesellschaft geworden, so dass eine einfache Ableitung aus der Seite einer Natur oder eines unabänderlich Gegebenen scheitert.

Für die Erziehungswissenschaft bieten Pragmatismus und Konstruktivismus – auf diesen hier nur beispielhaft ausgewählten Grundannahmen aufbauend – heute ein breites Spektrum an Theorie- und Praxisbezügen an. Leider ist insbesondere der Pragmatismus in Deutschland durch sehr schlechte Übersetzungen nur verzerrt rezipiert worden. Dies gilt vor allem für die erziehungswissenschaftlich sehr relevanten Werke wie „Demokratie und Erziehung“, die Jürgen Oelkers in unbrauchbarer Form als Wiederauflage aus den 30er Jahren neu herausgegeben hat, und insbe-

sondere für „Kunst als Erfahrung“, das in der Übersetzung den Ursprungstext bis zur Unkenntlichkeit entstellt. Da die Werke Deweys in einer leicht zugänglichen Gesamtausgabe vorliegen und auch andere Klassiker des Pragmatismus wie James, Peirce und Mead mittlerweile neu herausgegeben wurden, sollten zur Rezeption vorrangig die englischen Ausgaben herangezogen werden, um an diese Bezüge ernsthaft anzuschließen. Aus solchen Anschlussmöglichkeiten will ich vereinfachend zwei Bezugspunkte hervorheben und hier diskutieren, die Pragmatismus und Konstruktivismus gemeinsam entwickeln: Einerseits die Handlungen selbst, die sie zu einem kritischen Ausgangspunkt einer wissenschaftlichen Theorie und Praxis der Erziehung machen; andererseits die Diversität, die sie als Beobachter, Teilnehmer oder Akteure in unseren Handlungen heute nicht nur als notwendiges und vielleicht schwieriges Beiwerk hinnehmen, sondern die zugleich aktiv als eine Bewährungsprobe unserer Handlungen gesehen werden.

1. Handlungsbezug

Für John Dewey ist die menschliche Natur zunächst ein Teil der größeren Natur. Menschen leben in einer Umwelt, durch und mit dieser Umwelt. Die äußere Umwelt oder Natur ist für uns wesentlich, um uns zu ernähren, um in ihr zu überleben. Zugleich handeln wir in dieser Umwelt. Allein aus praktischen Gründen beginnen wir, vermittels unserer Erfahrungen in der Umwelt, z.B. zwischen Organismus und Umwelt, zwischen uns und der Welt, zwischen Subjekt und Objekt zu unterscheiden (vgl. insbes. Dewey MW 9). Experience (eine aktive Form der Erfahrung) ist das, was geschieht, wenn wir handelnd in der Umwelt mit ihr interagieren, wobei wir zugleich Teil dieser Umwelt sind. Der vergesellschaftete Mensch vergisst gerne seine ursprüngliche Teilhabe und Abhängigkeit, was auch dazu führt, dass seine Selbstvergessenheit in Zerstörungen der Umwelt mündet, die sein natürliches Überleben gefährden können. Dewey war bereits vor über 100 Jahren sehr kritisch, was dieses Zerstörungspotential des Menschen betrifft.

Erziehung als Handlungsbezug in einer Umwelt wird notwendig, um die einmal gemachten Erfahrungen einer Generation an andere weiterzugeben, d.h. um nicht immer wieder historisch von vorne anzufangen. Erziehung als Handlungsbezug ist aber auch in jeder Generation als soziale Interaktion ausschlaggebend, um Gemeinsamkeiten zwischen Menschen und Gemeinschaften zu entwickeln, die in ihren Handlungen miteinander hinreichend – zunächst für ihr Überleben und auf dieser Grundlage erweitert für ein möglichst „gutes Leben“ – kommunizieren und kooperieren. Dabei benötigt die Erziehung mindestens drei Grundlagen: (1) Die Vermittlungen mit der Umwelt (transactions) müssen als experience (erfahrbar und erfahrend) vollzogen werden, um Bedürfnisse, Wünsche, Absichten, Interessen und menschliche Fähigkeiten in den Handlungen selbst zu verwirklichen. (2) Dies muss kontinuierlich geschehen, denn weder eine zufällige Handlung noch ein zufälliges Konstrukt werden hinreichend Einfluss auf die Gestaltung von erzieherischen Handlungen haben, die jeweils in ihrer Zeit einen gewissen Entwicklungsstand tradieren. (3) Fortschritt aber tritt in den Handlungen dann ein, wenn ein Wachstum ermöglicht wird, das die Transaktionen und die Kontinuität miteinander produktiv

vermittelt. „Interaktionen, oder genauer Transaktionen, sind in sich bedeutungslos. Wir lernen und wachsen, indem wir Kontinuitäten etablieren.“ (Garrison 1998, 67)

Bringen wir diese drei Perspektiven in einen Zusammenhang mit Erziehungsvorgängen, dann erkennen wir, dass sich Muster unseres Handelns herausbilden, wenn wir handeln. Dewey entwickelte eine fünfstufige Handlungstheorie, die er als eine logische Theorie des Handelns aus Beobachtungen solcher Handlungen gewann. Sie hat für alle Handlungen Relevanz und ist insbesondere als Lerntheorie bekannt geworden. Sie ist aber nicht nur Lerntheorie, als solche gilt sie bis heute als ein klassisches Paradigma im englischen Sprachraum, sondern auch eine allgemeine Handlungstheorie, die wir als Konstrukt so lange erfolgreich zur Beschreibung und Deutung von Handlungen benutzen können, so lange wir Handlungen dieser Art vollziehen (vgl. auch Hickman/Neubert/Reich 2004):

- (1) *Emotionale Antwort*: Ein Handelnder (z.B. Lerner) erfährt in einer Situation etwas Unerwartetes, ein Problem, eine Verstörung usw. Dies wird ihm zum Antrieb für eine Lösungssuche.
- (2) *Definition des Problems*: Ist die emotionale Reaktion erfolgt, ein Problem gestellt und als sinnvoll bzw. herausfordernd erlebt, dann muss zunächst der Betroffene aktiv werden. Meistens versucht er an frühere Erfahrungen anzuknüpfen, um die neue Situation näher zu bestimmen.
- (3) *Hypothesenbildung*: Nachdem die Situation als etwas definiert worden ist, das noch näher erkundet werden muss, wendet er eine ihm schon vertraute Methode bisheriger Untersuchungen an und probiert diese aus oder bildet Hypothesen darüber, was zu tun wäre.
- (4) *Testen und Experimentieren*: Lösungen werden dann erfolgreich handlungsbezogen geleistet, wenn der Handelnde seine Hypothesen (seine Ideen/Theorien) tatsächlich in einer Praxis ausprobiert. Je weniger handlungsbezogene praktische Möglichkeiten vorhanden sind, desto stärker sinkt nicht nur das Interesse, sondern auch die Einsicht in den Zweck und die Bedeutung der Handlungen ab. Dies gilt insbesondere für Lernhandlungen. Am erfolgreichsten erscheinen daher Dewey ein „*learning by doing*“ und eine umfassende Untersuchungsmethode (*inquiry*).
- (5) *Anwendung*: Das Wissen von Welt, das durch die Erfahrungen in Handlungen erworben wurde, bedarf anschließend der (kontinuierlichen) Anwendung, um zeigen zu können, was mit dem Ergebnis erreicht werden kann. Je öfter und je umfassender solche Anwendungen tatsächlich genutzt werden können, desto größer wird das Wachstum, das durch Handlungen erreicht werden kann.

Nach diesem Verständnis sind Handlungen nicht diffus zu verstehen, sondern als eine Abfolge von Teilleistungen zu begreifen, die immer dann erforderlich erscheinen, wenn wir zielgerichtet vorgehen oder zumindest einen bestimmten Erfolg unseres Handelns intendieren. Ja, für Dewey müssen wir sogar immer grundsätzlich eine solche Handlungsperspektive einnehmen, sofern wir in einer Umwelt überleben wollen, auch wenn der materielle Wohlstand immer mehr Handlungen hervor gebracht hat, die eine direkte Intention verdecken und verstecken mögen. Verstehen wir das Überleben jedoch in einem sehr weiten Sinne, dann dienen auch solche

Handlungen irgendwelchen Zwecken, die wir als Probleme einer Ausgangssituation beschreiben können und für die eine Lösung gefunden wird. Dabei kommt es aber oft nicht zum vollständigen Durchlauf der Handlungsstufen, wie es z.B. das Lernen zeigen kann. Handlungen zeigen ihren Misserfolg oft darin, dass sie nicht auf allen Stufen erfolgreich durchgeführt werden können.

Nach diesem Verständnis ist das Lernen als Handlung ein pragmatischer Prozess, der keinesfalls auf Wissensaneignung oder ein bestimmtes Bildungsverständnis begrenzt oder konzentriert werden kann, sondern immer im Vollzug von Handlungen in sich wandelnden historischen und kulturellen Kontexten zu situieren ist.

Konstruktivistische Theorien haben den Handlungsbezug erkenntniskritisch weiter differenziert. Dabei hat Peter Janich in den letzten Jahren in der Entwicklung der konstruktivistischen Methodologie die wichtige Frage aufgeworfen, inwieweit die verschiedenen Versionen von Wirklichkeiten, die in Kulturen vorhanden sind, neben den kulturrelativen Aspekten der unterschiedlichen Konstruktion und Konstruiertheit nicht auch kulturinvariante Aspekte aufweisen, die dazu nötig sind, damit nicht nur in den Wissenschaften, sondern auch in der Lebenswelt, ja bei allen Handlungen im Bewegungs-, im Herstellungs- wie im Beziehungshandeln in einer Kultur überhaupt hinreichend abgestimmte, koordinierte und wahrscheinliche Handlungen mit übereinstimmenden Effekten oder Erfolgen auftreten. Janich reagiert damit auf das Problem, dass in unserer Zeit sowohl die Interessen wie die Begründungen von Handlungen so vielfältig geworden sind, dass eine Beliebigkeit des Handelns erscheint, die immer willkürlicher wirkt. Er greift damit den Aspekt der Kontinuität von Dewey wieder auf, löst ihn allerdings anders auf. Janich versucht nachzuweisen, dass auch ein konstruktivistischer Ansatz mit dem in der Philosophie bekannten Problem des apriorischen Wissens in dem Sinne umgehen muss, dass sich apriorische Wissensbestände als hochgradig kulturinvariant begründen lassen, auch wenn sie generell (über längere Zeiträume gedacht) als kulturabhängig erscheinen (vgl. Janich 2001). Das Problem liegt darin, dass in der Kultur in vielen Fällen ein bestimmtes Wissen mit eindeutig rekonstruierbaren Handlungsaufforderungen und dahinter stehenden Praktiken immer schon vorliegt, um überhaupt zu einer viablen Handlungskoordination zu gelangen. In solchen Fällen können wir z.B. von relevanten Fakten, von apriorischen Wissensbeständen oder kulturinvarianten Konstruktionen sprechen. Für eine wissenschaftliche Rekonstruktion solch fester oder invarianter, d.h. im Grunde aber auch „nur“ für eine relativ lange Zeit und bis zur Widerlegung in der Wissenschaft geltender Aussagen, greift Janich auf den Handlungsbezug zurück. Die praktischen Handlungen, die erforderlich sind, wenn wir mit Gegenständen, Sachverhalten, Problemen, Situationen usw. umgehen, zeigen uns, welche varianten oder invarianten Konstruktionen dabei gelten. Die Wissenschaften vereinfachen die komplexen Handlungsbezüge, die sie immer schon bei einem gegebenen Stand der Forschung unterstellen, dadurch, dass sie sich auf Aussagen stützen, die bereits gemacht, d.h. konstruiert und abrufbar sind. Sie müssen dann nicht mehr in jedem Fall den Handlungsbezug herstellen oder erinnern, was zu der Illusion verleiten kann, dass dieser Bezug auch gar nicht mehr als entscheidend angesehen wird. Aber bei kritischer Überprüfung stellen wir fest, dass die Konstruktionen, die aus Handlungen abgeleitet werden, erst die Bedingungen der Möglichkeit unserer Erkenntnis erzeugen.

Im Gegensatz zu Kant hat der Pragmatist John Dewey deshalb insbesondere auf das experience, den Erfahrungs- und Handlungsraum abgestellt, der für ihn maßgeblich ist, um unser Wissen und seine Folgen zu beurteilen. Allein durch Untersuchungen (inquiry) und eine grundlegende experimentelle Haltung können wir nach Dewey herausfinden, welche Prinzipien (Normen, Werte, Wahrheiten) für uns Sinn machen, wie lange solcher Sinn Geltung beanspruchen kann (abhängig von unserer inquiry und unserem experimentellen Verhalten), inwieweit dann aber auch gemachte Erfahrungen (im aktiven Sinne) für uns Brüche oder Veränderungen erzeugen, die das Prinzip (oder Normen, Werte, Wahrheiten) in Frage stellen. Janich geht einen ähnlichen Weg wie Dewey. Auch er weist ein pragmatisch-logisches Vorgehen zu, das uns helfen soll, das apriorische Wissen zugleich als ein kulturinvariantes (kulturübergreifende Konventionen im Sinne strikter Normen, Prinzipien usw.) und kulturrelatives (grundsätzlich veränderbare Konstruktionen, sofern durch neue Untersuchungen veranlasst) zu interpretieren. Auch für Janich ist dabei das Handeln entscheidend, das Menschen in Interaktionen investieren müssen, wobei sprachliches Handeln ein Teil solchen Handelns ist.

Der interaktionistische Konstruktivismus kann helfen, diese Problemlage auch für die Erziehung näher und vertiefend zu reflektieren. In ihm werden z.B. drei grundsätzliche Perspektiven unterschieden, die wir einnehmen können, sofern wir Handlungen und Handlungskontexte beobachten, beschreiben und beurteilen (vgl. Reich 1998; 2006, 144 ff.):

(1) *Rekonstruktion*: Dieser Aspekt deckt sich mit dem, was Dewey oder Janich intendieren. Es gilt im Verstehen von Sachverhalten ihren Kontext zu erfassen (so sehr schön von Dewey beschrieben in *Context and Thought* LW 6, 3 ff.) und dies bedeutet zugleich, die zu Grunde liegenden Handlungsfolgen entweder als eingegangene und bereits unterstellte Handlungsvoraussetzung zu rekonstruieren. In der Erziehung sind wir oft schon auf Teilnehmerrollen festgelegt, die unsere Freiheiten beschränken. Andererseits sind jedoch gerade in sozial komplexen Situationen wie der Erziehung nicht alle Rollen eindeutig begrenzt und ableitbar. Die erste Möglichkeit führt zu klaren Voraussetzungen und Schlussfolgerungen, die zweite aber gesteht zu, dass dies nicht in jedem Fall in einer Eindeutigkeit wird gelingen können, die eine klar gerechtfertigte Behauptbarkeit zulässt.

(2) *Dekonstruktion*: Aus dieser Perspektive wird grundsätzlich bezweifelt, dass es überhaupt je zu einer vollständigen Analyse kommen kann. Fokussiere ich auf die Auslassungen, die in rekonstruktiver Absicht notwendig sind, um zu hinreichenden Ergebnissen zu gelangen, dann relativiert sich jede noch so gerechtfertigte Behauptbarkeit durch den Kontext einer erneuten Be- und Umschreibung von Kontexten. Dies kann sehr wichtig werden, um dominante Deutungen, die sich nach einiger Zeit als überholt erweisen, auch wieder aufgeben zu können, auch wenn die vormals rationale Position übermächtig erscheint (was Thomas S. Kuhn mit der „Struktur wissenschaftlicher Revolutionen“ thematisierte).

(3) *Konstruktion*: Diese Perspektive erhöht die Komplexität noch mehr. Was ist mit solchen Handlungen, die wir erst erzeugen, die also Handlungsfolgen zeigen, die uns konstruktiv (erzeugend, produzierend, aber auch destrukturierend) als konkrete Erschaffer von in gewisser Weise „neuen“ Wirklichkeiten zeigen? Wahr ist hier zunächst das, was wirklich ist; und wirklich ist, was wir im Handeln erzeugen. Gerade

erzieherisches Handeln, das dem Lerner Freiheiten eigenständigen Lernens eröffnen will, das nicht auf Reproduktion eines vorgegebenen Wissens, sondern auf Selbsttätigkeit und Selbstbestimmung der Lerner setzt, die Kompetenzen erwerben sollen, bezieht sich heute mehr denn je auf Handlungen konstruktiver Art (vgl. Reich 2005).

II. Diversität

Der Handlungsbezug in der Gesellschaft wie in der Erziehung erzwingt sowohl für den Pragmatismus als auch für den Konstruktivismus mit einer Erhöhung der Pluralität, Differenz, Heterogenität und Ambivalenz in der Postmoderne insgesamt eine Zunahme an Diversität. John Dewey hat dies in einer wegweisenden Analyse im Rahmen von zwei konkreten Kriterien für eine demokratische Orientierung bereits vorausgesehen und als Erziehungsziel formuliert (vgl. auch Reich 2007 b). In „Democracy and Education“ schrieb er schon 1916, dass Diversität wesentlich für die Gestaltung und Erneuerung einer demokratischen community ist und sein wird (Dewey MW 9, 89 ff):

(1) Wie zahlreich und unterschiedlich sind die bewusst geteilten Interessen in einer Gemeinschaft? Demokratie entsteht dort leichter, wo zahlreiche und unterschiedliche bewusst geteilte Interessen vorliegen, weil und insofern hier auch eine Denkweise entsteht, die von einem Sinn für die Notwendigkeit der Unterschiedlichkeit von Interessen ausgeht. Jeder Mensch muss die Möglichkeit haben, an diesen unterschiedlichen Interessen zu partizipieren.

(2) Wie vollständig und frei ist der Austausch mit anderen Gemeinschaften? Je freier und vollständiger solcher Austausch möglich ist, desto mehr kann eine Toleranz und gegenseitige Befruchtung der gemeinsamen gesellschaftlichen Entwicklung entstehen. Egoismen oder Fundamentalismen einzelner Gruppen hingegen gefährden die Demokratie.

Beide Grundsätze, so argumentiert Dewey, sind für die Erziehung von ausschlaggebender Bedeutung. Demokratische Gesellschaften, die ihnen folgen, zeigen sich prinzipiell interessierter an einer freiheitlichen Erziehung. Dies gilt vor allem in dem Sinne, dass entgegen autoritärer Unterwürfigkeit eine demokratische Kultur als Ausdruck einer freien und einsichtsvollen Wahl der bewusst geteilten Interessen auch schon auf der Ebene der heranwachsenden Lerner und nicht erst der Erwachsenen entwickelt wird. Dabei entsteht ein demokratisches Leben durch die Art des gemeinsamen Umgangs, die gemeinsame Kommunikation. Aber die Grundsätze bedeuten auch, dass die Gesellschaft in Vorleistung tritt: Die Erweiterung der Handlungschancen von Individuen, die untereinander und miteinander an ihren und fremden Interessen partizipieren, wird zu einem wesentlichen Erziehungsziel und zu einer Kritik an traditionellen Erziehungsverhältnissen. Diversität ist ein aktives Erziehungsziel. Es verhilft zu einer Haltung, aus der heraus z.B. die Überwindung von Rassismus, von Klassentrennungen und eines begrenzten Nationalismus zumindest in den Denk- und Werthaltungen entstehen kann, drei Bedingungen, die nach Dewey die Menschen ansonsten vor allem daran hindern, zu einer größeren Selbstentfaltung zu gelangen.

