

Soziale Konstruktion und Bildung im Kontext globaler Konflikte¹

Kenneth J. Gergen

Konflikte waren schon immer ein Bestandteil menschlicher Beziehungen. Das maßgebliche Interesse bezog sich traditionell jedoch eher auf weit reichende Konflikte, wie Kriege zwischen Nationen und Religionen. Zu den bedeutendsten Konflikten des vergangenen Jahrhunderts zählen die so genannten Weltkriege. Trotz ihre zerstörerischen Auswirkungen herrschte in dem Umgang mit diesen Konflikten eine gewisse Einfachheit vor. Es wurde festgestellt, wann der Konflikt begann, wann er beendet wurde und wer auf welcher Seite stand. Menschliche Beziehungen haben sich aber seither stark gewandelt. Unsere Technologien ermöglichen es uns, schnell von einem Ort zum anderen zu gelangen, auch sorgen sie für eine schnelle Verbreitung von Überzeugungen und Glaubensäußerungen, militante Organisationen können sich mit rasanter Geschwindigkeit bilden, und Waffen sind einfach erhältlich. Wo übliches Kriegsgerät nicht erhältlich ist, gibt es eine Unzahl einfallreicher Möglichkeiten, ein Land mit Zerstörung zu überziehen. Tödliche Konflikte sind überall möglich; jeder Fremde ist ein potenzieller Feind, und die Bedrohung durch Terrorismus droht ein fester Bestandteil des alltäglichen Lebens zu werden.

Was hat das alles mit Bildung zu tun? Sollen wir als Pädagogen denn mehr tun, als aufmerksam zu sein und mit unserer Lehre über die tatsächlichen Gegebenheiten fortzufahren? Oder hoffen wir eher, dass Unterricht in Geografie, vergleichender Religion, Sozialkunde und dergleichen unsere Zöglinge von althergebrachten Dogmen befreit und sie dazu befähigt, effektiver mit den uns hemmenden Unterschieden umzugehen?

Ich möchte aufmerksame Fürsorge und freiheitlich orientierte Lehrpläne nicht herabsetzen; sie sollen ihren Stellenwert behalten. Uns stehen jedoch bedrohliche Zeiten bevor, und es ist eine entschei-

dende Frage, ob unsere Bildungssysteme ihnen gewachsen sind. Um den Dialog über dieses wichtige Thema voranzubringen, möchte ich eine radikale Feststellung machen. Ich

Ich glaube, dass wichtige Grundannahmen, auf denen überwiegende Teile unserer Bildungspraxis beruhen, in vielerlei Hinsicht nicht zur Verminderung von Konflikten beitragen, sondern zu ihrem Bestehen.

glaube, dass wichtige Grundannahmen, auf denen überwiegende Teile unserer Bildungspraxis beruhen, in vielerlei Hinsicht nicht zur Verminderung von Konflikten beitragen, sondern zu ihrem Bestehen.

Warum das so ist? Es wurde schon viel darüber gesprochen, dass unsere Lehrpläne eine eurozentristische Sicht auf Kultur, Geografie, Geschichte und Religion vertreten. Alles Nichteuropäische wird hier oft als exotisch und fremd dargestellt, wenn es nicht sogar gänzlich ausgeblendet wird (Said 1981, 1994). Ich will mich hier aber nicht mit einzelnen Unterrichtsinhalten beschäftigen. Vielmehr finde ich die Annahmen beunruhigend, die unserer Lehre – sowohl in ihren Inhalten als auch in ihrer Form – zugrunde liegen. Bedenken Sie einige Ideale, die unser Handeln leiten: Wahrheit, Objektivität und rationales Denken. Wünschen wir nicht, dass unsere Lehre diese Ideale verkörpert? Und gestalten wir nicht eine pädagogische Praxis, die darauf ausgerichtet ist, diese Ideale in den »Köpfen und Herzen« der Jugend zu verankern? Ich vermute, dass wir auch politisch der Ansicht sind, dass tödliche Konflikte durch die Verbreitung dieser Ideale bald der Geschichte angehören werden. Objektive Wahrheit könnte die endlosen ideologischen Auseinandersetzungen beenden. Es war lange Zeit das Versprechen der wissenschaftlichen Gemeinschaft, dass Ideologie durch Tatsachen aufgelöst werden kann.

Ich behaupte, dass es genau diese Ideale sind – Wahrheit, Objektivität und Logik –, die einer friedlichen Welt im Wege stehen. Ich sage dies hauptsächlich deswegen, weil diese Ideale immer als weitgehend kulturunabhängig begriffen wurden. Wir betrachten sie als kulturübergreifende Ideale – die von allen Menschen geschätzt werden. Wir glauben z. B. an die Notwendigkeit der »Suche nach Wahrheit« und daran, dass durch sorgfältige empirische Arbeit »herausgefunden« oder »enthüllt« werden kann, was objektiv der Fall ist. Wahrheit nimmt für uns und für alle anderen Kulturen eine Vorrangstellung ein. Die Herausforderung ist es, mit hartnäckiger Vernunft die Natur der Realität zu entdecken und bekannt zu machen. So glauben wir zum Beispiel, dass wir von Vernunft und durch unsere Be-

¹ Bisher unveröffentlichter Beitrag. Übersetzung aus dem amerikanischen Original durch Holger Lindemann; ich danke Kai Buerhoop, Anna Harvey und Nicole Vossler für ihre Anmerkungen.

obachtungen geleitet versuchten, die Form der Erde zu bestimmen und herauszufinden, dass sie kugelförmig ist. Wir gehen davon aus, es sei unabhängig von Kultur und Geschichte wahr, dass die Erde rund ist. Ebenso glauben wir an die Objektivität dieser Wahrheit; könnten wir uns der Erde ohne geistige oder ideologische Hindernisse nähern, würden wir alle übereinstimmen, dass sie rund ist. Hierbei handelt es sich um eine objektive Tatsache und nicht um ein subjektives Urteil. Zudem glauben wir an logische Wahrheiten, wie Induktion und Deduktion – oder die Wahrheiten der Mathematik –, die über jeden kulturellen und historischen Hintergrund hinausgehen. Die Theoreme der Geometrie gelten unabhängig von Zeit und Kultur. Eine effektive Bildung zeichnet sich dadurch aus, dass sie diese Ideale gegen modische Erscheinungen, kollektive Dummheit und Totalitarismus bewahrt.

Ich gebe zu bedenken, dass wir durch das Vertreten dieser Ideale in unseren Lehrplänen und in unserer pädagogischen Praxis Grenzen ziehen. Diese Grenzen trennen das Gute von dem Bösen. Auf der guten Seite stehen Wahrheit, Objektivität und Vernunft; auf der anderen Seite erstreckt sich die Finsternis. Wir gestalten unsere Lehrpläne als Lobpreis der guten Seite. Wir beginnen keine Diskussion über die falsche Seite, es sei denn, um sie als mythisch, dumm oder unmoralisch abzuwerten. Sollten sich unsere Schüler ins Dunkel verirren, führen wir sie schnell auf den richtigen Pfad zurück. Wenn sie die Ideale der guten Seite nicht beherzigen, verhindern wir ihr Vorankommen in unserem Bildungssystem. Im Endeffekt sind die Ideale, die unsere Bildungsmaschinerie antreiben, nicht freisinnig. Vielmehr unterstützen sie eine bestimmte Lebensweise und bewahren die Barriere der Ignoranz und Intoleranz gegenüber allem, was auf der anderen Seite liegt.

Die kulturelle Konstruktion von Wahrheit

Begriffe wie »Wahrheit«, »Objektivität« und »Rationalität« sind mächtige rhetorische Mittel. Ihre Inanspruchnahme für eigene Handlungen ist gleichbedeutend mit einem Anspruch auf kulturelle Überlegenheit. Auf der Grundlage genau dieses Anspruchs haben viele der großen Machtkämpfe der westlichen Kultur stattgefunden. Die Wissenschaften haben in ihrem Anspruch auf Wahrheit, Objektivität und Rationalität zunehmend die Autorität der Kirche in gesellschaftlichen

Angelegenheiten untergraben. Aus diesem Grund ist die öffentliche Bildung weitgehend weltlich denn religiös orientiert. Religiöse Einrichtungen haben aber ihre Überlegenheit in Bezug auf moralische Autorität erhalten. Wie aus einer weltlichen Orientierung heraus argumentiert wird, hat Moral jedoch keine rationale, sondern eine ausschließlich subjektive Begründung. Wie uns die Geschichte gezeigt hat, führen widerstreitende moralische oder religiöse Forderungen allzu häufig zu massivem Blutvergießen. Eine aufgeklärte Bildung sollte uns dazu befähigen, diese oft gegeneinander stehenden Traditionen rational und objektiv zu durchschauen.

Für viele Leser mag sich die geschichtliche Entwicklung der letzten Jahrhunderte »richtig« anfühlen. Schließlich haben wir beobachtbare Fakten, um den Anspruch auf Wahrheit, Objektivität und Rationalität zu unterstützen. Aussagen über den Geist und die Seele des Menschen oder darüber, was moralisch vertretbar ist, haben hingegen keine solche Grundlage. Hierbei handelt es sich nur um Meinungen. Für einige Leser mag das Thema weniger eindeutig erscheinen, wenn wir uns dem Machtkampf in unseren Bildungseinrichtungen zuwenden. Auch hier wird gesagt, dass einige Bildungsbereiche weniger objektiv und rational sind als andere. Physik, Chemie und Mathematik stehen z. B. im Vordergrund, während Soziologie, Psychologie und Pädagogik eher als »ungenau«, »empirisch unbegründet« und »methodologisch schwach« gelten. Die Naturwissenschaften erhalten staatliche Zuwendungen, eine bessere personelle Ausstattung und neue Gebäude, während die dahinschwindenden Fakultäten für klassische Philosophie und Literatur oft in den alten und heruntergekommenen Abteilungen ihren Platz finden. Die Wahrheit triumphiert wieder einmal über die Subjektivität.

Im Verlauf der letzten Jahrzehnte hat ein langsamer, aber dramatischer Wandel in der akademischen Welt stattgefunden. Mit zunehmender Eindringlichkeit und Intellektualität ist es einer Gruppe von Akademikern gelungen, den Wahrheitsbegriff in Schwierigkeiten zu bringen. Die wohl wichtigste Quelle dieser Bewegung liegt in der Geschichte der Wissenschaft. Es wurde gefragt, wie man Erkenntnisfortschritte im Verlauf der Jahrhunderte feststellen kann. Thomas Kuhns berühmtes Werk *Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen* (1976) entwarf zu dieser Frage eine Argumentation von nachhaltiger Bedeutung. Er behauptete, dass wissenschaftliche Erkenntnis nicht auf eine Weise zunimmt, wie es traditionell angenommen wird. Eine

zunehmende Forschung bringt uns endgültiger Wahrheit nicht näher. Die Entwicklung von der aristotelischen zur newtonschen Physik bis zur Quantenmechanik ist keine Entwicklung von geringerem zu überlegenem Wissen. Vielmehr repräsentieren solche Entwicklungen Veränderungen in unserer Weltsicht. Wir wissen nicht immer mehr, sondern jede Entwicklung führt uns lediglich zu anderem Wissen.

Kuhns Arbeit machte den Begriff des Paradigmas zu einem gebräuchlichen Ausdruck. Ein Paradigma besteht, grob gesehen, aus einer Menge zusammenhängender Annahmen, Logiken, Werte, Forschungsmethoden und Untersuchungsinstrumente. So gesehen, sind die Annahmen, die Logik und die Untersuchungsinstrumente der newtonschen Physik denen der Quantenphysik nicht grundsätzlich unterlegen. Sie sind einfach nur verschieden. Sie ermöglichen es, eine andere Art Fragen zu stellen, und beziehen sich auf andere Anwendungsgebiete. Diese Argumentation brachten etliche Soziologen und Anthropologen dazu, wissenschaftliche Forschung als soziales Phänomen zu untersuchen (siehe z. B. Latour 1987; Knorr-Cetina 2002). Es wurde für sie zunehmend offensichtlich, dass sich Wissenschaft aus kleinen Gemeinschaften, Stämmen oder Kulturen zusammensetzt. Diese Gemeinschaften können durch ihre jeweils eigenen Paradigmen unterschieden werden. In diesem Sinne unterscheiden sich Wissenschaftskulturen nicht generell von Weltkulturen und Religionen. Jede von ihnen spricht ihre eigene Sprache und bevorzugt ihre eigenen Formen der Praxis.

Diese Denkrichtung hat für die Entwicklung einer sozial konstruktivistischen Sicht auf Wissen eine große Rolle gespielt (siehe z. B. Gergen 1994, 2002). Konstruktivistisches Denken führt aber noch weiter. Vor allem löst es die traditionelle Trennung zwischen (objektiven) Tatsachen und (subjektiven) Werten auf. Es ist eine Sache, zu erkennen, dass verschiedene Wissensgebiete die Welt unterschiedlich konstruieren – dass es keinen Königsweg zur »wahren Wahrheit« gibt. Es gibt aber noch einen anderen Punkt, der Beachtung verdient. Wir betrachten Wissensgebiete oft als unvoreingenommen. Während die verschiedenen religiösen Gruppen Werte oder Ideologien vertreten, gelten Wissensgebiete als neutral. Mathematik, Geschichte und Biologie, so sagt man, haben keine Politik. Es sind die Werke Foucaults (Foucault 1980, 1983), die in diesem Zusammenhang erste Zweifel anstießen. Wie Foucault gezeigt hat, gehen die An-

nahmen eines Wissensgebietes nicht nur mit der Akzeptanz einer Ontologie einher, sondern auch mit einer Übernahme der damit zusammenhängenden Handlungsweisen. Die Annahme z. B., dass so etwas wie Geisteskrankheit existiert, begründet psychologische Tests, Psychotherapie und pharmakologische »Heilverfahren«.

Um diese Sichtweise zu verallgemeinern, kann man sagen, dass den Praxistraditionen aller Wissensgebiete implizite Werte und Ideale zugrunde liegen. In diesem Sinne gibt es keine wertneutrale Perspektive. In der Lehre an öffentlichen Schulen wird zum Beispiel ein besonderer Wert auf Logik und Beweisbarkeit gelegt. Den Schülern wird beigebracht, dass dies die wichtigen Grundlagen sind, auf denen effektive Entscheidungen getroffen werden. Diese Betonung bedeutet eine implizite Herabwürdigung von Werten, Wünschen und Leidenschaften als bedeutsamen Entscheidungsgrundlagen. Alles weist z. B. darauf hin, dass es tatsächlich möglich ist, ein logisches Vorgehen zu entwickeln, mit dem man eine große Summe Geld verdienen kann. Die Entscheidung, dies zu tun, ist dadurch aber nicht automatisch in einem moralischen Sinne »gut«. Es ist jedoch genau dieser »moralische Sinn«, der in den logikzentrierten Lehrplänen eine Randstellung einnimmt. Aus dieser Sichtweise heraus erhalten wir auch ein Bewusstsein für die Politik von Geschichte, den Eurozentrismus der traditionellen Geografie, die geschlechtsspezifische Voreingenommenheit der Biologie, die individualistische Ideologie der Psychologie und so weiter (siehe z. B. Prilleltensky 1994). Jede Wissensgemeinschaft funktioniert wie eine kleine Religion; jeder Lehrplan erweitert die Macht seiner impliziten Glaubenssätze und Werte.

Diese Untersuchungen über die soziale Konstruktion von Wissen enthalten außerordentlich wichtige Implikationen für die Bildung. Auch sehe ich in ihnen ein wertvolles Mittel dafür, über den Beitrag der Bildung für die Zukunft des Weltfriedens nachzudenken. Wir begeben uns besonders dort in Gefahr, wo sich lokale Ansprüche auf Wahrheit, Objektivität und Vernunft den Anschein von Allgemeingültigkeit geben. Wo diese Ideale Bestandteil unserer Bildungspläne und unserer Praxis sind, werden »Ignoranz«, »Rückständigkeit« und »Engstirnigkeit« zu Realitäten. In der Festlegung dessen, was »wahr« ist, legen wir auch fest, was »falsch« ist; wenn wir erklären, was »objektiv« ist,

Wir begeben uns besonders dort in Gefahr, wo sich lokale Ansprüche auf Wahrheit, Objektivität und Vernunft den Anschein von Allgemeingültigkeit geben.

sehen wir andere gefangen in »Subjektivität«; wenn wir die »Rationalität« preisen, schauen wir mit Verachtung auf das »Irrationale«.

In unseren Formen einer aufgeklärten Bildung schätzen wir unsere Fähigkeit, die vielfältigen Subjektivitäten der Welt, die unzähligen Lebensweisen und das Spektrum religiösen Glaubens zu durchschauen. Weit schwieriger ist es, anzuerkennen, in welcher Weise unsere aufgeklärte Tradition und ihre Verpflichtung zu Objektivität und Vernunft selbst nur eine Lebensweise oder Religion ist. Ich wage zu behaupten, dass wir uns dessen immer dann sehr genau bewusst sind, wenn wir andere beobachten. Wir sagen »Warum sehen sie nicht, dass ihre Denkweise nur eine von vielen möglichen ist?« oder »Sie sollten verstehen, dass andere ebenso ein Anrecht auf ihren eigenen Glauben haben wie sie selbst«. Wesentlich schwieriger ist es, anzuerkennen, dass viele unserer Vorstellungen von Wissen und Bildungszielen charakteristisch für *unsere* Traditionen sind. In einer Parallele zum internationalen Bereich fällt es der westlichen Welt leicht, Monarchien, Oligarchien und Militärherrschaft als Produkte bestimmter Kulturen zu sehen. Auch sind wir schnell dabei, ihre Unzulänglichkeiten zu kritisieren. Das Fundament für ein leidvolles Blutvergießen wird jedoch erst dadurch gelegt, dass wir beginnen, Demokratie als ein universelles – rationales und objektives – Gut zu vertreten.

Im Folgenden möchte ich einige Implikationen der bisherigen Argumentation für Lehrpläne und pädagogische Praxis darlegen. Ich mache diese Vorschläge mit einer gewissen Bescheidenheit. Bekräftigt werden sie durch 40 Jahre Lehrerfahrung und durch aktuelle und bedeutende Entwicklungen der Pädagogik. Zumindest sollen meine Anmerkungen wichtige Sichtweisen für einen Dialog eröffnen.

Lehrpläne und Konflikte

Zunächst zu den Implikationen für die Lehrplangestaltung. Wie können unsere Lehrpläne zu einem Weltklima beitragen, in dem der Dialog der Zerstörung vorgezogen wird? Anschließend wende ich mich spezifischeren Bildungsformen zu. Ich beginne diesen Abschnitt mit drei Vorschlägen.

Von der Wahrheit zu pragmatischen Möglichkeiten

Wenn wir von unseren Schülern verlangen, Bücher oder Gedichte zu lesen, hoffen wir, dass sie darin Einsicht, Weisheit oder Schönheit

finden, von denen sie in späteren Jahren profitieren. Wir kündigen dieses Material nicht als wahr oder objektiv an. Jeder Autor oder Dichter hat eine Sichtweise anzubieten, und die Vielfalt der Sichtweisen stellt für uns eine Bereicherung dar. Auf diese Weise könnten wir uns allen Sachgebieten annähern, von Biologie und Geografie bis hin zu Geschichte und Mathematik. Sobald wir bei diesen Themen eine endgültige und objektive Wahrheit vertreten, beginnen wir zu polarisieren.

Um die Möglichkeiten zu illustrieren, kann man sich an den Geografieunterricht erinnern, insbesondere an die Verwendung von Landkarten zu dem Zweck, die wahre Gestalt der Erde zu enthüllen. Die typische Karte einer Region zeigt eine flache Erde und liefert exzellente Hinweise für die relative Entfernung zwischen verschiedenen Städten. Ein Globus hingegen zeigt eine runde Erde, auf der der kürzeste Weg zwischen zwei Punkten nicht aus der direkten Linie zwischen ihnen besteht. Vielleicht zeigt keine dieser Karten die Gebirge und Täler oder die Tiefe der Meere. Auf anderen Karten sind vielleicht keine Grenzlinien zwischen verschiedenen Ländern zu finden, sondern Hinweise über die Dichte der Besiedelung durch verschiedene ethnische Gruppen, über Anbaugelände, Luftqualität, Temperaturunterschiede und so weiter. Jede Karte ermöglicht einen anderen Eindruck der Welt, mit einem jeweils anderen Zweck. Es gibt nicht die eine wahre Karte, nur Karten mit verschiedenen Anwendungsmöglichkeiten.

Es sollen hier nicht die Möglichkeiten von Wahrheit *innerhalb* einer gegebenen Tradition ausgeschlossen werden. Verschiedene Wahrheitsannahmen sind innerhalb verschiedener Wissensgemeinschaften enorm nützlich. Die Annahmen der Biologie sind unerlässlich, um »Krankheiten zu heilen«, ebenso wie die Annahmen der Astrophysik notwendig sind, um eine Rakete auf dem Mond zu landen. Greift man aber auf Wittgenstein zurück, sind Biologie und Astrophysik nur bestimmte Handlungsweisen (Wittgenstein 1967). Die Sprachspiele, die in diesen Handlungsweisen angestellt werden, sind sehr nützlich, wahr sind sie aber nur innerhalb der Grenzen ihrer Tradition. Auf ähnliche Weise können wir z. B. feststellen, wann ein Tor beim Fußball gefallen ist oder ob jemand eine Passage aus Hamlet oder aus Othello spielt. Die Inhalte des Sports oder des Theaters sind nicht weniger wahr als die der Biologie und Astrophysik. Was sie unterscheidet, ist die jeweilige Art, in der gehandelt wird.

In einem entscheidenden Sinn führen diese Überlegungen John Deweys frühe Visionen von Bildung weiter. Für Dewey bestand Bildung maßgeblich in dem Prozess der Enkulturation. »Alle Bildung schreitet voran mit der Teilhabe des Individuums am sozialen Bewusstsein« (Dewey 1897, p. 77; Übers.: H. L.). Und, wie Dewey über die Jahre hinweg argumentierte, wir sollten Wissen unter pragmatischen Gesichtspunkten sehen, erzeugt von Menschen innerhalb ihrer Wertetradition (siehe Dewey 1998). Führt man dieses Denken weiter, bedeutet es die vertiefte Auseinandersetzung mit vielfältigen Traditionen. Es ist die Aufforderung, in die Denk- und Handlungsweisen der unterschiedlichen Kulturen und historischen Epochen einzudringen und sowohl die Möglichkeiten als auch die Beschränkungen ihres Anspruchs auf Wissen zu achten.

In meinen College-Kursen konfrontiere ich die Schüler z. B. mit den vielfältigen Wirklichkeiten, die durch die Psychologie erzeugt werden.

Wenn sich Schüler tatsächlich ohne eine »wahre Wahrheit«, an die sie sich halten können, verloren fühlen, sollten wir einen Blick auf ihre bisherigen Bildungserfahrungen werfen, in denen eine solche singuläre Wahrheit vertreten wurde.

Es folgen engagierte Dialoge darüber, wie man zwischen Perspektiven auswählt und ob man sich überhaupt einer einzelnen Sichtweise verschreiben soll. Meine Berufskollegen sind nicht gänzlich erfreut über diese Form der Lehre. Man erzählt mir, dass

junge Menschen eine gewisse Form von festem Glauben entwickeln müssten. Später, möglicherweise als Absolventen, könnten sie dann ja feststellen, dass ihre Sichtweise nur eine unter vielen ist. Meine Kritiker weisen auch auf Untersuchungen mit College-Schülern hin, die zeigen, dass sich die Fähigkeit zu relativistischem Denken erst später in ihrer Bildungskarriere entwickelt. Und trotzdem leiden meine Schüler nicht darunter, dass sie mit mehreren Perspektiven konfrontiert werden. Im Gegenteil. Wenn sich Schüler tatsächlich ohne eine »wahre Wahrheit«, an die sie sich halten können, verloren fühlen, sollten wir einen Blick auf ihre bisherigen Bildungserfahrungen werfen, in denen eine solche singuläre Wahrheit vertreten wurde. Dass Schüler bis zum Ende ihrer Schulzeit keine gesunde Wertschätzung von Vielfalt entwickeln können, sagt weniger über ihre Fähigkeiten aus als über die Grundannahmen, die in den Lehrplänen ihrer bisherigen Schulzeit vertreten wurden.

Die Entwicklung einer Kunst der Mehrdeutigkeit

Aus meiner Schulzeit erinnere ich mich an eine besondere Erfahrung in Geometrie. Wir Schüler sollten Formeln auswendig lernen, mit denen man den Inhalt verschiedener Körper berechnen kann. Eines Tages dachte ich, ich hätte eine effektivere Berechnungsformel gefunden als die, mit der wir uns beschäftigen sollten. Als ich diese Möglichkeit am nächsten Tag in der Klasse vorstellen wollte, schnitt mir der Lehrer sofort das Wort ab. »Das Buch enthält die korrekten Lösungen«, wurde mir unmissverständlich mitgeteilt, »es ist deine Aufgabe, diese zu lernen.« Die Beanspruchung einer eindeutigen Wahrheit bringt andere zum Schweigen. Wenn die Wahrheit offensichtlich scheint, beginnt Unterdrückung. Man erreicht einen Punkt, an dem kein Dialog mehr erlaubt ist. Dieser Zusammenhang trifft ebenso auf Wissensgemeinschaften zu wie auf jene, die religiöse oder politische Wahrheit für sich beanspruchen.

Es ist genau diese Suche nach Eindeutigkeit, die in einer Erziehung zum Frieden aufgeweicht werden muss. Eine traditionelle Bildungspraxis ist sehr effektiv darin, uns auf *die Kunst des »Es ist«* vorzubereiten, darauf, zu erklären, was die Sache ist – die Fakten, die richtige Logik, die Antworten. Wir müssen eine Pädagogik der Mehrdeutigkeit erst noch entwickeln. Ich sehe hier eine Entsprechung zu den Ansichten Paolo Freires (1973, S. 58):

»Wissen entsteht nur durch Erfindung und Neuerfindung, durch die ungeduldige, ruhelose, fortwährend von Hoffnung erfüllte Forschung, der die Menschen in der Welt, mit der Welt und miteinander nachgehen.«

Wenn wir den konstruierten Charakter der Realität, des Vernünftigen und des Guten anerkennen, müssen wir auch anerkennen, dass es für jede Konstruktion eine mögliche Dekonstruktion gibt. Und in jeder Dekonstruktion liegt die Möglichkeit für eine Rekonstruktion. Wir werden dafür sensibilisiert, dass die Weise, auf die alles konstruiert wird, aus Rekombinationen, Verschmelzungen und Imitationen existierender Traditionen besteht. Dies führt uns zu Vielfalt, Widersprüchen, Unterschieden und Ironie. Auf diese Weise können wir am besten über die künstlichen und willkürlichen Grenzen, die wir errichtet haben, zueinander finden.

Es wird oft behauptet, dass Menschen ein inneres Bedürfnis nach klaren und einfachen Antworten auf ihre Fragen haben. Dies bezwei-

Es wird oft behauptet, dass Menschen ein inneres Bedürfnis nach klaren und einfachen Antworten auf ihre Fragen haben. Dies bezweifle ich zutiefst.

fele ich zutiefst. Kinder verlangen nicht nach solchen Antworten; für ein Kind kann ein einfaches Stück Holz eine Burg sein oder ein Auto, ein Pferd, eine Mauer oder eine

Fülle anderer Möglichkeiten. Unsere Bildungssysteme sind maßgeblich für die Vermittlung einer Logik verantwortlich, die auf »die beste« oder »die korrekte« Antwort ausgerichtet ist. Wir sollten es vermeiden, durch unsere Lehrpläne und durch unsere Bewertung von Schülern Möglichkeiten auszuschließen, kreative Impulse zu bremsen und Dialoge zu verhindern. Das bedeutet nicht, dass Klarheit und Präzision in den Lehrplänen keinen Platz haben. Innerhalb einer begrenzten Logik (wie z. B. Algebra) sind nur bestimmte Lösungen erlaubt. Was wir jedoch als »richtige« Antwort ansehen, ist meines Erachtens an praktische Konsequenzen gebunden. Um welche Konsequenzen handelt es sich hierbei? An diesem Punkt kommen wir zu der dritten grundlegenden Idee eines weltbezogenen Lehrplans.

Von der Werteneutralität zu gemeinschaftlichen Aufgaben

In seiner wichtigen Veröffentlichung *Legitimationsprobleme im Spätkapitalismus* (1973) betrachtet Jürgen Habermas kritisch die Beschränkungen des instrumentellen Denkens. Dieses Denken beschäftigt sich hauptsächlich damit, wie bestimmte Ergebnisse auf die praktischste Weise erreicht werden können. Habermas argumentiert, dass die alleinige Konzentration auf das Erreichen eines Ziels die Diskussion über die Werte vermeidet, die hinter solchen Anstrengungen stehen. Im Fall des Terrorismus z. B. vermeiden wir die Frage, warum wir den Terrorismus »bekämpfen«, anstatt eine andere Möglichkeit zu wählen; wir fragen nicht, ob Kampf das beste Mittel auf dem Weg zu einer friedlichen Welt ist; wir vermeiden, darüber nachzudenken, wie viele Leben es kosten wird – einschließlich derjenigen von Unschuldigen. Die Zukunft zeigt sich in unbedachten und manchmal ungeheuerlichen Ergebnissen.

Wenn wir Wahrheit, Objektivität und Vernunft nicht als universelle Ziele betrachten, sondern als hilfreiche Möglichkeiten, abgegrenzte Ziele zu erreichen, bekommen die Bedenken Habermas' eine entscheidende Bedeutung für Bildungsprozesse. Wenn Traditionen der Wahrheit Konsequenzen haben, sind Überlegungen über diese Konsequenzen lebenswichtig. Wir schieben das Lösungswort des

»reinen Wissens« beiseite und beginnen zu fragen: »Wissen wozu?«, »Wissen für wen?«, »Wer gewinnt, und wer verliert?«, »Was vermeiden wir, wenn wir diesen Weg wählen?«

Als sich die Bildungssysteme vermehrt weltlich orientierten und sich zunehmend der Objektivität und Vernunft zuwandten, verschwanden die Werte weitgehend aus den Lehrplänen. Im späten 19. Jahrhundert konnten Lehrer noch zu Recht über den moralischen Charakter ihrer Schüler besorgt sein. Mit Begeisterung konnten sie Lektionen über Moral in ihre Lehrpläne einbauen. Nun, da das Thema Werte »unscharf« und »subjektiv« ist, wird es weitgehend vermieden. Wenn ein Lehrer moralische Werte in seinem Lehrplan behandelt, kann es im schlimmsten Fall sogar passieren, dass er als Ideologe ausgesondert wird. Öffentliche Bildung, so die weit verbreitete Ansicht, sollte politisch und ideologisch neutral sein; moralische Werte seien eine persönliche Angelegenheit, und moralische Entwicklung gehöre nicht in den Verantwortungsbereich des Bildungssystems.

Obwohl diese Haltung eine gewisse Weisheit enthält, vernachlässigt sie zwei wichtige Faktoren. Zunächst trägt sie den impliziten Werten keine Rechnung, die unvermeidlich in unsere Lehrpläne Eingang finden. Wie schon vorher angemerkt, unterstützen alle Wahrheitskulturen bestimmte Lebensweisen und die damit verbundenen Werte. Unterricht über die Evolution der Arten steht gegen das Anerkennen göttlicher Schöpfung; das Treffen einer einfachen Unterscheidung in zwei Geschlechter bildet die Voraussetzung für Homophobie, und die Darstellung des »Charakters unserer Staatsform« verweist auf ihre Allgemeingültigkeit. Trotz unserer Ablehnung vermitteln wir unvermeidlich Werte. Dies wirkt sich auf den zweiten Mangel unserer Lehrpläne aus: das Versäumnis, unsere Werte zu erkennen und über sie zu reflektieren. In vielerlei Hinsicht verdanken wir diese Sichtweise den Werken von Paulo Freire und der »kritischen Pädagogik«, die durch ihn inspiriert wurde (siehe z. B. Giroux 1983). Solche Werke öffneten die Tür für eine Kritik der Werte unserer bestehenden Wissensgebiete und Institutionen. Wenn auch heilsam in ihren Zielen, basierte die Kritik fast ausschließlich auf einer neomarxistischen Orientierung. Diese geht von einer Ontologie bestehender Klassenstrukturen aus und beansprucht eine übergeordnete Moral für die eigenen Rechtsvorstellungen. In ihrer eigenen Art hat auch diese Denkweise das »böse Andere« geschaffen. Ein umfassender Dialog darüber, was für unser Leben gut, lohnend und bedeutsam ist, wird im Keim erstickt.

Ich argumentiere keinesfalls für eine Rückkehr zu religiöser oder moralischer Erziehung. Was ich als wichtig betrachte, ist vielmehr eine ernsthafte und tief greifende Auseinandersetzung mit Werten in unseren Lehrplänen. Es reicht zum Beispiel nicht aus zu lehren, wie man körperlich gesund bleibt. Wir müssen auch die schwierigen Fragen nach Werten stellen, die zu gesellschaftlichen Konflikten führen. Zum Beispiel die Frage, wessen Gesundheit für uns die wichtigste sein sollte; was wir verlieren, wenn die Gesundheit an erster Stelle steht; wer beurteilt, wann Gesundheit erreicht ist; ob sich etwas durch einen ungesunden Lebensstil erreichen lässt; ob wir versuchen sollten, unsere Lebensspanne unendlich zu verlängern. Auf diese Fragen gibt es mit Sicherheit keine logisch und empirisch gesicherten Antworten. Fakten und Logik tragen nur dann zu einer Entscheidung bei, wenn die Werte schon feststehen. Bildung, die nicht zu einer tief gehenden Reflexion über Werte ermutigt, hinterlässt ihre Schüler mit grundlegenden Unzulänglichkeiten. Sie begeben sich in eine Welt tief greifender Wertekonflikte ohne die Fähigkeit, zu verstehen, zu verhandeln und Einigungen herbeizuführen – also ohne die notwendigen Fähigkeiten, zur Auflösung von Konflikten beizutragen.

Das Prophetische der pädagogischen Praxis

Lange dachte ich, Lehre hätte etwas mit Inhalten zu tun; dass Unterricht im Hinblick auf bestimmte Wissensbestände gestaltet werden sollte und dass sich eine erfolgreiche Teilnahme in der nachfolgenden Beherrschung der Inhalte zeigt. Von dieser Sichtweise bin ich nicht länger überzeugt. Ich war im traditionellen Bildungssystem sehr erfolgreich, doch an welche Unterrichtsinhalte erinnere ich mich noch? Zweifelsohne bleiben da einige grobe Konzepte, aber die Einzelheiten der griechischen Zivilisation und der lateinischen Grammatik, die englischen Könige oder die Entfernung zu den Planeten sind in Vergessenheit geraten. Mit dieser Erfahrung stehe ich nicht alleine da. Untersuchungen haben schon lange gezeigt, dass sich Schüler schon einige Monate nach der Beendigung einer Unterrichtseinheit an nur noch ca. 30 % der Inhalte erinnern.

Welchen Gewinn habe ich von den ganzen Aufsätzen davongetragen, die ich in Literatur, Geschichte oder Philosophie geschrieben habe? Nur ein kleiner Teil der Inhalte ist erhalten geblieben, aber ich weiß, wie man schreibt. Was habe ich in den ganzen Klassendiskussi-

onen am College gelernt? Wenig darüber, was gesagt wurde, aber ich weiß, wie man sich aktiv an Diskussionen beteiligt. Ich bin zu der Ansicht gelangt, dass die pädagogische Praxis selbst das maßgebliche Angebot unserer Bildungssysteme darstellt und nicht ihre Inhalte. Oder, um eine altbekannte Unterscheidung zu treffen: Zu wissen wie ist für pädagogische Bemühungen wichtiger als zu wissen, dass.

Provokanter ausgedrückt, ist unsere pädagogische Praxis prophetisch. Sie enthält wichtige Zutaten für das, was wir später als Menschen werden können. Was kann unsere Praxis in diesem Lichte zu einer vielversprechenderen globalen Zukunft beitragen? Ich weise hier auf drei wichtige Möglichkeiten hin:

Zusammenarbeit

Wenn wir uns dessen sicher sind, was wahr, vernünftig und richtig ist, wissen wir, welche Dinge getan werden müssen. Wir müssen andere nicht um ihre Meinung fragen. Diese Sicherheit führt zu autonomem Handeln. Autonomes Handeln bedeutet aber gleichzeitig eine Trennung der Welt in diejenigen, die auf der gleichen Seite stehen, diejenigen die einem im Weg sind, und diejenigen, die gegen einen sind. Autonomie und Konflikte gehen Hand in Hand. Wenn wir die Möglichkeiten vielfältiger Wirklichkeiten und die damit verbundenen Lebensweisen verstehen, öffnen wir die Tür für gemeinsames Handeln. Wir können verstehen, dass verschiedene Werte auf dem Spiel stehen und alle Entscheidungen vor dem Hintergrund von Mehrdeutigkeit getroffen werden. Der Erfolg unserer Projekte hängt davon ab, Leute zusammenzubringen, Meinungen und Werte auszutauschen und Kräfte zu vereinen, um für alle das bestmögliche Ergebnis zu erreichen.

Übertragen auf die Unterrichtspraxis, fordert eine Vorbereitung zum Frieden ein Umdenken im Hinblick auf gemeinschaftliche Schülerprojekte.² In letzten Jahrzehnt gab es eine lebhaft und produktive Bewegung in Richtung einer gemeinschaftlichen Bildungspraxis. In seinem Werk *Collaborative learning* (1992) beschreibt Ken-

Wenn wir die Möglichkeiten vielfältiger Wirklichkeiten und die damit verbundenen Lebensweisen verstehen, öffnen wir die Tür für gemeinsames Handeln.

² Eine ausführliche Bibliografie zu einer gemeinschaftlichen Praxis findet man unter www.psu.edu/celt/clbib.html. Der Verlag Houghton Mifflin stellt über sein Projektzentrum eine Reihe von Online-Übungen zu Verfügung, die es Schülern ermöglichen, per E-Mail mit anderen auf der ganzen Welt in Kontakt zu treten.

neth Bruffee z. B. eine Reihe praktischer Möglichkeiten, die den persönlichen Ausdruck und den Austausch von Schülern untereinander anregen sollen. Patricia Lather (1994) fordert ihre Schüler dazu heraus, in unterschiedlichen Weisen zu schreiben, je nach der Zielgruppe und dem Zweck, den sie erreichen möchten. In einer gemeinschaftlichen Praxis wird die typische Lehrerrolle als Organisator und Vermittler von Wissen zugunsten einer Rolle als Faciliator (»Ermöglicher«), Provokateur, Hilfestellungsleistender und Vorbild aufgegeben. Schüler erhalten hierbei häufig bestimmte Aufgaben von ihrem Lehrer zugeteilt; die Weise, in der sie sich selbst organisieren, relevante Themen erforschen, ihre Ergebnisse und Meinungen präsentieren und ihre eigene Arbeit bewerten, unterliegt jedoch weitgehend ihrer eigenen Kontrolle. Schüler lernen auf diese Art nicht nur die Kunst produktiver Zusammenarbeit, sie lernen auch voneinander, wie man verschiedene Probleme angehen kann. Durch das Vertrauen, das man Schülern hierbei gibt, zeigt man ihnen gegenüber zudem auch noch Respekt, ein Aspekt, der eine zentrale Rolle in einer gemeinschaftlichen Praxis einnimmt.

In der Bewegung zu einer gemeinschaftlichen Praxis müssen wir aber auch über das Klassenzimmer hinausdenken. Es ist sehr offensichtlich, dass die Wände der Schule uns irreführen. Sie weisen darauf hin, dass die Schule von ihrem Umfeld getrennt ist; dass ihr Erfolg davon abhängt, was sich innerhalb abspielt. Es hat sich gezeigt, dass die Geschehnisse im Klassenzimmer niemals vom Familienleben der Schüler, der lokalen Politik, der Ökonomie etc. getrennt werden können. Obwohl wir uns dieser Zusammenhänge wohl bewusst sind, ist die Reaktion oft ein Schulterzucken: »Was kann ich denn da schon machen?«

Gemeinschaftlich orientierte Bildung lädt dazu ein, die Beziehung des Schulsystems zu der umgebenden Gemeinschaft zu bedenken. Sie ist eine Einladung an Schulen, sich aktiv an der umgebenden Gemeinschaft zu beteiligen. Ein eindrucksvolles Beispiel gemeinschaftlicher Bildung geben Barbara Rogoff und ihre Kollegen, die ein Programm entwickelt haben, das Schüler, Lehrer und Erwachsene einer Gemeinde zusammenbringt (Rogoff et al. 2001). Sie gingen davon aus, dass Lernen dann am effektivsten ist, wenn man sich in einer Gemeinschaft mit anderen interessierten Lernern befindet. Bildung entsteht hier aus aktiven Beziehungen. In der gemeinsamen Erstellung der Lehrpläne und Aktivitäten schöpften Lehrer, Eltern

und Schüler aus ihren jeweiligen Interessen. Selbst die jüngsten Schüler beteiligten sich an der Planung. Eltern kamen zur Schule und beteiligten sich als Teamlehrer. Zu bestimmten Zeiten kamen Schüler verschiedener Klassenstufen zusammen, um gemeinsam zu lernen. Das Ergebnis bestand in einer großen Lerngemeinschaft, in der jeder von den anderen und von dem Abenteuer der Zusammenarbeit profitierte.

Wir müssen auch nach den Unterschieden zwischen verschiedenen Wahrheitsansprüchen fragen. Wir behandeln Unterschiede in Biologie, Geschichte und Literatur als gegeben, als würden sie die natürliche Ordnung der Dinge widerspiegeln. Solche Unterschiede sind in bestimmten geschichtlichen Perioden verankert, und ihre zunehmende Unabhängigkeit hiervon spiegelt wissenschaftspolitische und ökonomische Entwicklungen eher wider als gegebene Differenzen. Das Ergebnis sind isolierte Wissensinseln, die durch eine Kluft aus Ignoranz und Antipathie getrennt sind. Wenn unsere Bildungspraxis darauf ausgerichtet sein soll, Gegensätze zu überwinden, sollten die Grenzen zwischen den verschiedenen Fächern zu den ersten zählen, die abgebaut werden. Lenken wir jedoch unsere Aufmerksamkeit auf praktische Probleme der Gesellschaft – Umwelt, Verbrechen, Technologie, Frieden, Terrorismus und dergleichen –, treten die traditionellen Unterschiede in den Hintergrund. In all diesen Fällen ist ein gemeinschaftliches Engagement erforderlich, das über wissenschaftliches Arbeiten hinausgeht.

Dialog

Entscheidend für jede Zusammenarbeit ist die Fähigkeit, effektive Dialoge zu führen. Eine traditionelle Bildungspraxis ist hierfür wenig hilfreich. Die maßgebliche Zeit des Unterrichts wird durch die Monologe des Lehrers bestimmt. Schüler sind meistens mit einem einzelnen Sprecher konfrontiert, ob es sich um den Grundschullehrer handelt, der die Geschichte der Dinosaurier erzählt, oder um den Universitätsprofessor, der die Relativitätstheorie erklärt. Wenn es dann um die Meinungen der Schüler geht, werden sie meist dazu angehalten, zu »ihren eigenen Ergebnissen« zu kommen und diese in ihren Prüfungen und Unterlagen zu artikulieren. Sie werden durch die angebotenen Modelle und Handlungsweisen darin geschult, Monologe zu halten.

ge zu halten. Gelegentlich finden auch Dialoge einen Platz in den Lehrplänen. Wenn es jedoch einmal zu einem Dialog kommt, dann in der Form einer Debatte der einen Seite gegen eine andere. Zwei Monologe werden gegeneinander gestellt. In der Annahme, dass Wahrheit durch Vernunft entsteht, dient eine Debatte dazu, sich auf der richtigen Seite zu positionieren. Wie oft kommt es in diesem Kontext vor, dass Schüler sich gegenseitig für ein gutes Argument beglückwünschen oder dass sie die Ideen anderer durch ihre eigenen Einsichten bereichern? Es sind genau diese Gesprächsbeiträge, die zu effektiver Zusammenarbeit führen.

Eine Erweiterung des persönlichen Vokabulars bringt der Gesellschaft und der Welt keinen direkten Nutzen. Wie jeder Gelehrte weiß, führt ein stark erweitertes Vokabular lediglich zu Unverständlichkeit. Man mag damit blenden, aber verstanden wird man kaum. Viel entscheidender ist ein Vokabular dialogischen Handelns, also Mittel, die es ermöglichen, effektive Gespräche mit Personen mit verschiedenen Hintergründen zu führen. Zu solch einem Vokabular gehört es z. B., andere Ideen wertzuschätzen und zu erweitern, Neugier zu zeigen, Zweifel an eigenen Beiträgen zuzulassen, nach den Meinungen anderer zu fragen und humorvolle Umgangsweisen zuzulassen. Dies ist jedoch nur der Anfang (siehe auch Wells 1998).

Zu den entscheidendsten pädagogischen Entwicklungen der letzten Jahre gehören die des gemeinschaftlichen Schreibens (siehe www.stanford.edu/group/collaborative; Forman 1992; Reagan, Fox a. Bleich 1994). Anstatt Schüler als Einzelautoren zu betrachten, wird versucht, ihre Talente und Möglichkeiten zu vereinen. Während Schüler auf diese Weise zusammenarbeiten, ihre Aufträge diskutieren, Aufgaben verteilen und Herausforderungen meistern, beschäftigen sie sich grundlegend mit konstruktiven Formen des Dialogs. In meiner eigenen Arbeit habe ich mit Dialogen vor allem als Bewertungsinstrument gute Ergebnisse erzielt. Statt dass die einzelnen Schüler genau unter die Lupe genommen werden, arbeiten kleine Schülergruppen gemeinsam an einer Aufgabenstellung. Sie werden nicht als Einzelpersonen bewertet, sondern nach der Qualität ihrer Dialoge. Im Vorfeld erarbeiten die Schüler gemeinsam die Kriterien, die sie als wichtig für einen guten Dialog erachten. Es ist interessant, dass diese Kriterien sich stark von denen unterscheiden, die für das Erstellen monologischer Aufsätze notwendig sind. Während es einen guten Aufsatz z. B. auszeichnet, dass er einen logischen Zusammen-

hang hat und zu einem einzigen Ergebnis führt, beinhaltet ein effektiver Dialog viele Ideen und die Äußerung unterschiedlicher Möglichkeiten. Meine Schüler haben mir auch gesagt, dass es zu einem gutem Dialog gehört, dass man sich wertschätzt. Im Gegensatz dazu führt der Einzelaufsatz zu einer Logik der Selbstverteidigung und Selbstdarstellung. In meinen Kursen findet ein abschließender Dialog per E-Mail statt. Hierdurch kann man ganze Gespräche in ihrem Verlauf dokumentieren. Meine Erfahrung zeigt, dass Schüler in diesen Gesprächen sehr engagiert sind und sie als Lernerfahrung schätzen.

Umfeldbezogene Bildung

In den letzten Jahren wurde vermehrt auf »kontextuelles Lernen« hingewiesen (siehe z. B. Leigh 2005). Von den Argumenten Deweys – im Zusammenhang mit den gegenwärtigen konstruktivistischen Untersuchungen – für ein erfahrungsbasiertes Lernen zeigt sich eine Bewegung von der Beherrschung abstrakter Konzepte in einem isolierten Klassenzimmer hin zu der Verbindung von Ideen mit einer direkten Praxis. Diese Veränderung hin zu einer umfeldbezogenen Bildung ist nicht nur in Hinsicht auf pädagogische Bemühungen hilfreich. Sie leistet auch einen Beitrag zu einer verantwortbaren Welt. Solch eine Pädagogik fördert zuallererst eine Sichtweise, die Wissen aufgrund seiner praktischen Konsequenzen als wertvoll betrachtet. Dieses Verständnis von Wahrheit bezieht sich auf kontextuelle und nicht auf universelle Faktoren. Zudem fällt die Beschäftigung mit der Frage nach Werten leichter, wenn man sie in einen praktischen Zusammenhang stellt.

Schüler können beispielsweise damit beauftragt werden, Möglichkeiten der Wiederaufbereitung von Papier, Glas und Plastik in ihrer Nachbarschaft zu entwerfen. Hierbei werden sie mit den Fragen konfrontiert, warum Recycling wünschenswert ist, was es zur Ökologie beiträgt und warum viele Menschen sich daran nicht beteiligen. In dem Augenblick, in dem das Lernen vom Klassenzimmer in das Umfeld rückt, überschreiten wir Grenzen, die normalerweise trennen und isolieren. Auf der einen Seite belohnt die traditionelle Bildung Schüler dafür, »gut in der Schule zu sein«. Ihr eigener Wissensstand ist wichtig. Ihre eigenen Belange und die der Gemeinschaft sind unabhängig voneinan-

In dem Augenblick, in dem das Lernen vom Klassenzimmer in das Umfeld rückt, überschreiten wir Grenzen, die normalerweise trennen und isolieren.

der. Durch die Verlagerung von Bildungserfahrungen in das Umfeld kommt dem Wohl der Gemeinschaft eine höhere Bedeutung zu. Der Wert von Projekten misst sich an ihrem Beitrag zur Welt und nicht am Ertrag für die eigene Person.

Schließlich führt die Konfrontation mit praktisch relevanten Herausforderungen eher dazu, den Dialog zu suchen und den Wert von Mehrdeutigkeiten zu erkennen. Wenn ich als Schüler einen Vorschlag für die Veränderung einer Wohngegend machen muss, werde ich wahrscheinlich mit den Bewohnern über diese Angelegenheit sprechen wollen. Die Idee des Recyclings gewinnt unausweichlich eine höhere Komplexität. Viele hilfreiche Implikationen werden erst durch ein anwendungsorientiertes Lernen erfahrbar. Inspiriert durch Deweys Vision einer Bildung, die einen Beitrag zu einer freien, demokratischen Gesellschaft leistet, haben viele Pädagogen nach Möglichkeiten gesucht, Bildungserfahrungen in sinnvolle Beiträge zur umgebenden Gemeinschaft einzubinden (Crews 2001). Lernen betont ein multikulturelles Verständnis (Boyle-Baise 2002) und einen gemeinschaftlichen Wert (Linsman 1998). Wir können darauf hoffen, in Zukunft häufiger auf eine Bildung zu stoßen, die sich den Gemeinschaften der Welt verpflichtet fühlt.

Schlussbemerkung

Traditionell betrachteten wir Bildung unter dem Gesichtspunkt der Verbesserung individueller Kompetenzen. Wir unterrichteten Individuen mit dem Ziel, dass sie ein erfolgreiches Leben führen können. Indirekt ist das immer mit der Hoffnung verbunden, dass Bildung sie auch dazu befähigt, Beiträge zu unseren ökonomischen, rechtlichen und politischen Institutionen zu leisten. Wir betreten eine neue Ära der Geschichte, in der wir über die Grenzen unserer eigenen Gesellschaft hinausdenken müssen. Weder individuelle Meinungen noch lokale Ordnungen bestimmen über unser zukünftiges Wohlergehen, sondern ein globales Verständnis und eine globale Ordnung. Wir müssen ernsthaft darüber nachdenken, ob unsere derzeitigen Bildungsbemühungen eher zu einem künftigen globalen Frieden beitragen oder zu zunehmender Angst und gegenseitiger Vernichtung. Meiner Ansicht nach wird der Hoffnung nach globalem Frieden nicht durch unsere traditionelle Betonung von Wahrheit, Objektivität und Vernunft gedient. Vielmehr müssen unsere Bildungsprogramme,

wenn sie, so wie ich es hier vorgeschlagen habe, einen positiven Beitrag für die Zukunft leisten sollen, Lehrpläne entwickeln, die unterschiedliche Konstruktionen der Welt anerkennen, die sich mit wichtigen Wertekonflikten auseinander setzen und die Mehrdeutigkeit höher schätzen als Gewissheit. Weiterhin müssen wir eine pädagogische Praxis entwickeln, die zunehmend gemeinschaftlich geprägt ist, die dialogische Fähigkeiten bevorzugt und die Lernen in praktische Kontexte einbinden. Ich bin nicht optimistisch genug, um zu behaupten, dass solche Veränderungen eine bessere Welt sicherstellen können. Letzten Endes müssen wir eine Zusammenarbeit auf einer größeren institutionellen Ebene anstreben. Zumindest glaube ich aber, dass eine Bildung im geschilderten Sinne genau solche Bemühungen fördert.

Literatur

- Boyle-Baise, M. (2002): Multicultural service learning: Educating teachers in diverse communities. New York (Columbia Teachers College Press).
- Bruffee, K. (1992): Collaborative learning. Baltimore, MD (Johns Hopkins University Press).
- Crews, R. J. (2001): Higher education service-learning sourcebook. New York (Greenwood/Oryx).
- Dewey, J. (1897): My pedagogic creed. *School Journal* 54: 77–80.
- Dewey, J. (1938): Experience and education. New York (Macmillan).
- Dewey, J. (1998): The essential Dewey. Vol. 1: Pragmatism. Bloomington, IN (Indiana University Press).
- Dewey, J. (2000): Demokratie und Erziehung: Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik. Weinheim (Beltz).
- Forman, J. (ed.) (1992): New visions of collaborative writing. Portsmouth (Boyn-ton/Cook).
- Foucault, M. (1980): Power/knowledge. Selected interviews and other writings 1972–1977. New York (Pantheon).
- Foucault, M. (1983): Der Wille zum Wissen. Sexualität und Wahrheit. Bd. 1. Frankfurt a. M. (Suhrkamp).
- Freire, P. (1973): Pädagogik der Unterdrückten. Reinbek (Rowohlt).
- Gergen, K. J. (1994): Realities and relationships. Cambridge (Harvard University Press).
- Gergen, K. J. (2002): Konstruierte Wirklichkeiten. Stuttgart (Kohlhammer).
- Giroux, H. (1983): Theory and resistance in education: A pedagogy for the opposition. London (Heinemann).
- Habermas, J. (1973): Legitimationsprobleme im Spätkapitalismus. Frankfurt a. M. (Suhrkamp).
- Knorr-Cetina, K. D. (2002): Die Fabrikation von Erkenntnis. Frankfurt a. M. (Suhrkamp).

- Kuhn, T. S. (1976): Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen. Frankfurt a. M. (Suhrkamp).
- Lather, P. (1994): Getting smart. New York (Routledge).
- Latour, L. (1987): Science in action. Cambridge (Harvard University Press).
- Leigh, C. (2005): Curriculum in context: Designing curriculum and instruction for teaching and learning in context. New York (Thomson).
- Linsman, C. D. (1998): Toward a civil society: Civic literacy and service learning. New York (Bergin Garvey/Greenwood).
- Prilleltensky, I. (1994): The morals and politics of psychology. Albany (State University of New York Press).
- Reagan, S. B., T. Fox, a. D. Bleich (1994): Writing with: New directions in collaborative teaching, learning, and research. Albany (State University of New York Press).
- Rogoff, B., C. G. Turkanis a. L. Bartlett (eds.) (2001): Learning together. Children and adults in a school community. Oxford (Oxford University Press).
- Said, E. (1981): Orientalismus. Frankfurt a. M. (Ullstein).
- Said, E. (1994): Kultur und Imperialismus. Frankfurt a. M. (Fischer).
- Wells, G. (1998): Dialogic inquiry. Towards a sociocultural practice and theory of education. Cambridge (Cambridge University Press).
- Wittgenstein, L. (1967): Philosophische Untersuchungen. Frankfurt a. M. (Suhrkamp).