SSOAR

Open Access Repository
www.ssoar.info

Kritische Pädagogik im 21. Jahrhundert: Zur Aktualität von Henry A. Giroux' "Critical Pedagogy"

Schneider-Bertan, Katarina

Veröffentlichungsversion / Published Version
Dissertation / phd thesis

Zur Verfügung gestellt in Kooperation mit / provided in cooperation with:
transcript Verlag

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:
Schneider-Bertan, K. (2024). *Kritische Pädagogik im 21. Jahrhundert: Zur Aktualität von Henry A. Giroux' "Critical Pedagogy".* (Pädagogik). Bielefeld: transcript Verlag. https://doi.org/10.14361/9783839474006

Nutzungsbedingungen:
Dieser Text wird unter einer CC BY Lizenz (Namensnennung) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier:
https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de

Terms of use:
This document is made available under a CC BY Licence (Attribution). For more Information see:
https://creativecommons.org/licenses/by/4.0

gesis
Leibniz-Institut
für Sozialwissenschaften

Mitglied der
Leibniz-Gemeinschaft

Diese Version ist zitierbar unter / This version is citable under:
https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-95231-2

Katarina Schneider-Bertan

KRITISCHE PÄDAGOGIK IM 21. JAHRHUNDERT

Zur Aktualität von Henry A. Giroux' »Critical Pedagogy«

[transcript] Pädagogik

Katarina Schneider-Bertan
Kritische Pädagogik im 21. Jahrhundert

Pädagogik

Editorial

Bildung und Erziehung sind – trotz wechselnder Problemlagen – ein konstantes Thema in Wissenschaft und Öffentlichkeit. Die Erziehungswissenschaft erweist sich in dieser Situation zugleich als Adressat, Stimulanz und Sensorium verschiedenster Debatten, die ins Zentrum sozialwissenschaftlicher und gesellschaftspolitischer Fragen zielen. Die Reihe Pädagogik stellt einen editorischen Ort zur Verfügung, an dem innovative Perspektiven auf aktuelle Fragen zu Bildung und Erziehung verhandelt werden.

Katarina Schneider-Bertan (Dr. phil.), geb. 1984, ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Zentrum für Internationale Beziehungen der Humanwissenschaftlichen Fakultät an der Universität zu Köln. Sie forscht und lehrt im Department Erziehungs- und Sozialwissenschaften in den Bereichen kritische Pädagogik, Cultural und Postcolonial Studies, radikale Demokratietheorie sowie konstruktivistische Pädagogik.

Katarina Schneider-Bertan

Kritische Pädagogik im 21. Jahrhundert

Zur Aktualität von Henry A. Giroux' »Critical Pedagogy«

[transcript]

Diese Dissertation wurde von der Humanwissenschaftlichen Fakultät der Universität zu Köln im Dezember 2023 angenommen.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über https://dnb.dnb.de/ abrufbar.

Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Attribution 4.0 Lizenz (BY). Diese Lizenz erlaubt unter Voraussetzung der Namensnennung des Urhebers die Bearbeitung, Vervielfältigung und Verbreitung des Materials in jedem Format oder Medium für beliebige Zwecke, auch kommerziell.
https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/
Die Bedingungen der Creative-Commons-Lizenz gelten nur für Originalmaterial. Die Wiederverwendung von Material aus anderen Quellen (gekennzeichnet mit Quellenangabe) wie z.B. Schaubilder, Abbildungen, Fotos und Textauszüge erfordert ggf. weitere Nutzungsgenehmigungen durch den jeweiligen Rechteinhaber.

Erschienen 2024 im transcript Verlag, Bielefeld
© Katarina Schneider-Bertan

Umschlaggestaltung: Maria Arndt, Bielefeld
Druck: Elanders Waiblingen GmbH, Waiblingen
https://doi.org/10.14361/9783839474006
Print-ISBN: 978-3-8376-7400-2
PDF-ISBN: 978-3-8394-7400-6
Buchreihen-ISSN: 2703-1047
Buchreihen-eISSN: 2703-1055

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier mit chlorfrei gebleichtem Zellstoff.

Inhalt

Vorwort
Stefan Neubert, Kersten Reich 9

Danksagung 13

Einleitung 15

Teil I
Interaktionistischer Konstruktivismus: Grundlagen einer konstruktivistischen und inklusiven Pädagogik und Didaktik

1. Herleitung, Grundannahmen und Vorläufer des interaktionistischen Konstruktivismus 21

2. Grundbegriffe und Perspektiven des interaktionistischen Konstruktivismus 25
2.1 Beobachter*in, Teilnehmer*in und Akteur*in 25
2.2 Selbst- und Fremdbeobachter*in 26
2.3 Das Symbolische, das Imaginäre und das Reale 27
2.4 Prozesse der Konstruktion, Rekonstruktion und Dekonstruktion 31

3. Konstruktivistische Diskurstheorie 35
3.1 Der Diskurs der Macht 37
3.2 Der Diskurs des Wissens 38
3.3 Der Diskurs der Beziehungswirklichkeit 39
3.4 Der Diskurs des Unbewussten 41

4. Die Kränkungsbewegungen und die Notwendigkeit einer Beobachtertheorie 43
4.1 Absolut und Relativ 43
4.2 Selbst und Anderer 46
4.3 Bewusst und Unbewusst 48

5. Schlussfolgerungen für eine konstruktivistische Pädagogik und Didaktik 51
5.1 Konsequenzen einer Beziehungsdidaktik 52
5.2 Konsequenzen der Unterscheidung von Symbolischem, Imaginärem und Realem 54
5.3 Konstruktion, Rekonstruktion und Dekonstruktion 57

6. Das Kulturverständnis des interaktionistischen Konstruktivismus und die Notwendigkeit kultureller Kontextualisierung 59

Teil II
Entstehung der *Critical Pedagogy* und zentrale Bezugsdiskurse

1. Zur Entstehungsgeschichte und Entwicklung der *Critical Pedagogy* 65

2. Kritische Theorie 75
2.1 Theoretische Grundbegriffe der Kritischen Theorie 76
2.2 Rezeption und Wirkung in der *Critical Pedagogy* 80

3. Befreiungspädagogik nach Paulo Freire 83
3.1 Theoretische Grundbegriffe der Pädagogik Freires 84
3.2 Rezeption und Wirkung in der *Critical Pedagogy* 87

4. *Cultural Studies* und Postkolonialismus 91
4.1 Entstehung, Institutionalisierung und Ausdehnung der *Cultural Studies* 91
4.2 Entstehung des Postkolonialismus und bedeutende Vertreter*innen 100
4.3 Stuart Hall 104
4.4 Homi K. Bhabha 123
4.5 bell hooks 135
4.6 Eine konstruktivistische Pädagogik im Anschluss an *Cultural Studies* und Postkolonialismus 143

5. Theorie der Hegemonie und Radikale Demokratie nach Laclau und Mouffe 149
5.1 Theoretische Grundbegriffe der Hegemonietheorie 150
5.2 Rezeption und Wirkung in der *Critical Pedagogy* 161

6. Ausgewählte (post-)moderne Theorien 163
6.1 Habermas und seine Kritiker*innen 163
6.2 Zygmunt Bauman 176

Teil III
Theorie & Praxis der *Critical Pedagogy*

1. Schule und Gesellschaft 187
1.1 Von der Theorie der Reproduktion zur Theorie des Widerstandes 187
1.2 Herausforderungen der Moderne, Postmoderne und des Feminismus 196
1.3 *Border Pedagogy* – eine postmoderne Pädagogik des Widerstandes 204
1.4 Interaktionistisch-konstruktivistische Interpretation 209

2. Pädagogik als Kulturpolitik 229
2.1 Pedagogy of Representation 231
2.2 Public Pedagogy 237
2.3 Interaktionistisch-konstruktivistische Interpretation 241

3. Zur Kritik des Neokonservatismus und Neoliberalismus sowie aktuelle Herausforderungen durch (Rechts-)Populismus und Neonationalismus 259
3.1 Neokonservatismus, Neoliberalismus und Pädagogik 261
3.2 (Rechts-)Populismus und Neonationalismus 268
3.3 Interaktionistisch-konstruktivistische Interpretation 274

Teil IV
Critical Pedagogy & Radikale Demokratie als Herausforderung einer konstruktivistischen Pädagogik heute

1. An welche Tradition kann eine Pädagogik der Radikalen Demokratie anknüpfen? 293
1.1 Die kulturelle Wende Deweys 294
1.2 Die konstruktivistische Wende Deweys 296
1.3 Die kommunikative Wende Deweys 297
1.4 Alte und neue Herausforderungen – wie kann eine Pädagogik der radikalen Demokratie im Anschluss an Dewey weitergedacht werden? 301
1.5 Dewey, Giroux und interaktionistischer Konstruktivismus 307

2. Ist die Radikale Demokratie ein haltbarer Maßstab? Sind Demokratietheorien überholt? 311
2.1 Postdemokratie nach Rancière 312
2.2 Postdemokratie nach Crouch 313
2.3 Implikationen für die Radikale Demokratietheorie 318
2.4 Giroux, die Notwendigkeit radikaler Demokratie und der interaktionistische Konstruktivismus 320

3. Was können Antworten auf aktuelle Krisen wie Neoliberalismus, Populismus und Nationalismus sein? 323
3.1 Forderungen und Implikationen bei Crouch und Mouffe 323
3.2 Radikale Demokratisierung und kritische Pädagogik – How do we change the world? 328

Fazit – Kritische Pädagogik im 21. Jahrhundert 333

Literatur 343
Internetquellen 363

Abbildungsverzeichnis 365

Vorwort

Stefan Neubert, Kersten Reich

Das vorliegende Buch widmet sich einem in der deutschen Pädagogik wenig diskutierten, aber international sehr bekanntem Autor. Henry A. Giroux zählt mit seiner *Critical Pedagogy* vor allem im englischen Sprachraum zu einem der bedeutendsten gegenwärtigen pädagogischen Ansätze, der vor allem durch seine sehr breite diskursive Begründung, seine schul- und bildungspolitische Relevanz als auch seine radikal-demokratische Grundlegung der Pädagogik bereits als klassischer Ansatz bezeichnet werden kann. Die große internationale Verbreitung und die geringe deutsche Rezeption sagt viel über das deutsche Verhältnis zu Ansätzen von Demokratie und Erziehung aus, die seit John Deweys Klassiker *Democracy and Education* im Jahr 1916 als unbefriedigend erscheinen muss. Warum wurde Giroux, der bereits in viele Sprachen übersetzt wurde, in Deutschland bisher so wenig wahrgenommen?

Drei Gründe lassen sich leicht ausmachen:

Erstens ist sein Ansatz stark von Grenzüberschreitungen, Giroux spricht von *border crossings*, geprägt, die für das traditionelle deutsche Pädagogikverständnis eher unüblich sind. Giroux argumentiert nicht nur pädagogisch, sondern stark philosophisch, bezieht sich auf die *cultural studies*, auf die kritische Theorie in ihrer amerikanischen Rezeption und vielfach auf eine Analyse der Populärkultur.

Zweitens verfolgt er einen Ansatz radikaler Demokratie, der auf Beteiligung und demokratische Veränderung in allen kulturellen Feldern setzt, wie es in der deutschen Pädagogik und Bildungstradition meist nicht in dieser Radikalität formuliert wird.

Drittens ist die Rezeption eine große Herausforderung. Giroux hat eine elaborierte Theorie entwickelt, deren diskursive Bezugspunkte vor allem im kritischen Spektrum der Philosophie, Kulturwissenschaften, der Politischen Theorie, der Demokratie- und Gerechtigkeitstheorien, den Diskursen über Migration und Feminismus liegen. Zudem liegen so gut wie keine Übersetzungen seiner Werke ins Deutsche vor.

Wer Giroux nicht kennt, sei darauf verwiesen, dass dieser eine Vielfalt an Werken veröffentlicht hat, die sich in ihrer Gesamtheit nicht leicht darstellen lassen. Seit den 1990ern haben wir an der Universität Köln versucht, Interessenten für eine solche Dissertation zu gewinnen, aber nach erster Einarbeitung schreckten am Ende alle zurück, nur Katarina Schneider-Bertan hat die Herausforderung angenommen. Ihr gebührt zunächst Respekt, dass sie sich der großen Thematik mit umfassenden Referenzen und

einer großen Vielfalt von Forschungsperspektiven gestellt hat. Sie hat eine originelle und überzeugende Arbeit auf einem herausragenden wissenschaftlichen Niveau vorgelegt, die ein Forschungsdesiderat im Schnittfeld von (a) kritischer Pädagogik, (b) Postkolonialismus, (c) Theorien radikaler Demokratie und (d) konstruktivistischer Pädagogik und Didaktik bearbeitet. Sie kommt dabei zu ebenso spannenden wie vielschichtigen und innovativen Ergebnissen. Eine vergleichbare Studie gibt es im deutschsprachigen Raum bisher nicht, und auch im Blick auf die internationale, englischsprachige Forschung ist die besondere Kombination der genannten gesellschaftskritischen und pädagogischen Perspektiven in dieser Form neu. Im Mittelpunkt steht dabei der Ansatz der *Critical Pedagogy*, die mit ihrem dezidiert demokratisch ausgerichteten Verständnis von Erziehung, Bildung und Gesellschaft nicht nur in den USA und Kanada – den direkten Wirkungsstätten Giroux' –, sondern in der weltweiten englischsprachigen Diskussion seit mehreren Jahrzehnten eine einflussreiche Stellung einnimmt. Giroux schloss zunächst an die kritische Theorie in der Tradition der Frankfurter Schule sowie das Werk und Wirken Paolo Freires an und hat sein Modell über die Jahrzehnte hinweg immer wieder erweitert und für neuere Forschungsansätze und Theorieentwicklungen wie *Cultural Studies*, Postkolonialismus, Poststrukturalismus, Feminismus, radikale Demokratietheorie, Postmodernediskussion usw. geöffnet.

Die Verfasserin liefert mit ihrer Studie die erste umfassende und systematische deutschsprachige Auseinandersetzung mit Giroux' Ansatz. Zugleich bietet sie eine sehr eigenständige und originelle Interpretation auf der Grundlage des Kölner Programms des interaktionistischen Konstruktivismus, der mit seinen kulturwissenschaftlichen Grundbegriffen und mit seinen Beiträgen zur Pädagogik und Didaktik als Referenztheorie genutzt wird, um durch einen Vergleich zentraler Grundbegriffe und Theorien eine Vielzahl von kritischen und konstruktiven Perspektiven zu generieren. Dies macht unter anderem deshalb besonders viel Sinn, weil es zum einen viele Gemeinsamkeiten und Affinitäten zwischen den beiden Theoriemodellen gibt, zum anderen aber auch grundlegende Unterschiede, die zu einer wechselseitigen kritischen Reflexion einladen. Die Arbeit erbringt für uns insbesondere die folgenden vier innovativen Forschungsergebnisse, die jeweils ineinandergreifen und wechselseitig aufeinander verweisen:

Erstens wird Giroux' Ansatz sowohl in entstehungsgeschichtlicher Hinsicht als auch in Hinblick auf seine Begründungszusammenhänge und in konzeptioneller Hinsicht sehr detailreich und systematisch rekonstruiert. Dabei kommt es auch zu einer ausführlichen Darstellung aller wichtigen wissenschaftlichen Bezugstheorien, an die Giroux in der Entwicklung seines Modells über die Jahrzehnte hinweg angeschlossen hat. Dies allein stellt einen wichtigen Beitrag für die Auseinandersetzung mit *Critical Pedagogy* im deutschsprachigen Raum dar, die dadurch auf einem ganz neuen Level möglich wird.

Zweitens liefert die Verfasserin eine eigenständige Interpretation Giroux', die ausgesprochen nuanciert die Stärken und Schwächen des Modells beleuchtet. Dabei werden zugleich Potenziale für seine Weiterentwicklung aufgezeigt, ausgelotet und ausgearbeitet, indem Katarina Schneider-Bertan (a) die relevanten kritischen Bezugsdiskurse aus Bereichen wie Poststrukturalismus, *Cultural Studies*, Postkolonialismus, (Post-)Modernediskussion, Demokratietheorie, Feminismus etc. zu weiten Teilen sogar noch umfassender aufarbeitet und vertieft, als dies bei Giroux selbst der Fall ist, wodurch theoretische Hintergründe und Zusammenhänge noch besser verständlich werden, und (b)

durch den Vergleich von Giroux' Ansatz mit dem interaktionistischen Konstruktivismus auf entscheidende Auslassungen und blinde Flecke bei Giroux aufmerksam macht, so zum Beispiel hinsichtlich des konstruktivistischen Konzepts des Realen oder in Hinblick auf die zentrale Bedeutung der Ebene der Beziehungswirklichkeit für eine radikaldemokratische, kritische Pädagogik in Theorie und Praxis.

Drittens ist dabei zugleich ein eigener, genuiner Beitrag zur Theoriebildung des Kölner Programms des interaktionistischen Konstruktivismus entstanden, das seit Mitte der 1990er Jahre besondere Schwerpunkte in der konstruktivistischen Erforschung und Erarbeitung theoretischer Grundlagen von Kultur- und Erziehungswissenschaft hat, wozu neben einer konstruktivistischen Beobachtertheorie unter anderem auch Bereiche wie Kommunikations- und Diskurstheorie, Didaktik und Lerntheorie, radikale Demokratietheorie, Inklusion und Chancengerechtigkeit sowie das Verhältnis von Demokratie und Erziehung gehören. Das Kölner Dewey-Center wurde im Jahr 2005 zur gezielten Förderung international ausgerichteter Forschungen zur Philosophie John Deweys mit einem besonderen Fokus auf *Democracy and Education* gegründet. Vor diesem Hintergrund stellt eine konstruktivistisch ausgerichtete Auseinandersetzung mit und Interpretation von Giroux' *Critical Pedagogy* einen besonders wertvollen Beitrag dar, der dazu anregt, einige grundlegende Perspektiven des interaktionistischen Konstruktivismus noch einmal aus einem neuen Blickwinkel zu reflektieren. Wie Katarina Schneider-Bertan in ihrem Text unter anderem herausarbeitet, kann die Beschäftigung mit Giroux aus Sicht des interaktionistischen Konstruktivismus dabei auch als eine Herausforderung gesehen und gelesen werden, die gesellschafts- und kulturkritischen Grundlagen des eigenen Modells noch einmal zu erweitern und die politischen Implikationen des eigenen Ansatzes stellenweise noch schärfer und pointierter herauszustellen.

Viertens bietet die hier vorgelegte Arbeit darüber hinaus ganz allgemein einen ausgesprochen originellen und innovativen Beitrag zur Neubelebung von Diskussionen um eine kritische Erziehungswissenschaft oder kritische Pädagogik im deutschsprachigen Raum. Es ist zu erwarten, dass sie insbesondere unter all denjenigen eine breite Resonanz finden wird, die sich – angesichts der gegenwärtigen weltweiten politischen Entwicklungen und angesichts der zunehmenden Gefährdungen und Anfeindungen von Demokratie in zunehmend vielen Ländern – um die Zukunft von demokratischer Gesellschaft und demokratischer Erziehung und Bildung sorgen.

Katarina Schneider-Bertan hat mit ihrer Arbeit Standards gesetzt, und es ist davon auszugehen, dass ihre Studie zum Referenzwerk für deutschsprachige Auseinandersetzungen mit und Forschungen zur *Critical Pedagogy* und zu Henry A. Giroux werden wird.

Danksagung

Danken möchte ich meinem Doktorvater Stefan Neubert für seine langjährige und kontinuierliche Betreuung, seine Unterstützung, die vielen fruchtbaren Diskussionen und die damit stets verbundene Inspiration und Motivation; Kersten Reich für die Würdigung und Wertschätzung meiner Arbeit; Erol Yildiz für das verfasste Gutachten; meinen Eltern für die uneingeschränkte Unterstützung in allen Lebenslagen; meinem Mann Serkan dafür, dass er mir immer den Rücken freihält und immer an mich glaubt; Eva und Philip Thomas für das Korrekturlesen; all meinen Freundinnen und Freunden für die mentale Unterstützung sowie meinen Studierenden für die vielen fruchtbaren Diskussionen.

Einleitung

Die Frage nach der gesellschaftspolitischen Bedeutung von Kultur ist heute längst sowohl im Zentrum geisteswissenschaftlicher Auseinandersetzungen, als auch öffentlicher Diskurse angekommen. Während zu Beginn der Jahrhundertwende noch verhandelt wurde, ob Deutschland ein Einwanderungsland sei, das heißt die Diversität und Pluralität postmoderner Realitäten mit entsprechenden Forderungen nach Repräsentation und Anerkennung in Frage gestellt wurde, ist die Politisierung kultureller Fragen heute selbstverständlicher Bestandteil unserer pluralen Gesellschaft (vgl. Neubert et al. 2013). Indes bedeutet dies nicht, dass Verteilungs- und Anerkennungskämpfe überwunden sind. Stattdessen finden zunehmend antidemokratische und rechtspopulistische Stimmen Gehör, was nicht nur die Verteidigung, sondern auch die Stärkung und Radikalisierung der Demokratie notwendig macht. Dies umfasst ein neues Selbstverständnis von Demokratie als plurale, kontingente und auch konfliktäre. Dass dies grundsätzlich mit Fragen der Bildung und Erziehung zusammenhängt, hat bereits John Dewey 1916 in seinem sozialphilosophischen Werk »Democracy & Education« begründet. Dabei ist aus heutiger Perspektive leider festzustellen, wie randständig die Berücksichtigung der Bedeutung von (kritischer) Pädagogik für Prozesse der Transformation und Demokratisierung weiterhin ist. Dies ist gleichsam tragisch, wie hoffnungsvoll, da Perspektiven und Möglichkeiten eröffnet werden können, die bisher nicht umfänglich ausgeschöpft wurden.

Die vorliegende Arbeit widmet sich vor diesem Hintergrund einer aktuellen grundlagentheoretischen Fragestellung, die in der deutschsprachigen Pädagogik ein Desiderat darstellt. Die dabei thematisierten internationalen Ansätze der *Critical Pedagogy* und der *Cultural Studies* – wozu auch Diskurse des Postkolonialismus gehören – sind bisher in Deutschland nur sehr marginalisiert und unsystematisch aufgearbeitet worden. Angesichts der zentralen Bedeutung, die diese Ansätze in internationalen Diskussionen der Sozial-, Kultur- und Erziehungswissenschaften seit den 1980ern bis heute einnehmen, erscheint diese Situation als großes Defizit. So soll der Frage nachgegangen werden, inwiefern die internationalen Diskussionen und Traditionen der *Critical Pedagogy* und der *Cultural Studies* wichtige Impulse für eine differenzoffene, diskriminierungskritische, emanzipative und machtsensible Pädagogik in Theorie und Praxis liefern.

Im Zentrum dieser Arbeit steht die Auseinandersetzung mit den Arbeiten Henry A. Giroux' (*1943), der federführend in den Debatten um eine kritische Pädagogik insbesondere in den USA, Kanada, aber auch Australien, Neuseeland, Großbritannien und Teilen Asiens ist. Giroux ist in Deutschland nach wie vor weitestgehend unbekannt, obwohl sein unter anderem an die Tradition der Kritischen Theorie der Frankfurter Schule sowie an das Demokratieverständnis Deweys anschließender Ansatz gerade für Fragestellungen einer konstruktivistischen kritischen Pädagogik und Didaktik ein großes Potenzial birgt. Vor diesem Hintergrund lässt sich die Arbeit einerseits als Neuerfindung deutscher kritischer Pädagogik verstehen, indem wir Giroux' Rezeption insbesondere der *Cultural Studies* respektive poststrukturalistischer Theoriebildung im Kontext des *Cultural Turn* folgen. Andererseits kann die Neuerfindung kritischer Pädagogik ebenso Giroux' *Critical Pedagogy* gelten, indem diese um die Perspektive des interaktionistischen Konstruktivismus erweitert wird.

Insbesondere die *Cultural Studies* haben durch zentrale Arbeiten und Autor*innen einen Paradigmenwechsel innerhalb der Kultur- und Sozialwissenschaften vorangetrieben, der einen völlig neuen Kulturbegriff nach sich zog. So ist Kultur vor allem soziale Praxis, die für jegliche Bedeutungsherstellung relevant ist, wobei in der Analyse immer die Ebene der Verstrickung der Subjekte in und mit machtbestimmten Kontexten bedeutsam ist. Dabei sind kulturelle Praktiken auch immer Distinktionsmittel, die Unterschiede erzeugen, während sie in historische, politische und gesellschaftliche Strukturen, Prozesse und Kontexte eingebunden sind. Die Perspektive ist daher stets eine kontextuelle, historische sowie kontingente. Es wird von einer nie abgeschlossenen Bedeutungsherstellung in machtdurchzogenen Diskursen ausgegangen. Eng verbunden mit den *Cultural Studies* sind die *Postcolonial Studies*, deren Arbeiten und Autor*innen ausgehend von poststrukturalistischen und dekonstruierenden Theorien eine Kulturkritik anstreben, die universalisierende kulturelle Narrative der westlichen Moderne dekonstruieren und kulturelle Unschärfen betonen. Sie verfolgen dabei durch den diskursiven Einfluss auf die Rekonstruktion des kulturellen Wissensbestands konkretes widerständiges und emanzipatorisches Interesse.

Die *Critical Pedagogy* ist unter anderem aus den *Cultural Studies* und der Kritischen Theorie der Frankfurter Schule in den 1980er Jahren in den USA entwickelt worden. Ausgangspunkt war die Feststellung, dass sich insbesondere die benachteiligte Situation marginalisierter Individuen und Gruppen im und durch das Bildungswesen weiter verschärft, manifestiert und reproduziert. Die *Critical Pedagogy* verbindet dabei die Universalismus- und Essentialismuskritik der *Cultural Studies* sowie deren analytische Arbeiten zu Ideologie und Rassismus mit der Forderung nach Handlungsmacht Marginalisierter im Kontext neoliberaler Politiken. Die Verschmelzung von einer Politik der Differenz mit Forderungen nach radikaler Demokratisierung mündet in einer neuen Form radikaler Pädagogik (vgl. Giroux 1992a; 1993a). Besonders werden Fragen der Macht, Hegemonie und des Wissens, sozialer Gerechtigkeit und gesellschaftlicher Transformation im Sinne radikaler Demokratie in den Blick genommen. Im Fokus der *Critical Pedagogy* steht eine Pädagogik, die die gesellschaftlichen Bedingungen und hegemonialen Beziehungen, in denen Erziehung und Bildung stattfindet, in Frage stellt und verändern möchte. So wird beispielsweise Schule selbst als hegemonialer Ort betrachtet, wobei die kulturellen Praktiken, Erfahrungen und Perspektiven der Lernenden dekonstruiert werden

sollen, indem sie im Kontext gesellschaftlicher Verhältnisse begriffen werden. Dabei ist Schule nicht nur ein soziales, sondern in erster Linie ein kulturelles Feld. Unter anderem vor dem Hintergrund der Rezeption der *Cultural Studies* verbindet sich in der *Critical Pedagogy* die Forderung nach einer Ausweitung der pädagogischen Sphäre über die Schule hinaus mit der Kritik an der zunehmenden Neoliberalisierung der sozialen, kulturellen und gesellschaftspolitischen Sphären (vgl. Giroux 2000b; 2004a).

Die Vorgehensweise dieser theoretisch angelegten Dissertation basiert auf einer vergleichenden Literaturrecherche und -analyse vor dem Hintergrund des interaktionistischen Konstruktivismus als Metatheorie. Der von Kersten Reich entwickelte Ansatz beruht auf interaktionistisch-kulturellen Grundannahmen, die Beobachter*innen, Akteur*innen und Teilnehmer*innen im Kontext kultureller Praktiken und Interaktionen situiert (vgl. Reich 2009a/b; 2010). Des Weiteren werden Beobachter*innen, Teilnehmer*innen und Akteur*innen immer in einer Fremd- und Selbstbeobachterperspektive analysiert, wobei die Kontextabhängigkeit im Zentrum steht. Der interaktionistische Konstruktivismus eignet sich besonders gut als Metatheorie für eine kritische, kulturtheoretisch-pädagogische Analyse, da sich mit ihm unter anderem die kontingenten Prozesse der Bedeutungsherstellung sowie auch Forderungen nach radikaler Demokratie und Pädagogik begründen lassen.

Dazu werden in Teil I sowohl die Grundlagen einer interaktionistisch-konstruktivistischen Pädagogik und Didaktik vorgestellt, als auch die Argumentation für ein konstruktivistisches Kulturverständnis entwickelt, die unter anderem in Forderungen nach radikaler Demokratie münden. Zentrale Grundbegriffe und Theoriegrundlagen des interaktionistischen Konstruktivismus werden eingeführt, wobei besonders auf die Beobachterperspektiven des *Symbolischen*, des *Imaginären* und des *Realen*, verknüpft mit den Möglichkeiten der *Konstruktion*, *Rekonstruktion* und *Dekonstruktion* in unterschiedlichen Diskursperspektiven, eingegangen wird.

In Teil II wird zunächst auf die Entstehungsgeschichte der *Critical Pedagogy* eingegangen, wonach die Auseinandersetzung mit den theoretischen Grundlagen und den Bezugsdiskursen folgt. Diese sind die Kritische Theorie der Frankfurter Schule, die Befreiungspädagogik nach Paulo Freire, die *Cultural-* und die *Postcolonial Studies*, die Theorie der Hegemonie und Radikalen Demokratie nach Laclau und Mouffe sowie ausgewählte (post-)moderne Theorien.

In Teil III folgt die ausführliche Darstellung und Diskussion der Argumentationslinien, Perspektiven und Strategien Giroux' *Critical Pedagogy*. In drei zentrale Kapitel differenziert, schließt jedes mit einer ausführlichen Analyse aus interaktionistisch konstruktivistischer Perspektive.

In Teil IV werden die in dieser Arbeit formulierten Forderungen nach radikaler Demokratie dezidiert aufgegriffen, indem zunächst die Arbeiten Deweys vorgestellt werden. Diese stellen eine zentrale Tradition dar, an die sich eine Pädagogik der radikalen Demokratie fruchtbar begründen und anschließen lässt. Daran anknüpfend werden zum einen das von Colin Crouch eingeführte Konzept der Postdemokratie in den Blick genommen sowie die radikaldemokratischen Arbeiten unter anderem Chantal Mouffes, um daran anschließend nach der Plausibilität sowie den Bedingungen einer radikalen Demokratie heute zu fragen. Abschließend werden darauf aufbauend mögliche Antworten diskutiert, wie auf die heutigen Herausforderungen von Neoliberalismus, Populis-

mus und Nationalismus reagiert werden kann. Jedes der drei Schlusskapitel mündet in einer Zusammenfassung der signifikanten Weiterentwicklungen bei Giroux sowie der Verknüpfung mit dem interaktionistischen Konstruktivismus. Den Abschluss bildet ein Fazit in fünf Thesen, die die Resultate der Arbeit pointieren.

Teil I
Interaktionistischer Konstruktivismus: Grundlagen einer konstruktivistischen und inklusiven Pädagogik und Didaktik

1. Herleitung, Grundannahmen und Vorläufer des interaktionistischen Konstruktivismus

Der interaktionistische Konstruktivismus nach Reich ist ein sozial und kulturell orientierter Ansatz, der sich als Interaktionstheorie und genauer als Beobachtertheorie versteht und sich unter anderem durch den Fokus auf die Rollen von Beobachter*in, Akteur*in und Teilnehmer*in von anderen konstruktivistischen Ansätzen unterscheidet. Reichs umfassender Ansatz, den er in den zwei Bänden von »Die Ordnung der Blicke« (1998a/b; 2009a/b) begründet, ist als neuer Ansatz innerhalb der sozial-kulturtheoretisch begründeten Konstruktivismen zu verorten.

Im ersten Kapitel wird der interaktionistische Konstruktivismus zunächst anhand seiner Vorläufer und Grundannahmen vorgestellt. Die den interaktionistischen Konstruktivismus auszeichnende Perspektivenvielfalt, die sowohl den Konstruktcharakter von Wirklichkeit in sich immer verändernden Kontexten, als auch die stets kontingente Beschaffenheit von Diskursen betont, wird in Kapitel 2 in den Blick genommen. Bedeutend werden hier die Prozesse der Konstruktion, Dekonstruktion und Rekonstruktion sozialer und kultureller Wirklichkeiten (Kapitel 2.4) in unterschiedlichen Diskursperspektiven (Kapitel 3). In Kapitel 4 wird der Blick auf die Kränkungsbewegungen der Vernunft gelegt, die zum einen eine erkenntniskritische Haltung begründen und zum anderen die Notwendigkeit einer Beobachtertheorie aufzeigen. Reich entwickelt auf der Basis seines interaktionistisch-konstruktivistischen Ansatzes eine (inklusive) Pädagogik und Didaktik, deren Grundzüge in Kapitel 5 dargestellt werden und die als Grundlage für die Betrachtung pädagogischer Prozesse in dieser Arbeit steht. Dabei werden zentrale Schlussfolgerungen für eine interaktionistisch-konstruktivistische Pädagogik und Didaktik gezogen und es wird auf die Forderung nach Bildungsgerechtigkeit eingegangen. Kapitel 6 fokussiert explizit das Kulturverständnis des interaktionistischen Konstruktivismus und schließt mit der Analyse der Notwendigkeit kultureller Kontextualisierung die metatheoretische Einführung ab.

Konstruktivistische Denkweisen gehen allgemein von einer Konstruktionsleistung des Menschen im Hinblick auf die Produktion von Wirklichkeit, Erkenntnis und Wissen aus, womit das in Frage stellen universalistischer (Letzt)Begründungen, naturalistischer Abbildtheorien und die erkenntnistheoretische Offenheit für Veränderung allge-

mein einhergeht. Dabei hat sich im Übergang von der Moderne zur Postmoderne im 20. Jahrhundert Wahrheit vervielfältigt[1] und dem Konstruktivismus kommt in der Auseinandersetzung um sozialwissenschaftliche Analysen eine wachsende Bedeutung zu (vgl. Reich 2009a, 24f.). Gegenwärtig stellen konstruktivistische Ansätze vor allem in den Sozial- und Kulturwissenschaften ein bedeutendes Potenzial dar, da sie grundlegend transdisziplinär sind sowie ein hohes Maß an Vielfalt und Viabilität[2] sozialer und kultureller Deutungen ermöglichen (vgl. Reich 2001, 356). Dabei muss aber berücksichtigt werden, dass es nicht *den* Konstruktivismus gibt, sich stattdessen eine Vielzahl an konstruktivistischen Strömungen herausgebildet hat. Reich macht grundlegende Perspektiven der aktuellen konstruktivistischen Landschaft aus, die zur Abgrenzung sowie zur Herleitung des interaktionistischen Konstruktivismus von Bedeutung sind und im Folgenden kurz erläutert werden, wobei ich mich auf die für diese Arbeit Relevantesten konzentriere.[3]

a) *Der konstruktiv-subjektivistische Ansatz von Jean Piaget*[4]
   Bei der konstruktiven Psychologie Piagets handelt es sich in erster Linie um eine Entwicklungslogik des Wissenserwerbs, wobei der Bedeutung der Interaktionen weniger Beachtung geschenkt wird, der Ansatz ist stattdessen stark subjektorientiert (vgl. Reich 2012a, 72). Allerdings hat Piagets Erkenntnis, dass das Lernen subjektiv konstruiert werden muss, eine hohe Bedeutung für konstruktivistische Diskurse und bildet somit einen wesentlichen Ausgangspunkt für die konstruktivistische Pädagogik.[5]
b) *Die materialistisch-konstruktive Kulturtheorie Lev. S. Wygotskis*[6]
   Der Ansatz von Wygotski betont den Zusammenhang von Kognition und Sozialisation und ist deutlich stärker sozial-kulturell orientiert als zum Beispiel Piaget. So weist der soziokulturelle Ursprung von Kognition auf soziale Konstruktionen von Wirklichkeit, die in sozialen Interaktionen aufgebaut werden (vgl. Reich 2012a, 72). Den Hintergrund Wygotskis bildet eine marxistische Anschauung, die einerseits zwar kulturelle Konstruktionen als Ausdruck menschlichen Handelns begreift, andererseits jedoch eine rein objektiv-materialistische Deutung von Konstruktionen nicht überwindet (vgl. ebd., 73). Eine solche Reduktion wird im Rahmen der Dekonstruktion des Marxismus unter anderem von Laclau/Mouffe (2012) aufgearbeitet. Dabei geht es insbesondere um die Ablehnung universaler und objektiver Letztbegründungen bei gleichzeitiger Betonung kontingenter und dezentrierter Strukturen, Prozesse und Identitäten.[7]

---

1 Die Berücksichtigung der Bedeutung des Übergangs von der Moderne zur Postmoderne findet sich allerdings nicht in allen Konstruktivismen, wie im Verlauf noch zu sehen wird.

2 Viabilität verweist auf die Anschlussfähigkeit, die die Konstrukte für Handlungen, Imaginationen und lebensweltbezogene Praktiken, Routinen und Institutionen aufweisen.

3 Ausgeklammert wird an dieser Stelle die Systemtheorie Luhmanns, die zwar einen konstruktivistischen Kern aufweist, sich jedoch zu einem eigenständigen Ansatz entwickelt hat (vgl. z.B. Luhmann 1988; 1992). Eine kritische Betrachtung findet sich z.B. bei Reich (2009a).

4 Vgl. z.B. Piaget (1969; 1974).

5 Im Anschluss an Piaget argumentiert besonders Ernst von Glasersfeld (1996; 1997).

6 Vgl. einführend Wygotski (1977; 1978).

7 Vgl. Teil II, Kapitel 5 in dieser Arbeit.

c) *Der radikale Konstruktivismus*
Es gibt sehr unterschiedlich ausgeprägte radikal-konstruktivistische Strömungen, die im Kern jedoch alle eine subjektivistische Orientierung aufweisen und dabei insbesondere die Relativität subjektiver Erkenntnis betonen.[8] Hier gelten unter anderem Heinz von Foerster (z.B. 1993) und Ernst von Glasersfeld (z.B. 1996; 1997) als wichtige Vertreter. Für die Entwicklung des Ansatzes waren auch Piaget und Bateson (1985; 1990) sowie Maturana (1982; 1984) und Varela (1987) bedeutend. Im radikalen Konstruktivismus werden allerdings weder die Diskussionen um die Postmoderne noch die Kränkungsbewegungen der Vernunft des 20. Jahrhunderts aufgenommen, und auch die Interaktionen des Subjekts sowie kulturelle Kontexte werden eher nur oberflächlich thematisiert (vgl. Reich 2001, 364). Indem Individuen nur über ihre subjektiven Wirklichkeitskonstruktionen mit anderen interagieren, erhält das Subjekt hier eine fast schon monadische Eigenart[9], die es nach Reich vor allem in Bezug auf die Auseinandersetzung mit pädagogischen und gesellschaftspolitischen Diskursen zu überwinden gilt.

d) *Der methodische Konstruktivismus*
Der methodische Konstruktivismus, auch Erlanger Schule benannt und vor allem von Peter Janich (z.B. 1996) als Kulturalismus weiterentwickelt, zielt schon auf das Feld kultureller Praktiken als Basis der Rekonstruktion von Wissenschaften ab, ist allerdings im Vergleich unter anderem zum interaktionistischen Konstruktivismus methodisch noch sehr eng. Im Kern geht es im methodischen Konstruktivismus und Kulturalismus darum aufzuzeigen, welche Konstruktionen, Methoden und Praktiken im Rahmen von Zweck-Mittel-Analysen jeweils schon vorgängig in wissenschaftliche Sprache und Setzungen eingehen (vgl. Neubert/Reich 2000, 48). Die Unterscheidung der drei Analysepunkte Konstruktivität, Methodizität und Praktizität geht auf Janich zurück und wird im Rahmen der Erweiterung der Diskurstheorie des interaktionistischen Konstruktivismus reflektiert und ausgearbeitet[10]. So wird im interaktionistischen Konstruktivismus, im Gegensatz zu den konstruktivistischen Vorläufern, zum ersten Mal die Konstruktionsleistung in Methoden und Praxen berücksichtigt, die über die reine Konstruktivität hinausgeht und den Vorwurf der Beliebigkeit überwindet. Damit werden Beobachterperspektiven berücksichtigt, die die Dimension des Realen übersteigen und die Kontingenz von Beobachterleistungen aufnehmen.

e) *Der pragmatische Ansatz John Deweys*
Die Kultur- und Erziehungstheorie John Deweys ist ein wesentlicher Vorläufer konstruktivistischer Ansätze und ein bedeutender Wegbereiter für unter anderem den pragmatischen Konstruktivismus, der vor allem von Garrison in Bezug auf

8 Vgl. einführend z.B. Schmidt (1992; 1994).

9 Maturana nutzt das biologische Modell der Autopoiesis, um die Beobachterposition zu begründen und damit die Subjektivität von Konstruktionsleistungen aufzuzeigen. Indem der/die Beobachter*in jedoch ausschließlich in seiner Ich-Position gesehen wird, somit der interaktiven Leistung und kulturellen Eingebundenheit in Konstruktionsprozessen wenig Bedeutung zugeschrieben wird, wird dieses Modell aus interaktionistisch-konstruktivistischer Sicht als zu verkürzt abgelehnt. Eine ausführliche Diskussion findet sich bei Reich (2009a).

10 Vgl. Teil I, Kapitel 3 in dieser Arbeit.

> das pädagogische Feld untersucht wird.[11] Auch der interaktionistische Konstruktivismus mit seiner konstruktivistischen Didaktik geht stark auf Dewey zurück und weist viele gemeinsame Argumentationen auf (vgl. Hickman/Neubert/Reich 2004). Sowohl der pragmatische als auch der interaktionistische Konstruktivismus verstehen sich als sozial-kulturtheoretische Ansätze, für die die Veränderung der Kultur im Übergang von der Moderne zur Postmoderne eine hohe Bedeutung hat und die Wissen als immer durch Gesellschaften und in Diskursgemeinschaften Entstandenes verstehen (vgl. Reich 2012a, 87).

Auch in anderen, für diese Arbeit relevanten Ansätzen, lässt sich ein impliziter Konstruktivismus finden, wo das Scheitern der Etablierung universeller Begründungen, Ordnungsmuster und Wahrheiten betont wird. Neben Foucaults diskursanalytischen Arbeiten tritt hier vor allem die Dekonstruktion Derridas, die an ihn angelehnte Hegemonietheorie unter anderem Laclaus/Mouffes sowie die *Cultural Studies* und der Postkolonialismus in den Vordergrund. Auf poststrukturalistische und dekonstruktive Weise werden zum einen symbolische Ordnungen, Diskurse und Identitäten selbst als offen, unabgeschlossen und ambivalent aufgefasst, während gleichzeitig die sozialkulturelle Kontextualisierung mit den vorgängigen Konstruktionsbedingungen stets Berücksichtigung findet. Mit dieser Betonung von Konstruktion, Rekonstruktion und Dekonstruktion lassen sich bereits wesentliche Perspektiven aufzeigen, die für die Analyse des interaktionistischen Konstruktivismus ganz wesentlich sind und die die Nähe zu den kulturtheoretischen Analysen der *Cultural Studies* und *Critical Pedagogy* verdeutlichen.

11 Vgl. Garrison (1998). Zum Verhältnis von Pragmatismus und Konstruktivismus vergleiche Neubert (1998).

2. Grundbegriffe und Perspektiven des interaktionistischen Konstruktivismus

In Abgrenzung zu den oben aufgeführten Konstruktivismen, die sich als Objekttheorien bezeichnen lassen, definiert sich der interaktionistische Konstruktivismus als Beobachtertheorie, die den Beobachter selbst in unterschiedlichen Perspektiven, Diskursen und kulturellen Kontexten analysiert. So werden in besonderem Maße Aspekte von Interaktion und Kommunikation sowie die lebensweltliche Eingebundenheit des Subjekts in soziale und kulturelle Wirklichkeiten berücksichtigt und in der Analyse differenziert. Im Folgenden werden diese Grundannahmen und Perspektiven genauer betrachtet.

2.1 Beobachter*in, Teilnehmer*in und Akteur*in

Der interaktionistische Konstruktivismus bietet eine Beobachtertheorie an, die Beobachter*in und Beobachtung im Kontext kultureller Praktiken, Routinen und Institutionen situiert, wobei (in der Analyse) zwischen Beobachter-, Teilnehmer- und Akteursrollen unterschieden wird, die aber immer miteinander verbunden sind beziehungsweise aufeinander zurückwirken.

> »Beobachter sind aus der Sicht des interaktionistischen Konstruktivismus immer zugleich Akteure, die an spezifischen kulturellen Praktiken partizipieren, ebenso wie Handelnde immer zugleich Beobachter der spezifischen kulturellen Praktiken sind, an denen sie teilnehmen. Die Kategorie des Beobachters impliziert für mich daher nicht notwendig ein in besonderem Maße distanziertes oder reflektiertes Verhältnis von Beobachter und Beobachtung. Entscheidend ist vielmehr, dass Beobachtung immer zugleich Bestandteil als auch Ausdruck kultureller Praktiken ist, in denen Beobachter miteinander (oder auch mit sich selbst) interagieren, gleichgültig wie stark distanziert oder reflektiert dies von ihnen beobachtet wird.« (Neubert 2013, 65)

In dieser Zirkularität zeigt sich, dass die »Beobachterposition niemals voraussetzungslos [ist]« (Reich 2009a, 37), sondern das Subjekt immer schon in kulturelle Prakti-

ken, Routinen und Institutionen eingebunden ist und diese in Prozesse der Re-/De-/Konstruktion von Wirklichkeiten einwirken.

> »Aller Beobachtungsvorrat scheint […] in einer Realität angesiedelt zu sein, die ich Beobachtungswirklichkeit nenne. Diese Beobachtungswirklichkeit ist das Konstrukt eines jeden Beobachters, über die historische und darin sozialisationsbedingte Vermittlung von Beobachtungsleistungen aber auch das Konstrukt von Beobachtungstraditionen. Wenn die Beobachter handeln, dann sind sie Akteure. In ihren Vorverständigungen, Traditionen und (Vor-)Urteilen aber sind sie stets schon Teilnehmer bestimmter Verständigungen.« (Reich 2009a, 532)

Hier unterscheidet der interaktionistische Konstruktivismus zwischen einer Selbst- und einer Fremdbeobachter*innenperspektive, um die gleichzeitige Situation von Beobachtetem und Beobachtendem zu differenzieren und die damit verbundene kulturelle, soziale und lebensweltliche Eingebundenheit in den Blick nehmen zu können. Als Selbstbeobachter*in beobachte ich die kulturellen Praktiken, in denen ich mich selbst als Teilnehmer*in und Akteur*in befinde, wobei ich meine eigenen Erwartungen, Haltungen und Normen besetze und reflektiere (vgl. Reich 2012a, 164). Als Fremdbeobachter*in beobachte ich andere Beobachter*innen, Teilnehmer*innen und Akteur*innen in ihren kulturellen Praktiken, wobei ich selbst nicht (unmittelbar) beteiligt bin, sondern ich die Erwartungen, Haltungen und Normen anderer beobachte und bewerte. Es ist jedoch zu beachten, dass jede/r Selbstbeobachter*in wechselseitig auch Fremdbeobachter*in ist. Im Folgenden wird die Unterscheidung der Selbst- und Fremdbeobachtung aufgenommen, die laut Reich mit den Selbst- und Fremdzwängen im Zivilisationsprozess verbunden sind (vgl. Reich 2009a, 55).

2.2 Selbst- und Fremdbeobachter*in

Seit der Moderne rückt das Verhältnis von Individuum und Gesellschaft zunehmend in den Fokus, wobei das Subjekt zunächst immer als Ich-Beobachter*in erscheint, im Sozialisationsprozess jedoch die wechselseitige Konstituierung zwischen Selbst und a/Anderen[1] erlernt und die damit einhergehende Erfahrung macht, sich selbst aus den Augen a/Anderer zu sehen (vgl. Reich 2009a, 37). Die hier erscheinenden Perspektiven der Selbst- und Fremdbeobachtung verbindet Reich mit der Analyse der Entwicklung von Selbst- und Fremdzwängen im Prozess der Zivilisation von Norbert Elias[2] sowie den genealogischen Arbeiten Michel Foucaults. Elias zeigt in der Entwicklung hin zur bürgerlichen Gesellschaft, wie die Komplexitätssteigerung und Versachlichung in den wirtschaftlichen, ökologischen und sozialen Feldern einen gesellschaftlichen Zwang

1 Der Andere, der uns als Anderer außen gegenübersteht, wird bei Reich stets großgeschrieben, als anderer, wie er vermittelt über innere Bilder und mein Begehren erscheint, stets klein (vgl. Reich 2009a, 36). Diese Bezeichnungen gehen auf die Psychoanalyse Jacques Lacans zurück (vgl. Evans 1996, 135f.).

2 Diesen Prozess analysierte Norbert Elias in mehreren Studien: »Über den Prozeß der Zivilisation« (1976) und »Die höfische Gesellschaft« (1983).

nach sich zieht, der sich zunehmend in einer Selbstbeherrschungsapparatur niederschlägt. Während bei Elias der »innere Aufbau der Psyche der Individuen« (Reich 2009a, 42) im Fokus steht, zielen Foucaults Analysen in erster Linie auf die Disziplinarmächte ab, die durch die Konstituierung moderner Institutionen wie unter anderem der Klinik, dem Gefängnis und der Schule entstehen. Dabei haben moderne Industriegesellschaften eine Selbstzwangsapparatur entwickelt, die einen äußeren, fremden gesellschaftlichen Druck durch Institutionenbildung versachlicht und verinnerlicht hat (vgl. ebd., 44).

Hier wird neben den Veränderungen der Machtbalancen durch vor allem Emanzipationsbestrebungen und der allgemeinen Verbesserung der Lebensstandards besonders die Etablierung der Gewaltenteilung bedeutend. Durch die Annahme sachlich-rationaler Fremdzwänge wachsen Selbstzwänge, die sich in einer Verinnerlichung dieser Überwachungs- und Disziplinarmechanismen zeigen. Ausgehend von Elias führt Reich 1) allgemein menschliche Zwänge wie Hunger, Selbsterhaltung und Geschlechtstrieb, 2) gesellschaftliche Zwänge bzw. Fremdzwänge, die Menschen auf Menschen allgemein im Alltag ausüben und 3) Selbstzwänge, die sich durch die Kontrolle durch den Verstand, die Vernunft, Handlungsgewohnheiten und Routinen etc. konstituieren, an (vgl. Reich 2010, 158f.). Durch die Individualisierung, die mit der Entwicklung moderner Industriegesellschaften einhergeht, wandeln sich Fremdzwänge zunehmend zu Selbstzwängen, was sich wiederum in den Veränderungen der Beobachtungen zeigt (vgl. Reich 2009a, 49).

Aus konstruktivistischer Sicht bedeutend ist, dass dieser Prozess der steten Rekonstruktionen (von Fremd- zu Selbstzwängen über Zeit) immer kontingent ist. Während bisherige Beobachtertheorien von einer »Natürlichkeit« der Selbst- und Fremdzwänge ausgingen und dabei die »Veränderlichkeit der Beobachtungsperspektive selbst als Bedingung der Möglichkeit ihrer Erkenntnisbehauptungen und damit als deren Relativierung einzuführen« vernachlässigten (ebd., 51), berücksichtigt der interaktionistische Konstruktivismus die aus den Kränkungsbewegungen folgenden Unschärfen und die Vielfältigkeit der Beobachterdimensionen. Hier werden die Beobachterkonstrukte von *Symbolischem, Imaginärem* und *Realem* bedeutend, die wiederum in den Perspektiven der Selbst- und Fremdbeobachtung differenziert werden können und somit die Mehrdeutigkeit steigern.

2.3 Das Symbolische, das Imaginäre und das Reale

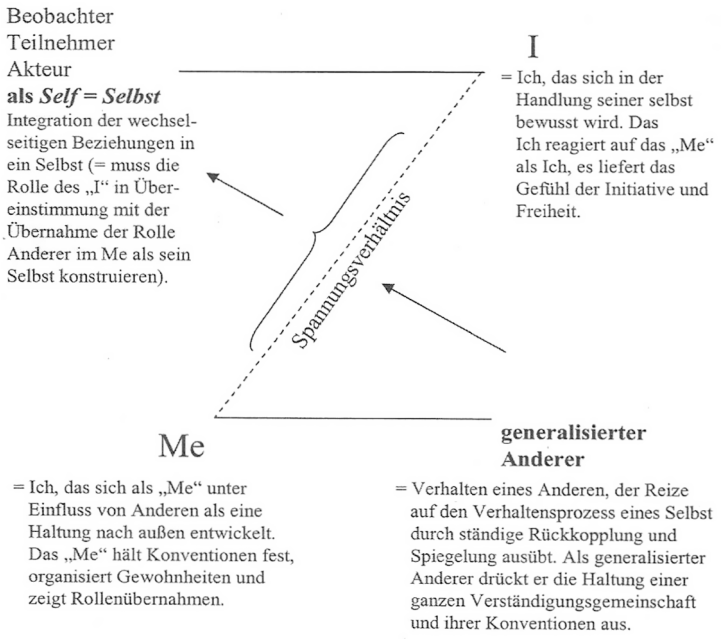
Im Sinne einer interaktionistisch-konstruktivistischen Pädagogik, die sich gleichzeitig als kulturtheoretisch begreift, ist es unabdingbar die drei Beobachterperspektiven des *Symbolischen, Imaginären* und *Realen* im Anschluss an das psychoanalytisch-kulturelle Modell von Jacques Lacan sowie die Kommunikationsmodelle von George H. Mead und Bateson/Watzlawick zu betrachten und als weitere Beobachterdimensionen zu reflektieren. Prozesse der Re-/De-/Konstruktion von Wirklichkeiten können nie von Diskursen und diskursiven Praktiken losgelöst werden, wobei sich immer Aspekte des Symbolischen, Imaginären und Realen bemerkbar machen, denn Interaktion ist Triangulation, das heißt immer verbunden mit dem Anderen sowie dem anderen (vgl. Reich 2009a, 458). Diese drei konstruierten Perspektiven sind immer zirkulär miteinander

verbunden, erlauben aber in der Analyse, spezifische Blicke auf Interaktionen und Subjektkonstitutionen differenziert zu betrachten.[3]

Das Symbolische

Mit dem Konzept der symbolischen Ordnung wird auf die strukturierende Dimension verwiesen, die Zeichen, Begriffen und Regeln mit festgelegten Bedeutungen, auf die sich innerhalb von Verständigungsgemeinschaften auf Zeit geeinigt wurde, zukommt. Reich verdeutlicht die Bedeutung des Symbolischen mithilfe des folgenden Schaubilds, das sich an Meads sowie Batesons/Watzlawicks Kommunikationsmodell anlehnt:

Abb. 1: Das Symbolische nach Reich (2010, 77)



Nach dem Modell von Mead entsteht die Identität – das »Self« – als Integration des Spannungsverhältnisses von »I« und »Me«. Das spontane, kreative und selbstbezogene »I« steht einem »Me« gegenüber, das die kulturellen Normen, Werte und Rollen unter dem sozialen Druck in Verständigungsgemeinschaften verinnerlicht hat und vermittelt. Das so entstandene Selbst steht wiederum einem Anderen (dem generalisierten Anderen) gegenüber, um über die Rückkoppelung und Spiegelung »zu sich selbst zu kommen und mit Anderen gemeinschaftlich kommunizieren zu können« (Reich 2010, 77). Dies nennt Reich den Blick des Dritten. Das Kind sucht den Blick des Dritten in der Mutter oder einer ähnlichen Bezugsperson, um sich durch Verhaltensrückmeldungen ver-

3 Die Verwobenheit der drei Perspektiven stellt Reich in Form des borromäischen Knotens von Escher dar (Vgl. Reich 2010, 75).

orten zu können. Immer »kehrt [der Blick] bestätigend oder verwerfend in das Spannungsverhältnis von »I« und »M« zurück, um als sozialisierter Druck des Anderen sich im Selbst (der Identität) festzusetzen« (ebd., 78). Hier kann der Bogen zu den Selbst- und Fremdzwängen aus dem vorherigen Kapitel gespannt werden. Fremdzwänge in Form von Haltungen und Konventionen einer Verständigungsgemeinschaft werden über Zeit als Selbstzwänge im »Me« festgeschrieben und beeinflussen Subjektkonstitutionen. Des Weiteren sprechen wir von einer symbolischen Ordnung, wenn es um Diskurse geht, da es in Diskursen »um die symbolische Konstruktion von Wirklichkeit als Ausdruck einer Verständigungsgemeinschaft geht« (Neubert 2013, 65f.). Entscheidend für konstruktivistische Überlegungen ist, dass kein Diskurs symbolisch abgedichtet werden kann, das heißt es aufgrund von Bedeutungsüberschüssen niemals zu einer endgültigen, feststehenden Bedeutung kommen kann, da sich immer die imaginäre Seite sowie das Reale einschleichen.

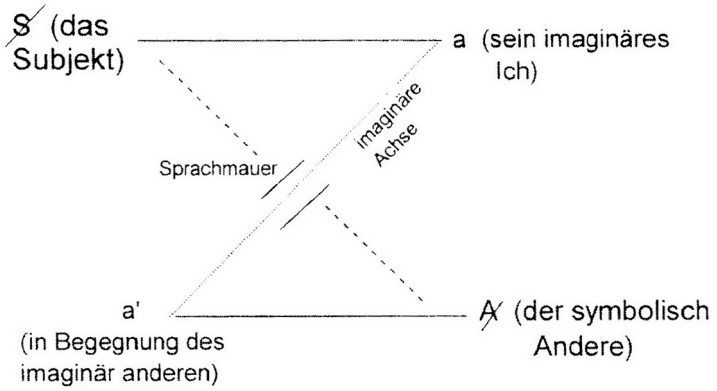
Die Anerkennung der Begrenztheit des Symbolischen ist für eine kritische Pädagogik unabdingbar, da Pädagog*innen die Komplexität von Interaktionen in vielfältigen Beobachtermöglichkeiten berücksichtigen müssen, um nicht in die Falle einer aufpfropfenden universellen Beobachtung zu geraten und somit kritische Diskurse zu unterdrücken.

Das Imaginäre

Der interaktionistische Konstruktivismus versteht eine wie bei Mead ausschließlich über ein symbolisches System (Sprache) vermittelte Interaktion als zu reduktionistisch, da das Begehren des anderen auf einer imaginären Seite nicht berücksichtigt wird, was die Perspektive der Intersubjektivität jedoch erst ermöglicht (vgl. Reich 2009a, 457). Das Subjekt kann nie direkt mit einem anderen Subjekt kommunizieren, sondern immer nur vermittelt über eine imaginäre Achse (vgl. Reich 2010, 86). In der imaginären Ordnung begreift sich das Subjekt als bewusstes, selbstreflexives Ich, wobei dieser Vorstellung Täuschungen inhärent sind. Dies geht zurück auf das von Lacan beschriebene Spiegelstadium. Kinder zwischen dem sechsten und achtzehnten Lebensmonat zeigen bei dem Blick in den Spiegel eine jubelnde Reaktion, die darauf zurückzuführen ist, dass sich das Kind entgegen seiner subjektiven, fragmentierten Wahrnehmung im Spiegel als einheitliches Ganzes sieht und dies von einer weiteren Person (dem Blick des Dritten) bejaht wird. Dadurch, dass sich das Kind mit dem Spiegelbild identifiziert, werden Mängel (beispielsweise die noch nicht erreichte ganzheitliche Koordination) verdeckt (vgl. Pagel 1989, 27). Lacan spricht davon, dass sich das einheitliche Bild außerhalb des Subjekts befindet und das Subjekt somit eine Entfremdung erfährt (vgl. Widmer 1990, 29f.). Auch im späteren Leben versucht das Subjekt ein einheitliches Bild, ein Ideal-Ich, aufrecht zu erhalten und zu repräsentieren, wie es gerne sein möchte. Dieses Ideal-Ich ist jedoch stets daran geknüpft, was der andere zurückspiegelt. Das heißt, das imaginäre Ich kann nur das sein, was es im anderen findet: Ich ist ein anderer (vgl. Pagel 1989, 56). Das Spiegelstadium verkörpert eine Seite des Begehrens, diejenige der Erfüllung, die durch die Dimension des anderen immer wieder in Frage gestellt wird (vgl. Widmer 1990, 31). Somit ist das Begehren das Begehren des anderen (vgl. Pagel 1989, 56).

Hiermit wird Interaktion aus dem dialogischen Verhältnis (von Selbst und Anderem, von Herr und Knecht) in ein triologisches überführt, denn Kommunikation kann nur über die imaginäre Achse stattfinden. Das Subjekt und der Andere sind nie identisch mit sich, sondern immer schon über den anderen gespiegelt (vgl. Reich 2009a, 458; 461). Dies stellt Reich, angelehnt an Mead und Lacan, im folgenden Schaubild dar:

Abb. 2: Das Imaginäre nach Reich (2010, 86)



Das Subjekt (S durchgestrichen) kommuniziert über eine *imaginäre Achse* in seiner *imaginären Spiegelung* mit einem anderen Subjekt (A durchgestrichen). Gleichzeitig machen wir uns ein imaginäres Bild vom anderen (a), welches diesem stets als unsere Vorstellung und Idee vorauseilt und auch in der realen Begegnung noch *unsere Vorstellung* bleibt (a'). Dabei verweist der interaktionistische Konstruktivismus auf das von Lacan übernommene Konzept der ›Sprachmauer‹. Es geht darum, dass in der Überführung von imaginären Begegnungen und Erfahrungen stets ein unübersetzbarer Rest bleibt, der nicht in ein symbolisches Verständnis aufgelöst werden kann. Wir können imaginäre Prozesse zwar bis zu einem gewissen Grad auf der symbolischen Ebene vermitteln, etwa bei der ›Metakommunikation‹, doch sind der Übertragung Grenzen gesetzt (vgl. Reich 2010, 86f.).

Die Berücksichtigung der imaginären Ordnung ist für pädagogische und damit auch für politische Prozesse entscheidend[4], wenn wir eine radikale Demokratie unter besonderer Berücksichtigung einer kritischen Pädagogik vorantreiben wollen. Dabei wird »das Imaginäre nicht als funktionales pädagogisches Instrument [benutzt], sondern als eine Grenzbedingung von Kommunikation« betrachtet (Reich 2010, 91). Die heutige Pädagogik befindet sich allerdings immer noch in dem Dilemma zwischen Symbolischem und Imaginärem: einerseits ist der *cultural worker* der symbolisch große Andere, der die Imaginationen unter das Symbolische unterordnet und durch Konventionen und Disziplin verdrängt, auf der anderen Seite muss er jedoch vor allem das Imaginäre aktivieren, um Autonomie, Selbstverantwortlichkeit und kritisches Denken zu fördern.

4 Das Verhältnis zwischen Pädagogik und Politik wird in Teil III ausführlich analysiert.

Das Reale

Das Register des Realen geht ebenfalls auf Lacan zurück, wird von Reich jedoch weitergeführt. Lacan versucht mit dem Register des Realen das Nicht-Existierende, das Leere, das Abwesende zu denken (vgl. Widmer 1990, 20). Es zeigt sich so beispielsweise in Halluzination oder Träumen; wenn etwa ein Befriedigungserlebnis ausbleibt, also *objektiv* eine *reale* Befriedigung ausbleibt, aber eine Befriedigung dennoch *subjektiv* als *real* erfahren wird (vgl. Pagel 1989, 59; Herv. i. Orig.). Das Reale geht der Sprache voraus und zeigt, dass die durch Sprache erzeugte Subjektivität nicht alles ist, was Menschsein ausmacht (vgl. Hipfl 2009, 90). Wo es erscheint, greifen symbolische Konstruktionen zu kurz und es geht auch nicht in den von uns entworfenen imaginären Wunschvorstellungen auf. So ist das Reale ein Grenzbegriff des Symbolischen und des Imaginären. Mit ihm werden im interaktionistischen Konstruktivismus die Grenzen und Lücken bisheriger Konstruktionen, symbolischer Ordnungen und imaginärer Vorstellungen bezeichnet. Es verweist auf »die widerspenstige und niemals ganz zu bewältigende Ereignishaftigkeit von Diskursen« (Neubert 2013, 66). Dabei ist das Reale immer nur das, was als Reales beim Subjekt ankommt, wodurch sich eine Multiplizierung von Realität von Beobachter*innen ergibt (vgl. Reich 2009a, 526).

Das Erscheinen des Realen zeigt sich überall, wo sich vermeintliche Ordnungen oder imaginäre Vorstellungen nicht realisieren, sondern durch etwas Unerwartetes, etwas Unerklärliches erschüttert werden. Dies kann beispielsweise ein unvorhergesehenes Ereignis wie ein Unfall oder gar der Tod eines geliebten Menschen sein. Symbolisch konstruieren wir einen Plan für unser Leben. Nach Routinen, Gesetzmäßigkeiten bis hin zu Wahrscheinlichkeitsberechnungen, die Sicherheit und Ordnung vermitteln, schaffen wir einen vermeintlichen Rahmen. Imaginär sind diese Pläne mit Wünschen, Vorstellungen und Ideen verknüpft, die wir uns erhoffen und begehren. Doch in dem Moment, wo das Reale als Riss dieser Konstrukte auftaucht, zeigt sich die Unvollständigkeit der Dimensionen des Symbolischen und Imaginären. Das Reale drückt somit einen grundsätzlichen Mangel aus (vgl. Reich 2010, 106). Dem Mangel eines nie zu erfüllenden Begehrens nach Ganzheit, Sicherheit oder endgültigem Verstehen.

2.4 Prozesse der Konstruktion, Rekonstruktion und Dekonstruktion

Neben den Perspektiven der Rollen von Beobachter*in, Teilnehmer*in und Akteur*in sowie den Beobachterdimensionen des Symbolischen, Imaginären und Realen begründet Reich aus der Diskussion um erkenntnistheoretische Annahmen[5] und der Notwendigkeit der Berücksichtigung der sozial-kulturellen Eingebundenheit eines jeden Subjekts, drei Beobachterperspektiven, beziehungsweise drei Denk- und Handlungsweisen, die neben der Konstruktionsleistung sowohl die der Rekonstruktion, als auch die der Dekonstruktion als entscheidende Kriterien aufnehmen. Die neuen Beobachterperspektiven von Re-/De-/Konstruktion berücksichtigen, anders als in anderen konstruktivistischen Theorien, die Eingebundenheit des Subjekts in Interaktion, Kommunikation und

5 Vgl. Teil I, Kapitel 4 in dieser Arbeit.

Identifizierungsprozesse mit dem Anderen, wodurch dem Subjekt als unabhängig konstruierendem Individuum eine Absage erteilt wird.

Der Aspekt der Konstruktion verweist auf die prinzipielle konstruktive Leistung im Hinblick auf die Produktion von Wirklichkeit, Erkenntnis und Wissen und der darin implizierten Notwendigkeit der Aufgabe geschlossener Weltbilder und universaler (Letzt)Begründungen (vgl. Reich 2010, 119). Dies hat jedoch nicht die Annahme zur Folge, Konstruktionen seien willkürlich oder spontan. Konstrukte, sofern sie gesellschaftliche Bedeutung erlangen, erfordern stattdessen stets Begründungen durch Verständigungen und gesellschaftliche Rahmenbedingungen wie Regeln, Normen und Konventionen (vgl. Reich 2009a, 4). Zudem müssen Konstrukte viabel, das heißt anschlussfähig sein. Sie müssen sowohl zu unseren Handlungen und Voraussetzungen passen als auch in unsere Begehren und Wünsche sowie Praktiken, Routinen und Institutionen übersetzt werden können (vgl. Reich 2012a, 80).

Die Notwendigkeit der Viabilität deutet bereits auf die zweite Beobachterperspektive, die der Rekonstruktion, hin. Denn alle Konstruktionen benötigen einen Anschluss, sind in einen (kulturellen) Kontext eingebunden. So werden wir beispielsweise in eine Welt bestehender symbolischer Vorräte und kultureller Praktiken hineingeboren, die wir uns aneignen und auf Grundlage derer wir wiederum neue Konstruktionen tätigen. Das heißt Konstruktionen und Rekonstruktionen überschneiden sich. Somit ist die Beobachterposition niemals voraussetzungslos, sondern fußt auf »vorliegenden Erfindungen aus der Vergangenheit« (Reich 2009b, 59), wie der jeweiligen Kultur oder Gesellschaftsform. Darüber hinaus sind Rekonstruktionen nie frei von Machtinstanzen. So ist meist gesellschaftlich (z.B. durch Normen) geregelt, inwiefern unsere Rekonstruktionen Viabilität, Wahrheit oder Gültigkeit besitzen, was uns sowohl in Form von Fremdzwängen, als auch Selbstzwängen beeinflusst. Zu betonen ist, dass die in unserer Zeit der *Liquid Modernity* (vgl. Bauman 2000) gestiegene Komplexität der gesellschaftlichen Systeme unter anderem durch die funktionale Ausdifferenzierung, die rapide Zunahme technologischer Innovationen sowie die Enttraditionalisierung und Pluralisierung der Lebenswelt, die Auswahl passender Rekonstruktionen durch die Unübersichtlichkeit deutlich erschwert hat. Wahrheiten haben sich vervielfältigt und existieren in unterschiedlichen Verständigungsgemeinschaften nebeneinander. Während jedoch die gesellschaftlichen Fremdzwänge sowie die verinnerlichten Fremdzwänge (Selbstzwänge) weiterhin zum Festhalten an Traditionen und Altbewährtem tendieren, geben letztere ebenfalls die Möglichkeit zur Innovation. Durch die »Selbstbewusstwerdung eigener Mächtigkeit« (Reich 2009a, 55) eröffnen sie Wege zur Konstruktion, Neugestaltung und auch Kritik.

Der Aspekt der Kritik eröffnet die dritte Beobachterperspektive, die der Dekonstruktion. Der Annahme, dass es bei allem Konstruktionsvorrat sowie neuen Konstruktionen immer auch Leerstellen, Auslassungen oder Irritationen geben kann, wird mit der Möglichkeit der Dekonstruktion begegnet (vgl. Reich 2012a, 141). In Anlehnung an dekonstruktivistische Theorien[6] wird durch eine kritische Perspektivenerweiterung der Unmöglichkeit von Letztgewissheiten und vermeintlich wahren Standpunkten Rechnung getragen. Der Beobachter ist dazu angehalten Fragen zu stellen, zu zweifeln, den Blickwinkel zu verschieben und neue Ideen einzubringen. Dabei sind auch die eigenen Re-/

6 Hier greift Reich insbesondere auf Derrida zurück (vgl. Reich 2009a).

Konstruktionen nicht frei von blinden Flecken und können in einer Selbstbeobachterperspektive aufgespürt werden (vgl. Reich 2012a, 141).

3. Konstruktivistische Diskurstheorie

Der interaktionistische Konstruktivismus bezeichnet als Diskurse »symbolische Formationen, die ein wiederkehrendes Muster von *Regeln, Verteilungen und Anordnungen* aufweisen« (Neubert/Reich 2000, 44; Herv. i. Orig.). Um sich festschreiben zu können, strebt der Diskurs eine Schließung an, die aber wiederum durch Kontingenzen, Ambivalenzen und Widersprüche gebrochen wird, was die Unmöglichkeit einer »genähten Totalität« zur Folge hat.[1] Stattdessen sind Diskurse als bewegliche Ordnungen zu denken, wobei im interaktionistischen Konstruktivismus ein weiter Diskursbegriff gewählt wird, der über das Feld des Wissens hinaus geht, indem er dieses im Kontext anderer Diskursarten reflektiert. Dabei hilft die oben schon aufgegriffene Unterscheidung von Konstruktivität, Methodizität und Praktizität, da so einerseits Ansprüchen einer Abbildtheorie, Universalität und Letztbegründung im Prozess der flüssigen Moderne[2] Absage erteilt werden kann, gleichzeitig jedoch dem Vorwurf der Beliebigkeit, durch eine kulturtheoretische Relativierung, zuvorgekommen wird (vgl. Neubert/Reich 2000, 47f.). Interaktionistische Konstruktivist*innen fordern, dass kulturelle Konstruktionen, Methoden und Praktiken als Ausdruck von (Vor-)Verständigungen auch über reine Zweck-Mittel-Aussagen hinaus re- und dekonstruiert werden. Neben dem Diskurs des Wissens und der Macht werden zusätzlich die Diskurse der Beziehungswirklichkeit und des Unbewussten eingeführt (vgl. ebd., 48).

So bewegt sich die Diskurstheorie des interaktionistischen Konstruktivismus weder im Bereich der Beliebigkeit noch in dem der Universalität und kann gleichzeitig auf die Unschärfen der Erkenntnis Rücksicht nehmen, die immer mit Fragen der Methodizität von Rekonstruktionen verbunden sind (vgl. ebd.). Diese Unschärfen der Erkenntnis treten besonders im Zusammenhang mit dem dritten Kriterium – der Praktizität – auf, da wir auch hier davon ausgehen, dass Diskurse kulturelle Kontexte haben und die Praktiken darin bestimmte Normen, Werte und Ordnungssysteme aufweisen, die re- oder dekonstruiert werden können (vgl. ebd., 49). Damit erfüllt die erweiterte Diskurstheorie

1 Vgl. hierzu den Diskursbegriff bei Laclau/Mouffe in Teil II, Kapitel 5.

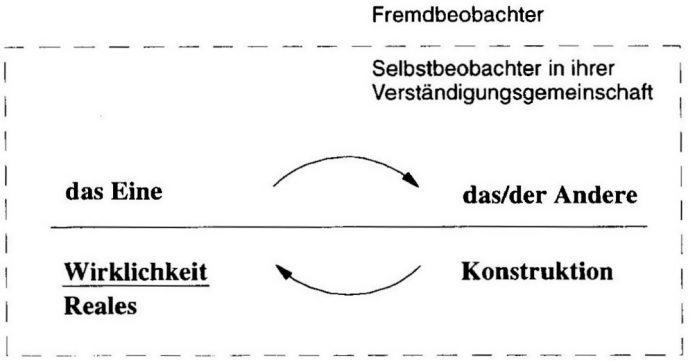
2 Vgl. Bauman (2000).

die Anforderung der kulturellen Viabilität[3], die ein wichtiges Kriterium für die Entscheidung und Auswahl von Konstruktionen von Wirklichkeit ist (vgl. Reich 2009b, 94). Viabilität bezeichnet dabei die kulturelle Passung der Konstruktionen von Beobachter*innen in den jeweiligen Diskursen.

Der interaktionistische Konstruktivismus unterscheidet vier Diskurstypen: 1) den Diskurs der Macht, 2) den Diskurs des Wissens, 3) den Diskurs der Beziehungswirklichkeit und 4) den Diskurs des Unbewussten. Diese werden aus interaktionistisch-konstruktivistischer Sicht immer auf verschiedenen Diskursplätzen besetzt sowie aus unterschiedlichen Perspektiven reflektiert, nämlich der des Selbstbeobachters und der der Fremdbeobachterin, während stets die Unschärfe resultierend aus den Kränkungsbewegungen[4] eingearbeitet wird. Die Plätze des Diskurses »sind Plätze von Beobachtern, die von einem Platz zum anderen sehen, die sich Perspektiven bilden, was notwendig zu Verengungen, zu Ausschließungen, damit aber auch zu Bestimmungen, zu Abfolgen, Ketten von Argumenten führt […]« (Reich 2009b, 376). Als Selbstbeobachter*in sind wir in Diskurse eingebunden und schauen von innen, als Fremdbeobachter*in stehen wir außerhalb eines Diskurses und schauen von außen auf ihn – aus dem Blickwinkel unserer eigenen diskursiven Kontexte (vgl. ebd., 384).

Als Plätze des Diskurses schlägt Reich in Anlehnung an Hegel[5] Elemente vor, die sich im Schaubild wie folgt darstellen:

Abb. 3: Konstruktivistische Diskurstheorie nach Reich (2009b, 361)



Die Einführung des Fremdbeobachters verdeutlicht, dass »jede Diskurstheorie in Abhängigkeit von Beobachtern steht, die aus der Verständigungsgemeinschaft herausfallen können«, es somit keine universelle Wahrheit geben kann (ebd., 361). Wir sehen,

3 Eine ausführlichere Darstellung zum Verständnis des Begriffs der kulturellen Viabilität im interaktionistischen Konstruktivismus findet sich in Reich (2009b, 61ff.).

4 Vgl. Teil I, Kapitel 4 in dieser Arbeit.

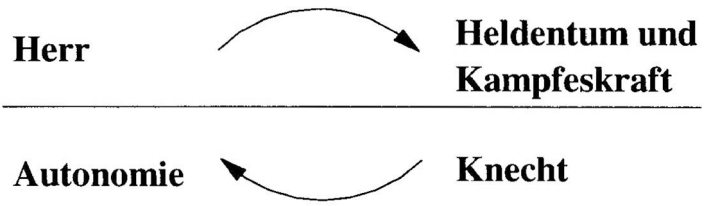
5 Für Hegel galt die Kette These – Antithese – Synthese als zirkulärer Weg zur Wahrheit. Da es für den interaktionistischen Konstruktivismus jedoch nicht nur eine Wahrheit gibt, erweitert Reich dieses Schaubild über die Trias hinaus und entwickelt verallgemeinerte Kategorien (vgl. Reich 2009b, 359f.).

dass jeder Diskurs mit einem Ereignis, einem Ziel oder einer Struktur, das heißt am *Platz des Einen* beginnt. Dieses Eine hat immer ein Gegenüber, etwas auf das es sich richtet, dies ist der *Platz des Anderen*. Aus der ersten Kränkungsbewegung wissen wir, dass das Eine in viele Auchs zerfällt, es also viele, nicht abzuschließende Besetzungen und Bedeutungen gibt. Im Diskurs erweist sich das Eine als ein »offener Platz, [der] […] mit Interessen und Intentionen belegt [wird]« (ebd., 369). Das Andere verweist auf etwas Widerständiges, wodurch es zwischen dem Einen und dem Anderen zu einem Spannungsverhältnis kommt, welches eine Lösung auf dem Platz der Konstruktion erfordert, die immer auch Re- oder Dekonstruktion sein kann (vgl. ebd., 371). Dies erzielt sodann eine Wirkung, die sich auf dem Platz der Wirklichkeit einschreibt und zum Platz des Einen zirkulär zurückkehrt. Eine konstruktivistische Diskurstheorie muss den Platz der Wahrheit aufgeben, denn Wahrheit (neben anderen) kann nur eine Besetzung sein, die jedoch nie den Platz der Wirklichkeit vollständig und ausschließlich beanspruchen kann (vgl. ebd., 374). Und auch die Wirklichkeit ist trügerisch – stets lauert das Reale als verstörendes Ereignis, als Bruch, der uns in »den diskursiven Zirkel zurückdrängt« (ebd., 376). So haben wir es stets mit einer Pluralität an Wahrheiten und Bedeutungen zu tun, in denen sich immer Widersprüche oder/und das Reale bemerkbar machen. Dies sowie die Wechselseitigkeit der Perspektiven der Selbst- und Fremdbeobachtung gilt es in der (post)modernen Welt anzuerkennen, wenn wir die konstruktivistischen Geltungsansprüche ernst nehmen.

3.1 Der Diskurs der Macht

Der Machtdiskurs stellt einen Diskurs dar, der Macht und Abhängigkeit regelt und in dem eine meist absolut gesetzte Wahrheit wirkt, die jedoch gleichzeitig fragil ist.

Abb. 4: Der Diskurs der Macht nach Reich (2009b, 384)



Der interaktionistische Konstruktivismus schlägt folgende Besetzungen der Plätze eines Diskurses vor: W^1=*Wahrheit* und W^2=*Wissen* repräsentieren auf der oberen Seite des Schaubildes das, was an der Oberfläche des Diskurses unmittelbar erscheint beziehungsweise zu beobachten ist, nämlich eine im Diskurs aufgestellte vermeintliche Wahrheit (die immer schon Wahrheiten im Plural sind) sowie ein vielfältiges Wissen (vgl. Neubert/Reich 2000, 53f.). Auf der unteren Seite des Schaubildes (die Plätze der

Konstruktion und der Wirklichkeit) erscheint, was dem Diskurs immer inhärent ist: die Dimension von *a/A=andere/Andere* sowie *S=Subjekt*. Diskurse stellen immer (auch) zwischenmenschliche Ereignisse dar, die als imaginierte Spiegelung (a) oder als »wirklich« Andere, Außenstehende (A) erscheinen, ebenso wie das Subjekt (S), das in den »Diskurs eintritt, Einsätze vornimmt und Plätze besetzt […]« (ebd., 55).

Im Diskurs der Macht sehen wir, dass auf dem Platz des Einen die Wahrheit des Herrn sitzt, auf dem Platz des Anderen das herrschaftliche Wissen, das die Herrschaft wiederum erzeugt. Um wirken und die Herrschaft legitimieren zu können, muss dieses Wissen tradiert und festgeschrieben werden. Dem Herrn als Selbstbeobachter erscheint auf dem Platz der Konstruktion sein Begehren und seine Vorstellung des Knechtes als Knecht (a). Dieser steht in Abhängigkeit des Herrn, arbeitet für ihn und reproduziert dabei seine Knechtschaft, dadurch, dass er des Herrn Lebensunterhalt herstellt. Diese Abhängigkeit ist jedoch ambivalent, da der Knecht über die Arbeit auch zu einer eigenen Mächtigkeit und Selbstständigkeit gelangen kann, da auch der Herr von der Arbeitskraft und Tüchtigkeit seines Knechtes abhängig ist, was die Macht des Herrn begrenzt. Dies kann soweit führen, dass Herrschaftsverhältnisse umgekehrt werden, denn der Herr tendiert dazu, die produktive Seite des Knechtes als Anderen (A) zu unterschätzen (vgl. Neubert/Reich 2000, 57f.).[6] So lässt sich erklären, dass Herrensysteme immer voller Verachtung auf die Unterdrückten blicken, denn der Herr sieht stets nur die eigene Projektion solch anderer (vgl. Reich 2009b, 390).

Dem/r Fremdbeobachter*in erscheint hier aus der Distanz die Instabilität des Diskurses und die Brüchigkeit der scheinbar festgeschriebenen Ordnung. Dies zeigt sich auch auf dem Platz der Wirklichkeit (S = die Wirklichkeit des Herrn als Subjekt). Diese Wirklichkeit wird stets vom Realen subvertiert, so zum Beispiel durch die Beanspruchung neuer Mächtigkeit von Seiten des Knechts. Das Reale als Unmöglichkeit eine Form von Herrschaft auf Dauer zu manifestieren treibt diesen Diskurs an, denn »wird dieses Unvermögen […] durchschaut, dann drängt die Vernunft zu einer höheren, besseren Lösung: Dem Diskurs des Wissens, […] der ein Diskurs der Aufklärung ist« (Reich 2009b, 393).

3.2 Der Diskurs des Wissens

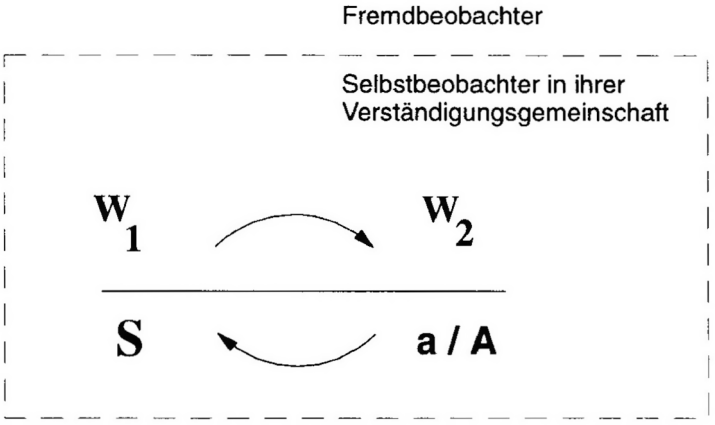
Im Diskurs des Wissens verändern sich die Besetzungen der Plätze: die Wahrheit wird nicht mehr absolut gesetzt (auf dem Platz des Einen), sondern muss sich im Diskurs erst geltend machen und ist somit verschoben auf den Platz der Wirklichkeit.

So sitzt auf dem Platz des Einen nun das Wissen, das als begrenztes und spezifisches Wissen auftaucht und im Diskurs erst verifiziert werden muss. Auf dem Platz des Anderen wird das Wissen als immer mehr Wissen begehrt (a). Dieses Begehren erscheint als völlig versachlicht, indem es in symbolischen Inhalten des Diskurses aufgeht, nämlich in Erkenntnissen, Aussagen, Theorien und Anwendungen, während gleichzeitig das imagi-

6 Hier sehe ich starke Gemeinsamkeiten zu der Theorie der Mimikry von Homi K. Bhabha. Vgl. Teil II, Kapitel 4.4.3 in dieser Arbeit.

näre Begehren nach Anerkennung durch andere mitschwingt (vgl. Neubert/Reich 2000, 60).

Abb. 5: Der Diskurs des Wissens nach Reich (2009b, 387)



Diese Anerkennung kann nur von Anderen (A) in Form von Wissenden (Prüfer, Institutionen) geleistet werden, die wiederum von anderen großen Anderen (A) (Unwissenden oder solche die über anderes Wissen verfügen) kritisch beäugt werden. Erst wer dieser Prüfung durch den großen Anderen standgehalten hat, kann auf den Platz der Konstruktion gelangen, auf dem Subjekte sitzen, die Wissen re-/de-/konstruieren. Dem ist insofern eine Ambivalenz inhärent, als zum einen Wissen konstruiert wird, gleichzeitig ein wissendes Subjekt hergestellt wird, das wiederum zugleich von den Regeln des Diskurses diszipliniert wird, um überhaupt an den Re-/De-/Konstruktionen teilhaben zu können (vgl. ebd., 61). Auf dem Platz der Wirklichkeit sehen wir als Folge der Wissenserzeugung die Wahrheit. »Indem sie den wahren vom falschen Diskurs trennt und für alle (Selbst)Beobachter verbindliche Kriterien einer Beurteilung wahrer Aussagen vorschreibt, kontrolliert die Wahrheit das Wissen und begrenzt seine Vielfalt.« (Ebd.) Diese vermeintliche Wahrheit hat sich allerdings in der Postmoderne vervielfältigt und wird in Folge der Kränkungsbewegungen höchst fragwürdig. Gleichzeitig kommt es immer wieder zu der Erfahrung mit dem Realen, das sich als unerwartetes Ereignis in der »Risikogesellschaft«[7] bemerkbar macht und verhindert, dass sich ein Diskurs völlig abdichtet, »weil jedes wahre Wissen als symbolische Ordnung von Wirklichkeit kontingent und als Erwartungshorizont zukünftiger Ereignisse begrenzt ist« (Neubert/Reich 2000, 63).

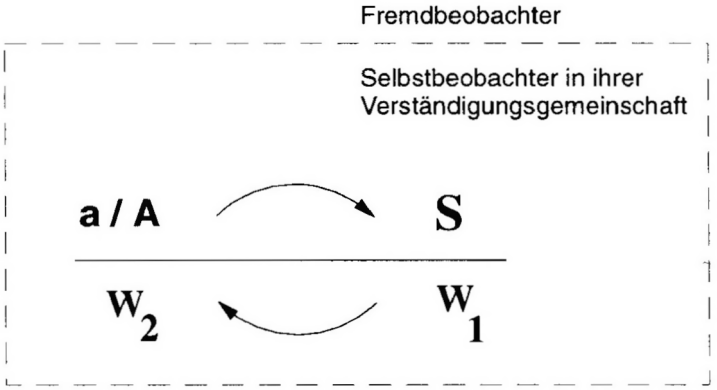
3.3 Der Diskurs der Beziehungswirklichkeit

Ausgangspunkt im Diskurs der Beziehungswirklichkeit ist die Begegnung von Subjekten als Selbst und Andere, und so befindet sich auf dem Platz des Einen der a/Andere, da sich

7 Vgl. Beck (1986).

das Subjekt in Beziehungen stets auf einen a/Anderen bezieht, sich in diesem spiegelt (vgl. Neubert/Reich 2000, 65).

Abb. 6: Der Diskurs der Beziehungswirklichkeit nach Reich (2009b, 404)



Der a/Andere ist dabei gedoppelt – auf der einen Seite trifft das Subjekt auf seine eigene Imagination des anderen, d.h. das Bild, das es sich als Ausdruck seines Begehrens und seiner Vorstellung vom anderen macht. Spricht und artikuliert sich der Andere, wird er selbst zum Subjekt und steht mir als symbolisch Anderer gegenüber (vgl. Reich 2009b, 403). Da diese verdoppelte Beziehung sich nicht nur in mir erschöpft, sondern sich auch stets für den Anderen darstellt, das heißt dieser auch nur vermittelt über die imaginierte und begehrende Vorstellung zu sich selbst kommen kann, zirkulieren die Plätze des Einen und Anderen (vgl. ebd., 404f.). Dabei ist für die Beziehung von Bedeutung, inwieweit sich die Interaktionspartner*innen auf den jeweils Anderen einlassen und sich von dem imaginierten Bild und den damit einhergehenden Vorurteilungen distanzieren. Hier wird der Platz der Konstruktion bedeutend, auf dem im Beziehungsdiskurs die Wahrheit platziert ist. Dieser ist notwendigerweise komplexitätsreduzierend, da Beziehungen ohne überschaubare Beziehungswirklichkeit keinen dauerhaften Bestand hätten. So werden in jeder Beziehungen Gemeinsamkeiten konstruiert, Absprachen und Übereinkünfte geschaffen, ohne die eine gelingende Beziehung nicht funktionieren würde. Auf diesem Platz fließen aber auch Traditionen, Konventionen und bereits bestehende Wahrheiten in Form von Rekonstruktionen ein, die die Freiheit der Konstruktion beschränken. So ist, vor allem in institutionalisierten Kontexten wie der Schule, in Arbeitsverhältnissen oder auch in Vorstellungen über Ehe- und Verwandtschaftsverhältnissen bereits definiert, was erlaubt, legitim und angemessen ist und was nicht (vgl. Neubert/Reich 2000, 66).

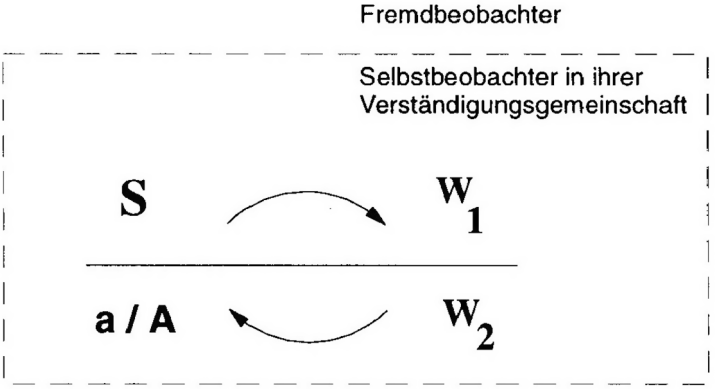
Doch gerade in postmodernen Gesellschaften zeichnet sich eine Aufweichung und Dislokation von Strukturen und Machtzentren ab, die zu einer Pluralität und Offenheit von Beziehungs- und Lebensstilen führt und die konstruktiven Möglichkeiten erhöht. Und so kommt es auch zu einer Vervielfältigung von Wissen, das in unserem Schaubild nun auf dem Platz der Wirklichkeit rückt. Das Wissen jedes Interaktionspartners

als Ausdruck gelebter Beziehungswirklichkeiten in Form von Erfahrungen und Erlebnissen, hat sich durch die Pluralität von Lebenswirklichkeiten vervielfältigt. Jede/r Beobachter*in macht zwangsläufig die Erfahrung eines unvollständigen Wissens und kann zudem stets durch das Reale – ein überraschendes Nicht- oder Neu-Wissen – erschüttert werden. Der Umgang der Interaktionspartner mit dieser Relativität von Wissen ist sodann konstitutiv für die Beziehungsdynamik- und Qualität, da die Verschiebung hin zum Diskurs des Herrn oder zum Diskurs des Wissens naheliegt. So gibt es Selbstbeobachter*innen, die die Beziehungen nach ihren eigenen Wunschvorstellungen über andere bestimmen, das heißt den Anderen nur als Konstrukt klein a zulassen und so ihre Macht ausdrücken (vgl. Reich 2009b, 406ff.). Dies geht auf dem Platz der Wirklichkeit mit einem Besser-Wissen einher, das jedes andere Wissen marginalisiert. Und so ist es für eine respektvolle und gelingende Beziehungsinteraktion notwendig, (1) den Anderen als großen Anderen auf dem Platz des Einen anzuerkennen, (2) die Wahrheit auf dem Platz der Konstruktion für Re-/De-/Konstruktionen offen zu halten und (3) das Wissen auf dem Platz der Wirklichkeit als stets unvollständig zu betrachten.

3.4 Der Diskurs des Unbewussten

Mit dem Diskurs des Unbewussten soll darauf aufmerksam gemacht werden, dass es »Dinge, Geschehnisse, Ereignisse [gibt], die bewusst ablaufen mögen, wenn Beobachter sie bemerken, die dabei aber etwas produzieren/konstruieren, was diesen Beobachtern selbst entgeht, so dass andere Beobachter von unbewussten Folgen, Ereignissen usw. im Sinne einer Ursachenzuschreibung, einer Erklärung oder eines Verstehensversuches sprechen« (Reich 2009b, 408f.). Der Diskurs des Unbewussten ist ein Werkzeug der Reflexion – das Subjekt erfährt durch die eigene Beobachtung seine Grenzen, Risse und Lücken der Subjektivität (vgl. Neubert/Reich 2000, 73).

Abb. 7: Der Diskurs des Unbewussten nach Reich (2009b, 409)



Als Ausgangspunkt auf dem Platz des Einen sitzt das Subjekt selbst, wie es sich in Diskursen erfährt. Auf dem Platz des Anderen finden wir die Wahrheit, das heißt die

Wahrheit der Subjektivität, wie sie sich ihm in Gedanken, Gefühlen und Stimmungen als seine Wahrheit zeigt (vgl. Neubert/Reich 2000, 71). Das heißt im Rückblick erkennt sich das Subjekt selbst. Diese Erfahrungen versucht es nun auf dem Platz der Konstruktion in ein Wissen zu überführen, um Erklärungen darüber zu finden was es noch nicht weiß. So denkt es hier als Selbstbeobachter*in beispielsweise über eigene Handlungen und deren Folgen nach oder reflektiert die Beziehungen zu a/Anderen, das heißt hier werden nachträgliche Interpretationen angestellt.

Für den/die Selbstbeobachter*in ist dies, im Gegensatz zum/r Fremdbeobachter*in, schwer fassbar und erst aus der Distanz werden Folgen und Einsichten klarer (vgl. Reich 2009b, 410). Der/die Fremdbeobachter*in kann besser »durch Beobachtungen erkennen, dass agierende Subjekte stets einen Teil ihrer Aktionen nach Motiven, Gefühlslagen, Vorstellungen führen, die ihnen im Moment der Aktion selbst unbewusst sind, aber auch, dass die Folgen, die sie durch alle diese Aktionen konstruieren, selbst unbewusste Wirkungen entfalten, die erst von späteren Beobachtern herausgefunden werden mögen« (ebd.). An sich kann das Unbewusste niemals erfasst werden, so dass das Wissen auf dem Platz der Konstruktion immer schon begrenzt ist und die Wirklichkeit sich stets als Begehren (a) äußert. Ein Begehren, mehr über sich zu erfahren und die implizierte Unmöglichkeit, alles erfahren zu können – stets bleibt etwas Unbewusstes zurück (vgl. Neubert/Reich 2000, 72). Groß A verweist auf das Andere, Fremde im Subjekt selbst, das nicht erfasst werden kann und sich als Reales in Form eines Schreckens, Staunens oder einer Erregung bemerkbar macht. Im Diskurs des Unbewussten können für das Subjekt Hintergründe oberflächlicher Handlungen und menschlicher Begegnungen nachträglich bewusstgemacht werden, die aber immer unbewusste Anteile enthalten, die nie greifbar werden und somit die Unschärfe der Subjektivität verdeutlichen (vgl. Reich 2009b, 412f.).

Die Diskurstheorie des interaktionistischen Konstruktivismus von Reich ermöglicht eine erweiterte Analyse von Beobachter- und Handlungsbereichen auf menschliche Beziehungen und die Lebenswelt mit der notwendigen Beachtung erkenntniskritischer Unschärfen. Dabei ist zu beachten, dass die verschiedenen Diskurstypen keine feststehenden Formationen darstellen, stattdessen bei jeder konkreten Diskursanalyse kombiniert und verschoben werden können und müssen (vgl. Neubert/Reich 2000, 55f.).

4. Die Kränkungsbewegungen und die Notwendigkeit einer Beobachtertheorie

Mit der aufkommenden Erkenntniskritik am Ende des 20. Jahrhunderts[1], das heißt mit dem aufkommenden Zweifel an universalistischen und letztbegründeten Ansätzen, wurde der Weg für den Konstruktivismus selbst erst gelegt. Während sich, wie in Kapitel 1.1 dargestellt, eine Reihe von verschiedenen Konstruktivismen herausgebildet haben, grenzt sich der interaktionistische Konstruktivismus von den sehr stark subjektivistisch orientierten Konstruktivismen ab und sieht sich selbst als kritische Erkenntnislehre in der Postmoderne, die Wissen epistemiologisch als soziale Konstruktion begreift und eine explizite Beobachtertheorie aufstellt, die den/die Beobachter*in selbst als Variable begreift und reflektiert. Damit wird sowohl einer Überbewertung der subjektiven Erkenntnis als Ausdruck von Wirklichkeitskonstruktionen, als auch einer unhinterfragten Beobachterwirklichkeit der Moderne eine Absage erteilt. Dies geschieht einerseits durch die Perspektivenvielfalt des interaktionistischen Konstruktivismus im Sinne der Unterscheidung von Selbst- und Fremdzwängen mit den entsprechenden Beobachterperspektiven sowie andererseits durch die Analyse der von Reich skizzierten drei großen Kränkungsbewegungen der Vernunft und deren Konsequenzen für eine konstruktivistische Theorie.[2] Folgend werden diese Kränkungsbewegungen und die Konsequenzen für eine Beobachtertheorie dargestellt.

4.1 Absolut und Relativ

Die Kränkung zwischen *absolut* und *relativ* deutet sowohl auf das Scheitern der Behauptung absoluter Wahrheit als auch der Behauptung, dass alles Wissen relativ ist, hin. Reich beleuchtet dabei sprachphilosophische Entwicklungen und Neuorientierungen, die zu

1 Diese deutet sich allerdings auch schon früher an, so z.B. bei Dewey (vgl. Reich 2009a, 32).

2 Den Begriff der Kränkungsbewegung nimmt Reich von Freud auf. Freud machte drei Kränkungsbewegungen der Vernunft aus: 1) das kopernikanische Weltbild, 2) die Theorien Darwins und 3) seine eigene Theorie der Psychoanalyse.

einer Dekonstruktion von Wahrheit und Wirklichkeit beigetragen haben und eine konstruktivistische Beobachtertheorie zur Folge haben.

So können beispielsweise in der Überführung sinnlicher Erfahrungen in Begriffe und damit in Wirklichkeit Trugbilder ausgemacht werden, die die Unmöglichkeit des So-Seins von Wirklichkeit aufzeigen und die Notwendigkeit der Anerkennung von Kontingenz begründen. Ein erstes Trugbild ergibt sich aus dem Riss, der durch die Überführung von Imaginationen in Symbole entsteht (vgl. Reich 2009a, 69f.). Zur Verständigung durch Sprache bedarf es immer eines*r Anderen, der/die in der Lage sein muss, die Bedeutung des Gesagten zu erfassen. Dies setzt einerseits einen kulturell vermittelten Symbolvorrat voraus, den ich und der/die Andere teilen müssen, um überhaupt sinnvoll miteinander kommunizieren zu können, zum anderen kommt erschwerend hinzu, dass das Bezeichnete (Signifikat) selbst einen Antagonismus repräsentiert, da es immer *eine* Bezeichnung enthält, darüber hinaus aber *auch* noch weitere möglich sind (vgl. ebd., 70). Durch Sprache werden Imaginationen auf einen Begriff reduziert und somit vereinfacht. Dies ist die Basis, um Verständigung überhaupt zu ermöglichen, denn die vielen *Auchs* können sprachlich nur durch Ver*ein*fachung vermittelt werden. Das heißt, dass sich die Wahrheit der Dinge immer nur vermittelt äußern kann (vgl. ebd., 71). Und so wird Beobachtung immer zu einer »Grenzerfahrung der *unendlichen* Vermittlung von Realität und Imagination« (ebd., 71f; Herv. i. Orig.). Die Konsequenz ist, dass der/die Beobachter*in die Unmöglichkeit eines So-Seins von Wirklichkeit hinnehmen muss (vgl. ebd., 73).

Wir finden jedoch auch im Konstruktivismus Wahrheitsbehauptungen, deren Relativität allerdings immer in der Abhängigkeit des kulturellen Kontextes gesehen wird, wofür unter anderem der Pragmatist John Dewey ein wichtiger Wegbereiter war. Für Dewey gilt die Handlung als zentraler Zugang zur Lösung erkenntniskritischer Schwierigkeiten. Durch Handlungen (zum Beispiel als Problemlösung) konstruieren wir, denn Dinge sind nicht von außen gegeben, sondern werden durch Handlungen erzeugt (vgl. ebd., 76). Dabei greifen wir laut Dewey mit unseren Denkwerkzeugen in unser *experience* ein, das als kulturelle Vermitteltheit, als Erfahrungs- und Handlungsraum dient, um den Dualismus von innerer und äußerer Welt zu überwinden und daraus Wissen und Erkenntnis zu gewinnen (vgl. ebd., 77f.).

Hier eröffnet Reich wie oben bereits gesehen, drei Prozesse der Herstellung sozialer und kultureller Wirklichkeit: die Rekonstruktion, die Dekonstruktion und die Konstruktion. In der Rekonstruktion steckt der bereits vorhandene Kontext, den es zu erfassen gilt, um damit Handlungsvoraussetzungen offenzulegen. Die Dekonstruktion deutet den grundsätzlichen Zweifel einer Letztbegründung an und verweist auf die Relativität von Behauptbarkeit durch die Be- und Umschreibung von Kontexten. Die Konstruktion zeigt auf, dass wir durch Handlungen auch ganz »neue« Realitäten erzeugen, die dann von Beobachter*innen wieder re-/de-/konstruiert werden (vgl. ebd., 82f.). Hier wird ein erster Schlüsselaspekt des interaktionistischen Konstruktivismus deutlich, nämlich die Verwobenheit von Beobachter-, Teilnehmer- und Akteursrolle. Der/die Beobachter*in ist immer schon Teilnehmer*in an einer Verständigung und Akteur*in in neuen Kontexten, wodurch eine Reflexion des Handelns erst möglich wird (vgl. ebd., 83).

Eine (poststrukturalistische) Neuorientierung haben des Weiteren vor allem Michel Foucault und Jacques Derrida mit ihrer »Philosophie der Differenz« vorangetrieben. Dif-

ferenz in deren Sinne bedeutet, Eindeutigkeit und eindeutig Identifizierbares, das heißt abgeschlossene Identitäten, Diskurse und Strukturen zu vermeiden. So macht Foucault vor allem im 19. Jahrhundert eine Vervielfältigung von Wirklichkeit zu Wirklichkeiten aus (vgl. Reich 2009a, 138). »Die Zeit der Realität scheint für alle gleich zu sein, aber dies ist ein Schein, denn sie wird unterschiedlich erfahren. Die Endlichkeit des je subjektiven Seins erreicht das, was eben noch Realität für alle sein sollte, um sich als Erfahrung des modernen Denkens zu begreifen.« (Reich 2009a, 137) Im Verlauf der Moderne lässt sich keine allgemeine Ordnung der Dinge mehr herstellen und es erscheint eine größere Unschärfe, die einen Zugang zu einem konstruktivistischen Verständnis eröffnet (vgl. ebd., 143).

Auch Derrida zielt mit seiner Dekonstruktion auf die Unmöglichkeit der Schließung eines Diskurses und somit auf die Unmöglichkeit der Letztbegründung von Bedeutung und Wahrheit ab. Im Anschluss an strukturalistische Theorien, wie etwa jenen von Saussure, wird von einer nie zu stabilisierenden Beziehung zwischen Signifikant und Signifikat[3] ausgegangen, was stets die Verschiebung von Bedeutungen möglich macht. Daran anknüpfend kann somit, laut Derrida, nicht von einem alles beherrschenden Referenten wie dem Signifikat ausgegangen werden, da das Signifikat selbst nur ein Signifikant ist, der seine Bedeutung differentiell erhält (vgl. Moebius 2003, 84). Jedes Zeichen erhält durch einen Platz in der Signifikantenkette vorübergehend Bedeutung, verweist aber immer gleichzeitig auf Elemente oder Spuren anderer Zeichen, wodurch sich ein Überschuss an Bedeutung ergibt (vgl. ebd.). Mit dem Neologismus der *différance* beschreibt Derrida die arbiträre Setzung von Begriffen in Dichotomien sowie die permanente Sinnaufschiebung in Wort und Schrift, wobei sich das Wort aus den französischen Begriffen des Differenzierens und des Aufschiebens ableitet. Durch die Dekonstruktion wird zunächst die Hierarchie von Oppositionspaaren (beispielsweise Mann/Frau) umgekehrt und gezeigt, dass es dem ersten Begriff an Bedeutung mangelt und dieser von Zweiterem abhängt beziehungsweise durch Elemente des Zweiten ergänzt werden muss (vgl. ebd., 96f.). Der so entstehende Bedeutungsüberschuss wird in der Dichotomie geleugnet, kann aber durch die Dekonstruktion aufgedeckt und verschoben werden. Im Zuge der Auseinandersetzung mit den Kränkungsbewegungen der Vernunft in konstruktivistischer Hinsicht übt Reich Kritik an Derrida. Reich zufolge übersteige er nicht die Ebene von Zeichen und Sprache durch eine Meta-Position (zum Beispiel des/der Beobachters/in) (vgl. Reich 2009a, 148). Entgegen Derridas Annahme des Primats des Zeichens, argumentiert Reich für die primäre Stellung des Beobachters, »denn es gibt eine unendliche Derivation der Zeichen, sie irren umher, sie wechseln die Schauplätze und selbst die Beobachter, obwohl sie doch immer Beobachter benötigen, die sie herstellen und situieren, aufnehmen und re-markieren, rekonstruieren und de-konstruieren. Dies ist durch die Pluralisierung der Beobachter der Verlust *einer* ursprünglichen Bedeutung, von der alles andere abgeleitet werden könnte« (ebd., 149; Herv. i. Orig.). Und auch hier eröffnet

3 Ferdinand de Saussure unterscheidet zwischen Signifikant (»Klangbild«) und Signifikat (dem Konzept/der Idee). Ein Wort/ein Zeichen ergibt sich aus der Verbindung von Signifikant und Signifikat, wobei die Bedeutung eines Wortes unabhängig vom Klangbild und dem Konzept ist. Die Bedeutung eines Wortes beruht auf Konventionen einer Sprache (»langue«) einer Gemeinschaft und ergibt sich aus einem Differenzsystem (»Tag« erhält Bedeutung durch die Abgrenzung von »Nacht«).

sich die Verwobenheit der drei Perspektiven von Beobachter*in, Teilnehmer*in und Akteur*in dahingehend, dass der/die Beobachter*in immer gleichzeitig Teilnehmer*in ist, in die/den bereits viele Kontexte eingeschrieben sind. »Als Akteure mögen sie dies leben, aber sie können sich auch auflehnen und die Perspektiven wechseln, bis sie sich als Texte neu in die Beobachtungen eingeschrieben haben.« (Ebd.) Durch Derridas Konzept der Dekonstruktion hat sich die Vernunft pluralisiert und die Möglichkeit für konstruktivistische Auseinandersetzungen eröffnet.

Die Anerkennung der Unmöglichkeit von wahrer Erkenntnis, Letztbegründung und Eindeutigkeit ist für die Perspektiven der *Cultural Studies* und der *Critical Pedagogy* ganz entscheidend, da nur auf Grundlage der Anerkennung von Kontingenz, gesellschaftliche Veränderung sowie hegemoniale Auseinandersetzungen möglich sind. Ganz besonders im Hinblick auf die gesellschaftliche Transformation vor dem Hintergrund postmoderner Diversität ist die Anerkennung der Unschärfe von Erkenntnis und Wahrheit notwendig, um alte, tradierte Vorstellungen aufbrechen und neue, progressive Sichtweisen ermöglichen zu können. Erst die Dekonstruktion der binären Dichotomien von beispielsweise wir-sie oder normal-abnormal kann den Raum für Konstruktionen schaffen.

4.2 Selbst und Anderer

Aus der ersten Kränkungsbewegung wissen wir, dass sich die Wahrheit der Dinge immer nur vermittelt äußern kann und zwar bisher über Zeichen und Symbole, die *für etwas* stehen. In der zweiten Kränkungsbewegung sehen wir, dass die Vernunft, um Geltung zu erreichen, nie autonom sein kann, sondern immer an eine Verständigung mit anderen Subjekten gebunden ist (vgl. Reich 2009a, 231). Hier greift Reich auf Hegels Beispiel von Herr und Knecht zurück, um auf den Aspekt der wechselseitigen Anerkennung der Subjekte aufmerksam zu machen, die erst durch solche Anerkennung als ihr Selbst oder Anderer erscheinen. In der Metapher von Herr und Knecht erkennen wir, dass die Verhältnisse des Selbst zum Anderen immer doppelseitig sind und ich ein Bild von mir selbst nur in der Anerkennung einer Vermittlung mit Anderen gewinne (vgl. ebd., 234).

Als doppelseitig erscheinen die Verhältnisse, da sie sich in dem Spannungsverhältnis von Fremd- und Selbstzwängen bewegen. In der Fremdbeherrschung zeigt sich die Macht und Herrschaft eines ungleich Mächtigeren, in der Selbstbeherrschung kommen imaginativ vermittelte symbolische Begrenzungen zum Tragen (vgl. ebd., 232). Ein Selbstbewusstsein bildet sich nur über die Anerkennung eines Anderen, doch dafür muss ich mich selbst verlieren, um mich im Anderen zu sehen. Erst so sehe ich wer ich bin und kann mich daraufhin verändern. Um diese Bewegung aufzuheben, um zu sich selbst zu kommen, ist das Subjekt stets in einem Machtkampf mit anderen Subjekten gefangen, was sich zum Beispiel im Kampf um Anerkennung vor dem Hintergrund sozialer Differenzen in kulturellen Praktiken zeigt. In einer dritten Position kommt es schließlich zur Rückkehr in sich selbst, wobei Reich im Gegensatz zu Hegel keine Versöhnungsmöglichkeiten in den Anerkennungsbewegungen sieht, sondern nur die Wiederkehr dieser (vgl. Reich 2009a, 237).

Die Unterscheidung dieser Anerkennungsbewegungen enthält eine Beobachtungslogik, die Reich über Hegel hinaus erweitert, indem er unter anderem mit Sartre das

Verhältnis von Selbst und Anderem präzisiert und sich dem Imaginären, als weiterer Instanz zur Realitätskonstruktion neben dem Symbolischen zuwendet. Das Imaginäre greift als Vorstellungskraft des Subjekts in die symbolische Ordnung ein, geht jedoch niemals völlig in ihr auf. Vor allem steht hier die zirkuläre Verwobenheit mit dem Anderen im Mittelpunkt, die »dem Ich-Beobachter [erst erlaubt], sich in der Welt selbst als Blickender zu situieren, also sich als Beobachter von Beobachtungen anderer Beobachter zu unterscheiden und hierüber zu verständigen« (ebd., 253). Sartre sieht Subjekte als über das Erblicktwerden miteinander vermittelt, das heißt, dass ein Ich, das durch den Blick eines Anderen erblickt wird, sich im Blick des Anderen sieht und sich so vorübergehend konstituiert. Subjektwerdung ist nur mit und durch den Anderen möglich. Während im interaktionistischen Konstruktivismus angelehnt an Lacan, das Imaginäre als immer schon mit dem Symbolischen und Realen verwoben angesehen wird, ist es bei Sartre scharf vom Symbolischen getrennt. In diesem Zusammenhang kritisiert Reich die Vernachlässigung des Blickes des Dritten, der immer schon im imaginären Konstrukt vorhanden und mit dem Inneren des Selbst, seinen Imaginationen, Wahrnehmungen und Vorstellungen verwoben ist (vgl. ebd., 257). Dieser (unsichtbare) Dritte, der immer Teil von Interaktionen und Beziehungen ist, ist stets in die Imaginationen der Subjekte eingelassen, formt und beeinflusst sie.

Eine weitere, weitreichende Auseinandersetzung in der Frage um Realitäts- und Subjektkonstruktionen in Interaktionen bietet der symbolische Interaktionismus Meads. Die Vermittlung zwischen Subjekten, die bei Hegel über »etwas« geschieht, funktioniert laut Mead über die Selbstwahrnehmung. Das Ich weiß sich nur durch die Selbstwahrnehmung von sich zu unterscheiden und kann dadurch mit einem Anderen in Interaktion treten (vgl. Reich 2009a, 280f.). Hieraus ergeben sich die drei Perspektiven von »I«, »Me« und »Self«. Mead erschuf innerhalb des vorrangig von ihm entwickelten symbolischen Interaktionismus ein Kommunikationsmodell, durch das er veranschaulicht, wie sich die Identität in Interaktion mit dem »generalisierten Anderen« generiert (vgl. Reich 2010, 77).

Demnach entsteht die Identität in einem fortwährenden Interaktionsprozess mit dem generalisierten Anderen, wobei die Interaktion nicht auf den Sender – Empfänger beschränkt ist, sondern der Interaktion, neben dem Anderen, permanent Prozesse beiwohnen, die das »Self« – die Identität – konstituieren (vgl. ebd., 80). Das »Self« bildet sich aus dem Spannungsverhältnis von »I« und »Me«. Während das »I« das ist, was wir als Subjekt selbst empfinden und wahrnehmen, ist das »Me« das, was unter dem Einfluss des Anderen als eine Haltung nach außen entwickelt wird. Im »Me« setzen sich Erfahrungen durch Andere, in Form von Konventionen, Gewohnheiten und Rollen fest (vgl. ebd., 78). Entscheidend ist, dass das Verhalten immer über das Verhalten Anderer zurückgespiegelt und dadurch beeinflusst wird (vgl. ebd., 77). Immer ist der Blick des Dritten immanent, das heißt es gibt eine stets zusehende Umwelt, wodurch sich ein innerer Blick entwickelt – das integrierte Selbst (vgl. ebd., 78). Durch die Wirkung des Spannungsverhältnisses zwischen dem spontanen »I« und dem kontrollierendem »Me«, sowie dem Bezug zu Anderen, entsteht zunehmend ein integriertes Bild des eigenen Selbst, das Rollen und damit Haltungen herausbildet (vgl. ebd., 79). In der Kindheit bildet sich die erste Identität im Rollenspiel (*play*) mit den signifikant Anderen, welche die engen Bezugspersonen darstellen. Das Kind übernimmt die Rollen, handelt und denkt

von deren Standpunkten aus. Es lernt sich auf andere Identitäten einzulassen und bekommt dadurch ein Gefühl für die Rolle der Anderen, und durch die Reaktion der Anderen auf sein Verhalten wiederum ein Gefühl für sich selbst. Das älter werdende Kind lernt anschließend neben den Bezugspersonen viele unterschiedliche Menschen kennen. Im Wettkampf (*game*) muss es die vielen Haltungen (Rollen) der generalisierten Anderen und seine eigene Haltung ihnen gegenüber zu einem Ganzen organisieren. In der Interaktion wird aus den Erwartungen der generalisierten Anderen und den entsprechenden Rollenübernahmen die Identität gebildet. Der verinnerlichte Andere, sprich die Haltungen in der Gesellschaft sowie die Perspektiven, die auf Andere geworfen werden, sind Elemente des Selbst.

So zeigt sich, dass kein Individuum Realitätskonstruktionen aus sich alleine heraus vornehmen kann, sondern diese immer an die Interaktion mit Anderen gebunden sind (vgl. Reich 2009a, 289). Obwohl Mead die Starrheit zwischen Subjekt und Objekt auflösen kann, stellt sich das Verhalten des Subjekts als eine hauptsächlich von außen (über Erwartungen) gesteuerte Interaktion dar, wobei imaginäre Kräfte (wie das Begehren) weitestgehend keine Beachtung finden (vgl. ebd., 285). Diese Art Reduktionismus auf die symbolische Ordnung wird als Argumentationsausgang für die dritte Kränkungsbewegung gesehen, nämlich die Unterscheidung von bewusst und unbewusst sowie die damit einhergehende Beachtung der imaginären Perspektive.

4.3 Bewusst und Unbewusst

Mit der »Entdeckung« des Unbewussten als Grundlage der Identität, der Sexualität und des Begehrens leistete Sigmund Freud im 20. Jahrhundert einen bis heute wirkmächtigen Beitrag zur Dezentrierung des vermeintlich autonomen, einheitlichen Subjekts und bildet für Reich die Grundlage der dritten Kränkungsbewegung. Aufbauend auf Freud und Hegel entwickelt Reich eine konstruktivistische Beobachtertheorie, die sich auch unbewussten Aspekten zuwendet.

Freuds Einführung der dreiteiligen psychischen Struktur – das *Es*, das *Ich* und das *Über-Ich* – verdeutlicht, dass der Großteil der menschlichen Entscheidungen unbewusst motiviert ist und die Subjektivität ein Produkt unbewusster psychischer Prozesse darstellt (vgl. Hall 1996f, 606). Durch Lacan werden die Arbeiten Freuds neuinterpretiert, indem er zur Erklärung psychischer Prozesse auf Ansätze und Methoden des Strukturalismus und der Linguistik zurückgreift. Während die Sprachwissenschaften des 19. Jahrhunderts Sprache als Resultat einer historischen Entwicklung, und Wörter und Laute isoliert betrachten (Diachronie), wenden Strukturalisten den Blick auf den systematischen Aufbau von Sprache. Dabei zeigt sich Sprache als ein komplexes Zusammenspiel gleichzeitiger Elemente (Synchronie), wobei Regeln und Gesetzmäßigkeiten der Sprache im Unbewussten verbleiben (vgl. Pagel 1989, 8).

Besonders anhand der sprachwissenschaftlichen Theorien Ferdinand de Saussures entwickelt Lacan eine Theorie des Unbewussten als einer Sprache des Begehrens und prägt damit entscheidend den französischen Strukturalismus. Dabei sieht Lacan als Grundlage der Psychoanalyse die Feststellung »Das Ich (je) ist nicht das Ich (moi)«, da hinter dem denkenden Subjekt ein anderes Subjekt zur Sprache kommt (vgl. ebd.,

24). In Anlehnung an Freuds dreiteiliges Psychenmodell skizziert Lacan ebenfalls drei Register der Psyche und integriert darin das Phänomen der Sprache sowie die Rolle von Interaktionen (vgl. Reich 2009a, 454). Ihm zufolge ist die Subjektivität dreifach dezentriert im Sinne: 1) Ich ist ein anderer, 2) das Sprechen des Subjekts ist der Diskurs des Anderen und 3) das Begehren ist das Begehren des Anderen (vgl. Pagel 1989, 56). Nach Lacans Subjekttheorie löst sich das Subjekt nicht nur im Sinne Michel Foucaults in eine Vielzahl von Subjektpositionen und Subjektivierungspraktiken auf, sondern ist in sich selbst gespalten. Für Lacan ist das Unbewusste strukturiert wie eine Sprache, da das Unbewusste die Dimension ist, in der sich das Subjekt durch die Entfaltung der Sprechwirkung bestimmt (vgl. Lacan 1978, 156). Das heißt das Unbewusste ist ein sprachliches Phänomen. Das Unbewusste als Diskurs des Anderen deutet darauf hin, dass das Subjekt ein durch Sprache und Sprechen determiniertes ist und am Ort des Anderen anfängt, wenn dort der erste Signifikant auftaucht (vgl. ebd., 208), das heißt das Subjekt kommt erst im analytischen Dialog zur Sprache (vgl. Pagel 1989, 17).

Lacan unterscheidet den kleinen anderen (a) vom großen Anderen (A), wobei der kleine andere die imaginäre Spiegelidentifikation ist, das Ideal-Ich, die Reflexion und Projektion des Selbst. Der große Andere stellt die tatsächliche Andersheit dar, sowohl die Andersheit eines anderen Subjekts, als auch die symbolische Ordnung, die in der Beziehung zum anderen Subjekt vermittelt (vgl. Evans 1996, 133). Fruchtbar wird Lacans Sprachkonzept in den drei psychischen Registern die er seinem Subjektkonzept zugrunde legt und das durch eine spezifische Beziehung zur Sprache charakterisiert ist. In seinem Modell wird deutlich, dass nicht nur die Sprache, sondern auch das Begehren und das Unbewusste, als Effekte der Sprache, von zentraler Bedeutung sind. Das vermeintlich einheitliche Subjekt wird stets durch das Zusammenwirken von Prozessen des Imaginären und von unbewussten Elementen hergestellt (vgl. Hipfl 2009, 85f.).

Diese drei Register – das Symbolische, das Imaginäre und das Reale – können als Beobachterpositionen angesehen werden, die von Reich weiterentwickelt werden und Grundbegriffe des interaktionistischen Konstruktivismus darstellen. Explizit im Sinne einer interaktionistisch-konstruktivistischen Pädagogik werden die drei Beobachterperspektiven in Kapitel 5.2 erörtert. An dieser Stelle galt es vorerst die Unschärfe in der Erkenntnis unter Zuhilfenahme der Kategorie des Unbewussten zu verdeutlichen und damit die Notwendigkeit einer interaktionistisch-konstruktivistischen Beobachtertheorie aufzuzeigen.

5. Schlussfolgerungen für eine konstruktivistische Pädagogik und Didaktik

Die konstruktivistische Didaktik nach Reich stellt mit ihrer Verzahnung von pädagogisch-psychologischer Theorie, handlungsorientiertem Pragmatismus und einem explizit kulturbezogenem Verständnis von Erziehungswissenschaft die Grundlage dar, die (in Deutschland) neuere Entwicklung hin zu Inklusion und Bildungsgerechtigkeit fordern, begründen und umsetzen zu können (vgl. Reich 2014, 50).[1] Anhand der zuvor dargelegten Theorie des interaktionistischen Konstruktivismus sollen nachfolgend Schlussfolgerungen für eine inklusive interaktionistisch-konstruktivistische Pädagogik und Didaktik gezogen werden. Dabei ist in Anlehnung an Kapitel 2 die erste konstruktivistische Grundannahme, dass sich »Wahrheit […] nicht mehr in einer »Realität in sich« oder »da draußen«, die wir bloß finden müssen« zeigt, »sondern der Mensch, das Subjekt, […] in seiner Bedeutung und Rolle als Wahrheiten herstellendes Wesen erkannt [wird].« (Reich 2012a, 76) Somit muss eine interaktionistisch-konstruktivistische Pädagogik und Didaktik der Vielfältigkeit von Wirklichkeitsauffassungen entsprechen und darin besonders berücksichtigen, dass »die konstruktive Seite menschlicher Tätigkeit immer mit den kulturellen und natürlichen Kontexten« zusammengedacht werden muss (ebd., 80). Dies verweist auf den Anspruch der kulturellen Viabilität, das heißt die Anschlussfähigkeit, die die Konstrukte für Handlungen, Imaginationen und lebensweltbezogene Praktiken, Routinen und Institutionen aufweisen (vgl. ebd.). Diese Anschlussfähigkeit muss sich zunächst in Verständigungsgemeinschaften erweisen, die jedoch auch immer nach- und nebeneinander existieren und somit allen universalen Anspruchs entbehren.

Zudem legt die interaktionistisch-konstruktivistische Didaktik besonderes Augenmerk auf die Beziehungsebene und gibt dieser einen Vorrang vor der Inhaltsebene (vgl. ebd., 82). Das Primat der Beziehung verweist auf die weitreichende Rolle von Interaktionen und der darin enthaltenen Perspektivenvielfalt, wie sie vor allem in Kapitel 2 dargestellt wurde. Beziehungen in Interaktionen werden so im Blick auf Symbolwelten, das Imaginäre und das Reale betrachtet. Dass die interaktionistisch-konstruktivistische

1 Die Begründung und Weiterentwicklung der systemisch-konstruktivistischen Pädagogik und Didaktik hin zur inklusiven findet sich in Reich (2012b, 2014).

Pädagogik kein fertiges Wissen, noch ein festgelegtes Curriculum intendiert und anbieten kann, ist durch die zuvor dargelegten Perspektiven bereits deutlich geworden, wird jedoch explizit in den Perspektiven der Re-/De-/Konstruktion pädagogischen Denken und Handelns entfaltet, was den Abschluss des Kapitels darstellt.

5.1 Konsequenzen einer Beziehungsdidaktik

Reich bezeichnet seinen Ansatz als interaktionistisch-konstruktivistisch, die Orientierung dessen aber in Anlehnung an Konzepte der systemischen Beratung[2] als systemisch-konstruktivistisch. Damit werden neben den inhaltlichen vor allem auch die zirkulären Prozesse mit den verschiedenen Beobachterpositionen bedeutend, das heißt Ursachen und Wirkungen werden nicht kausal, sondern als Kreisprozess verstanden (vgl. Reich 2010, 26). Dies impliziert, dass es keine voraussetzungslose Beobachterposition gibt, Positionen stattdessen stets vorstrukturiert sind, sich als Rekonstruktionen bemerkbar machen und so auf neue Konstruktionen einwirken (vgl. ebd.). Somit ist die kulturelle Lebenswelt auch für das Verständnis von pädagogischen Prozessen ganz entscheidend.

Im Sinne einer systemischen Beziehungsdidaktik tritt das Verhältnis von Selbst und Anderen in den Vordergrund, wobei Reich neben anderen Kategorien insbesondere die Aspekte der Selbsttätigkeit, der Selbstbestimmung und der Förderung des Selbstwertes für Lehrende und Lernende hervorhebt (vgl. Reich 2012a, 138f.). Der Aspekt der Selbsttätigkeit ist aus konstruktivistischer Sicht die Basis pädagogischen Handelns, wenn sie die aktive Rolle der Lernenden betont, die stets im kommunikativen Prozess mit Anderen eingelassen ist. So versteht die konstruktivistische Didaktik im Sinne John Deweys, »Didaktik als Handlung und dabei als learning by doing« (ebd., 137). Damit wird vor allem der Körper-Geist-Dualismus aufgebrochen und anerkannt, dass »learning involves embodied activity« (Garrison/Neubert/Reich 2016, 152), denn unsere Sinne tragen zum Lernen bei »because they are used in doing something with a purpose« (Dewey 2008, 126).

Aus konstruktivistischer Sicht bedeutend ist, dass die Aufforderung zur Selbsttätigkeit eine umfassende Möglichkeit bieten muss, eigene Erfahrungen machen sowie verschiedene Beobachterperspektiven einnehmen zu können und nicht vorschnell durch fehlende Zeitkapazität oder curriculare Ansprüche in starre Aneignungskonzepte zurück zu fallen (vgl. Reich 2010, 64). Der Aspekt der Selbsttätigkeit geht auf den von Dewey bereits im 20. Jahrhundert begründeten pragmatischen Grundbegriff des *experience* zurück, der die Selbsttätigkeit in Form von Selbsterfahrung und Handeln betont, wobei »die Handlung als ein Zusammenhang von Tun und Erleiden[3], in deren Verlauf Bedeutungen aktiv konstruiert werden« (Neubert 2012, 13) verstanden wird. Dabei ist die Selbsttätigkeit eng mit der Selbstbestimmung verbunden, da durch den Grad des eigenen, selbstbestimmten Mitentscheidens über Inhalt und Form, zum einen die Effektivität pädagogischer Prozesse gesteigert wird, die Selbstbestimmung auf der anderen Sei-

2 Zur Einführung in das Konzept der systemischen Beratung vergleiche z.B. Schlippe/Schweitzer (1996).

3 Im Original bei Dewey »doing« und »undergoing«.

te einen Grundpfeiler demokratischer Erziehung darstellt (vgl. Reich 2010, 64f.). Für das Gelingen von Beziehungssituationen und das Stärken kreativer Persönlichkeiten ist des Weiteren unverzichtbar, dass alle Beteiligten unter einem »möglichst hohen Selbstwert handeln können« (Reich 2012a, 138). Ein hohes Selbstwertgefühl ermöglicht Empathie und Interesse für und am Anderen, stärkt die Kritikfähigkeit und motiviert wiederum zu Selbsttätigkeit. Eine gute Beziehungskultur zwischen Lehrenden und Lernenden sowie die Qualität der Kooperation und Kommunikation, so zeigen empirische Forschungen, ist entscheidend für jede pädagogische Praxis (vgl. Hattie 2009, 115).

Für den inklusiven Unterricht ist eine gute Beziehungskultur zwischen Lehrenden und Lernenden besonders wichtig, da in inklusiven Settings die Heterogenität der Gruppe größer ist, was eine intensive Beziehungsarbeit benötigt, um alle Schüler*innen gleich berücksichtigen zu können (vgl. Reich 2014, 66). Im Rückgriff auf die *Illinois Learning Standards*[4] betont Reich drei Prinzipien des sozio-emotionalen Lernens, die als besonders bedeutsam für das Beziehungslernen gelten und sich sowohl an die Lehrenden, als auch an die Lernenden richten. Demnach soll: 1) Selbstbewusstsein, Selbstwahrnehmung und die Befähigung zu Selbstmanagement entwickelt werden, 2) die soziale Achtsamkeit und die sozialen, interaktiven Fähigkeiten genutzt werden sowie 3) die Fähigkeit der Entscheidungsfindung und des verantwortlichen Verhaltens in persönlichen, schulischen und gesellschaftlichen Kontexten gezeigt werden (vgl. ebd., 69). Je mehr die Schule als geborgener und vertrauter Ort gilt, wo menschlich, verständnisvoll, gerecht, fördernd und respektvoll miteinander umgegangen wird, desto erfolgreicher wird das Lehren und Lernen sich gestalten (vgl. Reich 2014, 67).

Dabei kommt der Sprache und dem Umgang mit Sprache eine besonders wichtige Bedeutung zu, da Sprache Wirklichkeiten erzeugt, die auf der Beziehungsebene Erwartungen, Haltungen und Zuschreibungen transportieren (vgl. ebd., 75). Um Diskriminierung und ausgrenzende Normativität zu verhindern und die Anerkennung und Wertschätzung von Differenz zu erhöhen, ist der Umgang mit Sprache im inklusiven Kontext besonders wichtig. Hier tritt der Diskurs der Monolingualität in den Vordergrund, deren hegemoniale Stellung in Deutschland auch unter diversen beziehungsweise postmodernen sozialen Bedingungen relativ ungebrochen ist und sich als Ausdruck der Bewahrung von Ordnung und Reinheit[5] darstellt, beziehungsweise als ein Überrest, der sich aus den Zeiten der *solid modernity* in die *liquid modernity* hinein fortgesetzt hat.

So ist in der Bundesrepublik Deutschland ebenso wie in anderen europäischen Staaten der institutionelle Umgang mit einer mehrsprachigen Realität von den historisch überlieferten Grundüberzeugungen geprägt, dass das einsprachige Aufwachsen als normal gilt, und dass es am besten sei, das Bildungssystem einsprachig in der Sprache des Ziellandes zu gestalten (vgl. Gogolin/Duarte 2018, 68). Hier zeigt sich ein deutlicher Widerspruch, da der Mehrsprachigkeit insofern ein besonderer Wert zugesprochen wird, als jedes Kind, das in Europa zur Schule geht, mindestens drei Sprachen erlernen soll: die Amtssprache des Landes, eine weit verbreitete Fremdsprache (wie etwa Englisch) sowie eine weitere Fremdsprache (vgl. ebd., 70). Den mitgebrachten Sprachen der Zugewanderten wird meist nicht die gleiche Wertigkeit zugesprochen, was auf den engen Zu-

4 Vgl. Reich 2014.

5 Vgl. Teil II, Kapitel 6.2 in dieser Arbeit.

sammenhang von Sprache und Macht, somit auf eine Sprachhierarchie hindeutet. Aber auch der Anspruch der Mehrsprachigkeit ist nicht unproblematisch, da es einerseits eine festgelegte Amtssprache gibt, die zur demokratischen Partizipation und für das gesellschaftliche Leben allgemein beherrscht werden sollte, andererseits jedoch andere genutzte Sprachen in der Gesellschaft nicht diskreditiert werden dürfen, sie stattdessen in ihrer Bereicherung für eine multilinguale Gesellschaft erkannt und gewürdigt werden sollten (vgl. Reich 2014, 119).

Inwiefern zuwanderungsbedingte Mehrsprachigkeit zu einem allgemeinen Bildungserfolg beiträgt, konnte bisher zwar nicht abschließend belegt werden (vgl. Edele et al. 2018, 154), doch scheint es gesichert, dass gute Kompetenzen der Herkunftssprache den Erwerb einer Zweitsprache erleichtern (vgl. ebd.). Äußerst spannend und sehr gewinnbringend bezogen auf die Aufwertung und Anerkennung weiterer Sprachen ist das Konzept des *Translanguaging*.[6] Heutige Forschungen sprechen dafür, dass Menschen Sprachen nicht additiv erlernen, sondern dass dies vielmehr in einem dynamischen Lernprozess geschieht, in dem sprachübergreifend gehandelt wird (vgl. Panagiotopoulou 2016, 13).

5.2 Konsequenzen der Unterscheidung von Symbolischem, Imaginärem und Realem

Eng verbunden mit der Argumentation für eine Beziehungsdidaktik ist die Erweiterung der Beobachterperspektiven um die Register der Symbolischen, Imaginären und Realen und die damit verbundenen pädagogisch-didaktischen Implikationen. Wie bereits in Kapitel 2.3 erläutert, bedingt eine interaktionistisch-konstruktivistische Beobachtertheorie die Berücksichtigung aller drei Dimensionen im Konstruktionsprozess von Wirklichkeit. Auf inhaltlicher Ebene stehen zunächst die symbolischen Leistungen im Vordergrund, die einerseits das gesprochene und geschriebene Zeichen, das Wort, den Begriff und den Satz beinhalten, diese jedoch immer bereits konstruierte Bedeutungen der Kultur und Verständigungsgemeinschaft implizieren (vgl. Reich 2012a, 104). Während traditionelle didaktische Ansätze vornehmlich auf die symbolische Inhaltlichkeit und die damit verbundene Vermittlung von vermeintlich richtigem Wissen fokussiert waren, tritt in der konstruktivistischen Didaktik die Relativität von Wahrheit unter postmodernen Aspekten in den Vordergrund. Nicht nur die Anerkennung der Bedeutung des Beziehungsverhaltens im Lehr-Lern-Prozess trägt zur Abkehr von der Inhaltsdominanz bei, sondern auch die Einsicht in die Ambivalenz, die der Anhäufung symbolischen Wissens innewohnt (vgl. ebd., 105). Die Pluralisierung von Lebensentwürfen, Interessen und auch Möglichkeiten bedingt eine zunehmende Heterogenität von Lerngruppen bei gleichzeitiger Pluralität von Wissensinhalten. Während noch zu Beginn des 20. Jahrhunderts ein weitgehender Konsens des Bildungsverständnisses herrschte oder zumindest als möglich und erstrebenswert unterstellt wurde, werden die großen Metaerzählungen in der Postmoderne fragwürdig und in ihren universellen Ansprüchen relativiert (vgl. Neubert 2012, 197).

6 Weiterführend siehe beispielsweise Panagiotopoulou et al. (2020)

Eine konstruktivistische Perspektive nimmt diese Umbrüche und Diskontinuitäten ernst und versteht Bildung »als ein viables Konstrukt von Beobachter/inne/n in Verständigungsgemeinschaften« (ebd., 199), das heißt die Konstrukte werden als Lösungen auf Zeit für die je betreffenden Interessen, Motive und Lagen der Beobachter*innen verstanden. Diese Anerkennung der Bildung als Konstruktionsprozess berücksichtigt die Vielfalt an re-/de-/konstruktiven Leistungen unterschiedlichster Beobachter*innen, Teilnehmer*innen und Akteur*innen und akzeptiert die Offenheit und Kontingenz von Wissen und Verhalten. Besonders im inklusiven Setting muss eine inklusionsbezogene, gendergerechte und sensible Sprache vorherrschen, die alle wertschätzt und vielfältige Perspektiven eröffnet (vgl. Reich 2014, 57). Entscheidend für eine gelungene pädagogische Praxis ist, Vielfältigkeit, Gegensätzlichkeit und Kontingenz als Chancen zu begreifen, indem Lehrende selbst einen »forschenden Geist« (Reich 2012a, 107) verkörpern und sich auf die Diversität symbolischer Leistungen einlassen und diese immer wieder neu miteinbeziehen.

Neben der symbolischen Seite werden in der konstruktivistischen Beziehungsdidaktik besonders die Aspekte der Imagination betont, das heißt Vorstellungen, Bildern, Wünschen, dem Begehren und den interaktiven Spiegelungsprozessen wird in Lehr-Lernkontexten ein hoher Stellenwert eingeräumt. Dabei wird anerkannt, dass die imaginären Kräfte die Inhalte übersteigen und dadurch ein kreatives und emotionales Potential beinhalten, sowohl auf Seiten der Lernenden als auch auf der der Lehrenden. Wenn wir davon ausgehen, dass das Subjekt in seiner imaginären Spiegelung nicht direkt mit einem anderen Subjekt kommunizieren kann, sondern nur vermittelt über die imaginäre Achse, wird deutlich, dass der Beziehungsebene in der Vermittlung von Inhalten eine große Bedeutung zukommt. Lernen braucht Begeisterung, Interesse und Neugier sowie Motivation, Anerkennung, Förderung von Autonomie und Selbstverantwortlichkeit, wobei das Imaginäre im Lehr-Lernprozess sowohl das Ziel von Pädagogik als auch ihre Grenze darstellt (vgl. ebd., 111). Im Hinblick auf die Berücksichtigung der imaginären Sphäre im Lehr-Lernprozess ist somit besonders zu beachten, dass Inhalte interessanter, nachvollziehbarer und nachhaltiger sind, wenn sie die Lernenden »abholen«, das heißt die Beziehungsseite selbst zum Gegenstand wird, indem beispielsweise eigene Erfahrungen formuliert werden. Des Weiteren hilft eine Vielfalt an systemisch-konstruktivistischen Methoden, sowohl die Inhaltsebene, als auch die Beziehungsebene im Lernen unterschiedlich anzusprechen, und folglich die imaginäre Seite des Lernens in Konstruktion, Rekonstruktion und Dekonstruktion zu berücksichtigen beziehungsweise sie zu würdigen und zu fördern. Durch die Methodenvielfalt wird zudem der Heterogenität von Lerngruppen im Hinblick auf Vorerfahrungen, Interessen sowie Lernstände Rechnung getragen.

Darüber hinaus wird die imaginäre Seite stets durch symbolische Ordnungen und die damit verbundenen Realitätsansprüche begrenzt, zum anderen bleibt der andere stets unzugänglich und nur über die imaginäre Achse erfahrbar. Insofern bedarf es der Akzeptanz von Kontingenz und Offenheit im Erleben und in den Gefühlen, die jeder Interaktion innewohnen sowie der Anerkennung des anderen in seiner Andersheit (vgl. ebd., 112f.). Im Blick auf die inklusive Didaktik ist die Akzeptanz der Begrenztheit symbolischer Leistungen bei gleichzeitiger Wertschätzung von Gefühlen und Wünschen grundlegend.

Realität wird im interaktionistischen Konstruktivismus als symbolische und imaginäre Konstruktionen verstanden. Damit geht einher, dass die von uns durch unsere (kulturellen) Vorverständigungen konstruierte Realität kein reines Abbild der Welt sein kann, wir diese stattdessen stets vermittelt über unsere Konstruktionen darstellen (vgl. ebd., 114). Demgegenüber wird im interaktionistischen Konstruktivismus vom Realen als Grenze bisheriger Konstruktionen, symbolischer Ordnungen und imaginärer Vorstellungen gesprochen, um zu verdeutlichen, dass es immer die Möglichkeit der Heraufkunft von etwas Ungeahntem, etwas Zufälligem oder auch Unfassbarem gibt, was wir erst im Nachhinein erfassen und imaginieren können (vgl. ebd., 116).

Die Kategorie des Realen und dessen Anerkennung verweist durch die erzeugte Ungewissheit am deutlichsten auf die veränderten (pädagogischen) Erfordernisse in der Postmoderne, die jenseits von universalistischen Ansprüchen, Wahrheiten und didaktischen Modellen angesiedelt sind und sich zunehmend dem Anspruch der Inklusion stellen müssen. Während in der Moderne die Rationalität das gültige Wissen und die inhaltliche Bestimmung geregelt hat, scheitern in der pluralistischen, widersprüchlichen und unübersichtlichen Postmoderne universalistische Ansprüche und führen zu einer didaktischen Ambivalenz zwischen der »Freiheit der Wahlen und [der] Notwendigkeit einer solidarischen Perspektive mit den Lernern« (Reich 2012a, 48). So müssen Lehrende nach Reich heute sowohl »Lernern Freiheiten geben, damit diese für sich lernen können, [als auch] ihnen solidarisch eine Welt zur Auswahl, zur Rekonstruktion vorstellen und diese bearbeiten lassen, damit sie den Anschluss an die heutige Welt nicht verpassen« (ebd., 51). Dies impliziert einerseits die Verwobenheit von Wissen, Macht und Beziehungen anzuerkennen und der damit einhergehenden Aufforderung, alle Beteiligten ihre Perspektiven der Konstruktion von Realität einbringen zu lassen sowie den allgemeinen Konstruktcharakter von Didaktik zu akzeptieren und damit dem Ungewissen, dem Realen einen Platz zu geben (vgl. ebd., 52ff.).

Im Hinblick auf die Bedeutung von Realbegegnungen im Lernen muss auf die vielfältigen Aspekte verwiesen werden, die Realbegegnungen inhärent sind: so werden zentrale Lernimpulse angeregt wie Neugierde, Kommunikation, Expression, Untersuchung und Experimente. So zeigt sich, dass in realen Ereignissen und Situationen die Neugierde ausgeprägter und unbefangener ist, als in künstlichen Lernumgebungen, was wiederum den Lernerfolg steigert, da die Motivation des Entdeckens etc. vorwiegend intrinsisch begründet ist. Ähnlich zeigt es sich im Hinblick auf die Kommunikation. In »realen« Begegnungen erleben wir uns, unsere Kommunikation sowie Reflexion unmittelbarer, natürlicher, und folglich bedeutsamer, als in künstlichen Settings. Das heißt, Realbegegnungen erscheinen emotionaler und ganzheitlicher, wodurch sie sich fester einschreiben können und nachhaltiger sind. Dies ist im besonderen Maße auch bei Expressionen, Untersuchungen oder Experimenten der Fall. Im Moment des konkreten und sinnlichen Erfahrens ist die Begegnung und deren Wirkungen besonders intensiv und bedeutend. Das heißt, was Realbegegnungen ausmacht, ist ihre Unmittelbarkeit, Direktheit, Konkretheit und Sinnlichkeit (vgl. Reich 2012a, 146). In Momenten des Staunens, spontanen Expressionen oder Aha-Effekten werden Realbegegnungen zu Ereignissen, die dann wiederum Lernvorgänge auslösen beziehungsweise implizieren.

5.3 Konstruktion, Rekonstruktion und Dekonstruktion

Die Unterscheidung der drei Beobachterperspektiven der Konstruktion, Rekonstruktion und Dekonstruktion, die aus der bisher dargestellten konstruktiven Erkenntnishaltung resultieren, markieren drei Denk- und Handlungsweisen, die im pädagogischen Setting berücksichtigt und umgesetzt werden müssen.

Wie wir gesehen haben, sollte eine inklusive interaktionistisch-konstruktivistische Didaktik im Anschluss an Reich sowohl die Inhalte, als auch die zwischenmenschlichen Beziehungen im pädagogischen Kontext grundsätzlich konstruktiv ausrichten, das heißt die Selbsttätigkeit in Form von eigenen Erfahrungen der Lernenden befördern sowie die Selbstbestimmung und den Selbstwert maximieren (vgl. Reich 2012a, 138f.). Das Grundmotto dazu heißt: »Wir sind die Erfinder unserer Wirklichkeit« (Reich 2010, 119). Pädagogische Orte sollen im Sinne Deweys Lebens- und Erfahrungsräume bilden, in denen sich die Lernenden auf Grundlage ihres *experience* Kompetenzen aufgrund eigener Konstruktionstätigkeit aneignen. Diese Kompetenzen beinhalten neben symbolischem Wissen vor allem auch demokratische Umgangsformen, die Befähigung zur Verwirklichung eigener Interessen und Entscheidungen, Kritikfähigkeit sowie die Bereitschaft zur Kooperation, Partizipation und andere grundlegende Haltungen im demokratischen Umgang unter Bedingungen von Diversität (vgl. Neubert 2012, 43).

Für die inklusive Schule gelten die Anerkennung von Unterschiedlichkeit und die Kooperation im Team als höchste Prämissen, die in intelligenten Lernsettings in Form von Lernlandschaften, Projekten und Werkstätten umgesetzt werden (vgl. Reich 2014, 56). Dieses Erziehungsverständnis hat Dewey in der Metapher der Schule als Labor verdeutlicht, um aufzuzeigen, dass Lernen zuerst durch Entdecken und Erfinden stattfindet. Es geht um das »intentional endeavor to discover specific connections between something which we do and the consequences which result, so the two become continuous« (Dewey 2008, 129). In diesem Sinne ist die Aussage Deweys »An ounce of experience is better than a ton of theory […]« (ebd., 128) paradigmatisch.

Die zweite notwendige Beobachterperspektive in pädagogischen Kontexten ist die der Rekonstruktion, die darauf verweist, dass wir neben konstruktiven Leistungen bereits Erfundenes nachentdecken (vgl. Reich 2012a, 139). Demnach lautet das Motto: »Wir sind die Entdecker unserer Wirklichkeit« (ebd.). Entscheidend, besonders im Hinblick auf die Umstände der Postmoderne und der Vervielfältigung von Wissen, ist aus konstruktivistischer Sicht die Bestimmung der Beobachterposition. So steht in der konstruktivistischen Perspektive die Aufdeckung der Rekonstruktionen im Vordergrund sowie die Frage nach den Kontexten früherer Konstruktionen, den Handlungsmöglichkeiten und Motiven der Beobachter*innen, um so die Rekonstruktionen in die eigenen Konstruktionen einarbeiten zu können (vgl. Reich 2010, 120f.). Nach dem Postulat: »Keine Rekonstruktionen um ihrer selbst willen!« (Ebd., 133) sollte in den widersprüchlichen und unübersichtlichen Wissensinhalten in der Flut von Werbung und Kommerzialisierung und in der zunehmenden Stofffülle symbolischen Wissens, die eigene konstruktive Leistung, unter Berücksichtigung der imaginären und realen Perspektive, bedacht und formuliert werden. Wichtig in der Rekonstruktion ist die Kennzeichnung der Beobachterposition der ehemaligen Konstruktion und der dadurch stattfindenden Reflexion.

Prozesse der Konstruktion und Rekonstruktion führen eine dritte Beobachterperspektive mit sich, sobald dem Beobachter Lücken des Bisherigen auffallen, sich die Blickwinkel verschieben oder sich Leerstellen oder Zweifel ergeben. Das Motto: »Es könnte auch noch anders sein! Wir sind die Enttarner unserer Wirklichkeit!« (ebd., 121) zielt auf die Möglichkeit und Notwendigkeit der Dekonstruktion ab. Notwendigkeit deshalb, da wir als Beobachter*innen oft dazu tendieren, Dekonstruktionen zu ignorieren – symbolisch, um uns als vermeintlich richtige Beobachter*innen zu versichern oder imaginär, um unangenehme Beziehungsstörungen zu vermeiden. Doch gerade als Pädagog*innen müssen wir nach dem Postulat: »Keine Konstruktion ohne Verstörung!« (ebd., 139) dekonstruktive Kräfte miteinbeziehen, um die Wechsel der Perspektiven des Beobachters, Teilnehmers und Akteurs zuzulassen und die Eingebundenheit aller in unter anderem ökonomische, ökologische, politische, ethische und kulturelle Systeme reflektieren und analysieren zu können (vgl. ebd., 141). Erst indem ich mein gewohntes Sehen verändere, meinen Standpunkt wechsle, kann ich blinde Flecken aufspüren und enttarnen.

6. Das Kulturverständnis des interaktionistischen Konstruktivismus und die Notwendigkeit kultureller Kontextualisierung

Aus der bisherigen Darstellung der Beobachter*innenpositionen in den vielfältigen Beobachterdimensionen und -diskursen, die stets im Kontext kultureller Praktiken und Interaktionen situiert werden, wird deutlich, dass der interaktionistische Konstruktivismus der kulturellen Konstruktion von Wirklichkeiten einen zentralen Stellenwert einräumt. Dabei wird Kultur »als ein diskursives Feld symbolischer Praktiken [verstanden], in denen Bedeutungen zwischen Interaktionspartnern konstruiert, artikuliert und kommuniziert werden.« (Neubert 2013, 69) Wie bereits erwähnt, erfolgen Konstruktionen dabei immer unter dem Maßstab kultureller Viabilität, die stets »in […] [den] sozial-kulturellen Voraussetzungen reflektiert werden« muss (Reich 2013a, 178), jedoch für verschiedene Beobachter*innen, Teilnehmer*innen und Akteur*innen unterschiedlich gedeutet werden kann und in eine verschärfte Pluralisierung getreten ist, was auch Widersprüchlichkeiten und Ambiguitäten in den Beobachterpositionen einschließt. Auch wenn eine Verständigungsgemeinschaft einen gewissen Bestand symbolischer Ressourcen bedingt, um sich gemeinsam in Diskursen zu verständigen, misst der interaktionistische Konstruktivismus, anders als andere Theorien, neben der symbolischen vor allem auch der imaginären und realen Seite kultureller Praktiken eine besondere Rolle bei.

Damit weist der interaktionistische Konstruktivismus wichtige Gemeinsamkeiten zu neueren Kulturtheorien wie den *Cultural Studies* und dem Postkolonialismus auf, die ebenso im Rückgriff auf poststrukturalistische Theorien der Sprache und des Diskurses, die symbolische Ordnung von Kulturen zu dekonstruieren trachten und dabei der Kontingenz und Offenheit von Bedeutung Rechnung tragen (vgl. Neubert 2012, 76). So wird von einem grundlegenden Bedeutungsüberschuss, das heißt der Überdeterminiertheit[1] von Bedeutung und Repräsentation ausgegangen, wodurch jede kulturelle Re-/De-/Konstruktion von Wirklichkeit und Bedeutung ein unabschließbarer Prozess

1 Der Begriff der Überdetermination geht auf Freud (und insbesondere dessen Traumdeutung) zurück. Von Louis Althusser wurde er in einen breiteren kulturellen und strukturalistischen Rahmen gestellt.

wird (vgl. ebd., 77). Dies geht auf die inkonstante Beziehung zwischen Signifikant und Signifikat zurück. Immer besteht die Möglichkeit der Produktion von Mehrbedeutungen, was eine anschließende Re- oder Dekonstruktion erlaubt und im Vokabular Lacans das »Gleiten der Signifikanten« zur Folge hat, was bedeutet, dass Signifikanten wie auf einer Perlenkette aneinandergereiht werden und sich so, mit jedem Signifikanten, die Bedeutung verschiebt (vgl. Homer 2005, 42). Dies bedeutet natürlich nicht, dass es nie zu vorübergehenden Bedeutungsherstellungen und konsensuellen Übereinstimmungen kommen kann, bzw. Diskurse keine Tendenz zur Schließung aufweisen. Durch *points de caption* (sogenannte Stepppunkte), oder wie Laclau/Mouffe angelehnt daran von Knotenpunkten sprechen, kann es zeitweise zu Bedeutungsfixierungen kommen, die ihrerseits jedoch auch immer prekär sind.[2] Dies deutet auf die weiteren Register des Imaginären und des Realen hin, die der interaktionistische Konstruktivismus ebenfalls an Lacan angelehnt aufgreift, um unter anderem die Grenzen symbolischer Verständigung aufzuzeigen und die Kontingenz und Ambivalenz, die jeder kulturellen Repräsentation, jeder Subjektivierung sowie jeder Interaktion innewohnt, in Rechnung zu stellen.

Wie bereits gesehen, verweist das Imaginäre auf ein (nie zu stillendes) Begehren in Interaktionen zwischen einem Selbst und einem a/Anderen und verdeutlicht die Grenze symbolischer Verständigung. Es bezeichnet dabei sowohl Begierden und Bedürfnisse des Subjekts als auch unbewusste Prozesse, die im interaktionistischen Konstruktivismus vor allem bei der Analyse von Beziehungswirklichkeiten eine Rolle spielen. Dies wird im Zusammenhang der Auseinandersetzung mit pädagogischer Praxis in dieser Arbeit im weiteren Verlauf eine wichtige Rolle spielen. Das Reale als kulturelle Ereignishaftigkeit verweist auf die potentielle Erfahrung mit etwas Unfassbarem, etwas mit dem wir nicht rechnen und was uns möglicherweise erschüttert oder erstaunt und uns dadurch die Grenzen jeder Re-/De-/Konstruktion kultureller Wirklichkeit aufzeigt (vgl. Neubert 2012, 80).

Mit der Konstruiertheit von Kultur und der Offenheit kultureller Praxen geht die Einsicht einher, dass es keine ideale, allumfassende Beobachter*innenposition geben kann und sich immer die Notwendigkeit ergibt, Beobachter*in und Beobachtung im Kontext der jeweiligen kulturellen Praktiken zu situieren. So muss berücksichtigt werden, dass die Pluralität von Wirklichkeitskonstruktionen und Beobachterperspektiven stets ein Ringen um Deutungshoheit, sprich ein Aushandeln von Machtpositionen impliziert. Dieser Verweis auf gesellschaftliche Machtverhältnisse stellt eine weitere zentrale Gemeinsamkeit zwischen der Perspektive des interaktionistischen Konstruktivismus und den Arbeiten aus dem Feld der *Cultural Studies* dar, die sich beide angelehnt an Foucault mit Fragen der Macht und des Widerstandes in Diskursen auseinandersetzen. In diesem Zusammenhang muss auf die *Postcolonial Studies* verwiesen werden, die insbesondere die Machtverhältnisse in (ehemaligen und nachwirkenden) Kolonialdiskursen betrachten

2 Ein Knotenpunkt oder leerer Signifikant repräsentiert in der Hegemonietheorie von Laclau/Mouffe für eine bestimmte Zeit die Rolle einer universellen Repräsentation, wodurch sich Bedeutungen vorübergehend fixieren, bzw. ein hegemoniales Verhältnis hergestellt werden kann. Dies wird in Teil II, Kapitel 5 ausführlicher in den Blick genommen.

und die Kritik am westlichen Selbstverständnis sowie der hegemonialen Rolle dessen analysieren und dekonstruieren.[3]

Der interaktionistische Konstruktivismus bietet die Diskurstheorie an, die eine Analyse von Macht-Wissens-Strukturen im Sinne einer interaktionistischen Beobachtertheorie ermöglicht und diese um die Dimensionen der Beziehungswirklichkeit und des Unbewussten erweitert. So werden im Rahmen der Betrachtung kultureller Wirklichkeitskonstruktionen daran angelehnt zunächst insbesondere Wirkungen von Macht, im Sinne der Möglichkeit hegemonialer Einschreibungen oder gegenhegemonialer Tendenzen als Widerstandspotential, sowie die Suche und Erlangung von Wissen und Mehr-Wissen und die im Sinne der *Critical Pedagogy* angestrebte Emanzipation der Subjekte untersucht (vgl. Neubert 2013, 68f.).

Im Anschluss an Foucault ist besonders die komplexe Verstrickung von Macht und Wissen in dieser Arbeit relevant, wenn es um Fragen von Bildungsgerechtigkeit und normativen Setzungen von Differenzkategorien geht. Des Weiteren verweist die Notwendigkeit kultureller Kontextualisierung auf eine umfassende Berücksichtigung der Beziehungswirklichkeiten, das heißt einerseits die Anerkennung von Andersheit des Anderen, andererseits die Beachtung der Unschärfe in Beziehungen durch vor allem imaginäre Spiegelungsprozesse mit dem anderen. Daran anschließend gilt es anzuerkennen, dass sich Begegnungen mit dem Unbewussten bemerkbar machen, die das Subjekt mit der eigenen Begrenztheit konfrontieren und zu einer erhöhten Selbstreflexion auffordern (vgl. ebd., 69).

Im Blick auf die Kränkungsbewegungen der Vernunft, der Vervielfältigung von Lebenswelten sowie der Pluralisierung von Wissensdiskursen ist es hilfreich, die vom interaktionistischen Konstruktivismus angebotene Unterscheidung der Perspektiven von Selbst- und Fremdbeobachter*in aufzunehmen, um aus je unterschiedlicher Distanz mit der Erfahrung der Ambivalenz umgehen zu können, dies zu reflektieren und dabei einen Wahrheitspluralismus vertreten zu können. Basierend auf der postmodernen Erfahrung von Ambivalenz, Kontingenz, Pluralität und Dissens, ist dabei die unbedingte Notwendigkeit der gesteigerten kulturellen Kontextualisierung gegeben, während Universalperspektiven abgelehnt beziehungsweise mit Vorsicht betrachtet werden. Dies verweist erneut auf den Ansatz der *Cultural Studies* und darüber hinaus auf das Projekt einer radikalen Demokratie, wie sie in den folgenden Kapiteln ausführlich betrachtet werden.

3 Vgl. Teil II, Kapitel 4 in dieser Arbeit.

Teil II
Entstehung der *Critical Pedagogy* und zentrale Bezugsdiskurse

1. Zur Entstehungsgeschichte und Entwicklung der *Critical Pedagogy*

Die Entstehung der *Critical Pedagogy* als neuer Ansatz im Feld erziehungswissenschaftlicher Philosophie ist vor allem mit dem US-amerikanischen Pädagogen und kritischen Kulturwissenschaftler Henry A. Giroux verbunden, der den Begriff zum ersten Mal zu Beginn der 1980er aufgreift und durch die Bündelung verschiedener, bis dahin entwickelter progressiver Arbeiten für eine Systematisierung des Ansatzes sorgt (vgl. Darder et al. 2003, 2). So wurde die *Critical Pedagogy* unter anderem im Anschluss an die Arbeiten des Brasilianers Paulo Freire, die Britischen *Cultural Studies* und die Kritische Theorie der Frankfurter Schule in den 1980er Jahren in den USA entwickelt. Ausgangspunkt war die Feststellung, dass sich insbesondere die benachteiligte Situation marginalisierter Individuen und Gruppen im und durch das Bildungswesen weiter verschärft, manifestiert und reproduziert. Giroux verbindet auf neue Weise die im Kontext der *Cultural-* und *Postcolonial Studies* artikulierten Diskurse mit pädagogischen Analysen und Forderungen im Kontext heutiger neokonservativer, neoliberaler und neonationalistischer Politiken. Ziel ist die Begründung einer radikalen Demokratie sowie einer neuen Form radikaler Pädagogik (vgl. Kellner 2001, 235).

Pädagogik beziehungsweise pädagogische Settings werden dabei als öffentliche Sphären betrachtet, womit eine Politisierung einhergeht. So sollen vor allem die gesellschaftlichen Bedingungen und hegemonialen Beziehungen, in denen Erziehung und Bildung stattfinden, in Frage gestellt und verändert werden. Über den Kontext der Schule hinaus wird im Sinne Deweys angenommen, dass »der Prozess des Zusammenlebens selbst schon erzieht« (Dewey 2008, 12). Der Begriff der Pädagogik wird somit auf alle gesellschaftlichen Bereiche erweitert und es wird davon ausgegangen, dass Pädagogik für jegliche politische Praxis zentral ist, die danach fragt, wie Individuen lernen, wie Wissen produziert wird und wie Subjektpositionen konstruiert werden (vgl. Giroux 1992a, 2f.).

Auf der Grundlage eines komplexen Kulturbegriffs und der implizierten analytischen Berücksichtigung kontingenter und machtwirksamer Prozesse wird eine Sicht auf Pädagogik, Kultur und Politik ermöglicht, die im Sinne der *Critical Pedagogy* beschrieben werden kann als

> »attentive to developing a democratic public philosophy that respects the notion of difference as part of a common struggle to extend the quality of public life. It presupposes not merely an acknowledgement of the shifting borders that both undermine and reterritorialize different configurations of culture, power, and knowledge. It also links the notion of schooling and the broader category of education to a more substantive struggle for a radical democratic society.« (Giroux 1992b, 28)

So zielt eine *Critical Pedagogy* darauf ab, Heterogenität anzuerkennen, Emanzipation zu fördern, Ideologien aufzudecken und zu kritisieren, kulturell und sozial Marginalisierte zu ermächtigen, Bildungsstrukturen und -praktiken im Sinne einer radikalen Demokratie zu transformieren, asymmetrische Machtstrukturen zu hinterfragen, Hegemonie, Widerstand und Gegen-Hegemonie zu analysieren sowie Theorie und Praxis zu verknüpfen (vgl. Darder/Baltodano/Torres 2003, 9–13).

Im folgenden Teil II dieser Arbeit wird zunächst die Entstehungsgeschichte und der Entstehungskontext der *Critical Pedagogy* nachgezeichnet, wobei Henry A. Giroux als der Hauptbegründer des Ansatzes im Mittelpunkt steht. Anschließend folgt eine systematische Darstellung der theoretischen Grundlagen und Bezugsdiskurse, insoweit Giroux diese im Sinne einer kritischen Pädagogik aufnimmt und rezipiert.

Die Tradition der kritischen Erziehungswissenschaft, aus der Giroux unter anderem schöpft, wird, wie eingangs bereits betont, vornehmlich mit den Arbeiten des Brasilianers Paulo Freire aus den 1960ern und 70ern verbunden, der ähnlich wie John Dewey bereits zu Beginn des 20. Jahrhunderts die zentrale Rolle von Pädagogik und Erziehung[1] für die Demokratie, Politik und Gesellschaft hervorhebt. Freires Ansatz, heute prominent als Befreiungspädagogik, wurde anfangs vor allem im Rahmen antikolonialer Widerstandsbewegungen in den südamerikanischen Staaten aufgenommen, bevor er in den 1970ern und 80ern unter Einbezug von unter anderem Postmodernismus, Feminismus, der Literaturtheorie, den *Cultural Studies*, dem Postkolonialismus sowie der Psychoanalyse auch Einzug in die Reformdiskurse der industrialisierten Länder hält.[2] Freire verbindet auf neue Weise Fragen der Macht, Kultur und Unterdrückung mit dem Kontext der Schule und spricht sich explizit für eine Pädagogik aus, die eng mit sozialer Handlungsfähigkeit und demokratischer Partizipation verknüpft ist (vgl. Funke 2010, 176f.).

Neben Freire und Giroux sind außerdem Stanley Aronowitz, Michael Apple, Maxine Greene, Peter McLaren sowie bell hooks[3] für die Entwicklung der *Critical Pedagogy* bedeutend, die jeweils verschiedene Fokusse einnehmen und zu einer breiten Analyse des Diskurses beigetragen haben. Stanley Aronowitz, prominenter amerikanischer Linksintellektueller, widmet sich in seinen Arbeiten vor allem dem Zusammenhang von Soziologie, Wissenschaft, Arbeit und Bildung, wobei er sich insbesondere mit den Zusammenhängen konservativer Bildungspolitiken und wirtschaftlicher Interessen auseinandersetzt.

---

1 Der englische Begriff »education« wird im Deutschen kontextabhängig entweder mit Erziehung oder Bildung übersetzt.

2 Paulo Freires Befreiungspädagogik als Bezugsdiskurs für die *Critical Pedagogy* wird in Kapitel 3 ausführlich dargestellt.

3 bell hooks ist der Künstlerinnenname von Gloria Jean Watkins, angelehnt an den Namen ihrer Ur-Großmutter mütterlicherseits Bell Blair Hooks. Vgl. Teil II, Kapitel 4.5 in dieser Arbeit.

So kritisiert er in »Against Schooling: For an Education that Matters« (2008) insbesondere die zunehmenden positivistischen Tendenzen neoliberaler Schulpolitik. Er ist Professor für Soziologie, *Cultural Studies* und urbane Bildung am *CUNY Graduate Center* in New York.

Ähnlich dem Fokus Aronowitz', betrachtet der Bildungstheoretiker Michael Apple insbesondere den Zusammenhang von (ökonomischer) Ungleichheit und Bildungserfolg, wobei er die politische Seite von Pädagogik betont und für eine Pädagogik des Widerstandes einsteht. Er ist emeritierter Professor für *Curriculum & Instruction* sowie für *Educational Policy Studies* an der *University of Wisconsin*, wo er über 40 Jahre lang forschte und lehrte.

Peter McLaren, dezidierter Advokat für *Critical Pedagogy*, steht sowohl in marxistischer Tradition, als auch in jener der Frankfurter Schule, wobei er bis heute verschiedene Schwerpunkte in seinen Arbeiten gelegt hat. McLaren gilt als einer der führenden Vertreter der revolutionären kritischen Pädagogik, einer von der marxistisch-humanistischen Philosophie beeinflussten Alltagskultur, auch bekannt als »Philosophie der Praxis«. Dabei gilt seine kompromisslose Politik des Klassenkampfes als umstritten. Er ist Professor für *Critical Studies* an der *Chapman University* in Kalifornien.

Eine herausragende Rolle in Fragen der Bildungsphilosophie und in der Entwicklung progressiver Bildungspraktiken spielte die Philosophin Maxine Greene. Als erste Frau im *Columbia University Teachers College* in 1963 folgte sie unter anderem den Ideen Deweys und forderte die Umsetzung demokratischer Prinzipien sowohl in sozialen als auch politischen Arenen (vgl. Darder et al. 2003, 4).

Dezidiert intersektional betrachtet die feministische Literaturwissenschaftlerin bell hooks Verknüpfungen von *class*, *race* und *gender* unter anderem im erziehungswissenschaftlichen Kontext. Mitunter in der Tradition Freires stehend, spricht sie von Bildung als einer Praxis zur Freiheit und einer Pädagogik der Hoffnung. Als bedeutende Stimme postkolonialer Theoriebildung und im Kontext dessen von Giroux für die *Critical Pedagogy* oft zitiert, erfolgt in Kapitel 4.5 eine Einführung in ihr Werk.

Im Zentrum der *Critical Pedagogy* steht die Demokratisierung der Schule, die nur durch eine sich vollziehende Transformation der Gesellschaft ermöglicht werden und umgekehrt auch zu dieser beitragen kann, wobei Emanzipation, Partizipation und Gerechtigkeit als zentrale Bedingungen gelten. Über das schulische Setting hinaus plädiert Giroux sowohl für eine Politisierung der Pädagogik als auch für eine Pädagogisierung der Politik, was verdeutlicht, dass pädagogische Praxis politische Praxis und stets mit Machtverhältnissen verbunden ist. So geht es im Kern um die Emanzipation des Menschen, die Entfaltung von Handlungsmacht und die Befähigung zum kritischen Denken. Es sollen besonders Marginalisierte und von der Gesellschaft Diskriminierte ihre Situation erkennen, reflektieren und verändern lernen, wobei in der Phase der 1990er und 2000er Jahre vor allem die Kritik am Neoliberalismus und dessen hegemonialer Stellung zentral ist.

Die Systematisierung der *Critical Pedagogy* ab Beginn der 1980er Jahre durch Giroux, der unter Einbezug oben genannter Strömungen den Begriff der Pädagogik selbst im Rahmen neoliberaler Politiken und den daraus resultierenden gesellschaftlichen Verhältnissen problematisiert, neu formuliert und vor allem politisiert, erfolgte in meh-

reren Schritten und wird im Folgenden im Anschluss an die Darstellung der Biographie Giroux' in ihren thematischen Schwerpunkten und Bezügen betrachtet.

Henry Amand Giroux, heutiger Professor für Englisch und *Cultural Studies* an der *McMaster University* in Hamilton/Ontario in Kanada, wurde am 18. September 1943 in Providence, Rhode Island in den USA geboren, wo er in einer Arbeiterfamilie aufwuchs. Durch ein Basketball-Stipendium gelangte er an ein College für Lehramt, studierte Geschichte und wurde schließlich *Highschool*-Lehrer, eine Tätigkeit, die er von 1969 bis 1975 ausübte. Wieder in die akademische Arbeit zurückgekehrt, erhielt er 1977 von der *Carnegie-Mellon University* seinen Doktortitel in *Curriculum Theory*, *Sociology and History of Education*. Er erhielt einen Lehrstuhl für Erziehungswissenschaft an der *Boston University*, wo er von 1977–1983 forschte und lehrte. Seine progressiven Ansichten, die er in seinen ersten Werken »Ideology, Culture, and the Process of Schooling« (1981) sowie »Theory and Resistance in Education« (1983) ausarbeitete, wurden von der dortigen Belegschaft äußerst kritisch aufgenommen, so dass er in 1983 an die Universität Miami, Ohio wechselte, wo er ebenfalls Direktor des *Centres for Education and Cultural Studies* wurde. Von 1992 bis 2004 übernahm er den Lehrstuhl des *Waterbury Professorships* an der *Penn State University*, bevor er 2004 schließlich an die *McMaster University* in Kanada wechselte. Dort hat er den *Global Television Network Chair* in *English* und *Cultural Studies* inne. Giroux hat bis zum heutigen Zeitpunkt über 60 Bücher sowie mehr als 200 Aufsätze geschrieben. Er hat mehrere Ehrendoktorwürden inne und wurde 2002 von Routledge zu den Top 50 *Educational Thinkers* gewählt (vgl. Palmer 2002, 208).

Entgegen den vorherrschenden funktionalistischen Ansätzen sowohl liberaler als auch radikaler Theoretiker*innen des amerikanischen Bildungssystems in den 1980ern, weist Giroux deren Reduktion der Funktion von Schule auf entweder rein ökonomische oder aber rein ideologische Argumentationen zurück (vgl. Giroux 1981, 2). Für ihn ist Schule weder ausschließlich ein Ort der Reproduktion von Arbeitskraft, noch ein bloßer ideologischer Apparat, sondern vielmehr das Terrain stetiger Auseinandersetzung und Aushandlung, wobei es Giroux um eine immanente Kritik[4] geht (vgl. Giroux 1981, 3). Dabei steht, ähnlich wie für Freire, die Frage im Mittelpunkt, wie Erziehung und Bildung ihre demokratische Kraft entfalten können.

Eine wichtige Arbeit, in der die politische und ökonomische Diskriminierung im Erziehungssystem analysiert wird, ist das von Samuel Bowles und Herbert Gintis herausgegebene Buch »Schooling in Capitalist America: Educational Reform and the Contradictions of Economic Life« (1976). Es gilt als bedeutsamer Einfluss in der Entstehung der *Critical Pedagogy*, wenngleich es durch das Verhaftet sein im damalig vorherrschenden Diskurs des orthodoxen Marxismus als einseitig und reduktionistisch kritisiert wird, da Schule primär als Instrument zur Reproduktion von Arbeitskraft aufgefasst wird, während mögliches widerständiges Potential keine Berücksichtigung findet.[5] Etwa zur gleichen Zeit beginnt Giroux mit seinen ersten wissenschaftlichen Pu-

4 Bei der immanenten Kritik wird ein Gegenstand auf Grundlage seiner eigenen Mittel, Begriffe und Denkfiguren sowie deren Performativität einer Kritik unterzogen.

5 Hier ist zu betonen, dass die Rolle des westlichen Marxismus im Gegensatz zur leninistisch-stalinistischen Tradition als ausgesprochen wichtig für sowohl die *Critical Pedagogy*, als auch für deren Bezugsdiskurse gilt.

blikationen, wobei er in seinen ersten Essays, beeinflusst durch die Zusammenarbeit mit unter anderem Michael Apple, ebenfalls Fragen von (ökonomischen) Klassenstrukturen verbunden mit dem Kontext Schule behandelt (vgl. Giroux/Freire 1988, xiii).[6]

Durch die in den frühen 1980ern folgende Inspiration durch neue (kultur-)soziologische Arbeiten, darunter vor allem die Veröffentlichungen rund um das *Centre for Contemporary Cultural Studies* (CCCS) in Birmingham, werden Giroux' Analysen zunehmend komplexer und der Diskurs Schule wird vermehrt in Relation zur politischen, sozialen, kulturellen, moralischen und ökonomischen Organisation der Gesellschaft gesetzt. Begleitet wird dies durch eine verstärkte Auseinandersetzung mit den Schriften Antonio Gramscis zu Ideologie und Herrschaft sowie den kritischen Analysen der Frankfurter Schule, was in seiner ersten Monographie »Ideology, Culture, and the Process of Schooling« (1981) mündet. Darin legt Giroux in verschiedenen Essays den ideologischen und politischen Charakter positivistischer Rationalität offen, wobei Pädagogik stets als emanzipatorische Praxis definiert wird. Bedeutend ist dabei die Rekonzeptualisierung des Kulturkonzeptes im Sinne der *Cultural Studies*, sprich eine Politisierung und Ausweitung von Kultur als Terrain der Aushandlung und als Signifizierungspraxis.

In seinem 1983 erschienenen Buch »Theory and Resistance in Education« wendet sich Giroux erstmals den Aspekten von Widerstand und Handlungsmacht im Schulsetting und der damit einhergehenden Betonung von Schule als Terrain der Auseinandersetzung zu (vgl. Giroux/Freire 1988, xiv). Unter Berücksichtigung ungleicher Macht- und Kapitalverhältnisse als wichtige Determinanten von Unterdrückung, insistiert Giroux auf der Möglichkeit von transformativer Auseinandersetzung und Widerstand. Dabei wird insbesondere die Analyse von Ideologie bedeutend, die er als »actively constructed and *fundamentally lived form of experience* connected to the ways in which meaning and power intersect in the social world« (ebd. xvi; Herv. i. Orig.) versteht.

In seinem mit Stanley Aronowitz als Co-Autor herausgegebenen Buch »Education Under Siege« (1985) tritt Schule schließlich zum ersten Mal als demokratische öffentliche Sphäre systematisch in den Vordergrund. Neben öffentlichen Netzwerken wie politischen Organisationen, Kirchen und sozialen Bewegungen pointiert Giroux die signifikante Rolle der Schule für die Errichtung lokaler Demokratie (vgl. Giroux/Freire 1988, xvii). Dabei greift er auf die Arbeiten Michel Foucaults zurück und arbeitet anhand des Macht-Wissens-Diskurses die Rolle der Lehrenden als transformative Intellektuelle aus. Wissen wird nicht länger als objektiv betrachtet, sondern in enger Verflechtung mit Machtverhältnissen angesehen, wodurch bestimmte Wissensformen in Wahrheitsregime überführt werden. Die Möglichkeit der Offenlegung des Einflusses solchen konstruierten Wissens auf Curricula und pädagogische Settings, sowie die Veränderung dessen sieht Giroux als zentrale Aufgabe und Herausforderung von Lehrer*innen als transformative Intellektuelle.

Die Ansicht, dass Pädagogik als eine Form der Kulturarbeit (*cultural work*) angesehen werden muss, arbeitet Giroux in den darauffolgenden Werken »Schooling and the Struggle for Public Life« (1988a) sowie »Teachers as Intellectuals« (1988b) weiter aus. Dabei tritt zunehmend die Auseinandersetzung mit der Reagan-Bush-Ära und den

6 Die Arbeiten dieser Zeit werden von Giroux später aufgrund des ökonomischen Reduktionismus selbst kritisiert (vgl. Giroux 1988a).

anwachsenden antidemokratischen Entwicklungen in den Vordergrund. Zunehmend werden öffentliche Güter und Institutionen von rechtsgerichteten und konservativen Kräften dämonisiert, so dass sich Forderungen nach Privatisierung in einer wachsenden kommerziellen Übernahme von Schulen und höheren Bildungseinrichtungen widerspiegeln.

Nach 1990 nimmt Giroux zusätzlich die Diskussion um die Postmoderne auf und veröffentlicht mit Aronowitz »Postmodern Education« (1991). Unter Rückgriff auf insbesondere feministische und postmoderne Theorien diskutieren sie die Überwindung der Unterscheidung von Modernismus und Postmodernismus und formulieren Implikationen für eine postmoderne Pädagogik. Die postmoderne Kritik sowie neoliberale und neokonservative Phänomene von Privatisierung, Kommodifizierung, dem Abbau des Sozialstaates sowie die erheblichen Einschnitte in die Bildungsfinanzierung gepaart mit einem wiedererstarkenden Ethos von Patriotismus, Autorität, Disziplin und westlichem Ethnozentrismus führen Anfang der 90er zu einer Neuausrichtung in Giroux' Fokus.

Stand bisher die schulische Sphäre im Zentrum der Betrachtung, weitet sich sein Blick nun weiter aus und er untersucht pädagogische Fragestellungen innerhalb der Politiken kultureller Differenz (vgl. Giroux 1992a, 2). So greift er in »Border Crossings« (1992a) unter anderem postkoloniale und poststrukturalistische Theorien auf, um erziehungswissenschaftliche Diskurse in einem breiteren Feld politischer Auseinandersetzung zu beleuchten und pädagogische Praxis als Form von Kulturpolitik zu etablieren. Diese Auseinandersetzungen münden weiterhin in seiner Monographie »Living Dangerously« (1993a), in der er vor dem Hintergrund der Multikulturalismusdiskussionen das Konzept der *Pedagogy of Representation* entwirft, wobei Pädagogik als eine Form kultureller Arbeit (*cultural work*) begriffen wird, in der Wissen und soziale Identitäten hervorgebracht werden sowie bedeutungsschaffende Repräsentationen in den Fokus geraten, hinterfragt und transformiert werden. In »Living Dangerously« beginnt Giroux eine Pädagogik des Populären zu entwickeln, in der anhand der Analyse populärer Filme wie beispielsweise »Dead Poets Society« Themen der Differenz, Identität und Demokratie im Lichte einer Politik der Repräsentation diskutiert und dekonstruiert werden. Diese Pädagogik des Populären wird in seinem 1994 herausgegebenen Buch »Disturbing Pleasures« zur *Pedagogy of Cultural Studies*. Darin erarbeitet Giroux die in den postmodernen Gesellschaften zunehmende Notwendigkeit der Berücksichtigung von Populärkultur für Fragen danach, wie Identitäten geformt, Bedeutungen hergestellt und Begehren konstruiert werden. Gegenstand der Analyse sind dabei sowohl die Werbetechniken des Unternehmens *United Colors of Bennetton* als auch die *Walt Disney* Produktionen, deren mitunter rassistische, sexistische und undemokratische Codes er entlarvt und politisch kontextualisiert. Anknüpfend daran widmet sich Giroux in seinem 1996 herausgegebenen Buch »Fugitive Cultures: Race, Violence, and Youth« ebenfalls den Bedeutungen und Auswirkungen populärer medialer Erzeugnisse, hier insbesondere den Produktionen des Regisseurs Quentin Tarantino, die sich vor allem durch reaktionäre, rassistische und äußerst gewalttätige Codes und Darstellungen auszeichnen. Daneben werden in »The Mouse that Roared« (1999a) erneut die *Disney* Produktionen in den Blick genommen und gezeigt, wie die vermeintlich unschuldigen Darstellungen von beispielsweise »The Little Mermaid« oder »Aladdin« antidemokratische Werte transportieren und propagieren.

1994 gibt er gemeinsam mit McLaren den Sammelband »Between Borders« heraus. Darin tragen verschiedene Autor*innen dazu bei, zum einen eine Pädagogik der *Cultural Studies* herauszuarbeiten, das heißt zu beleuchten, wie *Cultural Studies* die eigenen politischen Möglichkeiten durch Zuhilfenahme pädagogischer Praktiken ausweiten kann. Zum anderen werden die pädagogischen Implikationen der *Cultural Studies* herausgearbeitet, indem die Produktion von unter anderem Wissen, Werten und Identitäten im Kontext spezifischer sozialer, historischer, kultureller, institutioneller sowie textueller Formationen in den Blick genommen wird (vgl. Giroux/McLaren 1994, viv). Einschlägig ist darin unter anderem der einleitende Aufsatz von Grossberg »Bringin' it All Back Home«, in dem Grossberg systematisch die Verbindungslinien von *Cultural Studies* und Pädagogik darlegt.

Nach der Jahrhundertwende widmet sich Giroux in »Stealing Innocence« (2000a) sowie »Breaking in to the Movies« (2002) unter anderem den Einflüssen und Auswirkungen kapitalistischer Produktionen von Werbung, Film und Fernsehen auf Kindheit und Jugend. Dabei wird unter anderem die These zum Ende der Geschichte[7] kritisch aufgenommen und argumentiert, dass die Verbindung von Demokratie und Marktwirtschaft die Spannungen zwischen den Werten beider aufhebe und dadurch solche, die notwendig für eine kritisch demokratische Öffentlichkeit seien, wie Gerechtigkeit, Respekt für Kinder und Bürgerrechte, auslösche (vgl. Giroux 2000a, 2). Unter Rückgriff auf Gramsci, Freire und Hall werden Kultur, Politik und Kontext miteinander verbunden, um eine *Public Pedagogy* zu entwickeln.

Die ab 2001 im Rahmen der rechtskonservativen Bush-Regierung sich zuspitzende Demokratiefeindlichkeit, die sich sowohl in der Bildungspolitik, als auch in anderen gesellschaftspolitischen Sphären niederschlägt, gibt Giroux Anlass zur vertieften Auseinandersetzung um Fragen neoliberaler Strategien und deren Auswirkungen auf Bildung, pädagogische Praxis und Demokratie. Beispielhaft sei hier der Sammelband »The Terror of Neoliberalism« von 2004 genannt. Darüber hinaus beschäftigt Giroux sich insbesondere mit der zunehmenden Militarisierung im Kontext des Irak-Krieges sowie den Auswirkungen des vermeintlichen Kampfes gegen Terror, was unter anderem im Abu-Ghraib-Folterskandal gipfelt. Einschlägige Artikel sind hier »War on Terror: The Militarising of Public Space and Culture in the United States« (2004b) sowie »What might Education mean after Abu Ghraib: Revisiting Adorno's Politics of Education« (2004c).

In »Academic Freedom under Fire: The Case for Critical Pedagogy« (2006a) widmet sich Giroux explizit den konservativen Übergriffen auf die Fakultäten, deren Belegschaft unter Bushs Motto »You're either with us or against us« zunehmend überwacht, kontrolliert und im Falle offener Kritik an der Regierung und ihrer Politik, angeprangert und erniedrigt wird.

Die ab 2009 regierende Obama-Administration führt die konservative Bush-Linie fort, indem – begründet auf der großen Rezession von 2008/2009 – zum einen die Bildungsausgaben erheblich gekürzt werden, zum anderen ein positivistisches Bildungs-

7 Der Politikwissenschaftler Francis Fukuyama proklamierte in seinem 1992 veröffentlichtem Buch »The End of History and the Last Man« die endgültige Durchsetzung des Liberalismus in Form von Demokratie und Marktwirtschaft.

konzept weiter durchgesetzt wird, das an das von Freire bezeichnete *Banking Concept*[8] erinnert und sich durch eine Obsession von Testen, Prüfen, Messen und einer marktkonformen Reproduktion auszeichnet, die in finanziellen Anreizen der Studierenden durch privatwirtschaftliche Unternehmen gipfelt. Diese Situation analysiert Giroux beispielsweise in dem mit Kenneth Saltman veröffentlichtem Artikel »Obama's Betrayel of Public Education? Arne Duncan and the Corporate Model of Schooling« (2009a) sowie in der einschlägigen Monographie »Zombie Politics and Culture in the Age of Casino Capitalism« aus dem Jahr 2011. Neben den neoliberalen Entwicklungen treten insbesondere die sich verschärfenden Diskurse um Rassismus und Minderheitenpolitik in den Vordergrund, die die bis dato nicht abzuweisende Hoffnung in die demokratische Obama-Regierung endgültig zerstören.

Eine gefährliche Mischung aus Populismus, Neokonservativismus, Neoliberalismus und Neonationalismus kehrt mit der 2017 gewählten Trump-Regierung ein und polarisiert die Gesellschaft in einer bis dahin unbekannten Weise. Öffentliche Diskriminierungen gegen unter anderem Frauen, Immigranten und Behinderte, kombiniert mit einer *America First* Außenpolitik bereiten den Boden für eine neue Ära antidemokratischer Entwicklungen und erfordern mehr denn je eine kritische Pädagogik, die für eine Demokratisierung der Gesellschaft kämpft und sowohl die Stimme der Kritik als auch die der Hoffnung erhebt. Diese durch die Trump-Administration befeuerten Herausforderungen bearbeitet Giroux in vielfachen Artikeln, wobei beispielhaft »White Nationalism, Armed Culture, and State Violence in the Age of Donald Trump« (2017a) zu nennen ist. Nicht zuletzt widmet sich Giroux sowohl dem desaströsen Umgang mit der in Trumps Amtszeit ausgebrochenen Corona-Pandemie (SARS-CoV-2) im Jahre 2020, als auch dem im Zuge der *Black Lives Matter* Bewegung erneut offen sichtbar werdenden Rassismus. Einschlägig hier ist die 2021 erschienene Monografie »Race, Politics, and Pandemic Pedagogy: Education in a Time of Crisis«.

Neben den hier aufgeführten Arbeiten ist zu betonen, wie Giroux seiner Rolle als öffentlichem Intellektuellen gerecht wird. So beteiligt er sich stetig an Diskussionen, gilt als gefragter Interviewpartner, äußert sich vielfach in den sozialen Medien wie *Facebook* und *Twitter* und hat nicht zuletzt eine zentrale Stimme auf der 2001 gegründeten Informationsplattform *truthout*.[9]

Wie oben erläutert, speist sich Giroux' umfassendes Werk aus einer Vielzahl an Diskursen und Ansätzen philosophischer, pädagogischer, politischer, soziologischer sowie kulturwissenschaftlicher Theorien, welche im Folgenden systematisch in ihren Grundbegriffen dargestellt sowie in ihrer Wirkung für die *Critical Pedagogy* erörtert werden. Dass diese Rezeption auch Auslassungen beinhaltet, ist auf die weitreichenden Dimensionen jedes einzelnen Ansatzes in sich selbst zurückzuführen, die im Rahmen dieser Arbeit notwendig eingegrenzt werden müssen. Darüber hinaus kann auch die Auswahl der Autor*innen keine Vollständigkeit der von Giroux in mehr als vierzig Jahren rezipierten Personen und Ansätze behaupten, enthält sie jedoch die meines Erachtens für Giroux' Entwicklung des Ansatzes bedeutsamsten.

8 Vgl. Teil II, Kapitel 3 in dieser Arbeit.

9 Vgl. https://truthout.org/sowie https://www.henryagiroux.com/.

Der Rezeption Giroux' chronologisch folgend wird zunächst die Kritische Theorie der Frankfurter Schule in den Blick genommen. Diese Arbeiten beeinflussen Giroux insbesondere in der frühen Phase seines Schaffens. Daraufhin folgt die Auseinandersetzung mit Paulo Freire, der sowohl Gründungsfigur der Idee radikaler Pädagogik ist, als auch enger Freund Giroux' und somit seine Arbeiten deutlich prägt. Als nachhaltigster Einfluss für Giroux und seine Arbeit gelten die *Cultural Studies* und das benachbarte Feld des Postkolonialismus. Hier werden anhand ausgewählter Autor*innen zentrale Ansätze und Diskurse vorgestellt und diskutiert. Im Anschluss folgt die Auseinandersetzung mit der Hegemonietheorie Laclaus und Mouffes, die für Giroux im Kontext des Postmarxismus und Poststrukturalismus viele Anknüpfungsmöglichkeiten bietet. Den Abschluss des Kapitels bildet die Betrachtung ausgewählter (post-)moderner Autoren und Theorien, wobei die Arbeiten Jürgen Habermas' und Zygmunt Baumans zentral sind. Jedes Kapitel schließt mit einer Erörterung der Rezeption und Wirkung in der *Critical Pedagogy*.

2. Kritische Theorie

Die Kritische Theorie (der Frankfurter Schule) stellt eine im Anschluss an Hegel, Marx und Freud formulierte gesellschaftskritische Denkschule dar, die unter anderem durch Max Horkheimer, Theodor W. Adorno und Herbert Marcuse maßgeblich geprägt wurde, wobei allerdings die Rede von *der* Kritischen Theorie als einem vermeintlich einheitlich strukturierten Ansatz, aufgrund der Heterogenität der Autoren und Arbeiten, nicht unproblematisch ist (vgl. Wiggershaus 2001, 11). Die Geschichte der Kritischen Theorie, die mit der Gründung des Instituts für Sozialforschung an der Johann Wolfgang Goethe-Universität in Frankfurt a.M. im Jahr 1923 durch Felix Weil begann, sich im Exil ab 1933 in Genf, Paris und New York fortsetzte und seit 1950 wieder in Frankfurt a.M. bis heute weitergeführt wird, ist in ihrem Entstehen, der theoretischen Entwicklung und politischen Bedeutung an vielen anderen Stellen[1] ausführlich dargelegt, weswegen sich meine Darstellung im Folgenden auf die zentralen, für diese Arbeit bedeutsamsten Aspekte, konzentriert und notwendigerweise verkürzt.

Es wird zwischen einer älteren und einer jüngeren Kritischen Theorie unterschieden, wobei Wiggershaus innerhalb der älteren Kritischen Theorie nochmals zwischen der ersten und der zweiten Generation differenziert (vgl. Wiggershaus 2001, 9ff.): die erste Generation ist die Gründergeneration mit den ersten Schülern wie Max Horkheimer, Theodor W. Adorno, Walter Benjamin und Ernst Bloch, deren Gegenstand der Theorie, geprägt von der Krise des Marxismus sowie den Erfahrungen der Shoah, unter anderem die ideologiekritische Analyse der bürgerlich-kapitalistischen Gesellschaft sowie die Vernunftkritik unter anderem im Zusammenhang technologischen Fortschritts ist. Dem gegenüber formiert sich die zweite Generation um Autoren wie Erich Fromm und Herbert Marcuse, die stark vom Freudomarxismus geprägt sind und maßgeblich unter anderem die Studentenbewegung der 60er Jahre beeinflussen.

Als jüngere Kritische Theorie wird im Gegensatz dazu insbesondere die Entwicklung mit den Arbeiten Jürgen Habermas' bezeichnet, der die Kritische Theorie einer kommunikationstheoretischen Wende unterwirft, mit dem Ziel, unter anderem das Projekt der

1 Vgl. zum Beispiel Rolf Wiggershaus (1987; 1998; 2001), Martin Jay (1973; 1984) und Axel Honneth/Albrecht Wellmer (1986).

Moderne und dessen Vernunftbegriff zu retten.[2] Sein Schüler Axel Honneth leitete von 2001 bis 2018 das Institut für Sozialforschung und ist unter anderem für seine sozial-philosophische Theorie der Anerkennung bekannt. Nach kommissarischer Leitung durch Ferdinand Sutterlüty ist seit Juli 2021 der Soziologe Stephan Lessenich Direktor des Instituts.

Für die Entstehung und Begründung der *Critical Pedagogy* sind für Giroux insbesondere die frühen ideologiekritischen Arbeiten von Horkheimer und Adorno und deren dialektische Analysemethode zentral sowie die tiefenpsychologischen Theorien Marcuses, auf die sich Giroux in seinen frühen Arbeiten immer wieder bezieht (vgl. unter anderem Giroux 1981, 1983c). Darüber hinaus nimmt Giroux aber im Verlauf der Auseinandersetzung und Vermittlung zwischen Moderne und Postmoderne sowie den Diskussionen um radikaldemokratische Veränderungen auch Habermas' Arbeiten kritisch auf (vgl. Giroux 1992c). Im Folgenden werden zunächst die für diese Arbeit wichtigsten Grundbegriffe und Diskurse aus dem Feld der Kritischen Theorie vorgestellt, um anschließend die Rezeption und Wirkung in der *Critical Pedagogy* dezidiert in den Blick zu nehmen.

2.1 Theoretische Grundbegriffe der Kritischen Theorie

Bereits in Folge des Ersten Weltkrieges sowie der Oktoberrevolution in Russland 1917 kommt es mit dem Ausbleiben der sozialistischen Revolution zur Krise der deutschen Ideologie und des Marxismus. Insbesondere mit dem Zweiten Weltkrieg und der Shoah streben Horkheimer und Adorno, unter Rezeption der Psychoanalyse Freuds, eine Neuinterpretation des Marxismus an, um eine kritische Gesellschaftstheorie über Klasseninteressen hinaus voranzubringen.

Im Kern geht es dabei, neben der Analyse des Kapitalismus, um das Aufdecken von Herrschafts- und Abhängigkeitsverhältnissen und der Erlangung von Emanzipation und Mündigkeit. Unter der Entwicklung der dialektischen Ideologiekritik besteht der erste Forschungsschwerpunkt beispielsweise in der Untersuchung von Persönlichkeit, Autorität und Familie.[3] Darüber hinaus entsteht mit der »Dialektik der Aufklärung« (1947) eine Aufsatzsammlung, in der sich Horkheimer und Adorno neben der Kapitalismuskritik und den Auswirkungen auf Kultur, Subjekt und Gesellschaft vor allem der Vernunftkritik widmen. Eine Hauptthese darin ist, dass das Scheitern der Aufklärung, was sich unter anderem im Faschismus zeigt, in dieser bereits selbst angelegt ist (vgl. Horkheimer/Adorno 2001, 3f.). Dabei geht es zum einen um die Naturbeherrschung des Menschen, die sich als instrumentelle Vernunft[4] durchsetzt, zum anderen um die sich daran anschließende institutionalisierte Herrschaft des Menschen über den Menschen. Die zentralen Ansätze: Ideologiekritik, Kritik der instrumentellen Vernunft sowie die Kulturkri-

2 Vgl. Teil II, Kapitel 6.1 in dieser Arbeit.

3 So beispielsweise die »Studien über Autorität und Familie« von Horkheimer et al. (1936) oder die »Studien zum autoritären Charakter« (»The Authoritarian Personality«) von Adorno et al. (1950).

4 Den Begriff der instrumentellen Vernunft arbeitet Horkheimer im Anschluss an die Dialektik der Aufklärung aus, womit auf die Dominanz technisch-rationaler Vernunft und deren Kritik verwiesen wird (vgl. Horkheimer 1967).

tik werden im Folgenden in ihren Grundzügen erläutert, wobei auch die tiefenpsychologische Deutung zur Kulturkritik aufgenommen wird.

2.1.1 Dialektische Ideologiekritik

Marx und Engels verstehen Ideologie als notwendig falsches Bewusstsein, das aus den objektiven gesellschaftlichen Verhältnissen entsteht (vgl. MEW 1962, 85–98). So heißt es: »Nicht das Bewußtsein bestimmt das Leben, sondern das Leben bestimmt das Bewußtsein« (MEW 1962, 26). Im Anschluss an die marxistische Gesellschaftstheorie setzt insbesondere Georg Lukács die Begriffe der Entfremdung, der Verdinglichung und des Warenfetischs in einen engen Zusammenhang mit dem Ideologiebegriff, woran Horkheimer und Adorno unter anderem anknüpfen. Bei Lukács steht vor allem der Prozess der Mystifikation gesellschaftlicher Verhältnisse im Vordergrund, wobei sich die Logik der kapitalistischen Produktionsweise als natürlich und unveränderlich zeigt.

Adorno konzipiert Ideologie dialektisch als »objektiv notwendiges und zugleich falsches Bewußtsein, als Verschränkung des Wahren und Unwahren […]« (Adorno 1977, 465). Dabei sind für Adorno die Bedingungen für Ideologien erst im bürgerlichen Zeitalter gegeben, da erst dort – im Gegensatz beispielsweise zum Feudalsystem mit entsprechenden Herrschaftsverhältnissen – soziale, gesellschaftliche und politische Verhältnisse herrschen, die, vor dem Hintergrund beanspruchter Souveränität und Menschenrechte, der Legitimation bedürfen (vgl. Breitenstein 2016, 40f.).

> »Ideologie ist Rechtfertigung. Sie erheischt ebenso die Erfahrung eines bereits problematischen gesellschaftlichen Zustandes, den es zu verteidigen gilt, wie andererseits die Idee der Gerechtigkeit selbst, ohne die eine apologetische Notwendigkeit nicht bestünde […]« (Adorno 1977, 465).

Da die in Ideologien verbreiteten Überzeugungen Produkte der jeweils gelebten Praktiken, Diskurse und Kenntnisse sind und sie in ihren Wünschen und Aussichten als reale Möglichkeiten dargestellt werden, wird ihnen ein Wahrheitsanspruch zugeteilt. Doch in dem Moment, in dem sie noch nicht realisiert sind, sind sie gleichsam unwahr (vgl. Breitenstein 2016, 42f.). Dialektische Ideologiekritik zeigt einerseits solche Widersprüche auf, andererseits verdeutlicht sie, dass die Ideologien notwendig falsch sind, da sie mitunter auf Selbsttäuschungen basieren, die wiederum durch die je gesellschaftliche Praxis entstehen (vgl. Breitenstein 2016, 46f.). So beschreiben Adorno und Horkheimer Ideologie auch als »lückenlos geschlossenes Dasein«, in dem sich die Menschen unhinterfragt mit ihr identifizieren (vgl. Amlinger 2018, 182).

Mit der 1947 veröffentlichten »Dialektik der Aufklärung« verschiebt sich der Ideologiebegriff beziehungsweise die Ideologiekritik Adornos und Horkheimers hin zur Kritik positivistisch-technokratischer Rationalität, deren Wirkung insbesondere im Zusammenhang mit der sogenannten Kulturindustrie erörtert wird. So wird die Kulturindustrie als Apparat der neuen Ideologie identifiziert, die an die Stelle der »Massenkultur« tritt (vgl. ebd., 676). Wie Rehmann feststellt, war es Horkheimer und Adorno allerdings nicht möglich, im Zuge dessen eine Ideologiekritik weiterzuführen, die die geistigen Ideengebäude zu überschreiten vermag (vgl. Rehmann 2019, 696f.).

Außerordentlich bedeutend für die Arbeiten der Frankfurter Schule und deren Ideologiekritik ist darüber hinaus die Einbeziehung der freudschen Psychoanalyse, wodurch insbesondere der marxistische Ökonomismus aufgebrochen werden soll (vgl. Rehmann 2019, 670f.). Die »relative Eigenständigkeit des Psychischen gegenüber den ökonomischen Bedingungen« wird folgend aus der »Wechselwirkung zwischen ideologischen und psychischen Apparaten erklärt […]« (ebd., 671f.). Unter dem Einfluss Erich Fromms wird beispielsweise der Zusammenhang zwischen Trieb und Ideologie erforscht, um eine selbstauferlegte psychische Unmündigkeit zu erklären (vgl. ebd., 670).

Auch Herbert Marcuse untersucht unter anderem den subjektiven und psychologischen Charakter von Ideologien, die er als historische Konstrukte begreift. Er arbeitet dialektisch sowohl deren repressive Momente, als auch emanzipativen Aspekte heraus und bietet insbesondere mit seinen Hauptwerken »Triebstruktur und Gesellschaft« (*Eros and Civilization*; 1955) sowie »Der eindimensionale Mensch« (*One-Dimensional Man*; 1964) einen deutlich positiveren Ausblick auf einen möglich zu erreichenden gesellschaftlichen Zustand als die »Dialektik der Aufklärung«. Durch sein politisches Engagement und seine Solidarität mit der Studentenbewegung wird er in den 60ern und 70ern zu einem der wichtigsten Theoretiker der Neuen Linken in den USA.

2.1.2 Rationalität und Kritik instrumenteller Vernunft

Im Zuge der »Dialektik der Aufklärung« kommt es zu einer radikalen Vernunftkritik, die Horkheimer anschließend in »Zur Kritik der instrumentellen Vernunft« (1967) weiter ausarbeitet. Eine der Grundthesen der »Dialektik der Aufklärung« lautet, dass sich mit der Beherrschung der Natur durch den Menschen eine instrumentelle Vernunft durchgesetzt hat, die sich als Herrschaft über die äußere und innere Natur sowie in der Herrschaft der Menschen über die Menschen verfestigt (vgl. Horkheimer/Adorno 2001, 10). Durch diesen abendländischen, auf Selbsterhaltung und Herrschaft abzielenden Rationalitätstypus »[…] verstrickt [sich] Aufklärung mit jedem ihrer Schritte tiefer in Mythologie« (vgl. ebd., 18). Das heißt, die Aufklärung selbst wird zu einem der Mythen, die sie eigentlich hinterfragen will. So durchdringt der Prozess der Rationalisierung alle Aspekte des täglichen Lebens, ob Massenmedien, die Schule oder den Arbeitsplatz und mündet ideologisch schließlich im Positivismus. Laut Marcuse umfasst der Positivismus

> »[…] 1. die Bestätigung des erkennenden Denkens durch die Erfahrung von Tatsachen; 2. die Orientierung des erkennenden Denkens an den Naturwissenschaften als dem Modell für Sicherheit und Exaktheit; 3. der Glaube, daß der Fortschritt der Erkenntnis von dieser Orientierung abhängt. Demgemäß ist der Positivismus ein Kampf gegen alle Metaphysiken, Transzendentalismen und Idealismen als obskurantistischen und regressiven Denkweisen. In dem Maße, wie die gegebene Wirklichkeit wissenschaftlich begriffen und transformiert wird, in dem Maße, wie die Gesellschaft industriell und technologisch wird, findet der Positivismus in der Gesellschaft das Medium zur Verwirklichung (und Bestätigung) seiner Begriffe – Harmonie zwischen Theorie und Praxis, Wahrheit und Tatsachen.« (Marcuse 1989, 186)

Für Horkheimer verkörpert der Positivismus eine Sicht auf Wissen und Wissenschaft, die beide von jeglichen Möglichkeiten der Kritik entledigt. Während Wissen auf Wissenschaft und letztere auf reine Beschreibungen, Klassifizierungen und Generalisierungen reduziert werde, werde Wissenschaft von Ethik befreit, was wiederum Selbstkritik beziehungsweise das Hinterfragen eigener normativer Strukturen verunmögliche (vgl. Horkheimer 2002, 5). Für die Kritische Theorie wird die positivistische Rationalität letztlich als Bedrohung der Subjektivität und des kritischen Denkens begriffen.

2.1.3 Kulturkritik

Eine weitere, gegenwartsdiagnostische These der »Dialektik der Aufklärung« ist die der »Aufklärung als Massenbetrug« (Horkheimer/Adorno 2001, 128). In Form einer Massenkultur, die durch die kapitalistische Kulturindustrie entsteht, kommt es zu einem konformistischen Bewusstsein (vgl. Amlinger 2018, 182). Mit dem Terminus »Kulturindustrie« verweisen Adorno und Horkheimer auf den in kapitalistischen Gesellschaften vorherrschenden »Verblendungszusammenhang« (Horkheimer/Adorno 2001, 48), womit einerseits die Verformung der Kultur zur Ware, zum Objekt (in Anlehnung an den Marxschen Warenfetischismus) kritisiert wird sowie die Verblendung und Selbstentfremdung der Subjekte.

In der Kulturindustrie werden Kultur und Bewusstsein warenförmig und sind der Logik des Produktionsapparats vollkommen unterworfen. So sind Menschen reine Konsument*innen, deren Phantasie durch die industriell hergestellte, konformistische Kultur zerstört wird (vgl. Horkheimer/Adorno 2001, 134). Darüber hinaus wird durch die Reduktion von Kultur auf Unterhaltung auf die der positivistischen Rationalität innewohnenden Trennung von Arbeit und Freizeit verwiesen: für die Mehrheit der Menschen gilt Arbeit als eintöniger und fremdgesteuerter Zustand, dem durch Kultur entflohen werden kann. Doch statt zu einem Ort der Flucht, wird die kulturelle Sphäre zum verlängerten Arm der Arbeit, wo es in erster Linie darum geht, die Kraft und Ressourcen wiederherzustellen, um wiederum mehr zu arbeiten (vgl. Horkheimer/Adorno 2001, 145).

Die Kritik am Verhältnis von Arbeit und Freizeit sowie verbunden damit an dem von Entfremdung und Befriedigung verweist auf die Berücksichtigung tiefenpsychologischer Prozesse, was insbesondere Marcuse weiter ausgebaut hat. Unter Rezeption der Arbeiten Freuds wird versucht, das Verhältnis von Befreiung und Unterdrückung sowie das von Individuum und Gesellschaft zu untersuchen, um zu verstehen, warum sich Menschen beispielsweise freiwillig an ihrer eigenen Dehumanisierung und Ausbeutung beteiligen. Dazu überarbeitet Marcuse in »Triebstruktur und Gesellschaft« Freuds Ansätze unter anderem zu Eros und Thanatos[5] sowie dem Verhältnis von Realitätsprinzip und Lustprinzip.

Während Freud davon ausgeht, dass ohne Triebverzicht, also ohne Repression des Lustprinzips, eine Zivilisation nicht denkbar ist, formuliert Marcuse die These der historischen Bedingtheit dessen (vgl. Marcuse 1979, 24). Das heißt, dass sich das Realitätsprin-

5 Freud verwendet die Begriffe Eros und Todestrieb. Die Bezeichnung »Thanatos« in Anlehnung an den griechischen Todesgott wird erst später vom österreichischen Psychoanalytiker Ernst Federn eingeführt.

zip historisch auf eine Zeit bezog, wo aufgrund allgemeiner Knappheit, instinktive Lustbedürfnisse zugunsten gesellschaftlicher Anforderungen unterdrückt werden mussten (vgl. ebd., 39). Da heute jedoch der Überfluss herrsche, werde das Realitätsprinzip durch das Leistungsprinzip ersetzt. Das Leistungsprinzip, mit dem Fokus auf technokratischer Vernunft, sei historisch kontingent sowie repressiv und zeige sich als neue Form der Unterdrückung. Mit dem Begriff der »zusätzlichen Unterdrückung« (*surplus repression*) verweist Marcuse auf die soziale Dominanz, die der Organisation der Herrschaft des Menschen über den Menschen dient (vgl. ebd., 38). Durch die Produktivitätssteigerung in der entfremdeten Arbeit schafft das Realitätsprinzip nun eigentlich die Bedingungen dafür, dass die herrschende Form dessen abgeschafft werden könnte und die Menschen ihre Bedürfnisse selbst bestimmen könnten (vgl. ebd., 115f.). Die Automatisierung der Arbeit sowie die Reduktion der Arbeitszeit könnte die entfremdete Arbeit auf ein zeitliches Minimum begrenzen und der Eros würde befreit (vgl. ebd., 133ff.). Dies wäre jedoch in der kapitalistischen Logik der Gewinnmaximierung und ohne Verzicht auf den herrschenden Lebensstandard der industrialisierten Welt nicht zu erreichen (vgl. ebd., 137).

2.2 Rezeption und Wirkung in der *Critical Pedagogy*

Die Arbeiten der Kritischen Theorie, wie sie hier im Ansatz vorgestellt wurden, haben insbesondere in den 1980ern großen Einfluss auf jene amerikanischen Bildungstheorien, die sich kritisch gegen das vorherrschende funktionalistische Paradigma richten und die Funktion von Schule jenseits reiner Reproduktion begreifen. Dabei würdigt Giroux vor allem die dialektische Analysemethode, die es ermöglicht, die inhärente Widersprüchlichkeit und Gegensätzlichkeit von unter anderem Historie, Wissen sowie Ideologie aufzudecken, um reduktionistischen (unter anderem marxistischen) Erklärungsmodellen zu entgehen und Möglichkeiten der Transformation und Emanzipation aufzuzeigen. Zwar erkennt Giroux die bedeutende Rolle der marxistischen Ideologiekritik an, vermisst jedoch explizit Fragen nach Kampf und Widerstand (vgl. Giroux 1983c, 73). Um diese Leerstelle für seine Ideologieanalyse und der darin enthaltenen Frage nach der Wirkungsweise von Ideologien im Schulkontext zu überwinden, wendet sich Giroux, über Adorno und Horkheimer hinausgehend, sowohl den Arbeiten Louis Althussers und Herbert Marcuses, als auch der Ideologie- und Hegemonietheorie Antonio Gramscis zu.

Althussers Kritik richtet sich gegen die im Marxismus vorherrschende Vorstellung, Macht und Herrschaft seien im Staat zu sehr auf repressive Institutionen wie der Polizei, dem Militär oder Gerichte begrenzt. Allerdings könne die Reproduktion der bürgerlich-kapitalistischen Gesellschaft nur adäquat erfasst werden, wenn neben solch repressiven Staatsapparaten auch jene gesellschaftlichen Institutionen berücksichtigt würden, die mittels Ideologie wirken. Diesen, als ideologische Staatsapparate bezeichneten Institutionen, spricht er eine relative Autonomie zu und lokalisiert sie zum Beispiel in der Familie, der Kirche, der Schule oder auch den Medien (vgl. Althusser 1977, 142f.). Dabei sieht er das Ideologische, ähnlich wie Marcuse, im Unbewussten, wobei Marcuse insbesondere neben dem repressiven auch den emanzipativen Charakter von Ideologien betont, was Giroux im Sinne der dialektischen Herangehensweise sehr positiv bewertet (vgl. Giroux 1983c, 79).

Für Gramsci hingegen kann Ideologie nicht bloß im Unbewussten angesiedelt sein, stattdessen ordnet er sie ebenfalls dem *common sense* zu, was er als widersprüchliches Bewusstsein bezeichnet, da in ihm sowohl dominierende, als auch widerständige Elemente wirksam werden. So charakterisiert Gramsci *common sense* als eine Form der Subjektivität, die sich durch Formen des diskursiven Bewusstseins auszeichnet und sowohl authentische Einsichten in die gesellschaftliche Realität, als auch verzerrende Überzeugungen enthält, die die Realität mystifizieren und legitimieren (vgl. Giroux 1983c, 82).

Im Anschluss an Althusser, Gramsci sowie die dialektische Methode der Kritischen Theorie verortet Giroux Ideologie sodann im Unbewussten, im *common sense* sowie im kritischen Bewusstsein. Die Betonung des Unbewussten macht Ideologiekritik dabei zu einem historischen Projekt in dem Sinn, dass einerseits stets die Geschichtlichkeit gesellschaftlicher Verhältnisse und die Wahrheit ihrer Logik befragt werden muss sowie andererseits die Tatsache, wie sich Geschichte auch in der Persönlichkeit und der Bedürfnisstruktur sedimentiert (vgl. ebd., 80). Eine solche tiefenpsychologische Dimension von Ideologiekritik bedeutet für die Bildungspraxis, dass es nicht ausreicht, Ideologien und ihre Effekte aufzuklären und zu dekonstruieren, sondern, dass Schüler*innen selbstreflexiv verstehen müssen, wie diese in ihre eigenen Erfahrungen und Bedürfnisse eingeschrieben sind (vgl. ebd., 81). Die Verortung von Ideologien im *common sense*, im widersprüchlichen Bewusstsein, bedeutet zunächst, dass Widersprüche und Spannungen *per se* antizipiert werden müssen. Darüber hinaus betont Giroux die mit dem Aspekt des *common sense* verbundene Dialektik von Diskurs und Alltagspraktik, in dem Sinn, dass sich Ideologien nicht bloß in und durch Sprache äußern, sondern explizit auch in den gelebten Alltagserfahrungen aufzuspüren sind (vgl. ebd., 83). Bezogen auf das kritische Bewusstsein, als dritter Ort des Ideologischen, argumentiert Giroux für eine Ideologiekritik jenseits von »richtigem« oder »falschem Bewusstsein«, stattdessen für die Berücksichtigung von historisch und gesellschaftlich vermittelten Bedeutungen, die stets durch Regeln, Annahmen und Interessen die Wissensproduktion prägen (vgl. ebd., 84f.). Durch den Rückgriff auf den Hegemoniebegriff Gramscis kann Ideologiekritik dann insbesondere zum Ausgangspunkt einer emanzipativen Selbstermächtigung werden.

Eng verbunden mit der dialektischen Ideologiekritik ist, wie oben bereits erläutert wurde, die Kritik am Positivismus. Hier bietet vor allem die dialektische Perspektive einen fruchtbaren Boden, um positivistische (bildungswissenschaftliche) Theorien und Praktiken anzufechten, wobei Giroux, in Anlehnung unter anderem an Adorno, insbesondere die Bedeutung eines historischen Bewusstseins betont.

> »[…] dialectical thought replaces positivistic forms of social inquiry. That is, the logic of predictability, verifiability, transferability, and operationalism is replaced by a dialectical mode of thinking that stresses the historical, relational, and normative dimensions of social inquiry and knowledge.« (Giroux 1983d, 50)

Geschichte, verstanden als offenes und kontingentes Phänomen, wird dabei selbst zum Analyseobjekt, wobei einerseits kritische und emanzipative Bestrebungen eine Rolle spielen, andererseits Wissen politisiert wird, indem zum einen die soziale Funktion von Wissen, nämlich die Legitimation existenter Gesellschaftsordnung, kritisch untersucht wird. Zum anderen können versteckte und neue Wahrheiten, die auf eine andere Gesell-

schaftsordnung verweisen und damit auch auf neue Formen des Verstehens, aufgedeckt werden (vgl. Giroux 1983d, 51).

> »[…] critical theory points educators toward a mode of analysis that stresses the breaks, discontinuities, and tensions in history, all of which become valuable in that they highlight the centrality of human agency and struggle while simultaneously revealing the gap between society as it presently exists and society as it might be.« (Giroux 1983d, 51)

Daneben hilft laut Giroux auch die Kulturanalyse der Kritischen Theorie dabei, Schule als Ort sozialer und kultureller Reproduktion zu verstehen und die Beziehung von Macht und Kultur im Sinne dominierender und widerständiger Praktiken zu erörtern (vgl. Giroux 1983d, 52). Zwar kritisiert Giroux den tendenziell unterentwickelten Kulturbegriff, betont aber die Bedeutung der Analyse von Subjektkonstruktionen, die ideologischen und materiellen Verstrickungen dabei sowie die damit einhergehende politische Kraft von Kultur. Im Hinblick auf die Frage der Handlungsmacht von Individuen entwickelt Giroux dialektische Ansätze des Widerstands, um der Vorstellung, einer vermeintlich alles dominierenden Massenkultur zu entkommen (vgl. Giroux 1983d, 53).

Der Rückgriff auf tiefenpsychologische Theorien zur Aufdeckung der Prozesse von Herrschaft und Befreiung stellt für Giroux einen bedeutenden Schritt dar, da diese helfen können, den in der radikalen Pädagogik bis dato zu engen Fokus auf das Kognitive zu erweitern. Damit spricht sich Giroux für die Bedeutung des Imaginären in pädagogischen Settings in Form von Bedürfnissen, Wünschen und allgemein sinnlichen Erfahrungen aus. So kann mittels der Tiefenpsychologie im Anschluss an Marcuse einerseits aufgedeckt werden, wie Ideologien wirken und Subjekte konstituiert werden, andererseits aber auch die Bedingungen für neue Werte, Bedürfnisse und soziale Praktiken geschaffen werden.

Während Giroux viele Aspekte der Kritischen Theorie würdigt und als fruchtbar für die Bildungswissenschaften begreift, insistiert er auf der Notwendigkeit der (Weiter)Entwicklung eines komplexeren Ansatzes, um Herrschaft und Widerstand deutlicher in ihrer Widersprüchlichkeit zu begreifen.

3. Befreiungspädagogik nach Paulo Freire

Der Brasilianer Paulo Freire (1921–1997) ist einer der bekanntesten und bedeutendsten Pädagogen des 20. Jahrhunderts und wichtiger Wegbereiter der *Critical Pedagogy*. Theoretisch beeinflusst von unter anderem Marxismus, den Arbeiten Antonio Gramscis, der Frankfurter Schule sowie John Dewey, Karl Jaspers und Edmund Husserl entwickelt Freire einen Korpus an Arbeiten, in denen insbesondere die Verbindung von Pädagogik und Politik im Sinne einer politischen und befreienden Erziehung und Bildung hervorsticht. Daneben bildet der christliche Glaube eine zentrale Grundlage des Denkens und Handelns Freires. So führt die enge Verbindung Freires zu Glaubensgemeinden und Theologen sowie seine kritische Auseinandersetzung mit der Institution Kirche sogar in den 1960ern zur Entwicklung der sogenannten Befreiungstheologie, deren Kern die Verbindung von christlicher Lehre zur Wirklichkeit und Kultur der Menschen im Sinne eines konkreten Lebensbezugs darstellt.[1]

Bezogen auf seine intellektuelle Arbeit ist vor allem sein Ansatz der dialogischen Erziehung zur kritischen Bewusstseinsförderung (*Conscientização*) sowie sein Alphabetisierungsansatz bedeutend, den er in den 1950ern entwickelt und der zunächst in Brasilien, später unter anderem im Exil in Chile, Anwendung findet. Sein Denken hat über die Pädagogik hinaus unter anderem postkoloniale Theorien beeinflusst und wird auch heute noch weltweit rezipiert. Mit Giroux verband er eine enge Freundschaft, was sich ebenfalls in diversen gemeinsamen Buchprojekten sowie gegenseitig verfassten Vorwörtern zeigt.[2] Im Folgenden werden zunächst die theoretischen Grundbegriffe der Pädagogik Freires vorgestellt, woran sich die Darstellung und Erörterung der Rezeption und Wirkung in der *Critical Pedagogy* anschließt.

1 Vgl. weiterführend dazu und zum Werk und zur Wirkung Paulo Freires allgemein insbesondere Kira Funke (2010).

2 Vgl. beispielsweise Giroux/Freire (1988) und Freire (1993).

3.1 Theoretische Grundbegriffe der Pädagogik Freires

Ausgehend von Freires Gesellschafts- und Menschenbild, das sich grundlegend auf die zwei zentralen Annahmen stützt, dass der Mensch erstens historisch und kontextuell eingebettet ist sowie zweitens sich stets im Begriff der Entwicklung, im Werden, befindet, lässt sich seine Idee der kritischen Bewusstseinsentwicklung (*Conscientização*) nachvollziehen (vgl. Funke 2010, 86).

So entwickelt Freire ein Stufenmodell der Bewusstseinsentwicklung, wonach Gesellschaften sich vom *intransitiven* beziehungsweise *semi-intransitiven Bewusstsein*, über das *naiv-transitive* hin zu einem möglicherweise *fanatischen Bewusstsein*, letztlich jedoch zum angestrebten *kritischen* beziehungsweise *transitiven Bewusstsein* bewegen, insofern dieses kritische Bewusstsein durch pädagogische und politische Arbeit erlangt wird und demokratische Strukturen aufgebaut werden (vgl. Freire 1982, 23ff.). Während er das kolonialisierte Brasilien beispielsweise in Stufe eins einordnet und der Gesellschaft, mitunter aufgrund deren mythischer Glaubensvorstellungen keine Widerstandsmöglichkeiten zuspricht, kommt es unter anderem durch die Industrialisierung und einer damit verbundenen steigenden gesellschaftlichen Verantwortung zum gesteigerten Dialog der Menschen und damit zur Entwicklung eines (noch) naiven Bewusstseins. Kommt es an dieser Stelle zu antidemokratisch-konservativen Kräften und Strukturen sowie zu entsprechender gesellschaftlicher Anpassung an diese, spricht Freire vom fanatischen Bewusstsein (vgl. Freire 1982, 25). Mittels pädagogischer Arbeit, politischer Aktion sowie Dialog und Planung kann die vierte Stufe, das kritische Bewusstsein, erlangt werden. Dieses durch rationales Denken geprägte Bewusstsein ermöglicht den Menschen, sich kritisch-konstruktiv mit der Gesellschaft sowie reziprok mit der eigenen Lebenswelt auseinander zu setzen (vgl. Funke 2010, 88). Diese Form kritisch-transitiven Bewusstseins ist für Freire die Basis für Demokratie.

Wie Funke herausarbeitet, relativiert Freire später selbst die kritisierte evolutionistische Tendenz dieses Stufenmodells sowie die Überbetonung des Bewusstseins und verändert die Termini in Richtung »kritisches Denken« oder »kritische Reflexion« (vgl. Funke 2010, 89ff.). Nichtsdestotrotz zeigt sich hier die wichtige Überzeugung Freires, dass kritisches Denken zur Herausbildung demokratischer Gesellschaften unabdingbar ist, und dass dieser Prozess maßgeblich durch den gleichberechtigten Dialog erreicht wird (vgl. ebd., 97).

Vor dem Hintergrund seines stark christlich interpretierten Marxismus fokussiert Freire die durch Revolution herbeigeführte Befreiung der Unterdrückten, was sich auch im Titel seines bis heute berühmten Hauptwerkes »Pädagogik der Unterdrückten« (*Pedagogy of the Oppressed*) zeigt. Während Freire in seinen früheren Arbeiten unter *Unterdrückten* der marxistischen Theorie folgend primär die arme Bevölkerung, die Arbeiterklasse sowie die Bauern fasst, differenziert er später anhand der Kategorien von *race*, *class* und *gender* (vgl. Funke 2010, 107).

In »Pädagogik der Unterdrückten« formuliert er darüber hinaus die zentralen Merkmale seines Erziehungsverständnisses: die Unterscheidung zwischen der »Bankiers-Methode« der Erziehung und der problemformulierenden Erziehungsmethode, wie es im Folgenden dargelegt wird. Daran anschließend wird auf seinen Anspruch einer po-

litischen Pädagogik eingegangen, bevor schließlich die Rezeption und Wirkung Freires Schaffens innerhalb der *Critical Pedagogy* untersucht wird.

3.1.1 Bankiers-Methode der Erziehung vs. Problemformulierende Methode

Vor dem Hintergrund seiner Analyse der brasilianischen Situation und der Diagnose, dass weite Teile der Gesellschaft das von ihm klassifizierte *intransitive* oder *semi-intransitive Bewusstsein* aufweisen, zeigt Freire, wie eine entsprechende Bildungspraxis diese Form von Herrschaft und Unterdrückung produziert, reproduziert und manifestiert.

Ein zentrales Merkmal der Unterdrückung ist, dass die Unterdrückten den Unterdrücker internalisieren, das heißt die »Mythen der Unterdrücker« annehmen und akzeptieren und so in einer »Kultur des Schweigens« verharren (Freire 2000, 30; 133; Übers. K.S.B.[3]). Solche Mythen sind beispielsweise die Botschaften, dass die Gesellschaft frei sei oder dass sich die Menschen aufgrund ihrer Faulheit und Unfähigkeit in dieser prekären und unterdrückten Situation befänden, dies somit selbstverschuldet sei (vgl. ebd., 63). Indem diese Mythen in Form der Bankiers-Methode vermittelt werden, das heißt die vorgefertigten Inhalte und Botschaften als feststehendes Wissen in die Lernenden eingetrichtert werden, kommen die passiv konsumierenden Lernenden zu der Überzeugung, an den bestehenden Verhältnissen nichts ändern zu können (vgl. ebd., 73). Diese von Freire auch als anti-dialogische Erziehung bezeichnete Praxis reproduziert die herrschende Gesellschaftsordnung und verhindert jede Form von Emanzipation, kritischem Denken sowie Widerstand.

Dem gegenüber entwickelt Freire die problemformulierende Erziehung, deren Kern ein dialogisches und konstruktivistisches Verständnis von Lernen und Lehren bildet. Durch den Dialog wird vornehmlich die vormals hierarchische Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden aufgebrochen, so dass »[t]he teacher is no longer merely the-one-who-teaches, but one who is himself taught in dialogue with the students, who in turn while being taught also teach« (Freire 2000, 80). So kommt es zu einem neuen Verhältnis und Verständnis von Autorität und Freiheit, wobei Freire den Lehrenden die Rolle des Anleitens, Anregens und Steuerns im Bildungsprozess zuspricht.[4] Die problemformulierende Erziehung zielt auf die kritische Bewusstseinsbildung (*Conscientização*) ab, das heißt Lernende sollen ihre eigene Lebenssituation kritisch analysieren, ihre falsche Wahrnehmung der Realität überwinden und so Unterdrückung und Abhängigkeiten aufdecken, die ihnen nicht bewusst waren und die sie durch die Erziehung zur Befreiung erkennen und überwinden können[5] (vgl. Freire 2000, 86). Damit ist Erziehung immer politisch und soll im Sinne Freires zu politischen Handlungen und damit zur

3 Die in dieser Arbeit übersetzten Zitate stammen von mir.

4 Funke zeigt detailliert auf, inwiefern Freire im Laufe seiner Schaffenszeit auf Kritik an seinen Konzepten und Begriffen, und hier bezüglich seines Verständnisses der Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden, reagiert. So schwächt er einmal eigene Thesen und Forderungen ab, während er sich später wiederum zunehmend radikalisiert (vgl. Funke 2010, 136f.).

5 Auch der Begriff der *Conscientização* wurde immer wieder aufgrund der Überbetonung des Bewusstseins und einer Vernachlässigung der Kontexte kritisiert. Dies diskutiert Freire selbst in späteren Arbeiten und distanziert sich letztlich ganz von dem Begriff (vgl. Funke 2010, 139f.).

Transformation bestehender Verhältnisse befähigen. So heißt es bei Freire: »The liberation of individuals acquires profound meaning only when the transformation of society is achieved.« (Freire 2014, 90) Dass dabei etwas Utopisches, etwas noch nicht Realisiertes impliziert ist, ist bei Freire ein wichtiges und durchgängiges Motiv.

3.1.2 Pädagogik als politische Praxis

Auf der Suche nach Möglichkeiten und Bedingungen der Transformation unterdrückender Strukturen fokussiert Freire stets die Verbindung von Bildung, Politik und Kultur und stellt fest, dass Erziehung eine politische Aktivität ist, und dass jede ernstzunehmende politische Aktivität erzieherisch ist (vgl. Freire 1998, 10). Die Erreichung eines kritischen Bewusstseins und damit verbunden einer kritischen *citizenship* ist eines der zentralen Ziele demokratischer Erziehung sowie gleichzeitig Bedingung für Demokratie, wobei Freire Erziehung nicht lediglich instrumental, sondern als Feld ideologischer Kämpfe begreift (vgl. ebd., 14). Vor diesem Hintergrund kann progressive Erziehung und Bildung nicht neutral sein, sondern muss sich innerhalb bestehender Machtverhältnisse positionieren und von dort wirken. Eingreifendes Handeln, das heißt Partizipation, Dialog und Reflexion ist für Freire dabei nie von Kultur zu trennen, wobei Kultur verstanden wird »als das, was Menschen einer Welt, die sie nicht selbst gemacht haben, hinzufügen« (Freire 1982, 51).[6]

Dieser kulturschaffende Aspekt ist eng mit Freires zentraler Idee des Dialogs verbunden, den Freire sowohl als zentralen Bestandteil für Lehr-Lern-Prozesse begreift, als auch als politisches Mittel (vgl. Funke 2010, 150). Dabei definiert er Dialog als »[…] encounter between men, mediated by the world, in order to name the world« (Freire 2000, 88). Dialog, verstanden als Mittel zur Intersubjektivität sowie als Mittel, die Welt zu benennen und zu begreifen, verweist auf die grundlegende Bedeutung von Sprache (beziehungsweise Symbolsysteme), was sich nicht zuletzt in seinem Alphabetisierungsansatz zeigt.

Freires Grundidee der Alphabetisierung gilt ebenfalls dem Motiv der Befreiung. Dabei geht es um die Verknüpfung von (kritischer) Bewusstseinsbildung und Alphabetisierung, verstanden als Lese- und Schreibkompetenz sowie dem Erwerb von Kulturpraktiken, die gesellschaftliche Teilhabe ermöglichen und unter anderem aus Abhängigkeitsverhältnissen führen soll (vgl. Funke 2010, 164). So bezeichnet er den Prozess der Alphabetisierung als »act of knowing« (Freire 1985, 45). Sein Konzept zur Alphabetisierung besteht aus den Schritten der Kodierung, Dekodierung und Wieder-Kodierung, wobei zunächst sogenannte *Kulturzirkel* geschaffen werden, in denen die Teilnehmenden und die Mitarbeitenden eine Atmosphäre des Vertrauens errichten und sich kennenlernen. Dabei wird in Gesprächen der Wortschatz der Menschen im Hinblick auf deren Wünsche, Sehnsüchte, Frustrationen etc. untersucht (vgl. Funke 2010, 165).

In der ersten Phase, der Kodierungsphase, werden die relevanten Themen der Menschen durch Gespräche aufgedeckt. Durch das Erfragen von und Sprechen über zentrale

6 Wie auch Funke betont, ist Freires Kulturverständnis tendenziell simplifizierend und wenig theoretisch tief, um – auch seinen eigenen Anspruch nach – Vielfalt in multikulturellen Gesellschaften differenziert zu erörtern (vgl. Funke 2010, 95f.).

Aspekte, wie die sozialen, wirtschaftlichen, politischen und kulturellen Bedingungen, in denen sie leben, werden diese von den Teilnehmenden zunächst offengelegt und bewusstgemacht. In diesen Gesprächen werden sogenannte *generative* Wörter oder Themen ausgewählt und durch Bilder, Fotos, Zeichnungen etc. dargestellt. Generative Wörter sind solche, die im Lebenskontext der Gruppe zentrale Bedeutung haben. Durch die Repräsentation mittels Bilder können vormals imaginäre Inhalte auf die symbolische Ebene überführt werden und dadurch sowohl bewusstgemacht, als auch zur Reflexion, Kritik und Dekonstruktion anregen (vgl. ebd., 166).

In der Dekodierungsphase werden die generativen Wörter in Silben zerlegt, um diese Silben anschließend zu neuen Wörtern sowie Sätzen zusammenzusetzen, so dass der Wortschatz der Teilnehmenden rasch wächst. Neu entstehende Wörter oder Sätze beinhalten wiederum neue bedeutsame Themen, die wieder im Lebenskontext analysiert werden (vgl. Funke 2010, 168). Eine eingenommene Metaperspektive kann helfen, die gesellschaftlichen und individuellen Bedingungen in einem neuen Blickwinkel zu sehen und kritisch zu reflektieren.

In der anschließenden Phase der Wieder-Kodierung ist die Alphabetisierung an sich abgeschlossen und es wird in den oben beschriebenen Kulturzirkeln an weiteren generativen Themen gearbeitet, erneut de/kodiert sowie abstrakter reflektiert. Diese Phase der Arbeit bezeichnet Freiere auch als »Politisierungsprogramm« (Freire 1982, 61).

Bedeutend ist, dass die kritische Bewusstseinsbildung im Sinne Freires nie abgeschlossen ist, sich stattdessen prozesshaft begreift. Dass dabei die Lebenskontexte der Lernenden im Mittelpunkt stehen, zeigt, dass Wissen und Erkenntnis nicht als objektiv oder gegeben betrachtet werden, sondern erst in der konkreten Anwendung beziehungsweise individuellen Einbindung als sinnstiftend erlebt und damit bedeutsam werden. Als ebenfalls entscheidend für einen erfolgreichen und lebendigen Lehr-Lernprozess begreift Freire Emotionen. So bezeichnet er Lernen und Lehren gar als Akt der Liebe, der von Reinheit, Authentizität, Respekt und Sensibilität geprägt ist (vgl. Funke 2010, 157).

Dass Freire sich im Zuge einer Begegnung mit Erich Fromm der Psychoanalyse widmet, zeigt sich unter anderem in seiner Idee der Überführung negativer Gefühle des Vorbewussten in das des kritischen Bewusstseins, um sodann in kritisches und politisiertes Denken und Handeln überzugehen (vgl. Funke 2010, 156f.). Allerdings konzipiert er dies eher undeutlich und eindimensional, da affektive Widersprüche und Leerstellen imaginierter Prozesse beispielsweise keine Berücksichtigung finden.[7] Nichtsdestotrotz ist die Einbeziehung von Gefühlen und die Anerkennung der Wichtigkeit der Beziehungsebene innerhalb pädagogischer Prozesse nicht selbst-verständlich und deutet auf Freires Weitblick im Hinblick auf die Reziprozität von erfolgreichen Lern-Lehrprozessen und Persönlichkeit und Lebenswelt der Schüler*innen.

3.2 Rezeption und Wirkung in der *Critical Pedagogy*

Paulo Freire gilt als einer der Gründungsväter radikaler Pädagogik sowie der Idee der Notwendigkeit, Fragen von Erziehung und Bildung mit (gesellschafts-)politischen zu-

7 Vgl. zur weiterführenden Kritik Funke (2010).

sammen zu denken, um unter anderem bestehende (Unterdrückungs-)Verhältnisse zu überwinden und Demokratie zu vertiefen. Damit hat er großen Einfluss auf den vornehmlich nordamerikanischen Diskurs der *Critical Pedagogy* und wird unter anderem von Giroux seit mehr als vierzig Jahren rezipiert und erweitert.

Im Folgenden werden die zentralen Annahmen und Argumente Freires, die Giroux explizit würdigt und für seine Arbeit aufnimmt, dargestellt. Dabei werden darüber hinaus die von Giroux kritisierten Lücken und Verkürzungen in der Rezeption besprochen, als auch auf Kritik an Freire durch andere Autor*innen der *Critical Pedagogy* eingegangen.

Der grundsätzliche Gedanke der engen Verknüpfung von pädagogischen Fragen mit Fragen nach *agency* und demokratischer Partizipation marginalisierter Menschen hat bis heute einen festen Platz innerhalb der kritischen Pädagogik. Diese politische, emanzipative und transformative Ausrichtung kennzeichnet auch Giroux' Arbeit bis heute, wobei insbesondere Freires Idee der »konkreten Utopie« Möglichkeiten bereithält, mit und durch Bildung die Welt und ihre Ordnung zu verändern (vgl. Giroux 2000f, 140). Die darin implizierten Momente der Offenheit, der Aushandlung und Veränderung verweisen auf Giroux' Konzept der *border pedagogy* sowie der Konzeption der Rolle *transformativer Intellektueller*.

> »It [Freire's work] provides a redefinition of educators, students, and other progressives as border crossers and public intellectuals who engage in intertextual negotiations across different sites of cultural production. The concepts of border crossing and public intellectual emphasize both the shifting nature of oppositional-public spheres and the problems they pose as locations of identity formation, politics, and struggle […]. Intellectual work in this instance is marked by forms of invention, specificity, and critique as well as an ongoing recognition of the need to inquire into the conditions necessary for people to become agents capable of shaping the crucial conditions and forces that impact on their lives.« (Giroux 2000f, 140)

Hier deutet sich bereits an, dass Bildung und Erziehung immer in spezifische Kontexte und Kämpfe eingebettet sind, nie losgelöst von diskursiven Formationen sowie materiellen Machtverhältnissen. Diese Weitsicht und Komplexität pädagogischer und damit verbunden politischer Fragestellungen zeichnet insbesondere auch Giroux' Arbeit aus und mündet darin, dass weder Freires, noch Giroux' Ansatz eine pädagogische Methodologie darstellt oder verfolgt.

Stattdessen pointiert Giroux mit Verweis auf Freire das in der problem-formulierenden Erziehung inbegriffene Ziel der kritischen Bewusstseinsbildung beziehungsweise des kritischen Denkens, um unter anderem eine radikale Demokratie zu verwirklichen. In diesem Zusammenhang kritisiert Giroux deutlich jene Rezipient*innen, die Freires Bildungstheorie auf eine Lehrtechnik reduzieren und die Notwendigkeit der (historischen, politischen, sozialen und kulturellen) Kontextualisierung vernachlässigen (vgl. Giroux 2000f, 148). Insbesondere das damit inbegriffene Ausklammern antikolonialer und postkolonialer Diskurse entziehe Freires Arbeit eine ihrer wichtigsten politischen Perspektiven (vgl. Giroux 1994c, 142).

> »[…] it [the exclusion of postcolonial discourse] testifies to how a politics of location works in the interest of privilege and power to cross cultural, political, and textual borders so as to deny the specificity of the Other and to reimpose the discourse and practice of colonial domination.« (Giroux 1994c, 142)

Vor diesem Hintergrund spricht sich Giroux, im Anschluss an Freire, für die Notwendigkeit des *border crossings* aus, wobei das kritische Hinterfragen einer solch westlich privilegierten Sicht sowie die Herausforderung und Dekonstruktion dominanter Ideologien und Praktiken im Vordergrund stehen muss (vgl. Giroux 1994c, 142).

> »For Freire, pedagogy is always the outcome of struggles that are historically specific […]. Freire reminds us that education takes place in multiple sites and he also signals how students and others are constructed as subjects and subjected to relations of power within and across a variety of public spaces.« (Giroux 2000f, 149)

Dass Freire in der binären Konzeption von Unterdrückung und Befreiung Prozesse der Emanzipation tendenziell universalisiert, das heißt spezifische und hier insbesondere feministische Erfahrungen zu wenig differenziert und berücksichtigt, bildet einen der zentralen Kritikpunkte an der Arbeit Freires.[8] Dass diese breite Kritik die Würdigung seiner Arbeit jedoch generell nicht schmälert, verdeutlicht, welch hohe Reputation Freire zukommt. Darüber hinaus war Freire bemüht, diese feministische Kritik in seinen späteren Arbeiten aufzuarbeiten (vgl. Funke 2010, 288). Dass er jedoch Konzepte wie Identität und Differenz, insbesondere im Kontext feministischer und ethnischer Unterdrückung, weiterhin zu unterkomplex respektive einheitlich und stabil konzipiert, wird kritisiert und in der Weiterführung beziehungsweise systematischen Entwicklung der *Critical Pedagogy* durch Giroux deutlich erweitert. So stellt Giroux fest, dass

> »[…] his [Freires] work must be subject to continuing debate regarding its political and educational relevance and theoretically mined for the larger social ideals that shape its notion of politics, social theory, and the role of educators and other cultural workers as engaged, public intellectuals.« (Giroux 2000f, 142)

Ähnlich der insgesamt wohlwollenden Kritik der Autor*innen der *Critical Pedagogy* an Freire zeugt Giroux' Rezeption insgesamt von einer sehr hohen Anerkennung und Würdigung.

8 Vgl. beispielsweise die Kritik von hooks (1994) und Weiler (1994) sowie weiterführend in Funke (2010).

4. *Cultural Studies* und Postkolonialismus

Das heute in weiten Teilen der akademischen Welt bekannte interdisziplinäre Projekt der *Cultural Studies* stellt mit der benachbarten Strömung des Postkolonialismus einen zentralen Ausgangspunkt dieser Arbeit dar und wird im folgenden Kapitel sowohl in seinem historischen Entstehungszusammenhang, als auch in den theoretischen paradigmatischen Ausrichtungen vorgestellt. Dabei bietet meine Darstellung aufgrund der hinreichenden Auseinandersetzung an diversen anderen Stellen[1] nur einen verkürzten Einblick, wohingegen die daran anschließende Diskussion der Bedeutung von *Cultural Studies* und *Postcolonial Studies* für die Pädagogik, die einen originären Beitrag der vorliegenden Dissertation bildet, deutlich umfassender in den Blick genommen wird.

Zunächst gilt es, sowohl die Entstehung der *Cultural Studies* in Großbritannien und deren Entwicklung im *Centre for Contemporary Cultural Studies* (CCCS) in Birmingham nachzuzeichnen, als auch die Entstehungsgeschichte des Postkolonialismus darzulegen, bevor die internationale Ausbreitung – hier vor allem fokussiert auf die USA und Australien – in den Blick genommen wird. Als radikal transdisziplinär geltend werden anschließend die theoretischen Bezüge und das Verhältnis von Theorie und Praxis in den verschiedenen Traditionen der *Cultural Studies* und der *Postcolonial Studies* erörtert. Aufgrund der Notwendigkeit der Eingrenzung des sehr weiten Feldes, geschieht dies anhand einer personalen Einteilung und den für diese Arbeit wichtigsten zugehörigen Konzepten. Dabei treten vor allem die Arbeiten Stuart Halls, Homi K. Bhabhas sowie die von bell hooks in den Vordergrund. Den Abschluss des Kapitels bildet sowohl eine systematische Verbindung der Konzepte der *Cultural Studies* und des Postkolonialismus zum interaktionistischen Konstruktivismus, als auch die Erörterung der Implikationen und Wirkungen für die *Critical Pedagogy*.

4.1 Entstehung, Institutionalisierung und Ausdehnung der *Cultural Studies*

Die Entstehung der *Cultural Studies* ist unter anderem mit vier zentralen Personen verbunden: Richard Hoggart, Raymond Williams, Edward P. Thompson und Stuart Hall.

1 Vgl. z.B. die Einführungswerke von Turner (1990), Grossberg/Nelson (1992) und Winter (2001).

Wie sich diese Entwicklung darstellt und in welchen historischen und politischen Kontext dies eingebunden ist, wird im Folgenden dargelegt. Mit der inhaltlichen Ausrichtung eng verbunden sind die *Postcolonial Studies*, die sich etwa zur gleichen Zeit entwickelten und ebenfalls im Folgenden vorgestellt werden.

Bedeutend ist, dass beide Felder, insbesondere aber die *Cultural Studies*, keine abgeschlossene wissenschaftliche Disziplin darstellen, sondern stattdessen »eine diskursive Formation im Foucaultschen Sinne [sind]«. (Hall 1996c, 263) So betont Hall, dass sie keinen »simplen Ursprung« haben, sich stattdessen durch »verschiedene Konjunkturen« auszeichnen und »verschiedene Arbeiten« beinhalten (ebd.). Dabei können dennoch zugrundeliegende Ideen ausgemacht werden, die für die Entstehung der interdisziplinären Forschungsrichtung wegweisend waren und dazu führten, dass es im Zuge dessen zu einem Paradigmenwechsel in der Betrachtung und Analyse von Kultur kommen konnte.

Dieser ist eng mit dem im 20. Jahrhundert in der Philosophie beschriebenen *Linguistic Turn* verbunden, in dessen Anlehnung in der neuen Erziehungswissenschaft von einem C*ultural Turn* die Rede ist, durch den das Verhältnis von Erziehung und Kultur, im Kontext neuer Formen kultureller Diversität, neu problematisiert wird (vgl. z.B. Garrison/Neubert/Reich 2012). Dieses neue Verständnis zeichnet sich unter anderem dadurch aus, dass Kultur im Spannungsfeld vieldeutiger symbolischer Praktiken gesehen wird, die jeweils mit Machtverhältnissen verbunden sind und somit immer politische Implikationen in sich tragen. Grundlage des *Linguistic Turns* ist, dass Sprache nicht mehr als Abbildung einer bestehenden Wirklichkeit betrachtet wird, sondern zu einem relationalen Phänomen wird. Dieses unter anderem durch den Linguisten Ferdinand de Saussure entwickelte Denken bildet eine Grundlage der Diskursanalyse, zum Beispiel im Anschluss an Foucault, in der Repräsentationssysteme untersucht werden. Im Zentrum steht die Frage, wie durch die Beziehung von Zeichen innerhalb von Repräsentationssystemen Bedeutung hergestellt wird. Dies hat enge Verbindungen mit dem *Cultural Turn*, der maßgeblich durch die Arbeiten aus dem Feld der *Cultural Studies* mitentwickelt wurde. Es kommt zu einem neuen Kulturverständnis, wobei die kulturelle Konstitution der Gesellschaft ins Zentrum der Forschung rückt.

Die bis dahin verbreitete Auffassung, dass Kultur vor allem als Gemeinsamkeit von Werten und Bedeutung betrachtet wird, lehnen die Vertreter*innen der *Cultural Studies* ab. Stattdessen wird das Potential für kulturelle Konflikte betont, das Verhältnis von Macht und Widerstand analysiert und gezeigt, dass Kulturen nicht stabil oder homogen sind, sich stattdessen durch Offenheit, Widersprüche, Aushandlungen und Konflikte auszeichnen. Des Weiteren kommt es zur Abkehr der Betrachtung von Kultur als »Hochkultur« hin zu einer Populärkultur und den sozialen Alltagspraktiken, die soziale Wirklichkeit hervorbringen, wobei der Begriff des Kontextes in den Mittelpunkt gerückt wird. *Cultural Studies* sind ein politisches Projekt, da kulturelle Prozesse zu aktiven Prozessen der unter anderem auch politischen Auseinandersetzung und Gestaltung werden.[2] Dies ist vor allem auch für jeden pädagogischen Handlungszusammenhang

2 So betonen die *Cultural Studies* die Rolle von Kultur unter anderem bei der Aufrechterhaltung von Machtverhältnissen (z.B. im Kontext von Rassismus und Sexismus) sowie die Bedeutung von Ideologie unter anderem für den Kampf um Hegemonie.

bedeutend, weshalb sich Pädagogik und *Cultural Studies* gegenseitig bereichern, was besonders in Kapitel 4.6 aufgegriffen und analysiert wird.

Die *Postcolonial Studies* sind in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts aus dem Vorläufer der *Commonwealth Literary Studies* aus dem ehemaligen Territorium des britischen Empires entstanden. Diese umfassten ursprünglich das Studium der Literatur im vormaligen Empire, dessen Fokus sich durch die anwachsende Kritik am Anglozentrismus in Richtung peripherer Regionen und Sprachen verschob. Im Verlauf wurde die heterogene Situation der (ehemaligen) Kolonien bezüglich der unterschiedlichen Geschichten der Besiedlung und der damit einhergehenden vielfältigen kulturellen Entwicklungen zunehmend betont (vgl. Castro Varela/Dhawan 2005, 22). Ausgehend von antikolonialen Widerstandsbewegungen und Unabhängigkeitskämpfen entwickelten sich die postkolonialen Theorien in den 1980ern zu einem diskursanalytischen akademischen Ansatz, dessen Entwicklung in den folgenden Kapiteln genauer beleuchtet wird.

4.1.1 Die Entstehung der Cultural Studies in Großbritannien

Den Ausgangspunkt für das Entstehen des politischen Projektes der *Cultural Studies* bildet der historische Kontext der Nachkriegszeit in Großbritannien, wo sich infolge der Krise des historisch-politischen Projektes des Marxismus, verbunden mit der politischen Zuspitzung der Sueskrise und der Revolution in Ungarn, die *New Left* in den späten 1950ern formiert. Die *New Left* ist eine breite politisch-oppositionelle, intellektuelle Formation und Bewegung, die einen Weg zwischen Stalinismus, orthodoxem Marxismus und Kapitalismus sucht und sich in gesellschaftskritischer Analyse vor allem der Ausweitung der Betrachtung des Kulturellen widmet. Der bis dahin verbreitete Analyserahmen des orthodoxen Marxismus, der kulturelle Phänomene im Sinne der Basis-Überbau-Struktur als von Produktionsverhältnissen determiniert betrachtet, lieferte keinen befriedigenden Rahmen für die Analyse der Verzahnung von Machtbeziehungen, Klassenverhältnissen und den gesellschaftlichen Veränderungen durch den Kapitalismus, wenngleich er als wichtiger Ausgangspunkt der *Cultural Studies* angesehen wird.

Bedeutender Vorläufer für die spätere Betrachtung der Situation der britischen Arbeiterklasse unter dem Einfluss der Ausbreitung amerikanischer Konsumkultur ist die Literatur- und Kulturkritik von F. R. Leavis, die sich mit ihren Vertreter*innen um das 1932 gegründete literaturkritische Journal *Scrutiny*[3] formiert und an die sogenannte »*culture and civilization*« Tradition Matthew Arnolds anknüpft. Diese Kulturkritik des späten 19. und frühen 20. Jahrhunderts betrachtet die Ausbreitung der industriellen, materialistischen Populärkultur als Bedrohung sowohl für die traditionelle, »organische« Kultur als auch für die durch Klassengegensätze definierte politische und soziale Ordnung (vgl. Turner 1990, 42). Im Anschluss an die Kulturdefinition Matthew Arnolds als »dem Bes-

3 Neben F. R. Leavis und seiner Frau Q. D. Leavis waren Denys Thompson und L. C. Knights wichtige Autor*innen. Auch entstanden hier die ersten massenkulturkritischen Werke wie F. R. Leavis und Denys Thompson's »Culture and Environment« (1933) sowie Q. D. Leavis' »Fiction and the Reading Public« (1932).

ten, was je gedacht und geschrieben wurde«[4] richtet die *Scrutiny* Gruppe ihre Kritik in besonderer Weise gegen eine aus der explosionsartigen Produktion, Distribution und Konsumption von Literatur, Presse, Kino und dann vor allem dem Fernsehen entstandene Massenkultur, die sich durch eine vermeintlich mangelnde moralische Ernsthaftigkeit sowie einen von Leavis attestierten fehlenden ästhetischen Wert auszeichnet (vgl. Turner 1990, 43). Auf deutlich elitäre Art wird Industrialisierung, Massenkommunikation und Technologisierung als schädlich für den »Garden of England« (ebd.), sprich für Großbritannien als organische Gemeinschaft begriffen, wodurch sich die Kritik an der Massenkultur gegen jegliche Arten populärer kultureller Formen generalisiert richtet, was ebenfalls die Alltagskulturen der Industriegesellschaft einbezieht.

Laut Turner führt die Bildungsexpansion im Nachkriegsengland mit dem neu entstandenen Zweig der Erwachsenenbildung und dem Anstieg an Universitätsstipendien zu einem gewissen Grad dazu, dass sich die sehr elitäre intellektuelle Tradition etwas öffnet (vgl. ebd., 44). Und so stammen auch die Schlüsselfiguren der nachfolgenden Generation von Kulturkritikern – vornehmlich Raymond Williams und Richard Hoggart – aus dem Milieu der Arbeiterklasse.

Anknüpfend an die Diskussion um die Beurteilung der Massen- und Hochkultur veröffentlicht Richard Hoggart (1918–2014), damaliger Tutor der Erwachsenenbildung an der Universität Hull, »The Use of Literacy« (1958), in dem er den Niedergang der Arbeiterkultur durch den wachsenden Einfluss der amerikanischen Massenkultur kritisch darstellt. Auf neue Weise wendet er die Methoden der Literaturanalyse auf die Analyse kultureller Praktiken an, um die Auswirkungen der neuen Unterhaltung auf die Erfahrung und Kultur der Arbeiterklasse aufzuzeigen (vgl. ebd., 48). Dabei stehen vor allem die Verbindungen zwischen den unterschiedlichen Aspekten populärer Kultur (z.B. Pubs, Magazine oder Sport) und den Strukturen der individuellen Alltagskultur (wie Geschlechterrollen oder Sprachmuster) im Fokus. Doch ähnlich der Berufung der »*culture and civilization*« Tradition auf eine »organische« Kultur, vermittelt auch Hoggarts nostalgische Darstellung der Arbeiterklasse eine eher statische Vorstellung von Kultur. Dennoch stellt Hoggarts Analyse die Weichen für die Tradition der *Cultural Studies*, wobei er gemeinsam mit Raymond Williams und Edward P. Thompson die kulturalistische Richtung[5] in der Formierung der *Cultural Studies* repräsentiert. 1962 wurde Hoggart Professor für moderne englische Literatur an der Birmingham Universität, wo er zwei Jahre später das *Centre for Contemporary Cultural Studies* (CCCS) gründete und die *Cultural Studies* institutionalisierte.

Ebenso wie Hoggart entstammt auch Raymond Williams (1921–1988) einer Arbeiterfamilie und verbringt seine frühe Karriere im Feld der Erwachsenenbildung als Tutor an der Universität Oxford, in dessen Kontext sein erstes Buch »Culture and Society« (1958) entsteht. Das Hauptanliegen Williams ist eine tiefere analytische Auseinandersetzung

4 Die Beschreibung von Kultur als das Beste, was je gedacht und geschrieben wurde, findet sich im Vorwort seines Werks »Culture and Anarchy« (1994), das 1975 hinzugefügt wurde. Diese Ansicht blieb bis in die 1950er dominant.

5 Die *Cultural Studies* sind vornehmlich durch die zwei Forschungsparadigmen des Kulturalismus und des Strukturalismus bestimmt. Dies wird explizit in Teil II, Kapitel 4.3.1 erörtert.

mit dem Kulturbegriff und die später für die *Cultural Studies* typisch werdende Verbindung von Kultur- und Gesellschaftsanalyse (vgl. Turner 1990, 48). Mit einem holistischen Kulturbegriff als einer »ganzen Lebensweise« zielt Williams auf die Überwindung des Basis-Überbau-Denkens ab und spricht dem kulturellen Raum eine von der Basis unabhängige Kraft zu, was sich nicht zuletzt in der Hinwendung zur Alltagskultur niederschlägt sowie eine anthropologische Kulturdefinition zur Folge hat, demnach Kultur als die von einer Gruppe geteilten Bedeutungen und Werte verstanden wird.

In dem darauffolgenden Buch »The Long Revolution« (1961) untersucht Williams die Entwicklung der modernen britischen Gesellschaft, wobei die Verknüpfung von industrieller, kultureller und demokratischer Transformation im Vordergrund steht (vgl. Turner 1990, 55). Hier konzentriert er sich auf den Aspekt der kulturellen Revolution und differenziert zwischen Kultur als etwas Gewöhnlichem, etwas, »through which societies make sense of and reflect their common experiences« (Hall 1980a, 59) und Kultur als ganze Lebensweise, womit er sich auf die gesellschaftlichen Praktiken und deren Beziehungen untereinander, sowohl im Alltagsverhalten als auch in Kunst und Literatur, bezieht. Es werden die Aspekte der Interaktion und Kommunikation bedeutend, in denen und durch die sich die geteilten Erfahrungen einer Gruppe zu einer bestimmten Zeit als Lebensweise ausdrücken, was Williams als »Gefühlsstruktur« bezeichnet (vgl. ebd.). Diese Betonung von Erfahrung, Handlungsfähigkeit und der aktiven Produktion von Kultur gilt als kulturalistische Perspektive, die sich auch in der Überwindung der Unterscheidung zwischen Praktiken zeigt. Diese Unterscheidung wird dadurch überwunden, dass sie als verschiedenartige Formen von Praxis – einer allgemein menschlichen Aktivität und Energie – betrachtet werden. (vgl. ebd., 60)

Die dritte Hauptfigur in der theoretischen Begründung der *Cultural Studies* ist Edward P. Thompson (1924–1993), der ebenso wie Williams einem reduktionistischen Basis-Überbau-Schema entkommen will und in seinem Buch »The Making of the English Working Class« (1963) eine kulturalistische Position gegen strukturdeterministische Erklärungen entwickelt. In der Monographie widmet er sich vornehmlich einer historischen Rekonstruktion der Arbeiterbewegung. Anders als Williams betont Thompson jedoch vor allem die Konflikte und Auseinandersetzungen, die das Bewusstsein und die Kultur der Arbeiter prägen.

Stuart Hall (1932–2014) nimmt die vierte Schlüsselrolle in der Entwicklung und Formierung der *Cultural Studies* ein und repräsentiert im Gegensatz zu den kulturalistisch ausgerichteten Perspektiven von Hoggart, Williams und Thompson eine durch die zunehmende Auseinandersetzung mit dem strukturalistischen Denken entstehende Vermittlerrolle zwischen Kulturalismus und Strukturalismus, wodurch Hall später den weitreichendsten Einfluss auf die theoretische und auch politische Ausrichtung der *Cultural Studies* hat.

Hall ist, nachdem er 1951 aus Jamaika migriert, bereits 1956 bei der Gründung der *New Left* aktiv und macht sich vor allem als junger Herausgeber der Zeitschriften *Universities and Left Review* sowie *New Left Review* in 1961 einen Namen. Im gleichen Jahr erhält Hall seine erste akademische Anstellung als Dozent für Film und Massenmedien am Chelsea College in London. Im Anschluss daran veröffentlicht er sein mit Paddy Whannel gemeinsam verfasstes erstes Buch »The Popular Arts« (1964). Hier zeigt sich bereits eine neue Wende in der Betrachtung der Populärkultur in dem Sinn, dass innerhalb derer

zwischen »mass art« und »popular art« unterschieden wird, wobei die »mass art« nicht primär negativ aufgefasst wird, sondern stattdessen argumentiert wird, dass es ebenso schlechte Hochkultur wie auch gute Populärkultur gebe (vgl. Turner 1990, 74). Obwohl das Buch analytische Schwächen beinhaltet und die Kritik an der Massenkultur nur undeutlich herausgearbeitet wird, ebnet diese Arbeit für Hall den Weg zum *Centre for Contemporary Cultural Studies* (CCCS).

4.1.2 Die Institutionalisierung der Cultural Studies im CCCS

Die Entwicklung des CCCS kann in drei Phasen unterschieden werden: 1) die Gründungsphase, 2) die Expansionsphase und 3) die Restrukturierungsphase (vgl. Hepp 2010, 88).[6] Nachdem Hoggart 1964 das *Centre for Contemporary Cultural Studies* (CCCS) an der Universität Birmingham gründet und gemeinsam mit Williams die theoretischen Grundlagen des Instituts legt, wird Hall 1968 erst geschäftsführender Direktor und 1972 schließlich, mit dem Wechsel Hoggarts zur UNESCO nach Paris, leitender Direktor des CCCS.

Während in der Gründungsphase am Centre die Analyse der Populärkultur mit den Methoden der Literaturkritik im Vordergrund steht und dabei Leavis folgend ein *close reading*[7] kultureller Texte ein tieferes Verständnis gesellschaftlicher Bedeutungen geben soll, wird die Textanalyse zunehmend durch Untersuchungen des sozialen Kontextes der Produktion und Rezeption ausgeweitet. Daraufhin werden vermehrt soziologische Ansätze einbezogen[8], wobei zugunsten einer kulturtheoretisch ausgerichteten Soziologie der Fokus auf das Verhältnis von Gesellschaft und Kultur in ihrer Komplexität und Historizität gelegt wird, was sowohl die Berücksichtigung von Machtverhältnissen als auch die Analyse von Ideologie und Hegemonie beinhaltet. In dieser Expansionsphase kommt es zu einer theoretischen Suchbewegung, in der man sich intensiv mit sowohl soziologischen Arbeiten als auch der Ethnomethodologie auseinandersetzt, wobei die alltägliche Lebenswirklichkeit der Menschen in den Vordergrund rückt. Die Vorstellung, dass die im Alltag Handelnden keine »cultural dopes« (Garfinkel 1967) sind, wird paradigmatisch für die *Cultural Studies*.[9]

Gleichzeitig werden strukturalistische Werke rezipiert, wobei die Beschäftigung mit Roland Barthes und Claude Lévi-Strauss am Anfang steht, da beide mit Hilfe der strukturalen Linguistik Kulturanalyse betreiben und ethnologische und semiotische Strukturmodelle auf soziale Praktiken und deren Bedeutungen anwenden (vgl. Sperber 1973,

---

6 Im Vergleich dazu unterscheidet Winter drei Phasen der Arbeit am CCCS: 1) die Analyse der Populärkultur mit den Methoden der Literaturkritik, 2) die Beschäftigung mit (kultur-)soziologischen Ansätzen sowie 3) die Phase der Aneignung des westlichen Marxismus und (Post-)Strukturalismus (vgl. Winter 2001).

7 Das *close reading* gilt als bewährtes literaturwissenschaftliches Interpretationsverfahren, dessen grundlegendes Prinzip die textgenaue, detailbezogene Lektüre und Analyse eines literarischen Textes ist.

8 Zu nennen ist hier der Strukturfunktionalismus Talcott Parsons, die Arbeiten Max Webers sowie diejenige von Georg Simmel und Emil Durkheim.

9 Zum Verhältnis von Ethnomethodologie und *Cultural Studies* vergleiche Miller/McHoul (1998).

181ff.). So wird in Birmingham die Analyse des Verhältnisses zwischen Medien und Ideologie anhand von Signifizierungssystemen in Texten vorangetrieben.

Laut Hall ist die theoretische Arbeit stets ein »wrestling with the angels« (Hall 1996c, 265), das heißt ein kritisches Auseinandersetzen und Weiterentwickeln von Theorien, anstatt bloßes Adaptieren. In diesem Sinne kommt es unter der Leitung Halls Mitte der 70er zu intensiven Diskussionen mit vielfältigen theoretischen Ansätzen, wobei der westliche Marxismus und der (Post-)Strukturalismus zentral sind und die Arbeit des CCCS insgesamt soziologischer, theoretischer und vor allem politischer wird. Die tiefe Auseinandersetzung mit dem westlichen Marxismus und das »wrestling with Althusser« (Hall 1996c, 266) erbringen jedoch keine hinreichenden Lösungen für Fragen der Verstrickung von Kultur, Ideologie und Macht und führen zu der ertragreichen Beschäftigung mit Gramsci und zu dem in den *Cultural Studies* zentralen Begriff der Hegemonie. Hier schließt sich im weiteren Verlauf vor allem die Arbeit von Laclau und Mouffe zur Dekonstruktion des Marxismus an, die einen für die *Cultural Studies* fruchtbaren Ansatz darstellt. Entscheidend ist zudem eine Abkehr der von Williams eingeführten humanistischen Kulturdefinition einer »ganzen Lebensweise« hin zu jener, die Kultur als Feld vielfältiger symbolischer Praktiken versteht. In den Mittelpunkt rückt von da an das Bestreben der Vermittlung zwischen Kulturalismus und Strukturalismus.[10]

Neben den Arbeiten Gramscis wird vor allem die Entwicklung des Feminismus entscheidend, um den klassenreduktionistischen Impetus abzuwerfen und sich den heterogenen und widersprüchlichen Aspekten der Gesellschaft zuzuwenden. Als »thief in the night« (Hall 1996c, 269) interveniert der Feminismus politisch, theoretisch sowie praktisch in allen Bereichen. Das Private wird politisch, Fragen um Geschlecht und Sexualität werden diskutiert, der Machbegriff wird deutlich ausgeweitet und auch die Psychoanalyse wird vermehrt rezipiert.

Der weite, für die *Cultural Studies* wichtige Themenkomplex um Fragen von Rassismus, Migration und Diaspora wird erst relativ spät im CCCS kritisch aufgenommen (vgl. Stratton/Ang 1996, 382). Mit dem von einem Autor*innenteam um Stuart Hall verfassten Buch »Policing the Crisis« (1978) wird dann umso einschlägiger Diskriminierung, Rassismus sowie der politische und staatliche Umgang damit thematisiert. Gegenstand der Analyse ist unter anderem »the politics of mugging« (Hall et al. 1978, 327), das heißt die Prozesse, durch die das *mugging* (der Straßenraub) als »schwarze Gewalttat« medial dargestellt und staatlich bekämpft wird. Diese Arbeit ist eine der ersten, in der die rassistische Politisierung thematisiert wird. Im Zusammenhang mit der Veröffentlichung von »The Empire Strikes Back« (1982) von Paul Gilroy als Co-Autor[11], wird die Hinterfragung der Gleichsetzung von »britisch« und »weiß« erstmals thematisiert und kritisiert. Die Beschäftigung mit den Themen Identität, nationale Kultur, Postkolonialismus und Eth-

10 Die Auseinandersetzung mit dem Kulturalismus, Strukturalismus und Poststrukturalismus in der Entwicklung der *Cultural Studies* und den *Postcolonial Studies* wird ausführlich in Teil II, Kapitel 4.3.1 untersucht.

11 Paul Gilroy kam als PhD Student 1978 an das CCCS. In diesem Zusammenhang entstand »The Empire Strikes Back«. 1987 veröffentlicht Gilroy »There Ain't no Black in the Union Jack«, was als wichtiges Werk postkolonialer Studien gilt.

nizität folgt erst in den 90ern und ist bis heute ein fester Bestandteil der Arbeiten im Feld der *Cultural Studies*.[12]

In 1979, dem Jahr des Sieges Thatchers[13], wechselt Stuart Hall nach 15 Jahren Tätigkeit am CCCS als Leitung zur Open University.[14] Die Leitung des CCCS wird von Richard Johnson übernommen, der in dieser inhaltlichen Restrukturierungsphase einen in erster Linie historischen Fokus auf die Subjektkonstruktion legt. Strukturelle Veränderungen gehen aber erst mit der Übernahme der Leitung durch Jorge Lorrain einher. Schon seit Bestehen in den 60ern ist das CCCS deutlich marginalisiert und unterfinanziert, was sich beispielsweise darin zeigt, dass die Arbeit am Centre hauptsächlich durch Doktorand*innen erfolgt, während es kaum feste Stellen gibt (vgl. Hepp 2010, 87). Diese randständige Stellung hat neben der politischen Orientierung vor allem den Grund der Interdisziplinarität und des Forschungsgegenstands der Populärkultur, was bei Fachvertreter*innen auf Widerstände stößt (vgl. ebd., 87f.).

Nach langen Kämpfen um den Erhalt des Centres wird es im Jahr 1991 zum *Department of Cultural Studies and Sociology* (DCSS) umgeformt und umbenannt, bevor es 2002 – in Folge des Ergebnisses einer zentralen Forschungsevaluation (RAE) – geschlossen wird (vgl. ebd., 90f.).[15] *Cultural Studies* werden neben wichtigen Zentren in Leicester und London in besonderem Maße an der bereits erwähnten Open University (weiter-)betrieben, an der auch Hall bis 1997 tätig ist.

4.1.3 Die Ausdehnung der Cultural Studies im angelsächsischen Raum

Die in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts sich vollziehende Auseinandersetzung mit Althussers strukturalem Marxismus, den Werken Gramscis sowie mit poststrukturalistischen Arbeiten im Kontext der Kultur- und Medienanalyse beeinflusst neben Birmingham zunehmend auch andere Orte, darunter vor allem Australien und die USA.

Diese Verbreitung ist maßgeblich durch den britischen Medien- und Kulturwissenschaftler John Fiske (1929–2021) beeinflusst, der in Australien das *Australien Journal of Cultural Studies* gründet, welches seit 1987 als internationale Zeitschrift unter dem Namen *Cultural Studies* bekannt ist und heute von Lawrence Grossberg und Della Pollock herausgegeben wird. Fiske studiert in Cambridge, lehrt unter anderem in Australien, Neuseeland und den USA und bleibt letztlich in den USA, wo er bis zu seiner Emeritierung in 2000 in Wisconsin lehrt. Er ist sowohl vom westlichen Marxismus, als auch vom Strukturalismus/Poststrukturalismus und der Semiotik beeinflusst und entwickelt unter Rückgriff auf die Dekonstruktion Derridas sowie auf postmarxistische Argumentationen eine Fernsehanalyse, die in seiner ersten Monographie »Television Culture« (1987) mündet. Dabei verbindet er Gesellschaftsanalyse und Kulturtheorie, wobei er im Sinne der *Cultural Studies* den Begriff der Massenkultur allgemein ablehnt, bzw. argumentiert, es gäbe

12 Die nähere Auseinandersetzung mit (post)kolonialen Diskursen, Rassismus und Identität folgt in Teil II, Kapitel 4.3.

13 Die Politik Margaret Thatchers, die aufkommende neoliberale Hegemonie und deren Auswirkungen werden insbesondere von Hall weitreichend analysiert (vgl. Hall 1988a).

14 Die britische Fernuniversität *Open University* wurde 1969 gegründet und gilt jeher als ›zweites Zentrum‹ der *Cultural Studies* (vgl. Hepp 2010).

15 Die Schließung des CCCS löste weltweit kritische Diskussionen aus (vgl. z.B. Webster 2004).

keine Massenkultur, stattdessen müsse dem Konsumenten/Zuschauer im Gegensatz zur Kritischen Theorie stets eine aktive Rolle in der Bedeutungsproduktion zugesprochen werden, wodurch Handlungsmacht verliehen werde (vgl. Oswell 2006, 91f.).

Fiske arbeitet besonders die Widersprüche und Polysemien medialer Texte heraus und stellt fest, dass das ambivalente Bedeutungspotential eines Textes von unterschiedlich sozial positionierten Zuschauer*innen differentiell rezipiert und zunutze gemacht wird (vgl. ebd., 92). Im Anschluss an Derrida geht er davon aus, dass die Instabilität und Vielfältigkeit von Bedeutung nicht auf eine natürliche Polysemie der Sprache *per se* zurückzuführen ist, sondern in den vielfältigen und differentiellen Erfahrungen der Zuschauer*innen selbst begründet liegt. Zudem argumentiert er mit Foucault, dass das Populäre immer in Machtverhältnissen eingebunden ist und eine politische Kraft beinhaltet, da sie auf der Ebene der Mikropolitik dazu beitragen kann, Machtverhältnisse umzuverteilen. So begreift er beispielsweise in »Power Plays, Power Works« (1993) kulturellen Konsum nicht als Reproduktion gesellschaftlicher Verhältnisse, sondern betont dessen transformatives Potential. Während er die Analysen zu »Television Culture« in der allgemein westlichen Medienkultur platziert, verschiebt sich sein Schwerpunkt nach 1987 auf die Vereinigten Staaten. So analysiert er in »Media Matters« (1994), ausgehend von aktuellen Medienereignissen in den USA[16], gesellschaftliche Auseinandersetzungen zwischen »Weißen« und »Nicht-Weißen« und stellt fest, dass Kultur immer in soziale Machtverhältnisse eingebunden ist, wobei er besonders das gesellschaftsverändernde Potential betont.

Der Amerikaner Lawrence Grossberg (*1947) kommt nach seinem Geschichts- und Philosophiestudium in New York zu Studienzwecken an das CCCS und studiert dort unter Hoggart und Hall. Anschließend graduiert er als PhD in Kommunikationswissenschaften in Illinois. Neben Fiske hat vor allem Grossberg die Verbreitung der *Cultural Studies* in den USA entschieden vorangetrieben. Insgesamt bringt die Rezeption der Britischen *Cultural Studies* in den USA jedoch andere Varianten hervor, die weniger von Klassengegensätzen ausgehen, als vielmehr von den Erfahrungen mit einer vielfältigen populären Kultur (vgl. Mikos 1999, 161), wobei die amerikanische Rezeption deutlich poststrukturalistischer ausgeprägt ist.

Ähnlich wie Fiske ist auch Grossberg vom Poststrukturalismus und den Britischen *Cultural Studies* geprägt. In seinem Hauptwerk »We Gotta Get Out Of This Place« (1992) setzt er sich vor allem mit dominierenden Kommunikationsmodellen auseinander und beschreibt sowohl Kommunikation als auch Kultur als Prozess (vgl. Grossberg 1992, 43f.). Schwerpunkt seiner Analyse bildet die Fokussierung auf die durch spezifische Konfigurationen und Praktiken entstehenden Effekte, wobei er wie Laclau/Mouffe und Hall die Methode der Artikulation[17] aufgreift. Mit diesem Konzept kann er die Verbindungen zwischen Praktiken und Effekten aufdecken, ohne diese zu essentialisieren oder den Strukturen eine inhärente Identität zuzusprechen. Mit diesem Werkzeug analysiert er

16 Zu nennen ist hier beispielsweise der Fall O. J. Simpson oder die omnipräsente Videoüberwachung im öffentlichen Raum, die Hautfarbe zum Kriterium von Diskriminierung macht.

17 Das Konzept der Artikulation wird in Teil II, Kapitel 4.3.4 ausführlich dargestellt.

in erster Linie die Populärkultur, genauer die Rock-Formation.[18] In diesem Sinne beschreibt er die Rock-Formation als eine durch die Verknüpfung von textuellen Praktiken mit anderen kulturellen, ökonomischen und politischen Praktiken entstandene (vgl. Grossberg 1992, 70).

Besondere Bedeutung in der Betrachtung und dem Umgang von und mit Texten sowie kulturellen Praktiken erhalten die affektiven Aspekte wie Lust oder Vergnügen, denn »the fact that people often find pleasure, in a variety of ways, through texts, is often the determinant of their relations to culture« (Grossberg 1992, 44). Die Populärkultur »seems to work at the intersection of the body and emotions« (ebd., 79) und so stellt er heraus, dass bei der Musik weniger der Inhalt als vor allem die Gefühle und Stimmungen, die entfaltet werden, zählen. In der Tradition der *Cultural Studies* legt er besonderes Augenmerk auf die politischen Dimensionen der Populärkultur, die sich in den Alltagspraktiken und affektiven Dimensionen ausdrücken.

4.2 Entstehung des Postkolonialismus und bedeutende Vertreter*innen

Der Postkolonialismus ist eine Strömung innerhalb der *Cultural Studies*, dessen Schwerpunkt in der Dekonstruktion des universalisierenden Narrativs der westlichen Moderne und der eurozentrischen Repräsentationssysteme sowie in der Aufdeckung kolonialer Nachwirkungen liegt. In den stark durch marxistische, poststrukturalistische und psychoanalytische Ansätze geprägten interdisziplinären Theorien werden sowohl die Prozesse der Kolonisierung[19], als auch die der Dekolonialisierung und Rekolonialisierung untersucht (vgl. Castro Varela/Dhawan 2005, 8). Die Entstehung der *Postcolonial Studies* ist mit den Entkolonialisierungsprozessen des 20. Jahrhunderts[20] sowie der Entstehung der *Cultural Studies* verbunden. Das Präfix »post« verweist dabei auf die Langzeiteffekte des Kolonialismus, die noch heute sowohl in den ehemaligen Kolonien, als auch in den europäischen Gesellschaften nachwirken und sich nicht zuletzt in der hegemonialen Rolle westlicher Gesellschaften zeigen.

Die koloniale Erfahrung, die neben den kolonisierten ebenso die kolonisierenden Gesellschaften prägt, bezeichnet Hall als »doppeltes Einschreiben«, womit er auf die tiefe

18 Im Anschluss an Foucault versteht Grossberg unter einer Formation die historisch eingebettete Artikulation von Ereignissen und Praktiken, die durch diese Verbindung neue Identitäten gewinnen können (vgl. Grossberg 1992, 70).

19 Unter »Kolonisation« versteht der Postkolonialismus dabei, nach Hall, den gesamten Prozess der Erforschung, Expansion, Kolonisierung und imperialen Herrschaft seit 1492 (vgl. Hall 1992).

20 Dabei muss allerdings beachtet werden, dass die Entkolonialisierung weltweit sehr unterschiedlich verlief. So erkämpften beispielsweise viele lateinamerikanische Länder bereits im 19. Jahrhundert die Unabhängigkeit, während die Dekolonialisierung in Afrika erst nach dem Zweiten Weltkrieg einsetzte. Und auch die postkoloniale Kritik kann, laut Young, »hardly claim to be the first to question the ethics of colonialism: indeed, anti-colonialism is as old as colonialism itself« (Young 2001, 6). Was die Postkolonialen Studien charakterisiert, ist der Umfang der Forschung bis hin zu den kulturellen und politischen Auswirkungen der Kolonialisierung in sowohl den kolonisierten als auch den kolonisierenden Gesellschaften (vgl. ebd.).

Ambivalenz kultureller Wirklichkeiten hinweist (vgl. Hall 1996b, 247). Angelehnt an Derridas Dekonstruktion beschreibt das »doppelte Einschreiben« den Übergang von der Differenz zur *différance* in dem Sinn, dass es durch die koloniale Situation zu einer Veränderung des kulturellen Imaginären kommt, wodurch das einfache Innen-Außen-Schema identitärer Zuschreibung ins Wanken gerät (vgl. Neubert, 2013, 85f.). Identifizierung funktioniert nur mit und durch den Anderen, der so zu einem konstitutiven Teil des Selbst wird. Homi K. Bhabha hat dies in Konzepten wie dem des »Dritte Raums«, der »Hybridität« sowie der Strategie der Mimikry verdeutlicht, um einerseits die Ambivalenzen und Unschärfen kultureller Identifizierungen zu betonen und dadurch andererseits den Marginalisierten eine Form von Handlungsmacht und Widerstand zuzusprechen. Dabei können postkoloniale Theorien als kritische Theorien verstanden werden, da sie auf gesellschaftliche Missstände mit ihren Ursachen und Wirkungen aufmerksam machen und diese zu beheben versuchen.

Im Folgenden werden zentrale postkoloniale Diskurse vorgestellt, wobei sich die Auswahl der Autor*innen auf die im Kontext dieser Arbeit wichtigsten beschränkt.

4.2.1 Frantz Fanon

Fanon (1925–1961) kann als einer der »Gründungsväter« der Postkolonialen Studien angesehen werden, der sich autobiographisch motiviert in seiner ersten Monographie »Black Skin, White Masks« (1986) mit den Rassismuserfahrungen in den (französischen) Kolonien auseinandersetzt. Selbst im algerischen antikolonialen Widerstand stehend, legt er in seinem Buch »The Wretched of the Earth« (1965) eine Analyse kolonialer Verhältnisse vor, die er als »Ausbeutung des Kolonisierten durch den Kolonialherrn« (Fanon 1981, 30) verurteilt. Als Psychiater nimmt er neben der Beschreibung des antikolonialen Kampfes besonders die psychischen Effekte der Gewaltanwendung im kolonialen Kontext in den Blick. So schreibt Fanon: »The problem of colonialism includes not only the interrelations of objective historical conditions but also the human attitudes towards these conditions« (Fanon 1986, 84). Fanon ist in seiner Arbeit durch Aimé Césaire beeinflusst, der unter anderem die *Négritude* Bewegung[21] gründete (vgl. Young 2001, 281).

Fanons Arbeiten reflektieren einerseits seine Perspektive als Psychiater, andererseits seinen heterogenen politischen Hintergrund. Als nicht-Moslem und sehr durch die französische Philosophie- und Literaturkultur geprägt, nimmt er die Rolle des intellektuellen Linken in der FLN (*Front de Libération Nationale*) an, die in ihrer ideologischen Ausrichtung pro-muslimisch, anti-Französisch und anti-kolonial ist und reist im antikolonialen Kampf als Botschafter der FLN nach Ghana und Mali (vgl. ebd., 275ff.). Ebenso wie die FLN nur insofern marxistisch ist, als dass sie anti-kolonial ist, ist auch der marxistische Einfluss auf Fanon begrenzt. So schreibt er allgemein im »marxistischen Rahmen« (ebd.,

21 Die *Négritude* ist eine literarisch-philosophische politische Strömung, die die Dekolonisierung von in erster Linie französischen Kolonien begleitete. Der Begriff wurde von Aimé Césaire als politischer Begriff »schwarzer« Selbstbestimmung entwickelt. Im Verlauf postkolonialer Kritik wurden die Ansätze der *Négritude* u.a. von Césaire selbst, aufgrund des essentialisierenden dichotomen Denkens korrigiert, stellen aber, ebenso wie der *Pan-Afrikanismus*, Grundsteine postkolonialer Theorie dar.

278), korrigiert jedoch die ökonomische Kausalität, wenn er feststellt, dass »In the colonies the economic substructure is also a superstructure. The cause is the consequence; you are rich because you are white, you are white because you are rich« (Fanon 1965, 32). Die Teilung der in der kolonialen Situation sich gegenüberstehenden Gruppen ist zwar eine ökonomische, doch ist sie das Produkt der politischen und rassistischen Differenzierung (vgl. Young 2001, 279). Während Fanons Schriften von der orthodoxen marxistischen Linken bis in die 1980er weitgehend ignoriert wurden, nehmen sie heute einen zentralen Platz in der postkolonialen Theorie ein. 1961, ein Jahr vor der algerischen Unabhängigkeit, stirbt Fanon an Leukämie.

4.2.2 Edward Said

Der Literaturwissenschaftler Edward Said (1935–2003), der durch die Analyse kolonialer Diskurse als Wegbereiter der Postkolonialen Studien im akademischen Feld angesehen werden kann, zeigt in der 1978 erschienenen Studie »Orientalism« anhand des arabischen Raumes auf, wie dominante Kulturen »andere« Kulturen repräsentieren und somit erst erschaffen. Das »Orientwissen« des Westens habe der Machtausübung und der Legitimation von Gewalt gedient (vgl. Castro Varela/Dhawan 2005, 30f.).

Dabei stützt sich Said auf die von Foucault eingeführte Analyse der Verbindung zwischen Wissensproduktion und Machtausübung. Im Anschluss an Foucault führt Said die Idee ein, dass der Kolonialismus nicht bloß militärisch operiert, sondern gleichzeitig einen Diskurs der Herrschaft darstellt. Des Weiteren beschreibt er, wie die Erzählungen eines vermeintlich homogenen Islams durch den Westen die hegemonialen Verhältnisse widerspiegeln und reproduzieren. Dabei bezieht sich Said auf den Hegemoniebegriff Gramscis und stellt fest, dass es sich im Orientdiskurs nicht um pure Macht und Ideologie handelt, sondern um Hegemonie. »It is hegemony, or rather the result of cultural hegemony at work, that gives Orientalism the durability and the strength.« (Said 1995, 7)

So ist die Idee, dass die europäische Identität im Vergleich zu allen nichteuropäischen Kulturen überlegen sei, die Komponente, die Europa hat hegemonial werden lassen. Dass diese Vorstellung auch in Europa nach wie vor Teil des gesellschaftlichen Imaginären ist, lässt sich heute an den unterschiedlichsten politischen Auseinandersetzungen zeigen. Von vielen postkolonialen Theoretiker*innen werden deshalb besonders die eurozentrischen und modernistischen Perspektiven, die hegemoniale Denkmuster aufweisen, infrage gestellt. Ähnlich wie Said geht Hall in seinem Aufsatz »The West and the Rest« (1992) der Frage nach, wie die Idee einer grundlegenden Differenz zwischen dem Westen und dem Rest der Welt hervorgebracht und dargestellt worden ist, wobei diese Idee konstitutiv für die Herausbildung des westlichen Selbstverständnisses war.

So einflussreich Saids Studie für die Entwicklung der postkolonialen Theorie auch ist, wird unter anderem von Historiker*innen Kritik an der ahistorischen Betrachtung des Orientdiskurses geübt. So sei dieser wenig historisch spezifiziert worden und lege eine homogene Totalität zugrunde, die keine historischen und geografischen Unterschiede berücksichtige (vgl. Young 2001, 390f.). Andere kritische Stimmen monieren weiter-

hin die zentrale Stellung der Textualität in der Analyse sowie die Frage der Repräsentation.[22]

4.2.3 Homi K. Bhabha

Neben Fanon und Said sind außerdem die Arbeiten von Homi K. Bhabha (*1949) bedeutend, der eine radikale Rekonzeptualisierung der Beziehungen zwischen Nation, Kultur und Ethnizität ermöglicht hat (vgl. Castro Varela/Dhawan 2005, 26). Anders als Said sieht Bhabha die kolonisierten Subjekte nicht ausschließlich in der marginalen Position ohne Handlungsmacht und somit den Kolonialismus nicht als uniformen Diskurs von Unterdrückung und Ausbeutung (vgl. ebd., 56). Stattdessen zeigt er anhand seines Konzeptes der Hybridität auf, wie aus der Ambivalenz, die der (post-)kolonialen Situation innewohnt, Handlungsfähigkeit und Subversionspotenzial entstehen kann.

Bhabha geht davon aus, dass das Subjekt durch kulturelle Hybridisierung konstituiert wird, wobei Hybridisierung sowohl eine Frage der Verhandlung kultureller Macht, als auch eine Frage der liminalen[23] Subjektivierung, im Sinne einer ambivalenten, an die Grenzen stoßenden Subjektivierung, ist, die in diesem Prozess entsteht (vgl. Bhabha 2012, 62). So können mithilfe des Hybriditätskonzeptes Kulturkontakte beschrieben und analysiert werden, denen die Entstehung von Neuem als auch Machtverschiebungen inhärent sind. Dabei ist bedeutend, dass das Neue das entsteht, nicht in einer Synthese mündet, sondern jenseits des dialektischen Denkens weiterhin Differenzen enthält (vgl. Bhabha 2004, 162). Es geht folglich nicht um eine Vermischung mehrerer Kulturen zu einem ›melting pot‹ etwa, das heißt zu einem Gemisch aus weiterhin differenzierbaren Kulturen, sondern gerade um das Entstehen von etwas Neuem, dessen heterogene Einzelteile nicht auf ein vermeintliches Original zurückverfolgt werden können. So sind Kulturen niemals in sich einheitlich, sondern zeichnen sich durch Differenz und Ambivalenz aus. Dieses grundlegend anti-essentialistische Denken speist sich aus poststrukturalistischen und dekonstruktivistischen Arbeiten, auf deren Grundlage Bhabha Kultur als semiotisch-diskursiv konzipiert:

> »[…] culture is a signifying or symbolic activity. The articulation of cultures is possible not because of the familiarity or similarity of *contents*, but because all cultures are symbol-forming and subject-constituting, interpellative practices« (Rutherford 1990, 210; Herv. i. Orig.).

Ebenso konzipiert Bhabha Subjektivität semiotisch-diskursiv sowie psychoanalytisch, was bedeutet, dass der Andere im Selbst auftaucht, wodurch es zur inhärenten Verdoppelung kommt, die sowohl mit Entfremdung, als auch Handlungsmacht einhergeht. So schleicht sich im Prozess der Identifikation durch die Versprachlichung des Subjekts eine Differenz ein, die das Subjekt spaltet (vgl. Bhabha 2011, 73f.). Bhabha betont, dass

22 Zur Kritik an Said vergleiche u.a. Ahmad (1992), Bhabha (2004) und Mohanty (1984).

23 Der Begriff der Liminalität stammt von Victor Turner und bezeichnet den Schwellenzustand eines Subjekts im Prozess eines Übergangs (Adoleszenz, Übergangsriten etc.) (vgl. Turner 1964).

koloniale Regime keine stabilen Identitäten hervorgebracht haben, (post)koloniale Identitäten stattdessen immer hybrid und ambivalent sind.

Bhabhas Denken zeichnet sich durch eine hohe Komplexität sowie einen hohen Abstraktionsgrad aus, wobei die vielfältigen theoretischen und literarischen Bezüge dazu einladen, Konzepte unter anderem von Kultur, Identität, Fremdheit und Emanzipation neu beziehungsweise anders zu denken, um Kontingenz, Veränderung und Pluralität zu bekräftigen. Damit kann auch Bhabha zur Begründung radikaler Demokratie fruchtbar herangezogen werden. Eine ausführlichere Auseinandersetzung mit seinen Arbeiten folgt in Kapitel 4.4.

4.2.4 Gayatri Chakravorty Spivak

Gayatri Chakravorty Spivak (*1942) gilt neben Said und Bhabha wohl als prominenteste Stimme postkolonialer Theorie. In Kalkutta, Indien geboren und aufgewachsen, studiert sie Englische und Bengalische Literatur am dortigen *Presidency College* und erhält anschließend ein Promotionsstipendium, was sie an die *University of Iowa* in den USA führt. Erste Bekanntheit erfährt sie 1976 durch ihre Übersetzung von Derridas »De la Grammatologie« sowie ihr dazu verfasstes Vorwort. Nach vielzähligen Stationen an indischen, europäischen und amerikanischen Universitäten ist sie heute *Avalon Foundation Professor of the Humanities* an der *Columbia University* in New York.

In dem Essay »Can the Subaltern Speak« (1988) führt Spivak den Begriff der »Subalternität« in Anlehnung an Gramsci ein und richtet ihr Hauptaugenmerk dabei, ähnlich wie Bhabha, auf die Dekonstruktion von Dichotomien (vgl. Castro Varela/Dhawan 2005, 58f.). Statt der Universalisierung verschiedener Subjektpositionen (zum Beispiel *die* unterdrückten Frauen), ermöglicht der Begriff »subaltern« eine gleichzeitige Benennung ohne essentialistische Konnotation. Im Gegensatz zu Said und Bhabha nimmt Spivak eine geschlechtsspezifische Position ein (vgl. ebd.). In den *Subaltern Studies* mündend, verbindet Spivak eine neomarxistische kritische Theorie mit postmodernen Elementen sowie feministischer Kritik.

4.3 Stuart Hall

Wie bereits dargelegt, haben die Arbeiten Stuart Halls die Ausrichtung der *Cultural Studies* maßgeblich beeinflusst, wobei verschiedene Phasen der theoretischen Aneignung und Weiterentwicklung unterschieden werden können. So steht die durch Hall initiierte Vermittlung zwischen Kulturalismus und Strukturalismus am Anfang der Betrachtung, da sich hier ein entscheidender Bruch in der intellektuellen Arbeit zeigt und dies deutliche Auswirkungen auf die Richtung der *Cultural Studies* hat. Diese Entwicklung geht sodann mit der kritischen Re-Lektüre marxistischer Theoriebildung einher, die einen bedeutenden Einfluss auf die weiteren Arbeiten im Feld der *Cultural Studies* hat. Angetrieben durch die Arbeiten Louis Althussers und später in entscheidender Weise durch Antonio Gramsci fruchtbar gemacht, wurden die Konzepte der Ideologie und der Hegemonie für die Kulturanalyse systematisiert, was in Kapitel 4.3.2 dargestellt wird. Durch die zunehmende Auseinandersetzung und Rezeption poststrukturalistischer Arbeiten

wurde das Feld um die äußerst wichtig werdenden Kategorien des Diskurses und der Subjektivität erweitert. Diese Erörterung folgt in Kapitel 4.3.3. Anschließend folgt die Darstellung der Konzepte der Repräsentation und der Artikulation, die in Halls Arbeiten eine Schlüsselrolle einnehmen. Abgeschlossen wird die Analyse durch die Beschäftigung mit Rassismus und Stereotype als zentrale Gegenstände politisch-kultureller Auseinandersetzung.

4.3.1 Kulturalismus und Strukturalismus

Wie oben bereits angeklungen ist, stehen die Werke der Hauptakteure in der Gründung der *Cultural Studies*, nämlich Hoggarts »*The Uses of Literacy*«, Raymond Williams' »*Culture and Society*« und E. P. Thompsons »*The Making of the English Working Class*« vornehmlich in einer Tradition des Kulturalismus. Dieser zeichnet sich im Kern dadurch aus, dass Kultur als eng verbunden mit sämtlichen gesellschaftlichen Praktiken verstanden wird, die als gemeinsame Form menschlicher Aktivität begriffen werden (vgl. Hall 1980a, 63). Durch die Betrachtung der verschiedenen Praktiken in ihrer Gesamtheit, in ihren interagierenden Prozessen, soll die Unterscheidung von »Basis« und »Überbau« überwunden werden. Indem Kultur sowohl als die Bedeutungen und Werte einer Gruppe, als auch als die gelebten Praktiken, durch die diese ausgedrückt werden, begriffen wird, wird die Trennung von Materiellem und Ideellem aufgehoben (vgl. ebd. 63f.).

Was bei Williams als »Gefühlsstruktur«, das heißt die Erfahrung einer Person oder Gruppe, die eine gemeinsame Lebensweise teilen, benannt wird, bezeichnet Thompson gemeinhin als »Erfahrung« (vgl. ebd.). In ihr kumulieren die Aspekte der Handlungsfähigkeit (*agency*) und der subjektiven Erfahrung gelebter Kultur, was als Fundament eines Kulturalismus angesehen werden kann. Anders als Williams' Definition von Kultur als »ganzer Lebensweise« betont Thompson allerdings die Kämpfe und Spannungen zwischen verschiedenen Lebensweisen und favorisiert eine unter historischen Gesichtspunkten sensible Sicht auf die konkurrierenden Interessen sozialer Klassen (vgl. Turner 1990, 69). Die Vorstellung von aktiv handelnden Menschen, die ihre eigene Geschichte gestalten, berücksichtigt diese historische Eingebundenheit der Subjekte.[24]

Während der Kulturalismus die Besonderheiten verschiedener Praktiken betont und dadurch einen ökonomischen Determinismus vermeiden möchte, betont der Strukturalismus die Formen und Strukturen, die kulturelle Bedeutungen erst hervorbringen. Somit wird ebenfalls im Strukturalismus die Aufgabe der deterministischen Sicht von Basis-Überbau angestrebt, hier jedoch durch die Zuwendung zu den *internen* Beziehungen innerhalb kultureller Praktiken (vgl. Hall 1980a, 65). Das im Kulturalismus im Zentrum stehende Konzept der Erfahrung wird im Strukturalismus lediglich als Effekt der gelebten Praktiken und der darin konstruierten Bedeutungsstrukturen betrachtet. Hier stehen die Strukturen, die kulturelle Bedeutung hervorbringen, im Zentrum der Betrachtung.

---

24 In Anlehnung an Marx' Argument »Die Menschen machen ihre eigene Geschichte, aber sie machen sie nicht aus freien Stücken, nicht unter selbst gewählten, sondern unmittelbar vorgefundenen, gegebenen und überlieferten Umständen« (MEW 18, 115) vernachlässigt der Kulturalismus den entscheidenden Nebensatz, was sich der Strukturalismus nachfolgend zu eigen macht.

Es ist unter anderem der französische Anthropologe Claude Lévi-Strauss, der im Anschluss an Saussure das strukturalistische Paradigma auf die Kulturanalyse überträgt und kulturelle Praktiken in Analogie zur Sprache analysiert, wobei er Kultur unter anderem als begrifflichen beziehungsweise sprachlichen Rahmen, mit dem Existenzbedingungen klassifiziert werden, begreift.[25] So untersucht er beispielsweise Verwandtschaftsbeziehungen von Amazonas-Indigenen, indem er diese Beziehungen, strukturiert wie eine Sprache, nach unter anderem internen Binarismen organisiert und entlang des Inzesttabus nach ›heiratsfähig‹ und ›verboten‹ klassifiziert (vgl. Sperber 1973, 182ff.).

Ebenfalls an Saussures Modell angelehnt analysiert der französische Semiologe Roland Barthes in »Mythologies« (1973) auf ähnliche Weise Signifizierungsprozesse der Populärkultur, d.h. die Strukturen und Mechanismen, durch die Bedeutungen hergestellt werden. Dabei nimmt er das von Saussure aufgestellte Schema von Signifikant/Signifikat = Zeichen (Denotation) auf und ergänzt eine zweite Ebene der Signifizierung, die Konnotation. Auf dieser zweiten Ebene wird das Zeichen aus der ersten Ebene mit einer weiteren Bedeutung verknüpft (z.B. gesellschaftliche Wertvorstellungen und Ähnliches), was sodann den Mythos erzeugt. Wann immer Konnotationen als gesellschaftlich dominant gelten, fungieren sie als Konzept, das Bedeutung schafft beziehungsweise Sinn verleiht und somit ideologischen Charakter hat (vgl. ebd., 69). So werden im Strukturalismus Subjekte durch die Kultur artikuliert und hergestellt, d.h. die Dinge an sich tragen keine Bedeutung, sondern diese wird erst durch Repräsentationssysteme (z.B. Sprache und mentale Konzepte) generiert.

Laut Hall ist eine der großen Stärken des strukturalistischen Paradigmas die Konzeption des Ganzen (vgl. Hall 1980a, 68). Während der Kulturalismus jegliche Praktiken auf Praxis reduziert und damit im Sinne einer expressiven Totalität[26] operiert, berücksichtigt der Strukturalismus die notwendige Komplexität der Einheit einer Struktur.[27] Des Weiteren ist die Betonung der konstitutiven Bedingungen (vgl. Hall 1980a, 67) bedeutend, das heißt die Anerkennung vorgeschalteter und konstituierender Strukturen und Beziehungen. Der Mensch gestaltet aktiv seine eigene Geschichte, jedoch auf der Grundlage von Bedingungen, die er nicht selbst geschaffen hat (vgl. ebd.).

Während die kulturalistische Perspektive als eine Theorie der *necessary correspondence* bezeichnet wird und die (post)strukturalistische als *necessary non-correspondence*, sieht Hall in der Vermittlung beider zu einer Theorie der *no-necessary (non) correspondence* einen fruchtbaren Weg, die spezifischen Praktiken (die um Widersprüche artikuliert sind) zusammenzudenken (vgl. Grossberg 1996a, 155f.). Dabei steht die Konzeption der Gesellschaft als eine komplexe Einheit im Vordergrund, in der die konstitutiven Bedingungen vielfältig, widersprüchlich und historisch spezifisch sind.

---

25 Vgl. Lévi-Strauss (1948) sowie (1967).

26 Marx fasst Gesellschaft als Totalität auf, in der alles, was geschieht, Vermittlung eines einfachen inneren Grundprinzips, das der ökonomischen Determiniertheit, ist. Dies nennt Althusser in »Für Marx« (1968) und »Das Kapital lesen« (1972) eine expressive Struktur.

27 Einheit wird durch Differenzen konstituiert und berücksichtigt immer auch Bedeutungsüberschüsse (Überdeterminationen). Dies wird in Teil II, Kapitel 4.3.4 ausführlich erörtert. Dabei wird vor allem das Konzept der Artikulation bedeutend.

Hier deutet sich bereits ein impliziter Konstruktivismus an. Es lassen sich folgend einige Verbindungen zum interaktionistischen Konstruktivismus herausstellen, die in Kapitel 4.6 systematisch ausgearbeitet werden. Sowohl die *Cultural Studies* als auch der interaktionistische Konstruktivismus lehnen im Rückgriff unter anderem auf poststrukturalistische Theorien universelle Begründungen und feststehende Bedeutungen entschieden ab, da symbolische Ordnungen, Diskurse und Identitäten als offen, unabgeschlossen und ambivalent aufgefasst werden. Dies geht, wie oben angedeutet, unter anderem auf die Überlegung Saussures zurück, dass Signifikant und Signifikat nie gänzlich fixiert werden können und somit Bedeutung nie vollständig festgeschrieben werden kann. Zudem sind Diskurse im Anschluss an Foucault, Lacan und Derrida von Überdetermination geprägt. Durch diesen Bedeutungsüberschuss werden vielfältige, auch antagonistische Re-/De-/Artikulationen ermöglicht, während der Prozess kultureller Re-/De-/Konstruktion von Wirklichkeit und Bedeutung unabschließbar bleibt (vgl. Neubert 2012, 206).

Natürlich kann es zeitweilig zu Bedeutungsherstellungen und vorübergehenden Schließungen kommen, doch sind diese stets prekär und offen für Brüche. Hier berücksichtigt der interaktionistische Konstruktivismus neben der symbolischen Dimension kultureller Praktiken immer auch die Seiten des Imaginären und des Realen, um der Unmöglichkeit der symbolischen Schließung von Diskursen Rechnung zu tragen. So wird einerseits mit der Betrachtung imaginärer Prozesse der Unbestimmtheit durch Sprache in Interaktionen sowie der Rolle des a/Anderen[28] ein wichtiger Platz eingeräumt, auf der anderen Seite wird mit dem Register des Realen der Möglichkeit unerwarteter Ereignisse und damit einhergehender Grenzen von Re-/De-/Konstruktionen begegnet.

Doch fernab eines *anything goes*, der Annahme reiner Beliebigkeit, betont der interaktionistische Konstruktivismus immer auch die (kulturellen) Praktiken, Institutionen und Routinen, in die das Subjekt eingebunden ist und die für bedeutungsschaffende Konstruktionen in Verständigungsgemeinschaften notwendige Rahmenbedingungen bereitstellen. Ähnlich wie die *Cultural Studies* wird besonders die Kontextualität und subjektive Eingebundenheit berücksichtigt und auf die Notwendigkeit kultureller Passung bei Re-/De-/Konstruktionen von Wirklichkeiten verwiesen. So wird Kultur als diskursives Feld symbolischer Praktiken (in der Vermittlung von Kulturalismus und Strukturalismus) zu einem komplexen Terrain der steten Re-/De-/Konstruktion von Bedeutungen, wobei die Pluralität von Beobachterperspektiven und Wirklichkeitskonstruktionen immer auch das Aushandeln von Machtpositionen impliziert.

4.3.2 Marxismus, Ideologie und Hegemonie

Von Beginn der Konstituierung der *Cultural Studies* an ist der Marxismus und die mit ihm verbundenen Fragestellungen sowohl wichtige Bezugspunkte, als auch umkämpftes Terrain. Denn neben den bedeutenden Analysen zu Macht, Kapital, der Frage der Klassen und den komplexen Beziehungen zwischen Macht und Ausbeutung können die Begriffe und zugrundeliegenden Konzeptionen keinen hinreichenden Analyserahmen zur Verfügung stellen, um die für die *Cultural Studies* im Zentrum stehende Frage des Zusammen-

28 Vgl. Teil I, Kapitel 2.3 in dieser Arbeit.

spiels von Kultur, Politik und Macht in ihrer Komplexität ausreichend darzustellen und zu analysieren (vgl. Hall 1996c, 264f.). Besonders die seit Ende der 1960er zunehmenden politischen und kulturellen Konflikte unter anderem um Rassismus und Sexismus sind in der reduktionistischen Struktur von Basis und Überbau nicht befriedigend zu analysieren und so kommt es Mitte der 1970er zu einer theoretischen Wende, nach der die relative Autonomie kultureller Praktiken in den Mittelpunkt rückt und dadurch eine dezidiertere Anschlussfähigkeit ermöglicht.

Dabei ist es vor allem Louis Althusser, der Marx strukturalistisch interpretiert[29] und sich des Begriffs der Ideologie annimmt. Laut Althusser konstituiert sich die Struktur der Gesellschaft durch die ökonomische Basis und den Überbau, der sich wiederum in das Juristisch-Politische (Recht und Staat) und die Ideologie aufteilt. Der Überbau ist zwar in letzter Instanz durch die Basis determiniert, besitzt jedoch eine relative Autonomie gegenüber letzterer (vgl. Althusser 1977, 144). Dies ebnet den Weg, die marxistische Orthodoxie der Basis-Überbau-Struktur umzudeuten und in Form einer Ideologietheorie die internen Artikulationen des Überbaus auszuarbeiten (vgl. Sparks 1996, 83). So drückt Ideologie nicht die bestehenden Produktionsverhältnisse aus, sondern das imaginäre Verhältnis der Individuen zu den Produktionsverhältnissen (vgl. Althusser 1977, 135).

Im Gegensatz zu Marx kann laut Althusser Gesellschaft nicht als Totalität aufgefasst werden, in der alles, was geschieht, Vermittlung eines einfachen inneren Grundprinzips, der ökonomischen Determiniertheit, ist. Stattdessen betont er die Vielschichtigkeit von Gesellschaft, indem er den Begriff einer »complex unity, structured in dominance« prägt (vgl. Hall 1980b, 325). Dabei besteht die komplexe Totalität aus den Beziehungen verschiedener Ebenen (des Ökonomischen, Politischen und Ideologischen), wobei die Strukturen der Gesellschaftsformation nicht mehr auf einen Ausdruck der ökonomischen Basis reduziert werden können, sondern auf verschiedenen Ebenen miteinander artikuliert sind und sich durch Überdetermination[30] auszeichnen (vgl. Hall 1980b, 328). Gleichwohl ist Gesellschaft in Dominanz strukturiert, das heißt es wird von strukturierten Beziehungen der Dominanz und Unterordnung ausgegangen (vgl. ebd., 325).

Althusser ermöglicht Einheit *und* Differenz beziehungsweise Differenz *innerhalb* einer komplexen Einheit zu denken, was als das Grundprinzip der Theorie der Artikulation verstanden werden kann.[31] Es gibt keine notwendige Beziehung zwischen der Ideologie einer sozialen Klasse und deren Position innerhalb der sozioökonomischen Struktur, was die These Marx', dass die herrschenden Ideen diejenigen der herrschenden Klasse sind, relativiert (vgl. Hall 1985, 97). Ebenso distanziert Althusser sich von der Idee eines »falschen Bewusstseins«[32], da dies impliziere, es gäbe eine wahre Ideologie einer jeden Klasse (vgl. ebd.). Stattdessen betont er, dass Wissen immer das Produkt von Praktiken

29 Vgl. u.a. Althusser/Balibar »Das Kapital lesen« (1972).

30 Der Begriff der Überdetermination geht zurück auf Freuds Traumdeutung und bezieht sich auf die Mehrdeutigkeit und Vielfältigkeit von Bedeutungen und deren Ursprünge.

31 Vgl. insbesondere Teil II, Kapitel 4.3.4 in dieser Arbeit.

32 Das falsche Bewusstsein ist Marx' »Kapital« zufolge die Ideologie. Das bürgerliche Bewusstsein will die eigene gesellschaftliche Bedingtheit nicht wahrhaben, wodurch der Mensch die Kräfte, die sein Denken lenken, nicht erkennt (vgl. Kuhne 1998, S. 23).

ist und Bedeutungen erst durch Repräsentationssysteme (wie Sprache) hervorgebracht werden (vgl. ebd., 97f.).

Laut Althusser sind Ideologien materiell, sie sind immer in Praktiken eingeschrieben, wobei ihre Funktionen die Reproduktion der Produktionsverhältnisse sowie die Konstitution des Subjekts sind. Arbeitskraft wird nicht nur innerhalb der Produktionsverhältnisse reproduziert, sondern auch außerhalb dieser, im Überbau. Und dort, inmitten der ideologischen Staatsapparate (wie Familie, Kirche, Schule etc.), wird das Subjekt durch »Anrufung« (Interpellation)[33] konstituiert (vgl. ebd., 98ff.). Althusser führt das Beispiel eines Individuums an, das durch »He, Sie da!« von einem Polizisten angesprochen wird. Indem das Individuum darauf reagiert und sich umdreht, nimmt es die von der Ideologie zugewiesene Subjektposition an, fügt sich der Unterwerfung und wird so zum Subjekt (vgl. Althusser 1977, 140). Damit ist Ideologie im Sinne Althussers primär unbewusst und wird erst durch das Eintauchen des Subjekts in die symbolische Ordnung durch Sprache konstituiert (vgl. Sparks 1996, 87).

Eine produktive Weiterentwicklung des Konzepts der Anrufung findet sich in den poststrukturalistisch ausgerichteten, sozialwissenschaftlich-philosophischen Arbeiten Judith Butlers. Im Zuge der Feministischen Theorie nimmt sie den Begriff der Anrufung auf, um zu zeigen, wie im performativen Akt dem Individuum ein Geschlecht zugeschrieben wird (z.B. der Ruf der Hebamme: »Es ist ein Junge!«). Während jedoch bei Althusser das Individuum durch die Anrufung scheinbar völlig subjektiviert wird und dadurch eher wenig Möglichkeiten für Widerstand oder Reartikulation verbleiben, eröffnet Butler stärker Momente der Handlungsfähigkeit. So kann die Interpellation nur wirksam werden, insofern sie selbst sedimentierte Bedeutungen und Konventionen anruft. Zudem habe die Anrufung auch befähigende Effekte, da das durch die Anrufung hervorgebrachte Subjekt, gerade durch die Einbezogenheit in die Machtbeziehung, die es bekämpft, Handlungsvermögen erlangt (vgl. Butler 1997, 173f.).

Der diskursive Schritt Althussers und die implizite Frage danach, wie Ideologien internalisiert werden und funktionieren, ist für die *Cultural Studies* sehr bedeutsam geworden, wobei jedoch die Vorstellung, Subjekte seien bloße Effekte von Ideologien, entschieden zurückgewiesen wird. Wirkt bei Althusser auf der einen Seite die relative Autonomie des Überbaus mit den ideologischen Implikationen, erscheint jedoch in letzter Instanz die ökonomische Basis noch immer als determinierend. Dabei legt er den Hauptfokus auf die Funktionen von Ideologie, nämlich die Reproduktion der Produktionsverhältnisse sowie die Konstitution des Subjekts, bleibt jedoch letztlich den klassisch marxistischen Kategorien von Basis und Überbau verhaftet (vgl. Hall 1996d, 30).

Die Auseinandersetzung mit Althusser, der selbst stark von Antonio Gramsci beeinflusst war, führt Hall zu der sehr fruchtbaren Beschäftigung mit den Arbeiten Gramscis. Ebenfalls auf marxistischen Konzepten aufbauend, beschäftigt Gramsci sich insbesondere mit Fragen zu Ideologie und Staat, mit unterschiedlichen Arten politischer Regime, der Bedeutung kultureller und national-populärer Fragen sowie der Rolle der Zivilgesellschaft (vgl. Hall 1996g, 415). Um jedoch, ähnlich wie Althusser später, in erster Linie einem ökonomischen Determinismus zu entgehen, entwickelt er ein Konzept, womit das Verhältnis zwischen Basis und Überbau neu gedacht werden kann. Hier wechselt er von

33 Das Konzept der ›Anrufung‹ entlehnt Althusser Lacan.

der Kategorie der Produktionsweise hin zu dem, was Althusser später soziale Formation nennt, das heißt die Idee, dass Gesellschaften komplex strukturierte Einheiten mit unterschiedlichen Ebenen der Artikulation sind (vgl. ebd., 420f.). Bedeutend ist, dass Gramsci die Komplexität und Veränderbarkeit der Kräfteverhältnisse betont, anstatt von einem endgültigen und absoluten Sieg einer Seite über die andere auszugehen (vgl. ebd., 422). Mit der Differenzierung einzelner Kräfteverhältnisse, womit die Dekonstruktion einer vermeintlichen Klasseneinheit einhergeht, sowie der Betonung der Frage der Balance zwischen diesen, ebnet Gramsci den Weg hin zum Konzept der Hegemonie.

Gramsci unterscheidet Hegemonie von Herrschaft und betont, dass keine Gesellschaft nur durch Zwang aufrechterhalten werden kann, sondern einer kulturellen Führung bedarf (vgl. ebd., 426). Über die Konstruktion von Gemeinsamkeiten wird ein gesellschaftlicher Konsens hergestellt, worin sich eine hegemoniale Stellung einer Gruppe ausdrückt. Basiert diese hegemoniale Stellung auf Zustimmung seitens derer, auf die sie wirkt, handelt es sich, in Gramscis Vokabular, um einen »historischen Block« (vgl. Gramsci 2018, 418). Gramsci führt die Metaphern des Bewegungskrieges (»war of manoeuvre«) und des Stellungskrieges (»war of position«) ein, um zu verdeutlichen, dass die herrschende Klasse im Zustand der Hegemonie einen langsamen, wohl bedachten und strategischen Kampf führt (Stellungskrieg) anstatt eines Frontalangriffs (Bewegungskrieg), um den mehrheitlichen Konsens zu erlangen (vgl. Hall 1980b, 332). Hier wird allerdings auch deutlich, dass Gramsci, neben der bedeutsamen Berücksichtigung der Verflechtungen von Macht, Politik, Kultur und Ideologie, weiterhin auf traditionelle Konzepte, wie das der herrschenden Klasse zurückgreift (vgl. Hall 1996g, 429). Es muss auch für Gramsci, »selbst wenn die verschiedenen sozialen Elemente eine lediglich relationale, durch artikulatorische Praxen erworbene Identität besitzen, in jeder hegemonialen Formation immer ein *einziges* vereinheitlichendes Prinzip geben, und dies kann nur eine fundamentale Klasse sein.« (Laclau/Mouffe 2012, 105, Herv. i. Orig.)

Nichtsdestotrotz betont Hall die Fruchtbarkeit von Gramscis Perspektive, um daran anknüpfend Theorien zur Analyse von Rassismus und anderen sozialen Phänomenen zu transformieren und weiterzuentwickeln (vgl. Hall 1996g, 435). Entscheidende Aspekte dafür waren laut Hall, 1) die Betonung der historischen Spezifizität und des Kontexts, um ausgehend davon von Rassismen, statt Rassismus zu sprechen, 2) die Berücksichtigung nationaler sowie regionaler Ungleichheiten und der Absage an eine homogene, gesetzmäßige Entwicklung, 3) der nicht-reduktionistische Ansatz, der die Analyse des Zusammenhangs von Klasse und »Rasse« ermöglichte, 4) die Problematisierung der Annahme eines einheitlichen Klassensubjekts, 5) die Losgelöstheit zwischen der ökonomischen, politischen und ideologischen Ebene und der politischen Konsequenzen dessen, nämlich der zunehmenden Unvorhersagbarkeit politischer Prozesse, 6) die Neudeutung der Funktion und Einheit des Staates im Verhältnis zur Zivilgesellschaft und die damit einhergehende Betonung der Rolle von unter anderem Erziehung, kulturellen Praktiken, Familie und Religion, 7) die zentrale Stellung des kulturellen Moments und seiner Widersprüchlichkeit sowie 8) die Weiterentwicklung der Kategorie der Ideologie zu einem widersprüchlichen und nicht-einheitlichem Phänomen (vgl. Hall 1996g, 435ff.).

Im Anschluss an Gramsci und Althusser war es dann vor allem Ernesto Laclau, der den entscheidenden Schritt hin zu einer nicht-reduktionistischen Ideologietheorie, und später gemeinsam mit Chantal Mouffe zu einer postmarxistischen Hegemonietheorie

gemacht hat. Dafür entscheidend war, »to accept that ideological ›elements‹ taken in isolation have no necessary class connotation, and that this connotation is only the result of the articulation of those elements in a concrete ideological discourse« (Laclau 1977, 99). Dieser in einem neuen Rahmen aus Dekonstruktion, Diskursanalyse, (Post-)Marxismus und Psychoanalyse entwickelte Ansatz wurde in den 1980ern und 90ern in den *Cultural Studies* diskutiert und weitgehend angenommen, wobei Hall vor allem die Theorie und Methode der Artikulation für die *Cultural Studies* und den Postkolonialismus nutzbar macht.[34]

Darüber hinaus bilden in der Hegemonietheorie nach Laclau und Mouffe die Aspekte von Universalismus und historischer Notwendigkeit zentrale kritische Ausgangspunkte für die Forderung nach radikaler Demokratie und werden im Diskurs dekonstruiert. Der Diskurs der radikalen Demokratie ist ein kontingenter, in dem stets Antagonismen und hegemoniale Auseinandersetzungen ausbrechen können. Es geht um die Notwendigkeit, die Dimensionen der Macht und des Antagonismus anzuerkennen und ihre Unauslöschbarkeit zu akzeptieren. So muss die Beziehung zwischen Demokratie und Macht in dem Sinn neu gedacht werden, dass durch Machtbeziehungen selbst das Soziale konstituiert wird und es deshalb nicht um die Frage gehen kann, wie Macht eliminiert wird, sondern wie Formen der Macht geschaffen werden können, die mit demokratischen Werten von Freiheit, Gleichheit und Solidarität vereinbar sind (vgl. Mouffe 2007, 43f.). So kann Konsens lediglich das Konstituieren ethisch-politischer Prinzipien beinhalten und sich als vorübergehendes Resultat einer vorläufigen Hegemonie darstellen (vgl. ebd., 46). Die Annahme universalistischer Prinzipien wird dabei als sehr problematisch angesehen.[35] Demgegenüber muss es um einen Pluralismus gehen, der Diversität und Dissens aufwertet (vgl. Mouffe 2007, 48). Radikale Demokratie ist somit ein a) hegemoniales Projekt, das nie frei von Macht und Konflikt ist und b) ein stets offener und kontingenter Diskurs, jenseits historischer oder transzendentaler Notwendigkeit (vgl. Neubert 2013, 73).[36]

Aus konstruktivistischer Sicht sind die skizzierten Ansätze von Hall sowie von Laclau und Mouffe besonders fruchtbar für Fragen um Demokratie und Erziehung, da sie zum einen omnipräsente Kämpfe um kulturelle Deutungsmacht hervorheben und damit universalistischen Letztbegründungen den Boden entziehen, zum anderen betonen sie die notwendige Unabgeschlossenheit und Überdetermination von Diskursen und kulturellen Repräsentationen, wodurch Wirklichkeit, Bedeutung und Wertsetzungen als stets offen für hegemoniale Aushandlungen erscheinen.

4.3.3 Diskurs, Macht und Subjekt

Die im Rahmen des *Linguistic Turns* aufkommende Entdeckung der Diskursivität und Textualität und die dadurch folgende Entwicklung strukturalistischer, semiotischer und

34 Inwiefern Hall sich sowohl für, als auch gegen Aspekte Laclaus Ansatz ausspricht, wird explizit im nächsten Kapitel sowie in Teil II, Kapitel 5 untersucht.

35 Der hier angedeutete Diskurs um universalistische Demokratietheorien wird ausführlich von u.a. Chantal Mouffe diskutiert (1999).

36 Eine ausführliche Diskussion des Konzeptes der radikalen Demokratie findet sich in Teil IV.

poststrukturalistischer Arbeiten haben enorme theoretische Fortschritte für die Arbeiten der *Cultural Studies* und des Postkolonialismus nach sich gezogen, worunter die Bedeutung der Sprache für die Analyse von Kultur, die Anerkennung von Heterogenität und Ambiguität sowie die Macht der Repräsentation nur einige Stichwörter des Einflusses dieser Strömungen darstellen. Im Folgenden werden zentrale Aspekte des Diskursverständnisses der *Cultural Studies* im Anschluss an Foucault, Lacan und Derrida vorgestellt und mit der Frage der Subjektivität verbunden.

Nach Hall ist ein Diskurs »a group of statements which provide a language for talking about – i.e. a way of representing – a particular kind of knowledge about a topic.« (Hall 1992, 201) Dabei geht der Begriff des Diskurses zurück auf die Konzeption von Michel Foucault. Laut Foucault besteht ein Diskurs aus einer »Menge von Aussagen, die einem gleichen Formationssystem zugehören« (Foucault 1973, 156). Foucault bezieht sich somit auf einen sprachlich produzierten Sinnzusammenhang. Dabei kommen einzelnen Aussagen an sich keine Bedeutungen zu, sondern erst durch ihre relationale Anordnung innerhalb eines Diskurses erhalten die Aussagen Bedeutungen, das heißt Diskurse sind Differenzsysteme. Ein Diskurs ist allerdings kein rein linguistisches Konzept, stattdessen bezieht es sich auf die Bedeutungsherstellung durch Sprache in (kulturellen) Praktiken.

Hier wird die Diskussion um die Unterscheidung diskursiver und nicht-diskursiver Praktiken bedeutsam, die insbesondere von Laclau und Mouffe eingeführt wird. Demnach wird im Anschluss an Wittgenstein[37] für eine Verwerfung der Unterscheidung plädiert, da die sprachlichen und nicht-sprachlichen Elemente nicht einfach nebeneinanderstehen, sondern gemeinsam ein differentielles und strukturiertes System von Positionen, d.h. einen Diskurs, konstituieren (vgl. Laclau/Mouffe 2012, 145).[38] Hier ist Hall allerdings etwas vorsichtiger und kritisiert: »The critique of reductionism has apparently resulted in the notion of society as a totally open discursive field.« (Hall 1996a, 146)

Hall würdigt zwar die Überwindung der Basis-Überbau-Struktur hin zum Diskursiven und schließt sich der Kritik am (ökonomischen) Reduktionismus an, doch insistiert er auf der Spezifität von Praktiken in unterschiedlichen Beziehungen und Diskursen (vgl. Slack 1996, 122). Die Umstände, in denen ideologische, kulturelle und insgesamt diskursive Praktiken weiterhin in den determinierenden Kräften materieller Verhältnisse existieren, müssen laut Hall in der Analyse berücksichtigt werden (vgl. Hall 1996a, 147). So schreibt er in »New Ethnicities«:

> »[…] events, relations, structures do have conditions of existence and real effects, outside the sphere of the discursive; and subject to its specific conditions, limits and modalities, do they have or can they be constructed within meaning.« (Hall 1996e, 443)

Im Gegensatz dazu wird im folgenden Zitat Laclaus Sicht auf das Diskursive angeführt.

---

37 Vgl. Wittgenstein (2002).

38 Als Beispiel führen sie einen Bau aus Steinen an. Person A führt den Bauakt aus, Person B reicht die Steine an. Beide bedienen sich einer Sprache, die es ihnen ermöglicht sich zu verständigen. Ruft Person A »Stein«, bringt Person B den Stein, den sie gelernt hat, auf diesen Ruf zu bringen.

> »The discursive is not […] being conceived as a level or even as a dimension of the social, but rather as being co-extensive with the social as such. This means that the discursive does not constitute a superstructure (since it is the very condition of all social practice) or, more precisely, that all social practice constitutes itself as such insofar as it produces meaning. Because there is nothing specifically social which is constituted outside the discursive, it is clear that the non-discursive is not opposed to the discursive as if it were a matter of two separate levels.« (Laclau 1980, 89)

Diese von Laclau und Mouffe eingenommene Position kritisiert Hall als Überpointierung des Diskursiven, die mit der Gefahr eines erneuten Reduktionismus einhergeht, da besonders die Referenz auf historische Bedingungen verloren gehe (vgl. Hall 1996a, 146f.).

Die für die *Cultural Studies* und den Postkolonialismus bedeutsame poststrukturalistische Diskurskonzeption rückt nahe an die strukturalistische Sprachwissenschaft Ferdinand de Saussures heran, in der die Bedeutung von sprachlichen Zeichen in ihrer Differenz zu anderen Zeichen begründet ist. Entscheidend, und damit klar im Unterschied zu Saussure stehend, ist, dass es nie zur Schließung eines Diskurses kommen kann, sondern Diskurse stets »offene Nähte« (Laclau/Mouffe 2012, 141–151) zu anderen Diskursen aufweisen, das heißt Bedeutungen nie endgültig fixiert werden können.

Hier wird auch der Begriff der Dekonstruktion nach Derrida bedeutend. Unter der Dekonstruktion eines Diskurses ist das Aufbrechen seiner essentiellen Erscheinung gemeint, das Aufbrechen des Diskurses von innen heraus. Ein Diskurs ist niemals stabil, sondern er verschiebt sich durch eine ständige Wiederholung, die Derrida *Iteration* nennt (vgl. Dzudzek 2013, 13f.). Diese Polysemie und Unkontrollierbarkeit des Diskurses verweist auf das Konzept der Überdetermination. Elemente und Identitäten eines Diskurses sind überdeterminiert, das heißt sie können niemals endgültig fixiert werden (vgl. Laclau/Mouffe 2012, 148). So sind Diskurse stets offen für Re- und Deartikulationen und implizieren immer Machtbeziehungen. Dabei ist Macht, nach Foucaults Verständnis, diskursiv und produktiv, da sie ihre Wirkung mithilfe gesellschaftlicher Wahrheiten entfaltet und zur Gestaltung gesellschaftlicher Institutionen sowie zur Subjektivierung beiträgt (vgl. Foucault 2014, 91ff.). So stellt er fest, dass die Kontrolle, Selektion, Organisation und Kanalisierung von Diskursen sowie die Prozeduren der Wahrheitsproduktion machtdurchsetzte Prozesse sind (vgl. Foucault 2007, 11).

Ausgehend von der diskurstheoretischen Rahmung und der Anerkennung der Überdetermination lassen sich Identitäten nicht aus einer ihnen eigen zugrundeliegenden Instanz begründen, sondern werden immer diskursiv hergestellt. Die Subjektkonzeption Halls lehnt sich an derjenigen von Foucault an, wobei berücksichtigt werden muss, dass Foucault die Konzepte von Subjekt und Subjektpositionen in seinen Arbeiten verändert bzw. unterschiedlich gewichtet hat. In der Frühphase seines Schaffens (»Die Ordnung der Dinge«) ist das Foucaultsche Subjekt vom Diskurs subjektiviert und nimmt die vom Diskurs bereitgestellten Positionen ein (vgl. Dahlmanns 2008, 198). Es ist der Diskurs, der die Regeln aufstellt und alle anderen Beziehungen beeinflusst (vgl. ebd., 50). Mit der Isolierung der Disziplinarmacht (»Überwachen und Strafen«) rückt Foucault das körperliche Subjekt in den Vordergrund und beschreibt es als ein durch die Disziplinarmechanismen subjektiviertes. Durch die Unterwerfung des Körpers wird das Subjekt individualisiert und subjektiviert. Dabei treten unter anderem Fremd- und

Selbstbeobachtungsprozesse in den Vordergrund, die das Disziplinarsubjekt konstituieren.[39] Schließlich betont Foucault das Subjekt, das sich selbst mit Hilfe von Technologien des Selbst subjektiviert und dadurch eine gewisse Handlungsfähigkeit erhält (vgl. Dahlmanns 2008, 205). Doch stets konstituiert sich das Subjekt vor dem Hintergrund immer schon vorhandener Diskurse beziehungsweise Wissens- und Machtordnungen.

Hall begreift Subjekte im Gegensatz zu Foucault in erster Linie als *Artikulation* von Subjektpositionen, die innerhalb bestimmter Diskurse hergestellt werden.

> »›Articulation‹ refers to the complex set of historical practices by which we struggle to produce identity or structural unity out of, on top of, complexity, difference, contradiction. It signals the absence of guarantees, the inability to know in advance the historical significance of particular practices […] It is the struggle to articulate particular effects in history that Hall seeks to find at every level, and in every domain of social life.« (Grossberg 1996a, 154)

Hall hätte gut an Foucaults Spätwerk ansetzen können, da das späte Foucaultsche Subjekt unter Berücksichtigung wirksamer Machtverhältnisse selbst Handlungsmacht (*agency*) innehat, sprich aktiv Subjektpositionen besetzten kann. Hall betont jedoch stärker die zugrundeliegenden, vorgängigen Artikulationen, die selbst jede Re- und Deartikulation beeinflussen sowie Subjekte selbst vielfach, wechselnd und auch widersprüchlich herstellen. Betrachten wir das aus der Perspektive Baumans, so lässt sich sagen, dass dadurch sowohl die Ambivalenz, Veränderbarkeit und Kontingenz, insbesondere in der *Liquid Modernity*, berücksichtigt wird, als auch die bereits eingeschriebenen Kontexte betont werden, die historisch eingebunden und vielfach artikuliert sind.

Neben dieser pluralen und ambivalenten Subjektivierung in und durch Diskurse ist das Subjekt zudem laut Hall in sich dezentriert. Zunächst postuliert René Descartes (1596–1650), der Mensch bestehe aus zwei Substanzen: Materie und Geist, wobei das individuelle Subjekt mit der Fähigkeit zum vernünftigen Denken als im Zentrum des Geistes begriffen wird. Dieses cartesianische Subjekt hält sich bis in die Moderne, erfährt aber durch die wachsende Komplexität der Gesellschaft sowie die Weiterentwicklung der Wissenschaften einen Bruch.

Unter anderem vermittelt über fünf grundlegende theoretische Paradigmen ist das vormals cartesianische Subjekt erschüttert und fragmentiert worden. So machen (1) im Anschluss an Marx Menschen zwar ihre eigene Geschichte, doch auf Grundlage vorgefertigter Strukturen und Bedingungen, wodurch sie nicht mehr die alleinigen Agenten der Geschichte sein können (vgl. Hall 1996f, 606). Daneben hat Freud (2) mit der Entdeckung des Unbewussten gezeigt, dass das Subjekt ein durch Begehren Getriebenes ist. Weiterentwickelt durch Lacan ist das Subjekt sodann in sich selbst gespalten, mangelbehaftet und im nie zu erfüllenden Begehren begriffen, wobei der A/andere konstitutiv

39 Fremdbeobachtung wird zur Selbstbeobachtung, d.h. zu einer Selbstüberwachung des Individuums (vgl. Dahlmanns 2008, 203). Diesen Mechanismus hat Foucault am Beispiel des Panoptikums von Jeremy Bentham dargestellt (vgl. Foucault 1975, 256ff.).

für die Subjektwerdung ist (vgl. ebd., 608). Selbstverständlich bildet auch die Linguistik Saussures (3) einen zentralen Einschnitt in das Bild des zentrierten Subjekts. Indem Sprache nicht mehr bloß abbildet, sondern Bedeutung schafft und wir die Sprache nur benutzen können, Bedeutungen darüber hinaus jedoch nicht festlegen können, sind wir nicht mehr die autonomen »Autoren unserer Aussage« (vgl. ebd., 609). Als vierte Dezentrierung führt Hall Foucaults Disziplinarmacht an, da die neuen Techniken der Disziplinierung (wie Regulierung, Überwachung und Kontrolle) das Subjekt individualisieren, unter einem festen Normensystem vereinheitlichen und zu einem fügsamen Körper machen (vgl. ebd., 610). Schließlich (5) sind die Neuen sozialen Bewegungen in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts und hier insbesondere der Feminismus treibende Kräfte, das vormals zentrierte Subjekt zu fragmentieren. Das Private wird politisch, vermeintlich klare Grenzen von ›Innen‹ und ›Außen‹ werden in Frage gestellt und auch Identitäten werden politisiert, indem nun an soziale Identitäten mit ihren je vielfältigen Identifizierungen appelliert wird (vgl. ebd., 611). Besonderes Gewicht wird folglich auf die Dekonstruktion essentialisierender Subjektvorstellungen gelegt, und Hall argumentiert im Anschluss an Derrida sowie Lacan zugunsten einer kontingenten und nie abgeschlossenen Subjektwerdung.

4.3.4 Repräsentation und Artikulation

Die Konzepte der Repräsentation und Artikulation bilden zentrale Schlüsselelemente in den Werken Halls, übersteigen allerdings in ihrer Verwendung die gebräuchliche Nutzung und werden so zu komplexen Werkzeugen der Analyse kultureller, sozialer, pädagogischer und politischer Phänomene sowie deren gesellschaftlicher Bedeutungen.

Repräsentation

Repräsentation meint die Produktion von Bedeutung durch Sprache. Im allgemeinen englischen Sprachgebrauch wird unterschieden zwischen 1. *representation* als Darstellung von etwas und 2. *representation* als Symbolisierung, als »für etwas stehen« (vgl. Hall 2013a, 2). Ausgehend davon, begreift Hall *representation* in erster Linie als soziale Praxis, genauer als Praxis der Bedeutungsherstellung durch Sprache.

Auf der Grundlage linguistischer Erkenntnisse, die unter anderem den *Linguistic Turn* begründeten, setzt sich der Prozess der Repräsentation zunächst zusammen aus zwei Repräsentationssystemen: 1) einem mentalen Konzept eines Objekts, einer Person, Sache oder abstrakten Idee sowie 2) einem System bestehend aus vielfältigen Zeichen.[40] In seinem Grundlagentext »The Work of Representation«, herausgegeben im Rahmen der *Open University*, zeichnet Hall den Weg des Konzeptes der Repräsentation von Saussures Linguistik über die Semiotik Barthes hin zu der diskursiven Erweiterung Foucaults nach.

Während sich Repräsentation bei Saussure und Barthes auf Sprach- und Zeichensysteme bezieht, untersucht Foucault den *Diskurs* als Repräsentationssystem und hier nicht mehr primär im Hinblick auf Fragen der Bedeutungsherstellung durch Sprache,

40 Nach Hall lassen sich alle Repräsentationssysteme wie eine Sprache analysieren, wobei seine Theorieperspektive über die linguistische hinausgeht und semiotisch-diskursive miteinschließt.

sondern fokussiert auf die Produktion von *Wissen* durch den Diskurs. Die anschließende Verknüpfung von Diskurs, Macht und Wissen und die damit einhergehende Feststellung, dass Macht-Wissens-Komplexe Wahrheiten produzieren, die ihrerseits wieder den Diskurs bestimmen und so unter anderem Ein- und Ausschließungsprozesse bewirken, hat enormen Einfluss auf die weiteren Arbeiten der *Cultural Studies* und des Postkolonialismus. Darüber hinaus wurde durch die Arbeiten Foucaults das Konzept der Repräsentation aus der bis dahin eher theoretischen, ahistorischen und weitgehend subjektfreien Perspektive nun historisch und praktisch eingebunden (vgl. Hall 2013a, 32). Nichtsdestotrotz muss betont werden, dass der diskursive Ansatz den semiotischen keineswegs im Sinne einer Linearität theoretischer Arbeiten einfach abgelöst hat, sondern dieser fortwährend die Grundlage vieler Theorien bildet und ebenfalls mit dem Diskursiven verbunden wird.[41]

Hall widmet sich in seinen Analysen insbesondere dem Wechselspiel von Diskurs, Identität und Repräsentation, wobei er wesentlich die Repräsentationspraktiken fokussiert, in denen Identifikationen, Bedeutungen, Wissen und Wahrheiten gebildet werden und die immer Machtverhältnisse implizieren und ausdrücken. Dabei stehen besonders diejenigen Repräsentationspraktiken im Vordergrund, die Differenz und Andersheit hervorbringen und sich als Repräsentationsregime historisch einschreiben, was Hall beispielsweise anhand der Praktik der Stereotypisierung zeigt. Durch stereotype Zuschreibungen wird das Subjekt verobjektiviert, das heißt auf wenige, einfache Wesenseigenschaften reduziert, festgeschrieben und der Möglichkeit eigener subjektiver Artikulationen und Repräsentationen weitgehend beraubt (vgl. Hall 1996e, 442). So sind insbesondere Minderheiten einer Gesellschaft binären, oft gegensätzlichen Formen der Repräsentation ausgesetzt, die manchmal sogar zur gleichen Zeit wirken und in denen die Subjekte geradezu gefangen sind. So ist beispielsweise das Oszillieren zwischen abstoßend – weil – anders/anziehend – weil – exotisch ein gängiges Muster stereotyper Repräsentation (vgl. Hall 2013b, 258).[42]

Hier spielen Fragen der Differenz eine ganz entscheidende Rolle, da Repräsentationen einerseits auf differentiellen Setzungen aufbauen und diese erst ermöglichen, andererseits die Kategorie der Differenz selbst höchst ambivalent ist, da sie sowohl positiv als auch negativ sein kann. Die Notwendigkeit von Differenz für jegliche Bedeutungsherstellung geht anfänglich, wie oben erläutert, auf die Linguistik Saussures zurück, wonach Bedeutung notwendigerweise von der Differenz zwischen Gegensätzen (wie Tag/Nacht, weiß/schwarz etc.) abhängt. Im Anschluss an Derrida geht Hall davon aus, dass binäre Oppositionen stets Machtungleichheitsverhältnisse beinhalten, die diese duale Struktur sowohl vereinfachen als auch festigen. Diese vermeintliche Natürlichkeit differentieller Gegensatzpaare gilt es zu dekonstruieren, um Machtungleichheiten offenzulegen und diese verändern zu können.

Ein weiterer Aspekt, der Differenz erforderlich macht, stammt ebenfalls aus der Sprachtheorie und geht auf den russischen Linguisten Mikhail Bakhtin und seinen Mitarbeiter Volosinov zurück. Demnach wird Differenz benötigt, da wir nur im und

41 So arbeitet beispielsweise Homi K. Bhabha dezidiert semiotisch-diskursiv (vgl. Bhabha 2004).

42 Eine dezidierte Betrachtung der Stereotypisierung als Repräsentationspraxis folgt im nächsten Kapitel.

durch den Dialog mit dem Anderen Bedeutung herstellen können, das heißt Bedeutung durch die Differenz zwischen den Dialogteilnehmer*innen entsteht (vgl. Hall 2013b, 225). Dies impliziert einerseits, dass Bedeutungen ausgehandelt werden können und damit offen für Veränderungen sind, andererseits aber auch, dass Bedeutungsgebungen nie endgültig festgeschrieben werden können.[43]

Daneben hat unter anderem der Anthropologe Claude Lévi-Strauss gezeigt, dass Differenz *per se* zentral für kulturelle Bedeutung ist, da Dinge erst durch die Positionierung in einem klassifikatorischen System, der symbolischen Ordnung, Sinn erhalten (vgl. Hall 2013b, 226). Des Weiteren folgt daraus, dass solche symbolischen Ordnungen zu Stabilität und Schließung tendieren und dadurch die Gefahr besteht, alles ›Andere‹, Fremdartige auszuschließen. So ist auch die Praxis der Stereotypisierung ein Versuch, die symbolische Ordnung aufrechtzuerhalten und eine imaginierte Gemeinschaft ›rein zu halten‹.

Aus dem in Teil I, Kapitel 2.3 erläuterten psychoanalytischen Ansatz Lacans folgt zusätzlich die Annahme, dass ›das a/Andere‹ grundlegend für die Konstitution des Selbst ist. So ist für die Selbstwerdung stets die Spiegelung durch einen Dritten nötig, das heißt erst in Beziehung zu signifikant Anderen bildet sich unser Selbstbewusstsein und unsere Subjektivität. Allerdings können wir niemals zu einem einheitlichen und mit sich selbst identischen Selbst kommen, da das zur Komplettierung Nötige sich außerhalb von uns befindet.

Die Kritik an den Repräsentationsverhältnisse sowie der Kampf um ebendiese mündet für Hall in einer Politik der Repräsentation, in der es unter anderem darum geht, die Tatsache anzuerkennen, dass beispielsweise »schwarz« eine politisch, historisch und kulturell konstruierte Kategorie ist, und dieses Wissen gesellschaftspolitisch wirksam zu machen. Dies ist einerseits ein bedeutsamer Auftrag jeder Identitätspolitik, andererseits sollten Angriffe auf und Strategien gegen diskriminierende Repräsentationspraktiken besonderes in pädagogischen Settings geschehen, da insbesondere hier Identitäten gebildet und demokratische Strukturen und Werte vermittelt und wirksam werden. Die Dekonstruktion stereotyper Signifizierungspraktiken verdeutlicht auch, wie die Kategorie »Rasse« historisch in einer Artikulation mit anderen Kategorien wie Klasse, Geschlecht und Sexualität erscheint (vgl. Hall 1996e, 444). Eine Konsequenz der Politik der Repräsentation ist die Erkenntnis, Einsicht und Anerkennung der tiefen Ambivalenz und historischen Komplexität von Identifikationen, der Diversität von Subjektpositionen sowie der unterschiedlichen Erfahrungen und Zeitlichkeiten,[44] die sich damit verbinden (vgl., ebd. 444f.).

Innerhalb der Diskussion um Repräsentationen nimmt Hall auch Bezug auf die postmoderne Argumentation von Baudrillard, die darauf abzielt, Repräsentation und Bedeutungsgebung zu Gunsten einer reinen Faktizität völlig aufzugeben. Demnach sei-

43 Im Anschluss an unter anderem Bakhtin gehen Theorien der dialogischen Imagination darüber hinaus davon aus, dass insbesondere in der Widerspenstigkeit des imaginären Begehrens die Möglichkeit dialogischer Interaktion steckt (vgl. Roth 2004). Dabei geht es im besonderen Maße auch um die Anerkennung von Verstehensgrenzen, da imaginäre Begegnungen mit dem anderen nie vollständig auf die symbolische Ebene übertragen werden können.

44 Bhabha betont einerseits unterschiedliche kulturelle Zeitlichkeiten durch Migrationserfahrungen etc., andererseits ist die Gegenwart selbst ambivalent und enthält Diskontinuitäten jenseits von Vergangenheit und Zukunft (vgl. Bhabha 2004, 339ff.).

en die Dinge so, wie sie auf der Oberfläche erscheinen und nicht mehr (vgl. Hall 1996a, 136). Durch Prozesse der Diversifizierung, Fragmentierung sowie Pluralisierung und der damit einhergehenden Möglichkeit endloser Reproduktion und Simulation, sei ein zugrundeliegender Sinn abhandengekommen (vgl. ebd., 138). Nichts hat Bedeutung außer dem sich im Hier und Jetzt real Zeigenden. Zwar stimmt Hall postmodernen Theoretiker*innen darin zu, dass sich alte Ordnungen auflösen, Sinn und Bedeutung fragmentiert werden, doch zweifelt er die unter anderem von Baudrillard postulierte Implosion allen Sinns und das damit einhergehende Ende jeglicher Repräsentation und Bedeutungsgebung vehement an (vgl. ebd., 135). Die in der *Liquid Modernity* enorm angestiegene Pluralität und Ambivalenz von Bedeutung, Kontexten und Sinnhaftigkeit erfordert zwar die Aufgabe traditioneller Konzepte, doch anstatt eines leeren Vakuums der Sinn- und Bedeutungsfreiheit, plädiert Hall für neue Analyseinstrumente, die vielfache Kodierungen und Verknüpfungsmöglichkeiten bei gleichzeitiger Anerkennung der Unmöglichkeit endgültiger Schließung von Diskursen und Letztbegründungen bieten. Dies ermöglicht die Methode und Theorie der Artikulation.

Artikulation

Das Konzept der Artikulation geht zurück auf Marx, Gramsci und Althusser, wurde allerdings erst in den 70ern von Ernesto Laclau explizit als Theorie (weiter)entwickelt. In den *Cultural Studies* der 70er Jahre war, wie bereits erläutert, die Kritik am ›klassischen‹ Marxismus zentral, dem vorgeworfen wurde, weitgehend alle gesellschaftlichen Prozesse auf ökonomische Faktoren oder/und den Aspekt der Klasse zu reduzieren und essentialisieren. Ein solcher Reduktionismus könne komplexe Verhältnisse von Dominanz und Untergebenheit in sozialen Beziehungen nicht hinreichend erfassen (vgl. Slack 1996, 117f.). Die antireduktionistische Wende ermöglichte, dass Kultur nicht länger auf Klasse oder Produktionsverhältnisse reduziert wurde und dass gleichzeitig auch andere Aspekte wie *gender* und *race* als komplexe Beziehungen theoretisiert werden konnten (vgl. ebd., 122). Die Aufbereitung der Theorie durch Hall wurde schließlich eine der nachhaltigsten und zugänglichsten.[45] Hall nimmt verschiedene philosophische und politische Traditionen in Anspruch und formuliert, dass keine Tätigkeit abseits eines Diskurses existiert, ohne jedoch alles andere darauf zu reduzieren (vgl. ebd., 123).

Dies wird unter anderem in seinem zentralen theoretischen Konzept der Artikulation deutlich:

> »Articulation has the considerable advantage of enabling us to think of how specific practices articulated around contradictions which do not all arise in the same way, at the same point, in the same moment, can nevertheless be thought *together*.« (Hall 1980a, 69; Herv. i. Orig.)

45 Dies ist unter anderem seiner führenden Position im CCCS, seinen umfangreichen wissenschaftlichen Vorträgen und Veröffentlichungen sowie vor allem seiner hohen Fähigkeit geschuldet, vielfältige theoretische Modelle und Einflüsse auf originelle Art und Weise zu einem komplexen kulturwissenschaftlichen Ansatz zu verbinden, der fruchtbare Analysen und Interpretationen zu drängenden Herausforderungen unserer Zeit ermöglicht.

Dabei funktioniert die Artikulation auf verschiedenen Ebenen: erkenntnistheoretisch bietet sie einerseits eine Denkweise, Strukturen und Praktiken in ihren Kongruenzen, Ambivalenzen, Ambiguitäten, Diskrepanzen und Widersprüchen zu fassen; des Weiteren ist sie ein politisches Mittel, Machtstrukturen in Über- und Unterordnungsverhältnissen aufzudecken, und strategisch hält sie Mechanismen bereit, um Eingriffe in soziale Formationen und Kontexte zu ermöglichen (vgl. Slack 1996, 112). Mittels der Artikulation können Verknüpfungen verschiedener Elemente, die keine notwendige Zusammengehörigkeit haben, hergestellt werden. Die so entstandene »Einheit« eines Diskurses ist demzufolge in Wirklichkeit die Artikulation unterschiedlicher Elemente, die in sehr unterschiedlicher Weise reartikuliert werden können (vgl. Hall 1996a, 141).

In seinem Aufsatz »Race, articulation, and societies structured in dominance« legt Hall dar, dass sowohl die ökonomischen[46] als auch die soziologischen[47] Strömungen keine hinreichenden Analyserahmen bieten, um rassistisch strukturierte Gesellschaftsformationen beschreiben zu können. Während erstere den ökonomischen Beziehungen eine fast vollständig determinierende Wirkung auf die sozialen Strukturen der Gesellschaftsformationen zuschreiben, seien letztere betont pluralistisch (vgl. Hall 1980b, 305ff.). Sicher sei, »Rassen«-Beziehungen hängen direkt mit ökonomischen Prozessen zusammen, doch das Problem sei nicht, ob letztere für eine »rassische« Spaltung relevant seien, sondern wie beide Ebenen theoretisch verknüpft werden (vgl. ebd., 308).

Hier setzt die Theorie der Artikulation an. Der Begriff selbst ist mehrdeutig und kann sowohl a) etwas »gliedern« als auch b) etwas »ausdrücken« bedeuten. Die Entstehung des Begriffs ist auf zwei Quellen zurückzuführen: auf Karl Marx und die strukturalistische Linguistik Saussures. Bei Marx findet sich die Idee der Artikulation bereits in der Einleitung zu den »Grundrissen« von 1857, wo er eine Gesellschaftsformation als *artikulierte Hierarchie* beschreibt und sich von der Vorstellung einer einfachen Einheit zwischen verschiedenen Kapitalbeziehungen distanziert.

> »The conclusion we reach is not that production, distribution, exchange and consumption are identical, but that they all form the members of a totality of distinctions within a unity.« (Marx 1973, zit.n. Hall 1980b, 327f.)

Im Anschluss an Saussure ist die Sprache der Bereich der Gliederungen (*articulations*). In diskurstheoretischer Perspektive lässt sich feststellen, dass durch die Artikulation zweier unabhängig voneinander bestehender Elemente eine diskursive Formation hervorgebracht wird, in der Bedeutungen entstehen.

Hall beschreibt die Theorie der Artikulation anhand der Metapher des Lastwagens: wie der Lastwagen mit dem Führerhaus verkoppelt und entkoppelt werden kann, kann die Artikulation – als Verknüpfungsform – unter bestimmten Umständen aus zwei verschiedenen Elementen eine Einheit herstellen (vgl. Hall 1996a, 141).

---

46 Hier fasst Hall die Ansätze der Dualismustheorie, die Analysen auf der Basis der Theorie der Stufen des Wachstums, die Dependenztheorie sowie die Theorien marxistischer Orientierung von Baran und Frank zusammen.

47 Zur Vereinfachung fasst Hall unter die soziologischen Tendenzen diejenigen, die sich ausschließlich mit a) der Beziehung zwischen verschiedenen ethnischen Schichten, b) kulturellen Differenzen, c) pluralen Theorien und d) Formen politischer Herrschaft und Diskriminierung beschäftigen.

> »An articulation is thus the form of the connection that *can* make a unity of two different elements, under certain conditions. It is a linkage which is not necessary, determined, absolute and essential for all time. You have to ask, under which circumstances *can* a connection be forged or made? So the so-called ›unity‹ of a discourse is really the articulation of different, distinct elements which can be rearticulated in different ways because they have no necessary ›belongingness‹. The ›unity‹ which matters is a linkage between the articulated discourse and the social forces with which it can, under certain historical conditions, but need not necessarily, be connected.« (Ebd., Herv. i. Orig.)

Die im Konzept der Repräsentation sowie im Konzept der Artikulation grundlegende Berücksichtigung kontingenter und ambivalenter Prozesse und Verknüpfungen sowie die Notwendigkeit der Betrachtung der Kontexte für jegliche Bedeutungs-, Wirklichkeits- und Identitätsherstellung findet sich explizit auch im interaktionistischen Konstruktivismus. Einerseits leitet sich dies aus den Kränkungsbewegungen der Vernunft her, andererseits begründet es sich grundlegend in der Hervorhebung der Beobachterperspektiven bzw. Handlungsweisen von Re-/De- und Konstruktion in kulturellen Praktiken, Routinen und Institutionen. Die Ausarbeitung der vielfältigen Verbindungslinien zu den Ansätzen der *Cultural Studies* und des Postkolonialismus folgt in Kapitel 4.6.

4.3.5 Rassismus und Stereotype

Im Anschluss an die vorherige Ausführung des Konzepts der Repräsentation soll im Folgenden dezidiert auf die Aspekte von Rassismus und Stereotype eingegangen werden, da diese zum einen entscheidende Dimensionen für die Konstruktion von Andersheit darstellen, sie zum anderen auf die Aushandlung kultureller Deutungsmacht verweisen und somit immer auch politische Implikationen tragen.

Auf Grundlage der Analyse imperialer und kolonialer Tradierungen (in Bild und Text) skizziert Hall zentrale Merkmale und Strategien der Repräsentation rassistischer Differenz, die bis heute wirksam sind und im Sinne einer antirassistischen, demokratischen und diversitätswertschätzenden Pädagogik entlarvt sowie angegriffen werden sollen. Vor dem Hintergrund der oben dargestellten Bedeutungen von Differenz gilt es nochmals festzuhalten, dass das Feld der Repräsentation stets ambivalent und überdeterminiert ist und immer sowohl positive als auch negative Konnotationen tragen kann. Dies impliziert einerseits, die Hartnäckigkeit und Gefahr solch eingeschriebener Mechanismen und Bilder, andererseits ermöglicht diese Vieldeutigkeit und Unabgeschlossenheit immer auch Optionen für Widerstand und Intervention.

Zunächst soll dargelegt werden, was genau ein Stereotyp ist, bevor die zentralen Aspekte und Strategien dieser Repräsentationspraktik beleuchtet werden. Richard Dyer unterscheidet Stereotypisierung von Typisierung und stellt fest, dass wir zur Orientierung, Verständigung und Bedeutungsherstellung in der Welt notwendigerweise auf Klassifikationsmuster – Typen – angewiesen sind. Dementsprechend ordnen wir Personen, Gegenstände oder Phänomene in Rollen und Kategorien ein, wobei einzelne Charakteristika im Vordergrund stehen, die das Gesamte auf anerkannte, einfache und anschauliche Weise darstellen (vgl. Dyer 1977, 28). Stereotype demgegenüber erfassen

zwar ebenfalls einfache und anerkannte Eigenschaften einer Gruppe von Personen, reduzieren jedoch die gesamte Person auf diese wenigen Charakteristika, wodurch es zur Übertreibung, Vereinfachung, Naturalisierung und Fixierung kommt (vgl. Hall 2013a, 247). Dabei wirken verschiedene Effekte und Mechanismen:

Spaltung und Ambivalenz

Stereotypisierungen sind meist dem Phänomen der Spaltung (*splitting*) unterworfen, das heißt unterteilt in normale/akzeptable und anormal/inakzeptable Eigenschaften, wobei letztere, zur Aufrechterhaltung einer anerkannten (sozialen und symbolischen) Ordnung, ausgeschlossen werden (vgl. Hall 2013a, 247). Dyer argumentiert, dass sich ein System von Typisierung und Stereotypisierung auf jeweils das bezieht, was in einer Kultur als angemessen, dazugehörig und insgesamt positiv beziehungsweise gegenteilig als unangemessen, nicht-dazugehörig und negativ gilt (vgl. Dyer 1977, 29).

Stereotypisierung stellt immer das Bestreben zur Festschreibung symbolischer Ordnungen dar, was eine Praxis der Ein- und Ausschließung impliziert. Des Weiteren ist Stereotypisierung als Praxis der Signifikation stets ambivalent, dadurch, dass Bedeutungen nicht festgeschrieben werden können und, wie im vorherigen Kapitel bereits angedeutet wurde, Repräsentationen zudem oft binären Formen ausgesetzt sind. So werden Differenzen, die ein »wir« und »sie« markieren, durch gegensätzliche und polarisierte Elemente gegenübergestellt und fixiert, während sie paradoxerweise gleichzeitig wirken. Hinzu kommt, dass sich Differenzen oft gegenseitig anziehen, das heißt Stereotypisierungen intersektional wirken und so zu einem »Spektakel der Andersheit« (Hall 2013b, 221) werden. Im Kontext kolonial tradierter, rassistischer Stereotype verbinden sich so beispielsweise die Kategorien »Rasse« und Ethnizität mit sexuellen Fantasien und Begehren. Dies verweist schließlich auf die ungleiche Machtverteilung im Prozess der Stereotypisierung beziehungsweise auf Stereotypisierung als hegemoniale Praxis.

Fantasie, Begehren und Fetischismus

Im Zuge jahrhundertelanger europäischer Expansion und Kolonisation sowie globaler Migration hat sich ein Konglomerat an stereotypen Bildern und Praktiken aufgebaut, das sich durch eine enge Verbindung von rassistischen Stereotypen, legitimiert durch unter anderem naturalistisch begründete Gegensätze, und (sexuellen) Fantasien und Begehren auszeichnet. Grundlage ist die binäre Unterscheidung von »Zivilisation« (weiß) und »Wildheit« (schwarz), verbunden mit dem Gegensatz »Kultur« und »Natur«. Während das weiße Europäische mit Entwicklung, Vernunft, Ordnung und sittlicher Moral assoziiert wurde und wird, steht das schwarze Andere für den Mangel, für das Unsittliche, Körperliche und Wilde (vgl. Hall 2013b, 232f.). Diese Naturalisierung von Differenz wird zudem durch die Verknüpfung mit sexuellen Aspekten und Fantasien gesteigert. So wurden sowohl die kolonisierten Männer, als auch die Frauen einerseits für die ihnen zugeschriebene gesteigerte Sexualität beneidet, andererseits gefürchtet (vgl. ebd., 252). Auch hier finden wir die tief eingeschriebene Ambivalenz von Stereotypen im Sinne der Teilung in eine positive und negative Seite.

Die Aspekte der Reduktion, Naturalisierung, Fragmentierung und auch Pathologisierung fügen sich zu dem zusammen, was im Anschluss an Freud als Fetischismus bezeichnet wird, nämlich die Verobjektivierung einer Person, die Ersetzung einer (verbo-

tenen) Kraft durch ein Objekt und die Verleugnung des Begehrens, was selbst stets ambivalent ist (vgl. ebd., 256f.). Als eindrückliches Beispiel führt Hall das Schicksal Saartje Baartmans an, die 1819 zum Zweck der Ausstellung und Vorführung von Südafrika nach England gebracht wurde. Als sogenannte »Hottentotten-Venus« wurde sie, aufgrund der Anatomie ihrer Geschlechtsteile und ihres Gesäßes, auf diese Körperlichkeit reduziert, exotisiert und durch die Verobjektivierung ihrer einzelnen Körperteile (sexuell) fetischisiert (vgl. ebd., 253ff.).

Im Rückgriff auf psychoanalytische Theorien unter anderem nach Lacan lässt sich hier erneut auf die Funktion des Anderen zur Selbstkonstitution und die damit oft einhergehende rassistische Stereotypbildung eingehen. Es wird von der Annahme eines steten Begehrens, ein einheitliches Ich zu erlangen, ausgegangen, das jedoch niemals vollständig erreicht werden kann, da Subjektivierung und Selbstkonstitution stets vom Dialog mit dem Anderen abhängig sind und dieser sich immer außerhalb befindet.[48] In Lacans Spiegelstadium ist für die Subjektbildung das Bild und der Blick eines Anderen notwendig, der die vermeintliche Einheit eines Ichs vermittelt, die aber immer illusorisch ist. Laut Frantz Fanon, der unter anderem auf den psychoanalytischen Theorien Lacans aufbaut, ist es folglich die Weigerung des weißen Anderen, die schwarze Person »vom Platz des Anderen« aus anzuerkennen, die für einen Großteil rassistischer Bilder verantwortlich ist (vgl. ebd., 228).

Mit der Annahme, dass Bedeutungen weder festgeschrieben werden können, noch universellen Charakter haben, geht einher, dass (unter anderem rassistische und stereotype) Repräsentationen transkodiert und so beispielsweise mit neuen Bedeutungen verknüpft werden können. Die tiefe Ambivalenz innerhalb der Repräsentationspraktiken ermöglicht es zum Beispiel, negativ konnotierte Texte und Bilder positiv zu besetzen und umzudeuten, wenngleich sich die ambivalente und binäre Struktur dessen nicht auflöst (vgl. ebd., 260f.). So hat beispielsweise das deutsche Aktivist*innenkollektiv *Kanak Attak* durch die Gegen-Vereinnahmung des negativ besetzten Wortes *Kanake*, sich dessen ermächtigt und es umgedeutet.[49] Damit wird einerseits die negative Fremdzuschreibung aufgebrochen. Zum anderen werden Diskurse um »Multikulturalismus«, Staatsbürgerschaft und um die Bezeichnung »Ausländer« aus der Position Marginalisierter selbst herausthematisiert sowie problematisiert und stören so die bisherige Repräsentationsordnung. Zugleich bleibt der rassistische Ausdruck bestehen und kann als Fremdzuschreibung die alten Rassismen und implizierten Botschaften weiterhin transportieren. Dennoch wird die Bedeutung durch *Kanak Attak* erweitert, mehrdeutig und damit widerständig.

Eine ähnliche Strategie, Repräsentationen anzufechten, ist das Ersetzen der vormals negativen Bilder durch positive. Besonders in alltagskulturellen Repräsentationen werden häufig stereotype Bilder reproduziert, die Rassismen und Ressentiments abbilden und verbreiten. Eine Ersetzung der Bilder mit gegenteiligen, positiven Botschaften kann alte rassistische Botschaften aufbrechen und erweitern, diese jedoch nicht notwendigerweise verdrängen (vgl. Hall 2013b, 262f.). Hier werden binäre Gegensatzpaare umgekehrt, das heißt das ehemals Negative oder Unterdrückte wird nun positiv besetzt. Ein

48 Vgl. Teil I, Kapitel 2.3 in dieser Arbeit.

49 Vgl. www.kanak-attak.de/ka/about/manif_deu.html.

prominentes Beispiel ist etwa die in den 1960ern in den USA gestartete Bewegung *Black is beautiful*. Der gleichnamige Satz fördert die schwarze Kultur und Identität, er bekräftigt die Schönheit der natürlichen Merkmale von Schwarzen, um der rassistischen Vorstellung in der amerikanischen Kultur entgegenzuwirken, dass typische Merkmale von Schwarzen weniger attraktiv oder wünschenswert seien. Mit dieser Strategie werden Binarismen zwar herausgefordert, allerdings nicht beseitigt.

Schließlich schlägt Hall die Gegenstrategie »through the eye of representation« vor (Ebd, 263f.). Während die vorherigen Methoden versuchen, den Inhalt der Repräsentation zu verändern, geht es hier eher um *representation* als Prozess einer interaktiven Bedeutungskonstruktion, einer Praxis, die im imaginären Begehren der Beobachter*innen wurzelt. Stereotype werden »von innen« heraus angefochten, dadurch, dass sie nicht umgangen, sondern explizit angesprochen werden und so der Betrachter sich selbst in seinen eigenen stereotypen Strukturen ertappt und beobachtet. So spielt der amerikanische Fotograf Robert Mapplethorpe beispielsweise gezielt mit dem Phänomen des Fetischismus, wenn er schwarze Körper in sexualisierten Positionen zeigt und damit den weißen Blick erschüttern, dekonstruieren und umkehren möchte (vgl. ebd., 264f.). Bedeutend ist festzuhalten, dass Stuart Hall diese dritte, dekonstruktivistische Strategie zwar bevorzugt, es für ihn aber keine »richtige« oder »wahre« Strategie gibt, diese stattdessen jeweils kontextuell und situativ erprobt und angewandt werden muss.

Hinsichtlich der Verschiebung vom Kampf um Repräsentation hin zu einer Politik der Repräsentation ist deutlich geworden, dass Repräsentationen keine bloß reflexive Rolle innehaben, sondern konstitutiv sind (vgl. Hall 1996e, 443). Das heißt, sie stellen Bedeutungen her und haben ideologischen Charakter, sind somit immer hegemonialen Aushandlungen unterworfen. Hier spricht sich Hall für eine Neukonzeption des Ethnizitätsbegriffs aus, was mit einer Re-Theoretisierung des Konzeptes der Differenz einhergeht. So muss zum einen anerkannt werden, dass jeder ethnisch ist, da jeder von einer bestimmten gesellschaftlichen Position aus spricht, jeder geschichtlich und kulturell positioniert ist und aus bestimmten Erfahrungen schöpft (vgl. ebd., 447). Daher muss der Begriff der Ethnizität von Konzepten wie Nation und »Rasse« entkoppelt werden, womit zum anderen der Übergang von der Differenz zur *différance* einhergeht (vgl. ebd., 446). Während Erstere die Trennung und Gegensätzlichkeit differenter Elemente betont, pointiert Derridas *différance* die Veränderlichkeit der Positionen sowie die inhärente Ambivalenz und Mehrdeutigkeit.

4.4 Homi K. Bhabha

Homi K. Bhabha wurde 1949 in Mumbai geboren, wo er als Mitglied der Parsen aufwuchs, einer religiösen Minderheit, die in der Kolonialzeit als Vermittler zwischen der britischen Kolonialmacht und verschiedenen indischen Communities galt und jeher eine »Zwischenraum-Rolle« einnahm (vgl. Bhabha 2017, o. S.). Nachdem er sein Bachelorstudium am *Elphinstone College* in Mumbai abgeschlossen hat, migrierte er Mitte 1970 nach England und studierte den Master in Englischer und Amerikanischer Literatur am *Christ Church College* in Oxford, wo er 1990 über V. S. Naipaul ebenfalls promovierte. 1994 erhielt er die Professur für englische Literatur an der *University of Chicago* sowie 2001 die *An-*

ne F. Rothenberg Professur für *Humanities* an der Havard Universität, wo er ebenfalls seit 2005 das *Humanities Center* leitet. Neben einigen *Fellowships* und anderen Gastdozenturen erhielt Bhabha 2012 den *Padma Bhushan*-Preis der Indischen Regierung im Bereich »Literatur und Bildung« (vgl. ebd., 12).

Bhabhas Arbeiten bilden sich aus einer komplexen Vielschichtigkeit theoretischer Bezüge und können zwischen einer in den Literaturwissenschaften angelegten postkolonialen Kultursemiotik, einer poststrukturalistisch-dekonstruktivistischen Kulturtheorie sowie einer politisch motivierten postmarxistischen Perspektive im Sinne der *Cultural Studies* angesiedelt werden (vgl. Anfeng 2009, 161ff.). So bezieht sich Bhabha beispielsweise auf die postkolonialen Arbeiten von unter anderem Fanon und Said, rezipiert poststrukturalistische und psychoanalytische Ansätze von unter anderem Foucault, Derrida und Lacan, die sprachwissenschaftlichen Arbeiten Bakhtins, aber auch die kritischen Arbeiten der *Cultural Studies*. Im Allgemeinen geht Bhabha als Literaturwissenschaftler in Form von Textanalysen an seine Auseinandersetzungen heran, wobei Werke unter anderem von Toni Morrison, V.S. Naipaul und Salman Rushdie zentral sind. So sei laut Bhabha unter anderem seine Leidenschaft für Poesie der Grund für die ihm häufig vorgeworfene schwierige und elektrisierende Sprache (vgl. Bhabha 2017, o. S.). Zentrale Aufsätze Bhabhas sind zum einen in den zwei Aufsatzsammlungen »Nation and Narration« (1990) und »The Location of Culture« (1994; 2004) zusammengefasst, zum anderen publiziert er Essays und Interviews an zahlreichen anderen Stellen.

In den folgenden Kapiteln werden die zentralen Konzeptionen Bhabhas vorgestellt, die zu einer fundmentalen Rekonzeptualisierung des Kulturbegriffs führten, denn für Bhabha ist Kultur nichts Stabiles oder Abgeschlossenes, noch historisch Unveränderliches (vgl. Bhabha 2004, 52). Stattdessen begreift er Kulturen, ähnlich wie Hall, in erster Linie als Signifizierungssysteme, für deren stete Re-/De-/Konstruktion die Konzepte der Differenz und Ambivalenz konstitutiv sind.

> »Meaning is constructed across the bar of difference and separation between the signifier and the signified. So it follows that no culture is full unto itself, no culture is plainly plenitudinous, not only because there are other cultures which contradict its authority, but also because its own symbol-forming activity, its own interpellation in the process of representation, language, signification and meaning-making, always underscores the claim to an originary, holistic, organic identity.« (Rutherford 1990, 210)

Ausgehend von der Situation einer nie vollständig zu erlangenden Identität, Bedeutung und Subjektposition, was sich unter anderem in poststrukturalistischen Annahmen begründet, werden diese folglich im Aufeinandertreffen stets ausgehandelt. Hier führt Bhabha die Schlüsselkonzepte der Hybridität und des Dritten Raums ein.

> »The process of cultural hybridity gives rise to something different, something new and unrecognisable, a new area of negotiation of meaning and representation.« (Ebd., 211)

Hybridität ist sowohl der Prozess der Aushandlung von Identitäten, Bedeutungen und damit auch immer Machtverhältnissen, als auch das Ergebnis von Kulturkontakten. Hier

spannt Bhabha den (symbolischen) Dritten Raum auf, einen »Ort« kultureller Differenz, Ambivalenz und Dekonstruktion.

> »It is that Third Space, though unrepresentable in itself, which constitutes the discursive conditions of enunciation that ensure that the meaning and symbols of culture have no primordial unity or fixity; that even the same signs can be appropriated, translated, rehistoricized and read anew.« (Bhabha 2004, 55)

Die Strategien und Mechanismen, die der Hybridisierung zugrunde liegen und die Verhandlung kultureller Repräsentationen, Identitätskonstruktionen, Machtstrukturen sowie Widerstandspotentiale ermöglichen, konzeptualisiert Bhabha als kulturelle Übersetzung und Mimikry. Bedeutend sowohl für Identitätskonstruktionen, als auch für die Erlangung von Handlungsfähigkeit ist die Annahme unterschiedlicher kultureller Zeitlichkeiten. Nicht nur wendet sich Bhabha gegen eurozentrische Auffassungen universeller Zeit- und Erfahrungshorizonte, er lehnt zudem Vorstellungen linearer Geschichtsschreibung ab, um unter anderem (post-)koloniale Machtverhältnisse zu dekonstruieren. Im Folgenden werden diese hier eingeführten Konzepte dezidiert in ihrer Komplexität vorgestellt.

4.4.1 Differenz und Ambivalenz

Grundlage Bhabhas Denken ist die Verortung (post-)kolonialer Diskurse im »Darüber hinaus«, womit einerseits das Nachwirken kolonialer Erfahrungen auf gegenwärtige Verhältnisse pointiert wird, zum anderen bereits hier die zentrale Denkfigur des »Zwischen-Raumes« erscheint.

> »The ›beyond‹ is neither a new horizon, nor a leaving behind of the past…. Beginning and endings may be the sustaining myths of the middle years; but in the *fin de siècle*, we find ourselves in the moment of transit where space and time cross to produce complex figures of difference and identity, past and present, inside and outside, inclusion and exclusion.« (Bhabha 2004, 1f.; Herv. i. Orig.)

Postkoloniale Gesellschaften zeichnen sich durch eine Vielzahl an Brüchen, Diskontinuitäten und Dezentrierungen aus, die ein Denken in Dichotomien, in abgeschlossenen Einheiten und linearen Prozessen verunmöglichen. Nicht nur sind Strukturen (politisch, gesellschaftlich, ökonomisch, sozial) und Koordinaten von Raum und Zeit »zerstreut«[50], Gesellschaften an sich sowie jede einzelne Identität ist durch Differenzen charakterisiert (vgl. Hall 1996f, 599f.). Dabei begründet sich Bhabhas Differenzdenken zum einen sprach- bzw. diskurstheoretisch im Anschluss an unter anderem Foucault und Derrida, womit unter anderem die Dekonstruktion von Binarismen und die Überdetermination von Bedeutung einhergeht, zum anderen baut es auf psychoanalytischen Überlegungen

50 Den Begriff der Zerstreuung (*dislocation*) gebraucht Ernesto Laclau, um die durch Antagonismen, Kontingenzen und Ambivalenzen geprägte gesellschaftliche sowie subjektive Situation zu charakterisieren (vgl. Laclau 1990, 39). Vgl. auch Teil II, Kapitel 5 in dieser Arbeit.

im Anschluss an Freud, Lacan und den Schriften Fanons auf. Hier wird davon ausgegangen, dass Identifizierungsprozesse nur über die differentielle Setzung gegenüber dem Anderen funktionieren, das heißt dieser essentiell für die eigene Subjektivierung ist.

> »With the concept of difference, […] what I was attempting to do was to begin to see how the notion of the West itself, or Western culture, its liberalism and relativism – these very potent mythologies of ›progress‹– also contain a cutting edge, a limit. With the notion of cultural difference, I try to place myself in that position of liminality, in that productive space of the construction of culture as difference, in the spirit of alterity and otherness.« (Rutherford 1990, 209)

So entsteht ein komplexes theoretisches Feld, von wo aus Bhabha seine Argumentationslinien entwickelt, die in den folgenden für diese Arbeit zentralen Kategorien zu fassen sind: Kulturelle Differenz und kulturelle Diversität, Prozesse der Identifizierung sowie die semiotisch-diskursive Bedeutung von Differenz.

Kulturelle Differenz und kulturelle Diversität

Auch heute noch prägt eine binäre Logik westliche Gesellschaften, wodurch eine produktive Verhandlung mit und Anerkennung von kulturellen Differenzen untergraben wird. Mit Verweis auf das Hybriditätskonzept ergibt sich die Notwendigkeit, essentialistische Sichtweisen auf kulturelle Identitäten aufzugeben, denn Identitäten sowie Differenzen erweisen sich als plural und veränderbar und können keiner Festschreibung unterworfen werden. Im Hinblick auf unter anderem Prozesse sozialkultureller Transformation und den damit einhergehenden gesellschaftspolitischen Diskursen, klagt Bhabha die Verwendung des Begriffs der kulturellen Diversität an, da dieser die Vorstellung abgeschlossener kultureller Entitäten impliziere, die in einem homogenen Zeit- und Erfahrungshorizont nebeneinander existieren (vgl. Bhabha 2004, 50). Gesellschaftspolitisch mündet dies unter anderem in einem universalistischen Multikulturalismuskonzept, mit dem Effekt, dass Ethnien als Einheiten festgeschrieben werden und durch diese Grenzziehung – mit dem Ziel, die vermeintlich kulturelle Vormachtstellung der »Mehrheit« zu stabilisieren – manifestiert werden (vgl. Bonz/Struve 2006, 143).

Der Begriff der kulturellen Differenz hingegen verweist auf die jeder differenztheoretischen Konstruktion inhärente Ambivalenz und Uneindeutigkeit, wobei sich Bhabha auf die Dekonstruktion Derridas bezieht und davon ausgehend kulturelle Differenz textuell begreift, wodurch vermeintlich eindeutigen Sinn- oder Bedeutungszuschreibungen der Boden entzogen wird. Die *différance* nach Derrida beschreibt vereinfacht die notwendige Sinnaufschiebung in Wort und Schrift, da jeder Signifikant erst durch das differentielle Verweisen auf einen anderen Signifikanten vorübergehend Bedeutung erhält, diese folglich nicht im Signifikanten oder Gegenstand selbst liegt. Somit ist die differentielle Sinngebung immer arbiträr (vgl. Struve 2013, 67). Daran anschließend können sodann dichotome Setzungen dekonstruiert und deren hierarchischer Charakter entlarvt werden. Übertragen auf die (post-)koloniale Situation heißt das zum einen, dass (kulturelle) Differenzen willkürliche, kulturell konstruierte Differenzen sind, so dass eine eurozentrische, universalistische Perspektive auf abgeschlossene kulturelle Entitäten im Sinne kultureller Diversität nicht haltbar ist. Zum anderen werden so ambivalente

und mehrdeutige Räume geschaffen, die eine Identifizierung im Dazwischen, vorübergehend und vieldeutig, zulassen (vgl. Bhabha 2004, 180f.).

Ein weiterer Aspekt, der gegen ein liberales Muktikulturalismuskonzept spricht, stellt die von Althusser formulierte »symbolische Anrufung« dar. Demnach existiere das Subjekt erst durch die von der Gesellschaft an es herangetragenen kulturellen Gesetze (vgl. Bhabha 2011, IX). Laut Bhabha liegt in dieser symbolischen Anrufung immer eine Differenz, da das Subjekt mehr ist als die Summe einzelner symbolischer Zuschreibungen (vgl. ebd.). Das heißt, das Subjekt ist nicht nur verschiedenen ethnischen, klassenspezifischen oder geschlechtsspezifischen Zuschreibungen unterworfen, diese erweisen sich zudem als ambivalent und/oder inkommensurabel[51] (vgl. ebd., X).

> »The difference of cultures cannot be something that can be accommodated within a universalist framework. Different cultures, the difference between cultural practices, the difference in the construction of cultures within different groups, very often set up among and between themselves an *incommensurability*.« (Rutherford 1990, 209; Herv. i. Orig.)

Diese Inkommensurabilität zwischen sowie innerhalb von Kulturen verweist des Weiteren auf die von Bhabha eingeführte differentielle Zeitlichkeit. So zeichnen sich plurale Gesellschaften mit unterschiedlichen Minoritätenkulturen durch differentielle Erfahrungs- und Zeithorizonte aus. Nicht nur deutet dies auf die Unmöglichkeit einer universalen Linearität von Vergangenheit und Gegenwart hin, es betont außerdem die Ungleichzeitigkeit der Positionen von Subjekten der (unter anderem alteingesessenen) Mehrheit und denen der (unter anderem migrierten) Minderheit. Ausgehend von Fanon nutzt Bhabha das Bild des Zuspätkommens (*belatedness*) des minoritären, in dem Fall schwarzen Subjekts, um diese Perspektive einzuführen.

> »You come too late, much too late, there will always be a world – a white world between you and us.« (Fanon zit.n. Bhabha 2004, 339)

Bhabha bezeichnet diesen Zwischenraum zwischen *euch* und *uns* als Äußerungsraum, als Moment der diskursiven Selbstpositionierung jenseits hierarchischer Formen von Rationalität und Universalität, um sich einer »weißen Ontologie« des Menschlichen, mit dessen universalen Werten und Normen, zu widersetzen (vgl. Bhabha 2011, 354). So kann die binäre Struktur von Macht und Identität dekonstruiert werden, da im Aufeinandertreffen »der Schwarze nicht mehr nur schwarz ist, sondern dem Weißen gegenübersteht« (Fanon zit.n. Bhabha 2011, 355). Dies begründet sich zum einen in der psychoanalytisch fundierten Identitätskonzeption, zum anderen erscheint hier der von Bhabha beschriebene semiotisch-diskursive Äußerungsraum. Beide Perspektiven stellen Schlüsselmomente für Bhabhas Gesamtwerk dar und werden in den folgenden Passagen erläutert.

51 Vgl. Bernstein (1991).

Prozesse der Identifizierung

Die Frage der Identität entwickelt Bhabha ausgehend von der poststrukturalistischen Psychoanalyse Lacans sowie Fanons Übertragung dieser auf kolonial-rassistische Diskurse, wobei Begriffe wie Verschiebung (*displacement*), Spaltung (*splitting*) und Uneindeutigkeit zentral sind (vgl. Bhabha 2011, 59). Dies deutet auf die auch hier wirksam werdende tiefe Ambivalenz des Subjekts und des Identifizierungsprozesses selbst hin. Identitäten werden im Dazwischen, stets in Relation zum Anderen konstruiert, womit 1) eine Spaltung des Subjekts und folglich die Dekonstruktion der Dichotomien von unter anderem »selbst«/»anderer« einhergeht, 2) Identitäten als instabil, ambivalent und stets im Werden gedacht werden sowie 3) den Subjekten widerständiges Potential zugesprochen wird.

Im Moment des Aufeinandertreffens, im Dazwischen, wo der Schwarze nicht mehr nur schwarz ist, sondern, wie im vorherigen Zitat erwähnt, dem Weißen gegenübersteht, werden Identitäten auf Grundlage von Begehren und Abwehr reziprok hergestellt. Hier deutet sich an, dass Identifizierung nur mit und über den Anderen funktioniert und kulturelle Differenzen im Moment des Aufeinandertreffens unscharf werden. Dabei stellt die Ambivalenz von Begehren und Abwehr die Grundlage identifizierender Prozesse dar und ist damit »eine der wichtigsten diskursiven und psychischen Strategien diskriminatorischer Macht« (Bhabha 2011, 98). Bhabha greift hier, ähnlich der Konzeption Halls, die Funktionsweise des Stereotyps auf, um einerseits zu verdeutlichen, dass Stereotypisierung eine ambivalente Artikulation von Differenz darstellt, bei der sowohl Kolonisierte als auch Kolonisierende beeinflusst werden, sich aber andererseits aufgrund dieser Ambivalenz sogar Möglichkeiten des Widerstandes ergeben, wie im weiteren Verlauf noch ausgeführt wird (vgl. ebd.). Das Widerstandspotential ist darauf zurückzuführen, dass das Stereotyp, um wirksam zu sein, stets reproduziert werden muss, diese Repräsentation aber immer komplex und ambivalent ist (vgl. ebd., 103).

> »It is recognizably true that the chain of stereotypical signification is curiously mixed and split, polymorphous and perverse, an articulation of multiple belief. The black is both savage (cannibal) and yet the most obedient and dignified of servants (the bearer of food); he is the embodiment of rampant sexuality and yet innocent as a child […].« (Bhabha 2004, 118)

Ebenso wie Hall analysiert auch Bhabha zudem die Verschränkung der Diskurse von Sexualität und »Rasse« in der kolonialen Repräsentation als Form des Fetischismus und entlarvt ambivalente Begehrensstrukturen, die sich zwischen Phantasie und Abwehr bewegen (vgl. Bhabha 2011, 110f.). Dieses komplexe Zusammenspiel beschreibt Bhabha anhand der Wirkung der Tropen von Metapher (Verdichtung) und Metonymie (Verschiebung) mit den imaginären Phänomenen von Narzissmus und Aggressivität. Metaphorisch wirkt der Fetisch oder das Stereotyp insofern, als es eine narzisstische Identifizierung erlaubt, zugleich wirkt es jedoch auch metonymisch, indem das Bild durch den Verweis auf etwas Anderes, Aggression und Abwehr hervorruft (vgl. Struve 2013, 74). Die Idee hinter der Formulierung der Metapher ist, dass es einen inhärenten Widerstand gegen die Bedeutung in der Sprache gibt, Bedeutung also nicht einfach spontan entsteht, sondern das Produkt einer spezifischen Operation ist. Laut Lacan ist die Produktion von

Bedeutung (Signifikation) erst durch die Metapher möglich, da die Metapher der Übergang des Signifikanten zum Signifikat ist (vgl. Evans 1996, 114f.). Metonymie hingegen definiert Lacan als diachrone Beziehung zwischen zwei Signifikanten in einer Signifikationskette. Somit bilden Metapher und Metonymie die Art und Weise, in der Bedeutung produziert wird (vgl. ebd., 115).

Mit Fanon lässt sich anschließen, dass das koloniale Subjekt stets »von außen überdeterminiert« ist (Fanon zit.n. Bhabha 2011, 63), wobei einerseits »der Blick des Weißen den Körper des Schwarzen auf-[bricht]« (Bhabha 2011, 62), dabei aber andererseits »das Auge des bösen Blicks *sowohl* das erzählende Ich (*I*) des Sklaven *als auch* das überwachende Auge (*eye*) des Herren [verfremdet]« (ebd., 78; Herv. i. Orig.). Hier erscheint die wichtige Kategorie des Sehens, bzw. des durch Blicke hergestellten Stereotyps »als eine arretierte, fetischistische Repräsentationsform innerhalb des diskursiven Identifikationsfeldes.« (Ebd., 113) Entscheidend ist, dass genau wie in Lacans Spiegelstadium die Ich-Identität, das stereotype Bild einen Mangel aufweist, somit nie vollständig repräsentiert werden kann (vgl. ebd., 114).

Bhabha verweist zudem durch den Rückgriff auf die von Freud eingeführte Metapher des Unheimlichen auf die unumgängliche Ambivalenz hin, die uns einerseits in unserer Identifizierung begegnet, andererseits jedoch das gesamte Feld kultureller Verortung betrifft. Auf individueller Ebene verweist das heimlich Vertraute beispielsweise auf das Begehren einer kohärenten Identität, während das Unheimliche auf die mögliche Bedrohung des Anderen verweist, der uns in unserer Identifizierung beeinflusst. Bezogen auf die Ebene der multikulturellen Gesellschaft verkörpert das Subjekt, das sich zum Beispiel auf die Zugehörigkeit zur Nation verlässt, das Heimische, das Vertraute und Sichere, während sich das Subjekt zugleich durch den kulturell Anderen unheimlich bedroht fühlt (vgl. Bhabha 2110, X). So steht das Unheimliche im Denken Bhabhas für das Zwischenräumliche, das sich durch kulturelle Differenz und Ambivalenz auszeichnet und sich weder festschreiben noch endgültig verorten lässt.

Durch die omnipräsente Ambivalenz macht Bhabha sodann die Möglichkeit aus, Machtpositionen zu destabilisieren. In dem Moment, wo Identitäten und Differenzen verschwimmen, nicht mehr zugeordnet werden können und ambivalente Prozesse von unter anderem Stereotypisierung wirken, spricht Bhabha den kolonisierten Subjekten Widerstandspotential zu, was sich in der Strategie der Mimikry und dem Konzept der Übersetzung zeigt, die im weiteren Verlauf aufgegriffen werden.

Semiotisch-diskursive Bedeutung von Differenz

Durch Bhabhas Konzeption von Kultur als Signifizierungssystem, das heißt als bedeutungsherstellendes System, das differenztheoretisch begründet ist, wird sowohl die diskursive Verfasstheit kultureller Praktiken und Bedeutungen betont, als auch die sprachliche Verfasstheit des Subjekts und seines Anderen. Dadurch ist es möglich, Zwischenraumphänomene in den Blick zu nehmen, unterschiedliche kulturelle Zeiten herauszukristallisieren, Machtstrukturen zu dekonstruieren sowie Handlungsmacht zu verhandeln.

Dabei »[verweist] die Sprach-Metapher auf die kulturelle Differenz und Unvereinbarkeit statt auf die konsensuelle, ethnozentrische Auffassung von der pluralistischen Existenz kultureller Diversität.« (Bhabha 2011, 263) Bhabha begreift den Dritten Raum,

den symbolischen Ort des Aufeinandertreffens differentieller kultureller Identitäten, als einen Ort der Äußerung (*enunciation*) (vgl. ebd., 54). Hier spaltet sich das Subjekt im »performativen kulturellen Akt« (ebd., 55) in das Subjekt der Aussage und in das der Äußerung, welches in der Aussage selbst nicht repräsentiert ist und sich somit nicht mehr eindeutig (superior oder inferior) identifizieren lässt. Wenn beispielsweise der Kolonisierende spricht und damit die eigene Macht demonstriert, wird im Moment der Äußerung ein performativer Akt vollzogen, wodurch die vermeintlich gesicherte Autorität destabilisiert wird. Somit können sowohl (kulturelle) Bedeutungen ausgehandelt werden, als auch neue narrative Räume entstehen (vgl. ebd., 265).

> »The intervention of the Third Space of enunciation, which makes the structure of meaning and reference an ambivalent process, destroys this mirror of representation in which cultural knowledge is customarily revealed as an integrated, open, expanding code. […] It is only when we understand that all cultural statements and systems are constructed in this contradictory and ambivalent space of enunciation, that we begin to understand why hierarchical claims to the inherent originality or ›purity‹ of cultures are untenable […].« (Bhabha 2004, 54f.).

Nicht nur werden durch die Spaltung Autoritäten erschüttert, es kommt zudem zu einer Spaltung oder Verdoppelung der zeitlichen Dimension. Mit Verweis auf Benedict Andersons Analyse[52] erläutert Bhabha, dass diese gespaltene Zeitlichkeit der Äußerung die Narration der westlichen Geschichte deplatziert (vgl. Bhabha 2011, 56). Binäre Aufteilungen von unter anderem Vergangenheit/Gegenwart und Tradition/Moderne werden problematisch und verlieren ihre eindeutigen Bezugspunkte und autoritative Ausrichtung (vgl. ebd., 53).

Bei der Identifizierung mit und über den Anderen beschreibt Bhabha zudem eine »Tiefendimension«, die vorgängige Selbstbilder mit dem gegenwärtigen zusammenbringen, diese aber nie identisch sind, sondern durch die Versprachlichung verdoppelt werden, wodurch es zur (Selbst-)Entfremdung kommt (vgl. Struve 2013, 76). Hier verbindet Bhabha die psychoanalytische Perspektive mit einer sprachtheoretischen. Der Fremde taucht im Eigenen auf und in ebendiesem diskursiven Ort/Moment der Äußerung kann Handlungsfähigkeit neu ausgehandelt werden. Hier eröffnet sich der Bereich der Hybridität, wo es sowohl zu hybriden Artikulationen, als auch zur Dekonstruktion von (kolonialer) Macht kommt.

4.4.2 Hybridität und Dritter Raum

Das Konzept der Hybridität und die Denkfigur des Dritten Raumes stellen Schlüsselkonzepte in Bhabhas Denken dar, auf deren Basis er zentrale Argumentationen entwickelt, um Kulturkontakte beschreiben zu können sowie (politische) Folgerungen jenseits essentialistischer und universalistischer Annahmen zu begründen. Dabei sind die Kon-

52 Anderson zufolge ist ein Charakteristikum der vorgestellten Gemeinschaft die Konstruktion einer homogenen, seriellen Zeit (vgl. Anderson nach Bhabha 2011, 56).

zeptionen von Hybridität als Ort der Verhandlung (*negotiation*) sowie als Raum der Intervention und Subversion bedeutend.

Bhabhas Konzept der Hybridität bietet das passende Werkzeug, die Ambivalenz im Kolonialdiskurs darzustellen und die binären Oppositionen wie Kolonisierende/Kolonisierte oder das »Eigene«/das »Fremde« zu dekonstruieren. Er geht davon aus, dass das Subjekt durch kulturelle Hybridisierung konstituiert wird und Identitäten in Interaktion mit dem Anderen ausgehandelt werden. Wie im Folgenden dargelegt wird, ist das Verhältnis zwischen Kolonisierenden und Kolonisierten weitaus komplexer, als dass von einer absoluten Macht der Kolonisierenden ausgegangen werden könnte. Bhabha schreibt der unterdrückten Minorität eine Handlungsfähigkeit zu, die auf seinem Konzept der Hybridität sowie der Strategie der Mimikry fußt und sich im (passiven) Widerstand gegen die Fremdherrschaft äußern kann. Anhand beider Konzepte veranschaulicht er einerseits die Ambivalenz, die der Kolonisierung innewohnt, und andererseits die Handlungsfähigkeit, die den Marginalisierten im Kolonialprozess zukommt. Hybridität und Dritter Raum deuten dabei auf den Bereich des *Da-zwischens*, zwischen Signifikant und Signifikat, zwischen verschiedenen Zeitachsen sowie zwischen verschiedenen Subjektpositionen, so dass in diesem Moment neue Bedeutungen ausgehandelt werden können. Der vermeintlich homogene Raum und die vermeintlich einfache horizontale Zeitachse der Nation werden durch kulturelle Bewegungen und Begegnungen zerstreut und in Frage gestellt (vgl. Bhabha 2011, 215). Es werden Erinnerungen und Identitäten umgeschrieben, neu ausgerichtet und neu verortet (vgl. Chambers 1997, 199).

Damit ist neben der postkolonialen Kritik und der damit verbundenen Auflösung von Binaritäten die Dekonstruktion des vorherrschenden hegemonialen Kulturbegriffs möglich und nötig. Postmoderne Gesellschaften sind besonders durch Immigration, Pluralisierung und ethnische Hybridisierung gekennzeichnet und fordern ein neues Kulturverständnis ein, da Kulturen nie abgrenzbar und einheitlich sind. Postkoloniale Subjekte sowie Individuen von Minoritätengruppen einer Gesellschaft, Menschen in einer Diaspora-Situation etc. bewohnen Zwischenräume. Die Verhandlungen an der Grenze kultureller Identitäten durchbrechen Differenzlinien von unter anderem *race*, *class* und *gender* und erschweren die Unterscheidung von Innen und Außen (vgl. Castro Varela/Dhawan 2005, 95). Dies hebt nicht *per se* Machtverhältnisse auf, sondern ist selbst Teil hegemonialer Auseinandersetzungen. Sie ermöglicht aber die Aushandlung neuer Identitäten sowie Bedeutungen – macht diese oft sogar notwendig.

> »At the point at which the precept attempts to objectify itself as a generalized knowledge or a normalizing, hegemonic practice, the hybrid strategy or discourse opens up a space of negotiation where power is unequal but its articulation may be equivocal. Such negotiation is neither assimilation nor collaboration. It makes possible the emergence of an ›interstitial‹ agency that refuses the binary representation of social antagonism.« (Bhabha 1996, 58)

Wie im Zitat deutlich wird, geht es Bhabha um die Möglichkeit der Artikulation differenter, widersprüchlicher und antagonistischer Elemente, jenseits einer dialektischen

oder transzendentalen Aufhebung.[53] Neben der postulierten differentiellen Zeitlichkeit, berücksichtigt er damit einerseits die Konstruktivität und Historizität von Wissen und Bedeutung, wobei er sich explizit gegen einen simplifizierenden Essentialismus wendet. Zum anderen unterstreicht er damit, dass politische Einstellungen und Entscheidungen nicht auf einen ursprünglichen, naturalistischen Sinn zurückzuführen sind, sondern sich gerade durch ihre Kontextualität auszeichnen (vgl. Bhabha 2011, 39f.). Mit Verweis auf Halls Analyse hegemonialer Gegenbewegungen im Kontext des britischen Bergarbeiterstreiks von 1984–85 sowie auf die Arbeiten Laclaus und Mouffes betont Bhabha den hybriden Moment politischer Veränderung, der sich aus der Verhandlung differentieller, de-platzierter Elemente ergibt.[54]

> »Der transformatorische Wert der Veränderung liegt hier in der Neuartikulierung – oder Übersetzung – von Elementen, die *weder das Eine* (mit der Einheit der Arbeiterklasse als Ausgangspunkt) *noch das Andere* (die Politik des Geschlechts) sind, *sondern etwas weiteres* [sic!] *neben ihnen*, das die Begriffe und Territorien von beiden in Frage stellt.« (Bhabha 2011, 42; Herv. i. Orig.)

So entsteht durch die Verhandlung im Dritten Raum etwas Neues, Differentes, das nicht auf vermeintliche Originale zurückzuführen ist, da sich Kulturen, Identitäten und Strukturen immer schon als hybrid erweisen.

Daran lässt sich anschließen, dass Bhabha Hybridität als Feld der Repräsentation diskursiv begreift, das heißt Hybridität unter anderem als Textphänomen bezeichnet werden kann, wobei Bedeutungen nicht festgeschrieben werden können, sondern stets kontextabhängig und überdeterminiert sind (vgl. Struve 2013, 103). Im kolonialen Diskurs »interveniert [Hybridität] in die Ausübung von Autorität, nicht nur, um aufzuzeigen, daß [sic!] deren Identität eine Unmöglichkeit ist, sondern auch als Repräsentantin ihrer nicht mehr vorhersehbaren Präsenz.« (Bhabha 2011, 169) So muss anerkannt werden, dass weder Identitäten geschlossen sind, noch Machtverhältnisse eindimensional wirken. Stattdessen verlieren Symbole ihre vermeintliche Eindeutigkeit und Bezüge, da sie schon verspätet sind, das heißt einen überdeterminierten Charakter besitzen. Und so wird der Zwischenraum zu einem »Raum der Intervention« (ebd., 10).

4.4.3 Mimiky und kulturelle Übersetzung

Die Ambivalenz des Kolonialdiskurses wird besonders durch den Prozess der Mimikry deutlich: der/die Kolonisierende strebt an, dass der/die Kolonisierte die westlichen Werte und Normen annimmt. Dabei ist der/die Kolonisierende dem Begehren erlegen, ein koloniales Subjekt herzustellen, das wie er/sie selbst ist und doch ein wenig anders: »almost the same but not quite/almost the same but not white« (Bhabha 2004, 89). Denn

---

53 Hier verweist Bhabha auf eine ähnliche Argumentation in der von Laclau und Mouffe ausgearbeiteten Hegemonietheorie (vgl. Bhabha 2011, 39). Vgl. auch Teil II, Kapitel 5 in dieser Arbeit.

54 Laclau würde hier von dislozierten Elementen sprechen, die mittels leerer Signifikanten äquivalent werden, Bedeutungen fixieren und somit erst hegemoniale Kräfte herstellen (vgl. Laclau 1990, 40).

ausgehend von der Annahme, dass der Kolonisierte begehrt, so zu sein, wie der überlegene Kolonisierende, verschafft sich dieser vermeintlich zusätzlich Kontrolle, da der Kolonisierte niemals »quite the same« werden kann. Statt »englisch« zu werden, kann er stets nur »anglisiert« werden (vgl. Castro Varela/Dhawan 2005, 91). Dieses Wissen um Differenz auf beiden Seiten soll die Unterdrückung sichern.

Bhabha spricht hier von einer doppelten Artikulation: der »Andere« wird sich vom Kolonisierenden durch die Mimikry angeeignet und gleichzeitig wird durch die Mimikry Differenz produziert. In dieser Differenz kann sich die Handlungsmacht des/der Kolonisierten zeigen, denn durch die koloniale Strategie der Mimikry wird die Macht und das Wissen der Kolonisierenden untergraben: der/die Kolonisierende muss stets erraten, ob der/die Kolonisierte nun unterwürfiger Diener ist oder ihre Maskerade einsetzt und in dem Moment eine »schlaue Zivilisiertheit« (*sly civility*) ahmt (vgl. ebd., 92). Der/die Kolonisierende wird durch die Mimikry mit seinem eigenen narzisstischen Selbst konfrontiert, wodurch er die Untergrabung seiner eigenen Macht erkennt. Dies nennt Bhabha die »geheime Kunst der Rache« (vgl. Bhabha 2004, 89). Die Position der Kolonisierenden wird gleichzeitig stabilisiert und destabilisiert, denn das »Englischsein«, das die eigentliche Macht begründet, wird durch das Aufeinandertreffen beider verändert. Das »Englischsein« hat sich durch die Identitätsvermischung von Kolonisierendem und Kolonisiertem verändert, es ist nur ein Effekt des Zusammentreffens (vgl. Castro Varela/Dhawan 2005, 90ff.). So geht es bei der Mimikry nicht um die Herstellung von eigenständigen Identitäten, sondern um den Akt der Repräsentation an sich (vgl. Bonz/Struve 2006, 149).

Da die Situation des Kolonisierten durch kulturelle Erfahrungen geprägt ist – Verschiebung, Ent-Ortung und Ungleichzeitigkeit, besetzt das koloniale Subjekt im Moment der Gegenwart gleichzeitig einen historischen Moment, einen, der zeitlich schon verspätet ist (vgl. Neubert 2012, 214). Bhabha bezeichnet diesen Moment als »time-lag«. Die Zeitverschiebung macht die gestörte Machtposition des Kolonisierenden sichtbar und stellt eine Struktur zur Repräsentation subalterner Handlungsfähigkeit dar (vgl. Bhabha 2011, 355). Bhabha nutzt den Begriff des Zuspätkommens, ebenso wie Fanon, auf dessen Werk er sich bezieht, um die binäre Struktur von Macht und Identität zu zerstören. Der Kolonisierte ist nicht mehr nur Kolonisierter, sondern steht dem Kolonisierendem gegenüber. Genauso ist der Migrant nicht mehr nur Migrant in dem Moment wo er in der Aufnahmegesellschaft ankommt und Menschen des Ziellandes gegenübersteht.

Entgegen dem Liberalismus, der von einer universellen Vergleichbarkeit von Kulturen ausgeht und damit eine Gleichheit von Vergangenheit impliziert, betont Bhabha die Notwendigkeit, kulturelle Zeiten zu unterscheiden (vgl. Neubert 2008, 82). Ein Individuum geprägt von Migration und zweier Kulturen ist in der Gegenwart immer durch die Vergangenheit geprägt und hat somit eine unterschiedliche zeitliche kulturelle Identität. Diese Situation kann als »doppelte Einschreibung« bezeichnet werden (vgl. Bhabha 1996, 57). Dass Kulturen sich im Da-zwischen befinden, verweist auf die unterschiedliche Zeitlichkeit derer. Das Individuum steht an der Außenseite des Inneren und ist ein Teil-im-Ganzen (vgl. ebd.). An diesem Ort eröffnet sich der so genannte »Dritte Raum«.

> »The whole nature of the public sphere is changing so that we really do need the notion of a politics which is based on unequal, uneven, multiple and *potentially antagonistic*, political identities.« (Rutherford 1990, 208; Herv. i. Orig.)

Insbesondere im Zuge der Globalisierung und der unter anderem damit einhergehenden vielfältigen und vieldeutigen Situation postmoderner Gesellschaften werden vermeintlich stabile Gesellschaftsordnungen aufgebrochen, Raum- und Zeithorizonte kollabieren und der hybride Charakter von Kultur wird deutlich.

Bhabha formuliert vor dem Hintergrund kultureller Differenzen und unterschiedlicher Zeitlichkeiten die Notwendigkeit der sogenannten kulturellen Übersetzung[55]. Kulturen sind laut Bhabha transnational und translational (vgl. Bhabha 2004, 247). Das transnationale Moment bezieht sich auf die Erfahrung der De-platzierung, ob in (post)kolonialer Hinsicht oder bezogen auf heutige Migrations- und Fluchterfahrungen. Kultur als translational verweist auf den permanenten Prozess der Hybridisierung, in dem das Fremde im Eigenen auftaucht.

> »By translation I first of all mean a process by which, in order to objectify cultural meaning, there always has to be a process of alienation and of secondariness *in relation to itself*. In that sense there is no ›in itself‹ and ›for itself‹ within cultures because they are always subject to intrinsic forms of translation.« (Rutherford 1990, 210; Herv. i. Orig.)

Hier wird deutlich, dass kulturelle Übersetzung nicht nur zwischen Kulturen stattfindet, sondern auch innerhalb von Kulturen, wodurch im Inneren der Kulturen Selbstentfremdungseffekte auftreten, die zur Hybridisierung führen (vgl. Struve 2013, 132). So sind Bedeutungen, Wertvorstellungen und Machtrelationen internen Übersetzungsprozessen unterworfen, die immer auch etwas Fremdes im Eigenen integrieren, was impliziert, dass Übersetzung keine Angleichung an ein Original sein kann, da das vermeintlich Originale bereits instabil und prozessual ist (vgl. ebd.). Dies spricht einmal mehr gegen ein holistisches, essentialistisches Kulturverständnis und betont, dass alle beteiligten Komponenten durch die Übersetzung beeinflusst werden. Des Weiteren pointiert Bhabha durch den Aspekt der Selbstentfremdung erneut, dass Identifikationen und Subjektkonstruktionen nur mit dem Anderen funktionieren und Identitäten niemals einheitlich oder ursprünglich sind (vgl. Bhabha 2004, 64). Der identifikatorische Aushandlungsprozess findet immer an der Grenze, im liminalen Moment statt und

> »[…] produces a subversive strategy of subaltern agency that negotiates its own authority through a process of iterative ›unpicking‹ and incommensurable, insurgent relinking.« (Bhabha 2004, 265)

55 Den Begriff der Übersetzung übernimmt Bhabha von Walter Benjamin und gibt ihm im Konzept der kulturellen Übersetzung eine eigene Wendung (vgl. Walter Benjamin 1982).

So wirkt der Übersetzungsprozess nicht nur identifizierend, sondern schafft auch Solidarität und Handlungsmacht, denn die Liminalität[56] eröffnet die Möglichkeit, verschiedene und sogar inkommensurable kulturelle Praktiken zu artikulieren (vgl. Rutherford 1990, 210f.). So wird Kultur umgeschrieben und neu angeeignet, wodurch Machtrelationen und Ideologien hinterfragt und dekonstruiert werden können.

Hier wird Bhabhas Denken von Kultur als Text bedeutend, denn durch die Auffassung von Kultur als Bedeutungssystem können die Ambivalenzen und Brüche im Kulturkontakt neu erfasst werden. Im Moment der Übersetzung, im Dazwischen, kommt es durch die Versprachlichung zu einer Verdopplung und damit zur schon erwähnten Selbstentfremdung. Bhabha verwendet hier, in Anlehnung an Freud, den Begriff des Unheimlichen. In der Auseinandersetzung um kulturelle Hegemonie zeigt sich die kulturelle Autorität als unheimlich, denn um distinktiv sein zu können, muss sie übersetzt werden und impliziert damit die grundlegende Ambivalenz – das Fremde ist Teil des Eigenen (vgl. Bhabha 2004, 195). Dies führt zu einem weiteren Aspekt der kulturellen Übersetzung, nämlich dem der an Benjamin angelehnten Unübersetzbarkeit. Im Da-zwischen kommt es zur Begegnung mit dem ambivalenten Prozess der Hybridität und den darin inbegriffenen Konfliktsituationen, die sich sodann in unterschiedlichen Zeitlichkeiten äußern.

> »The conflict of cultures and community […] has been mainly represented in spatial terms and binary geopolitical polarities […]. This obscures the anxiety of the irresolvable, borderline culture of hybridity that articulates its problems of identification and its diasporic aesthetic in an uncanny, disjunctive temporality that is, at once, the *time* of cultural displacement, and the *space* of the ›untranslatable‹.« (Bhabha 2004, 322, Herv. i. Orig.)

Die verschiedenen Aspekte der kulturellen Übersetzung: Selbstentfremdung, Hybridisierung und Unübersetzbarkeit zeigen deutlich das Potential dieses Konzeptes für unter anderem hegemoniale Auseinandersetzungen. Im liminalen Raum werden Strukturen und Bedeutungen dislozierd, unter bestimmten Bedingungen artikuliert und so in etwas Neues übersetzt. Dabei werden vormalige Machtrelationen undeutlich und angreifbar, wodurch eine Handlungsfähigkeit auf Seiten unterdrückter Positionen entsteht. Durch die Hervorhebung von Ambivalenz, Kontingenz und der Unbestimmtheit und Offenheit des Sozialen, nimmt das Konzept im Denken um kulturelle Hegemonie eine zentrale Stellung ein.

4.5 bell hooks

Die Literaturwissenschaftlerin, Autorin, Feministin und Aktivistin bell hooks[57] wurde 1952 als Gloria Jean Watkins in Hopkinsville, Kentucky, einer damaligen rassistisch

56 Der Begriff der Liminalität stammt von Victor Turner und bezeichnet den Schwellenzustand eines Subjekts im Prozess eines Übergangs (Adoleszenz, Übergangsriten etc.) (vgl. Turner 1964).

57 bell hooks ist das an den Namen ihrer Ur-Großmutter mütterlicherseits angelehnte Pseudonym.

segregierten Kleinstadt, geboren, wo sie mit fünf Geschwistern in einer afroamerikanischen Arbeiterfamilie aufwuchs. Den Großteil ihrer Schullaufbahn verbrachte sie in öffentlichen, segregierten Schulen, schloss die *Highschool* dann auf einer integrierten Schule ab und graduierte anschließend 1973 in Englisch an der *Stanford University*, bevor sie ihren Master in Englisch 1976 an der *University of Wisconsin-Madison* abschloss. Ihre Kindheitserinnerungen an die Zeit in der segregierten Schule im Kontrast zu ihren Erfahrungen in der integrierten *Highschool* beschreibt sie wie folgt.

> »That black world of my growing up began to fundamentally change when the schools were desegregated. What I remember most about that time is a deep sense of loss. It hurt to leave behind memories, schools that were ›ours‹, places we loved and cherished, places that honored us. It was one of the first great tragedies of growing up. I mourned for that experience. I sat in classes in the integrated white high school where there was mostly contempt for us, a long tradition of hatred, and I wept. I wept throughout my high school years. I wept and longed for what we had lost and wondered why the grown black folks had acted as though they did not know we would be surrendering so much for so little, that we would be leaving behind a history.« (hooks 2015a, 65)

hooks beschreibt später, inwiefern in der segregierten Schule Lernen mit Leidenschaft, Risiko, Widerstand und Veränderung verbunden war, während in der integrierten Schule Lernen auf Wissen und Informationsweitergabe reduziert wurde und bestehende Machtverhältnisse reproduziert wurden. Diese Erfahrung wird große Auswirkungen auf ihre eigene Lehr- und Forschungstätigkeit haben.

> »That shift from beloved, all-black schools to white schools where black students were always seen as interlopers, as not really belonging, taught me the difference between education as the practice of freedom and education that merely strives to reinforce domination.« (hooks 1994, 4)

Bereits während ihrer Studienzeit begann sie mit ihrem ersten Buch »Ain't I A Woman: Black Women and Feminism«, was 1982 herausgegeben wurde. 1983 promovierte sie an der *University of California, Santa Cruz* zu Toni Morrison, wo bereits Ende der 70er ihre akademische Karriere begann. Neben (Assistenz-)Professuren unter anderem an der *Yale University*, dem *Oberlin College* sowie dem *City College of New York* verfasste sie mehr als 30 Bücher und ist unter anderem für ihre öffentlichen Auftritte und Reden weltweit bekannt. 2004 kehrte sie zurück nach Kentucky, wo sie eine Professur am *Berea College* antrat und wo 2014 ebenfalls das *bell hooks Institut* gegründet wurde.

bell hooks befasst sich vornehmlich mit Fragen der Intersektionalität von *race*, *class* und *gender*, wobei sie insbesondere feministische und postkoloniale Theorien rezipiert und mit Rückgriff unter anderem auf Paulo Freire für Widerstand, Befreiung, Transformation und kritische Bewusstseinsbildung plädiert. Im Vordergrund steht dabei neben dem Kampf gegen Rassismus insbesondere die Kritik am Patriarchat und den unter anderem damit verbundenen Machtverhältnissen. Voraussetzung für Widerstand und Emanzipation sieht sie dabei zunächst in der Transformation des Selbst vom Objekt zum Subjekt, was durch den Akt des Sprechens beziehungsweise Zurücksprechens gelingt

(vgl. hooks 2015b, 12). Damit erklärt sich auch ihr Motiv zur Namensgebung, wie es im folgenden Zitat erläutert wird.

> »One of the many reasons I chose to write using the pseudonym bell hooks, a family name (mother to Sarah Oldham, grandmother to Rosa Bell Oldham, great-grandmother to me), was to construct a writer-identity that would challenge and subdue all impulses leading me away from speech into silence. I was a young girl buying bubble gum at the comer store when I first really heard the full name bell hooks. I had just »talked back« to a grown person. Even now I can recall the surprised look, the mocking tones that informed me I must be kin to bell hooks—a sharp-tongued woman, a woman who spoke her mind, a woman who was not afraid to talk back. I claimed this legacy of defiance, of will, of courage, affirming my link to female ancestors who were bold and daring in their speech. Unlike my bold and daring mother and grandmother, who were not supportive of talking back, even though they were assertive and powerful in their speech, bell hooks as I discovered, claimed, and invented her was my ally, my support.« (hooks 2015b, 9)

Ihr Schreiben zeichnet sich durch einen essayistischen, sehr persönlich-biografischen Stil aus, der sie auf der einen Seite sehr authentisch und nahbar werden lässt sowie andererseits dem sozialpolitischen Anliegen ihrer Arbeit Nachdruck verleiht. Um ihre eigene Stimme und ihren besonderen Stil erfahrbar werden zu lassen, werden im Folgenden einige Zitate präsentiert. hooks verzichtet außerdem generell auf Fußnoten in ihrer Arbeit, was sie folgendermaßen begründet.

> »When I wrote my first book, *Ain't I A Woman: Black Women and Feminism*, the issue of class and its relationship to who one's reading audience might be came up for me around my decision not to use footnotes, for which I have been sharply criticized. I told people that my concern was that footnotes set class boundaries for readers, determining who a book is for. I was shocked that many academic folks scoffed at this idea. I shared that I went into working-class black communities as well as talked with family and friends to survey whether or not they ever read books with footnotes and found that they did not. A few did not know what they were, but most folks saw them as indicating that a book was for college-educated people. These responses influenced my decision. When some of my more radical, college-educated friends freaked out about the absence of footnotes, I seriously questioned how we could ever imagine revolutionary transformation of society if such a small shift in direction could be viewed as threatening. Of course, many folks warned that the absence of footnotes would make the work less credible in academic circles. This information also highlighted the way in which class informs our choices. Certainly, I did feel that choosing to use simple language, absence of footnotes etc. would mean I was jeopardizing the possibility of being taken seriously in academic circles but then this was a political matter and a political decision.« (hooks 2015b, 81)

Hier zeigt sich hooks Sensibilität und Aufmerksamkeit für klassenspezifische Ein- und Ausschlussmechanismen sowie ihren progressiven Charakter und ihre Agenda. Darüber hinaus betont hooks stets die große Bedeutung von Bildung und dabei besonders die von Literalität, das heißt die Fähigkeit lesen, schreiben und kritisch Denken zu können. In

ihrer Überzeugung bezüglich der notwendigen Verbindung von Bildung, Kultur, Politik und gesellschaftlicher Transformation steht sie eng an der Seite von Freire, Giroux und dem Ansatz der *Critical Pedagogy*, was sich nicht zuletzt in Publikationen einschlägiger Werke zeigt (vgl. beispielsweise Giroux/McLaren 1994 sowie Darder/Baltodano/Torres 2003).

Im Folgenden werden zunächst zentrale Aspekte in hooks Arbeiten vorgestellt, die sich stets um Fragen von *race*, *class* und *gender* und insbesondere deren Überschneidung und Gleichzeitigkeit drehen. Anschließend wird ihr Verständnis von Pädagogik fokussiert, welches auf verschiedenen Ebenen Grenzüberschreitungen, unter anderem verschiedener Diskriminierungskategorien, impliziert, um kritisch, befreiend und transformativ sein zu können.

4.5.1 Intersektionalität von *race – class – gender*

In ihrem ersten Buch »Ain't I A Woman: Black Women and Feminism« (1982) legt hooks eindrücklich dar, inwiefern Rassismus und Sexismus seit der Sklaverei ineinandergreifende Unterdrückungssysteme sind, die sich gegenseitig aufrechterhalten, und in welchem identitätspolitischen Dilemma sich insbesondere Schwarze Frauen in Amerika seit dem späten 19. Jahrhundert befinden (vgl. hooks 1990, 13).

> »Sexism has always been a political stance mediating racial domination, enabling white men and black men to share a common sensibility about sex roles and the importance of male domination. […] It is this merging of sexuality with male domination within patriarchy that informs the construction of masculinity for men of all races and classes.« (hooks 2015a, 99f.)

Während so zunächst die Schwarze Frau Opfer weißer Misshandlung und Vergewaltigung als Recht und Ritus des weißen Mannes ist, entsteht erst später das Narrativ des sexualisierten Schwarzen Mannes, der sowohl aus Begierde, als auch aus Rache weiße Frauen vermeintlich vergewaltigt[58] (vgl. ebd., 97). Generell bilden sexualisierte Metaphern seit jeher den Diskurs der Kolonialisierung und Unterdrückung. So wird Unterdrückung beispielsweise mit Kastration, Männlichkeitsverlust und Vergewaltigung gleichgesetzt. Gleichzeitig weist hooks darauf hin, dass es bisher keinerlei psychosexuelle Geschichtsschreibung gibt, die die weiße männliche Ausbeutung Schwarzer Frauen oder die Politik der Sexualität allgemein beleuchtet, wodurch die rassistisch-sexistischen Stereotype mitunter bis heute fortbestehen[59] (vgl. ebd., 97f.). Dass ebenso der Schwarze Befreiungskampf mit sexualisierten Metaphern belegt wird, insofern Freiheit mit Männlichkeit assoziiert wird, verbindet den weißen Kolonialherren mit dem Schwarzen Kolonialisierten innerhalb der patriarchalen Machtverhältnisse und führt unter anderem zu dem oben angeführten identitätspolitischen Dilemma Schwarzer Frauen.

---

58 hooks betont, dass die Mehrheit der Vergewaltigungen innerhalb der eigenen ethnischen Gruppe stattfinden (vgl. hooks 2015a, 102).

59 Vgl. dazu beispielsweise Stuart Hall (2013b).

> »Insistence on patriarchal values, on equating black liberation with black men gaining access to male privilege that would enable them to assert power over black women, was one of the most significant forces undermining radical struggle.« (hooks 2015a, 41)

So sahen sich Schwarze Frauen beispielsweise im Konflikt des 19. Jahrhunderts um das Wahlrecht Schwarzer Männer gegen das Wahlrecht weißer Frauen mit der Situation konfrontiert, entweder zugunsten der Schwarzenbewegung und damit des Schwarzen Patriarchats zu stimmen, oder zugunsten der Frauenbewegung, damit aber gleichzeitig auch für den weißen Rassismus zu stimmen (vgl. hooks 1982, 9). hooks erläutert, dass eine solch zugrundeliegende Dualität und Konkurrenz der Diskriminierungserfahrungen letztlich die Unterdrückung untermauere (vgl. hooks 2015a, 105). Anstatt beide Phänomene singulär zu betrachten oder sie gar gegenseitig zu relativieren, zeigt sie immer wieder, wie verbunden und interdependent Sexismus und Rassismus sind.

> »Any individual committed to resisting politics of domination, to eradicating sexism and racism, understands the importance of not promoting an either/or competition between the oppressive systems.« (hooks 2015a, 107)

Für einen gleichwertigen Kampf gegen Rassismus und Sexismus bedarf es aber zunächst der Bewusstmachung und Anerkennung solcher Unterdrückung.

> »Overall, the discussions of race, representation, and gender that these debates sparked did little to enhance collective understanding of the issues. There was little meaningful communication between the two groups. A major barrier was the unwillingness of black men to take sexism seriously, to acknowledge that it is and can be as detrimental as racism.« (ebd., 117)

Dies sieht sie insbesondere in den tief verwurzelten patriarchalen Strukturen, Normen und Werten begründet.

> »One barrier to such discussions is the continued acceptance of conventional gender norms as the prevailing standard by which we must judge racial progress. Uncritical acceptance of patriarchy makes it easy to ignore the reality of changing circumstances, both in the labor force and in private households, that no longer equate a positive masculinity with traditional norms of male behavior shaped by sexist thinking.« (hooks 2015a, 124)

Ähnlich problematisch verhält es sich bezüglich der Diskriminierungserfahrungen aufgrund von Homosexualität[60] beziehungsweise der Intersektionalität von *race*, *class* und *gender* vor dem Hintergrund von Homosexualität. So zeigt hooks einerseits die Schlechterstellung homosexueller Schwarzer Frauen gegenüber homosexueller Schwarzer Män-

60 Ich würde hier die Erfahrungen der gesamten LGBTQIA* Community inkludieren, das heißt Lesbian, Gay, Bisexual, Transgender, Queer/Questioning, Intersex, Asexuell/Aromantisch und aller anderen, sich selbst der queeren Community zugehörig fühlender Menschen.

ner basierend auf religiös-moralischen Glaubensgrundsätzen, die die Rolle der Frau an die Mutterrolle knüpfen und Homosexualität daher als unnatürlich bewerten. Andererseits wird die Besserstellung homosexueller Schwarzer Männer mit ökonomischem Kapital gegenüber jenen ohne Kapital thematisiert und gezeigt, dass erstere meist eine wichtige Rolle innerhalb der Community einnehmen und so die Homosexualität zweitrangig wird (vgl. hooks 2015b, 121).

Auch hier sehen wir das vermeintliche Dilemma der beiden Befreiungskämpfe. So bemerkt hooks etwa, dass viele Familien die Homosexualität ihrer Kinder eher akzeptieren, als *inter-racial* Partnerschaften (vgl. ebd., 124). Darüber hinaus führe aber auch die Gleichsetzung homophober Diskriminierungserfahrungen weißer Homosexueller mit rassistischen Diskriminierungserfahrungen von *People of Color* zur Verharmlosung und Relativierung von Rassismus und der intersektionalen Belastung letzterer.

> »Black liberation struggle and gay liberation struggle are both undermined when these divisions are promoted and encouraged. Both gay and straight black people must work to resist the politics of domination as expressed in sexism and racism that lead people to think that supporting one liberation struggle diminishes one's support for another or stands one in opposition to another.« (Ebd.)

hooks betont daher erneut die Notwendigkeit der Bekämpfung von Rassismus und Sexismus an einer gemeinsamen Frontlinie. Mit Laclau und Mouffe gesprochen muss es um die Herstellung einer Äquivalenzkette zwischen den Bewegungen gehen, die sich beispielsweise über den leeren Signifikanten »Gleichberechtigung« formieren und in dem gemeinsamen Kampf für Gleichberechtigung die je spezifischen, partikularen Forderungen übersteigen.[61]

> »[…] resisting oppression means more than just reacting against one's oppressors, it means envisioning new habits of being, different ways to live in the world. It often makes me tired to think that black women must still defend our concern with eradicating sexism and sexist oppression, with feminist politics, that we must continually deal with folk asking us which is more important, or telling us race is more important. That's why I think it's so crucial to focus on ending oppression and domination, because such a focus is inclusive; it enables us to look at ourselves as a whole people who are affected by sexism and racism and class exploitation. It's thinking about a complex structure of domination that really helps us to get a concrete grip on political issues that we have to confront daily.« (hooks 2015a, 324f.)

Um unterdrückten Subjekten Handlungsmacht zuzusprechen und die Ambiguität von Unterdrückung und Herrschaft herauszustellen, unterscheidet sie zwischen der Marginalität, die durch unterdrückerische Strukturen auferlegt wird, und der Marginalität, die aktiv als Ort des Widerstands, als Ort der Offenheit und Möglichkeit gewählt wird (vgl. hooks 2015a, 50). Eine dafür notwendige Sensibilisierung und Bewusstmachung eigener Positionierungen, Diskriminierungen sowie gegenhegemonialer Potentiale sieht

61 Vgl. Teil II, Kapitel 5 in dieser Arbeit.

hooks in erster Linie als Aufgabe kritischer Bildungsarbeit, wie es folgend in den Blick genommen wird.

4.5.2 Pädagogik der Grenzüberschreitung

Wie oben bereits angedeutet, erfuhr hooks die eigene Schullaufbahn sowohl als bestärkend und emanzipativ, als auch als autoritär, unterdrückend, rassistisch und sexistisch. Die Erfahrung der Wirkmächtigkeit der unterschiedlichen Arten von Lehren und Lernen spiegelt sich in hooks enthusiastischer Arbeit und in ihrem Bestreben, mit und durch Pädagogik Grenzen zu überwinden sowie Emanzipation und Transformation voranzubringen.

Stark beeinflusst von Paulo Freire sowie dem vietnamesischen buddhistischen Mönch Thich Nhat Hanh geht es ihr um eine Pädagogik der Befreiung, die die Grenzen von Körper und Geist, von selbst und anderem sowie von Unterdrückung und Herrschaft überwindet und den Kampf unter anderem gegen Rassismus, Sexismus, Klassizismus und Patriarchalismus voranbringt (vgl. hooks 1994, 14). In dieser von hooks als *Engaged Pedagogy* (Engagierte Pädagogik) bezeichneten Bildungsarbeit geht es sowohl um das Aufbrechen alter Paradigmen und tradierter Privilegien, als auch um das Ermöglichen von Grenzüberschreitungen, die unter anderem zu einer Neuordnung von Werten und Normen führen (vgl. ebd., 43). Dass laut hooks diese Art kritischer Pädagogik, die insbesondere inklusiv und emanzipativ sein soll, zunächst Unbehagen und Unsicherheiten sowohl auf Seite der Lernenden, als auch auf der der Lehrenden hervorruft, zeigt, dass für sie Transformation und Veränderung Arbeit, Opferbereitschaft, Offenheit, Respekt, Vertrauen und Liebe auf allen Seiten benötigt (vgl. hooks 2003, 134).

> »[…] both colonizer and colonized are dehumanized, albeit in different and very distinct ways within a culture of domination. Therefore, if domination is to end, there must be personal transformation on both sides. For those of us who oppose and resist domination, whether we be dominated or dominators, there is the shared longing for personal transformation, for the remaking and reconstituting of ourselves so that we can be radical.« (hooks 2015b, 32)

Eine radikale Veränderung von Lehren und Lernen impliziert für hooks unter anderem eine Veränderung des Lehrstils, was bei Lehrenden oftmals Angst vor Kontrollverlust auslöst (vgl. hooks 1994, 35f.). So soll in einem zunehmend diversen Klassenraum ein Gefühl der *community* geschaffen werden, in der alle Lernenden gewürdigt und gehört werden. Nur wer eine Stimme bekommt, kann, wie hooks sagt, vom Objekt zum Subjekt transformieren und Handlungsmacht erlangen (vgl. hooks 2015b, 29).

> »Like desire, language disrupts, refuses to be contained within boundaries. It speaks itself against our will, in words and thoughts that intrude, even violate the most private spaces of mind and body.« (hooks 1994, 167)

Die Betonung der Überwindung der im pädagogischen Setting etablierten Trennung von Geist und Körper ist für hooks zentral, wenn Lernen unter anderem mit Freude, Erfah-

rung, Veränderung, Begehren und Leidenschaft assoziiert wird, wie sie unter anderem mit Rückgriff auf Freire betont. Engagiertes Lernen und Lehren bedarf der Liebe, verstanden als

> »[…] a mode of relating that seeks to establish bonds between the self and the other, creating a unity out of formerly detached individuals. It is a process of integration where the isolation of individuals is overcome through the forging of connections between persons. These connections constitute the emergence of a wider life including yet transcending the separate individuals. This wider life that emerges through the loving relationship between selves does not swallow up individuals, blurring their identities and concerns. It is not an undifferentiated whole that obliterates individuality. On the contrary, the wider life created by love constitutes a community of persons. In a community, persons retain their identity, and they also share a commitment to the continued well-being of the relational life uniting them.« (Cady 1987 zit.n. hooks 2015a, 67f.)

Während unter dem positivistisch-rationalen Paradigma davon ausgegangen wird, dass Wissen, Wahrheit und Erkenntnis objektiv sind und die zugrundeliegende Objektivität der vermeintliche Garant für Wahrheit ist, gibt hooks zu bedenken, welch dominierende Mentalität dem Objektivismus immanent ist, da sich dieser meist aus einer privilegierten Mehrheitsposition formiert (vgl. hooks 2003, 128). So werden einerseits vermeintlich objektive Fakten und Wahrheiten verabsolutiert, während auf der anderen Seite Subjektivität, Emotionalität und Ambiguität abgewehrt und als nicht gültig bewertet werden. Dadurch werden Realitäten und Erfahrungen von Minderheiten und jenen als minderwertig deklarierten, wie Frauen, nicht gehört und wertgeschätzt sowie darüber hinaus die Bedeutung von Interaktion und Kommunikation unter anderem für Wirklichkeitskonstruktionen nicht berücksichtigt. Statt Gemeinschaft, Zusammenhalt und Vertrauen als Bedingungen für gutes Lernen und kritische Persönlichkeits- und Bewusstseinsentwicklung anzuerkennen, wird Konkurrenz, Effizienz und Egoismus propagiert, wobei Emotionen, Wünsche, Beziehungen etc. unerwünscht und störend sind.

> »All meaningful love relations empower each person engaged in the mutual practice of partnership. Between teacher and student love makes recognition possible; it offers a place where the intersection of academic striving meets the overall striving to be psychologically whole.« (hooks 2003, 136)

Für hooks ist im Anschluss unter anderem an Freire Bildung untrennbar mit Gemeinschaft, Demokratie, Hoffnung, Liebe, Interaktion sowie Grenzüberschreitung, Befreiung, Kampf und Risiko verbunden. Doch führt die zugrundeliegende systemische Ungleichheit und die jeweiligen Machtverhältnisse auch heute weiterhin dazu, dass Bildung in sehr unterschiedlichem Maße begünstigt oder benachteiligt. Für hooks muss sich deswegen unter anderem die Dekonstruktion von Machtstrukturen und Ideologien mit dem Empowerment Marginalisierter verbinden, um Bildung als Praxis der Freiheit ermöglichen zu können.

4.6 Eine konstruktivistische Pädagogik im Anschluss an *Cultural Studies* und Postkolonialismus

Cultural Studies sind, wie bereits dargelegt wurde, weder eine einheitliche Schule noch ein abgeschlossenes Forschungsfeld, stattdessen zeichnet sie besonders ihre Interdisziplinarität und ihr besonderes Verhältnis von Theorie und Praxis aus, was die Artikulation mit pädagogischen Fragestellungen besonders reizvoll und fruchtbar macht. *Cultural Studies* sind »an intellectual, even a theoretical practice driven less by its own theoretical project than by its engagement with, its attempt to respond to the demands of, a world outside of the academy« (Grossberg 1994, 1). So begannen alle vier Protagonisten der Gründung der *Cultural Studies* ihre Karrieren außeruniversitär im Feld der Erwachsenbildung, oder wie Hall beschreibt: »our engagment in the questions of cultural change […] we first reckoned within the dirty outside world« (Hall 1990, 12). Dabei war der Bereich der Erwachsenbildung als pädagogisches Setting jenseits formal-institutioneller Bildungseinrichtungen besonders spannend, denn »what these students brought to the classes […] was a very real desire to discuss what they read in a context to which they brought their own situation, their own experience« (Williams 1989, 152; zit.n. Grossberg 1994, 3).

Während Pädagogik in den Britischen *Cultural Studies* lange eine eher unter-geordnete Rolle spielte[62], wurden die Arbeiten bereits in den frühen 1980ern in den USA von Henry Giroux und anderen gelesen und rezipiert und sind für die Herausbildung der *Critical Pedagogy* ganz entscheidend. Dabei ist zum einen die von dem komplexen Kulturbegriff der *Cultural Studies* inspirierte Konzeption von Pädagogik ausschlaggebend, zum anderen spielt auch deren Selbstverständnis als radikal kontextuelle Praxis mit ihren (politischen) Implikationen eine entscheidende Rolle. Dies wird im Folgenden dargestellt und dezidiert mit einem konstruktivistischen Bildungsverständnis verbunden, wobei auch auf die Relevanz des Postkolonialismus sowohl für die *Critical Pedagogy*, als auch den interaktionistischen Konstruktivismus eingegangen wird.

4.6.1 Der Kontextualismus der *Cultural Studies* und die Implikationen und Wirkungen für die *Critical Pedagogy*

Was die *Cultural Studies* von anderen Disziplinen und Diskursen unterscheidet ist ihr »radikaler Kontextualismus«, wofür das Konzept der Artikulation grundlegend ist, »which, starting from the assumption that there are no guaranteed relations in history, goes on to analyze history as the practice of deconstructing and reconstructing relations (contexts, effects etc.).« (Grossberg 1994, 5) Somit werden vermeintlich kausale Zusammenhänge sozialer, kultureller und politischer Phänomene entschieden abgelehnt, diese stattdessen stets in ihrer kontextuellen Verfasstheit betrachtet und analysiert. So beschreibt

62 So lassen sich aus den 1970ern und frühen 80ern neben wenigen anderen randständigen Arbeiten lediglich »Social Democracy, Education and the Crisis« von Finn/Grant/Johnson (1977), »Unpopular Education« (1981) der *Education Working Group* sowie das Buch von Paul Willis »Learning to Labour« (1977) als Ausnahmen finden (vgl. Grossberg 1994, 4).

Grossberg die *Cultural Studies* in ihrer theoretischen Praxis als »Theorie des Kontextes«, in ihrer politischen Praxis als »Kontext machende« (vgl. ebd.).

Für Grossberg hat dieser »radikale Kontextualismus« signifikante Implikationen auf unterschiedlichen Ebenen:

a) Die Stellung der Theorie: Ein Grundgedanke der *Cultural Studies* ist, dass keine Theorie sich selbst genügen darf, das heißt, dass sowohl die bloße Anwendung einer im Vorfeld generierten Theorie, als auch eine vermeintlich theorielose Empirie entschieden abgelehnt wird. So sind *Cultural Studies* nicht theoriegeleitet, sondern »driven by its own sense of history and politics.« (Grossberg 1994, 5) In dem Sinne ist Theorie immer die Antwort auf einen bestimmten Kontext.
b) Das Verhältnis von Kultur und Macht: Für die *Cultural Studies* hängt die Art der Beziehung von Kultur und Macht davon ab, in welchem spezifischen Kontext sie zu intervenieren versuchen (vgl. ebd., 6). Sie können somit weder auf eine Theorie der Ideologie reduziert werden, noch auf eine Praxis, die beispielsweise lediglich diskriminierende Strukturen oder Handlungsweisen aufdeckt. Zwar seien solche Untersuchungen weiterhin unabdingbar, doch versuchten die *Cultural Studies* insbesondere die dahinterliegenden komplexen Zusammenhänge aufzudecken, das heißt zu verstehen, wie sich Strukturen und Repräsentationen in jenem Bereich auswirken, der kulturelle Kämpfe konstituiert (vgl. ebd.). Während die *Cultural Studies* die Vorstellung, Individuen seien lediglich »cultural dopes« entschieden ablehnen, leugnen sie jedoch nicht die Tatsache, dass sie dennoch oft durch die Kultur betrogen (*duped*) werden (vgl. ebd.). Die Frage der Macht muss stets im Feld hegemonialer Auseinandersetzungen lokalisiert werden, um die Veränderung von Kräfteverhältnissen ermöglichen zu können.
c) Der Kulturbegriff: Für die *Cultural Studies* ist Kultur selbst immer kontextuell und polysemisch. So wird Kultur sowohl auf dem Feld sozialer Formationen lokalisiert, als auch im Alltagsleben und den Repräsentationspraktiken. Dabei weisen die *Cultural Studies* die Kritik der vermeintlichen Reduktion von Kultur auf Textualität entschieden zurück und betonen stattdessen die ständige Umformung von Realität durch kulturelle Praktiken.[63]
d) Kulturelle Praktiken: Demzufolge werden auch kulturelle Praktiken und ihre Effekte als kontextabhängig betrachtet. Das Feld kultureller Praktiken ist immer ein Ort »komplexer Repräsentationsarbeit« (Grossberg 1994, 8), das heißt ein Ort, an dem vielfältige Kräfte artikuliert werden, um eine Praktik zu erzeugen. »A cultural practice is a complex and conflictual place which cannot be separated from the context of its articulation, since it has no existence outside of that context.« (Ebd.)

63 Hier deutet sich eine theoretische Debatte um die Frage der Foucaultschen Positivität des Diskurses innerhalb der *Cultural Studies* an: auf der einen Seite argumentiert unter anderem Laclau für das konstituierende Außen, das Möglichkeitsbedingung und Hindernis zur Selbstkonstitution und Realitätsbestimmung gleichermaßen ist, während auf der anderen Seite Deleuze und Guattari folgend davon ausgegangen wird, dass das Reale eine kontingente und wirksame Konfiguration materieller Effekte ist (vgl. Grossberg 1994, 22).

e) Politik: Schließlich ist auch das Feld des Politischen laut Grossberg nur kontextuell definierbar. Hier sieht er im Ansatz der *Cultural Studies* ein neues Modell des Intellektuellen, das weder wie der »organische Intellektuelle« bereits eine Beziehung zur schon bestehenden Anhängerschaft (*constituency*) hat, noch wie der »spezifische Intellektuelle«, lediglich lokale und temporäre Anhängerschaften (*constituencies*) auf Grundlage seiner Fachkompetenz konstruiert. Stattdessen wollen *Cultural Studies* ein flexibleres, pragmatischeres, bescheideneres und kontextualistischeres Modell der politischen Funktion des Intellektuellen konstruieren, denn Anhängerschaften (*constituencies*) seien nicht im Voraus gegeben, sondern müssten erst erzeugt werden (vgl. ebd., 8f.).

Im Folgenden werden die hier angesprochenen Ebenen des Kontextualismus der *Cultural Studies* auf ihre politischen Folgerungen für die pädagogische Theorie und Praxis untersucht. Dabei zeigt sich, dass wir die von Grossberg im Jahre 1994 geschilderte Lage von Pädagogik im Spannungsfeld zwischen einerseits progressiven linken Ansätzen und Forderungen und jenen rechtskonservativer sowie andererseits zwischen der ökonomisch-technologischen Rationalität, die »von oben« auf Institutionen, Praktiken und Diskurse wirkt sowie der Populärkultur, die sich »von unten« annähert, fast 30 Jahre später weiterhin vorfinden, wenn auch unter veränderten Vorzeichen (vgl. Grossberg 1994, 10).

Eine zentrale Dimension in diesem Spannungsfeld ist die Auseinandersetzung um Identität(en), was *Cultural Studies* und Pädagogik dezidiert verbindet. Demnach sind Identitätskonstruktionen beziehungsweise Prozesse der Identifikation nicht ohne Kontextualisierung möglich, da diese immer auch von unter anderem dem a/Anderen, von Repräsentationspraktiken sowie von Machtverhältnissen abhängen.[64] Gleichzeitig wird davon ausgegangen, dass Identitäten plural sind und auf Differenzen beruhen, wodurch sich eine Vielzahl an unterschiedlichen, partiellen und auch widersprüchlichen Artikulationen ergeben können. Die sich daraus ableitenden politischen Folgerungen für die Pädagogik können hier fruchtbar mit dem interaktionistischen Konstruktivismus sowie mit Giroux' *Critical Pedagogy* verbunden werden.

Zunächst geht mit der Annahme pluraler Identitäten und der kontextabhängigen Konstruktion dieser einher, dass es keine voraussetzungslose Subjektposition[65] gibt, Subjekte stattdessen stets in unterschiedlichen sozialen und kulturellen Kontexten eingebunden sind. Damit zusammenhängend kann etwas »Wahres« oder »Richtiges« in Bezug auf Identitäten und Subjektpositionen weder aus sich selbst heraus bestimmt werden, noch Allgemeingültigkeit besitzen. Für die pädagogische Praxis folgt daraus sowohl für den interaktionistischen Konstruktivismus, als auch für die *Critical Pedagogy*, dass Lernen und Lehren konstruktiv ausgerichtet werden müssen, das heißt individuell und kontextuell anschlussfähig sein müssen und damit erst bedeutsam und nachhaltig

64 Vgl. Teil II, Kapitel 4.3.3 in dieser Arbeit.

65 Im Anschluss an Foucault wird von Subjektpositionen gesprochen, womit darauf verwiesen wird, dass ein Subjekt durch Diskurse konstituiert ist bzw. durch Diskurse Subjektpositionen geschaffen werden, die Identifizierungen möglich machen. Vgl. auch Teil II, Kapitel 4.3.3 in dieser Arbeit. Der interaktionistische Konstruktivismus spricht hier von Beobachter*innenpositionen.

werden. So erschöpfen sich pädagogische Konzepte und Theorien nicht in und durch sich selbst, sondern ergeben erst in der kontextuellen Ausrichtung Sinn.

Um die enge Verknüpfung von Macht und Kultur zu antizipieren, sollen Lehrende eine selbstkritische Perspektive auf die eigene Autorität und deren institutionelle Verortung einnehmen sowie den Bildungsprozess stets im Hinblick auf einerseits wünschenswerte emanzipative Bestrebungen und einer andererseits abzulehnenden paternalistischen Attitüde kritisch beleuchten (vgl. Grossberg 1994, 19). Denn, um es erneut zu betonen, Menschen sind zwar möglicherweise *culturally duped* doch keine *cultural dopes*. Damit geht einher, dass dem polysemen Charakter von Kultur entsprochen wird, indem Pädagogik selbst als kontextuelle Praxis verstanden wird, die stets in ambivalente kulturelle Praktiken eingebettet ist. Grossberg spricht sich in dem Zusammenhang für eine »Pädagogik der Artikulation und des Risikos aus« (Grossberg 1994, 18; Übers. K.S.B.).

> »Such a practice, while refusing the traditional forms of intellectual authority, would not abandon claims to authority. Refusing to assume ahead of time that it knows the appropriate knowledge, language, or skills, it is a contextual practice which is willing to take the risk of making connections, drawing lines, mapping articulations, between different domains, discourses, and practices, to see what will work, both theoretically and politically.« (Ebd.)

Für den interaktionistischen Konstruktivismus steht in dem Zusammenhang der Begriff der kulturellen Viabilität im Zentrum, womit betont wird, dass jegliche Wirklichkeitskonstruktionen ambivalent, plural und kontingent sind und demnach ganz unterschiedlich, je nach Interessen, Motiven und Lagen der Beobachter*innen, verstanden und als Ausgangspunkt für neue Re-/De-/Konstruktionen genutzt werden. Diese Vielfalt birgt aber immer auch Momente von Unsicherheit, da im Aufeinandertreffen dieser unterschiedlichen Wirklichkeiten und Wahrheiten Machtkonstellationen und hegemoniale Verhältnisse neu ausgehandelt werden können.

Eine Folgerung dessen kann beispielsweise die Erlangung von *agency* für bestimmte Personen oder Gruppen bedeuten. Somit müssen emanzipatorische und transformative Bestrebungen sowohl von Lehrenden, als auch von Schüler*innen ebenfalls kontextualisiert werden. Den Kontext von Schüler*innen ernst zu nehmen bedeutet vor allem, die Sphäre des Populären, in die sie eingebunden sind, anzuerkennen. Hier, an der Schnittstelle zwischen den Alltagserfahrungen und der materiellen Produktion von Werten und Macht muss eine politische Pädagogik intervenieren. Dabei ist es wichtig, dass Subjekte nicht prädefiniert werden und das Feld der Artikulation so offen wie möglich bleibt (vgl. Grossberg 1994, 19).

Der vornehmlich durch die *Cultural Studies* und den Postkolonialismus angestoßene Paradigmenwechsel in der Betrachtung und Bewertung von Kultur sowie die in diesem Kontext entstandenen Ansätze und Theorien haben unter all den hier rezipierten Bezugsdiskursen den stärksten und nachhaltigsten Einfluss auf Giroux' weitere Arbeiten. Sein Verständnis von Bildung als Voraussetzung für unter anderem demokratische Selbstbestimmung und radikaldemokratische Transformation wird durch die *Cultural Studies* insofern erweitert, als die zuvor formulierte Schulpolitik nun zur Medienpolitik und Kulturpolitik wird.

Diese Erweiterung des Politischen hat bedeutsame Auswirkungen sowohl auf die pädagogische Sphäre selbst, als auch auf die öffentliche Sphäre. Indem Schule als politischer Ort ernstgenommen wird, als Ort, an dem Bedeutungen ausgehandelt werden, Machtkämpfe ausgetragen werden und sich Widerstand formieren kann, erfahren nicht nur die Schüler*innen das Gefühl von Autonomie, Selbstwirksamkeit und *agency*, sondern wird reziprok auch die Öffentlichkeit weiter politisiert. Denn dass sich durch die gesteigerte gesellschaftliche Komplexität und Diversität die Erfahrungen von Ambiguität, Widersprüchlichkeit und Ambivalenz potenzieren, erfordert zum einen eine höhere Bereitschaft der Menschen zu diskursivem Ringen, einhergehend mit der Anerkennung des Anderen in seiner kulturellen, sozialen und politischen Andersheit. Zum anderen erfordert es bei der Anerkennung von Differenz und Dissens, gleichzeitig kritisches Bewusstsein, Engagement und den Willen, auf der Grundlage der freiheitlich demokratischen Grundordnung, für Gerechtigkeit einzustehen.

Die im Kontext der *Cultural Studies* und *Postcolonial Studies* entwickelten Konzepte bieten Giroux sehr gewinnbringend die Möglichkeit, Bildung und Erziehung in ihren komplexen gesellschaftspolitischen Verstrickungen und Wirkungen zu betonen, um so die Transformation der Gesellschaft hin zu einer radikaldemokratischen voran zu bringen.[66]

4.6.2 Exkurs: Der Interaktionistische Konstruktivismus und die postkoloniale Kränkung

Die in Teil I, Kapitel 4 erläuterten Kränkungsbewegungen der Vernunft des interaktionistischen Konstruktivismus können durch die sogenannte postkoloniale Kränkung erweitert werden (vgl. Neubert 2012, 211ff.). Damit wird in einem ersten Schritt auf die universalisierende und eurozentristische Tendenz des westlichen Narrativs der Moderne, das sich bis heute hartnäckig hält und unter anderem durch rechtskonservative Strömungen stets reproduziert wird, hingewiesen und welches es folglich zu dekonstruieren gilt. In einem zweiten Schritt werden ausgehend davon Folgerungen für ein postmodernes Bildungsverständnis gezogen, die im weiteren Verlauf dieser Arbeit mit denen der *Critical Pedagogy* vielfach Hand in Hand gehen sowie sich gegenseitig mit denen des interaktionistischen Konstruktivismus erweitern können.

Die oben im Fokus stehenden Autor*innen postkolonialer Theorie verfolgen auf unterschiedliche Weise das Ziel, unter anderem vermeintliche Eindeutigkeiten westlicher Geschichtsschreibung und deren Universalisierung sowie die westlichen Repräsentationen von sowohl Kolonisierung, als auch antikolonialem Widerstand zu dekonstruieren. Dazu ist zunächst die Einsicht grundlegend, dass die Prozesse der Kolonialisierung und die der Selbstkonstitution des Westens »zwei Seiten einer Medaille« (Hall 1992, 187) darstellen, das heißt die Herstellung westlicher Identität und einhergehend damit das Verständnis von Superiorität von der diskursiven Konstruktion der Anderen als minderwertig oder nicht-menschlich abhängt. Auf diese Art kolonialer Erfahrung, die beide Gesellschaften beeinflusst, verweist Hall mit dem Begriff des »doppelten Einschreibens« (Hall 1996b, 247) und Bhabha beispielsweise mit seinem Konzept der Hybridität (Bhabha

66 Als zentrale Bezugsdiskurse werden *Cultural Studies* und *Postcolonial Studies* insbesondere auch in Teil III dieser Arbeit diskutiert.

2012, 62).[67] In Folge der Dekonstruktion des eurozentrischen Narrativs muss es einerseits um die Anerkennung der tiefen Ambivalenz in jeglichen Wirklichkeitskonstruktionen gehen sowie andererseits um die Anerkennung der Abhängigkeit vom Anderen zur eigenen Selbstkonstitution.

Auf ersteres deutet Reichs Kränkungsbewegung von »Absolut und Relativ«[68] hin, was sprachphilosophisch begründet wird und sich ebenfalls in die auf Derrida und Foucault gestützte Argumentation von Hall einreiht. Demzufolge kommt es mit Hilfe Derridas Übergang von der Differenz zur *différance* zum Umsturz oder zur Untergrabung bisher gezogener Binarismen von Konzepten wie Kolonisierender/Kolonisierter und ihrer vermeintlich eindeutigen Hierarchien. Hier öffnen sich die Räume des Da-zwischens und der Hybridität (Bhabha), der Dezentrierung und Artikulation (Hall) sowie der *borderlands* (Giroux). Der interaktionistische Konstruktivismus hält insbesondere mit der Kategorie des Realen ein Konzept bereit, Ambivalenzen, Kontingenz und Uneindeutigkeiten zu berücksichtigen.

Letzteres, also die oben erwähnte Anerkennung der Abhängigkeit vom Anderen für das eigene Selbst, geht mit Reichs Kränkungsbewegung von »Selbst und Anderer«[69] sowie »Bewusst und Unbewusst«[70] einher und der Einsicht, dass das Fremde stets Teil des Selbst ist. Während Reich dies zunächst primär anhand der Phänomenologie Hegels herleitet, stützt Bhabha sich für seine Argumentation unter anderem auf Bakhtin und Lacan. Bedeutend ist, dass in der Konsequenz das autonome, in sich selbst aufgehende Subjekt verworfen werden muss, da (postkoloniale) Spiegelungserfahrungen mit und durch den Anderen das Subjekt stets dezentrieren.

Mit diesen vornehmlich poststrukturalistischen und psychoanalytischen Annahmen lässt sich sodann weder von Kultur als homogenem Raum sprechen, noch Kategorien wie »Ethnizität«, »Historie«, »Wissen« oder »Erkenntnis« aus sich selbst heraus begründen. Stattdessen muss es mit einer Theorie des Kontextes sowie einer Kontext machenden politischen Praxis darum gehen, partikulare und temporale Erklärungen und Lösungen zu finden, wobei Uneindeutigkeiten und Ambivalenzen notwendig zuzulassen sind (vgl. Grossberg 1994, 5). Für das postmoderne Bildungsverständnis bedeutet dies in erster Linie den immer noch in weiten Teilen verbreiteten universellen Bildungskanon zu überarbeiten und differenzoffenere Positionen zuzulassen. Damit können dann auch Möglichkeiten hegemonialer Auseinandersetzungen einhergehen, die für eine geforderte radikaldemokratische Umformung unabdingbar sind.

67 Vgl. Teil II, Kapitel 4 in dieser Arbeit.
68 Vgl. Teil I, Kapitel 4.1 in dieser Arbeit.
69 Vgl. Teil I, Kapitel 4.2 in dieser Arbeit.
70 Vgl. Teil I, Kapitel 4.3 in dieser Arbeit.

5. Theorie der Hegemonie und Radikale Demokratie nach Laclau und Mouffe

Um der Offenheit und Kontingenz dezentrierter Identitäten und Strukturen Rechnung zu tragen und dabei gleichzeitig der Frage nachzugehen, auf welche Weise dennoch Bedeutungen hergestellt, Identifizierungen ermöglicht und hegemoniale Projekte realisiert werden können, bietet sich die diskursanalytische Hegemonietheorie nach Ernesto Laclau (1935–2014) und Chantal Mouffe (*1943) an. Diese befindet sich am Schnittpunkt eines Post-Marxismus, der die klassenreduktionistische Basis-Überbau-Struktur überwindet und eines Poststrukturalismus, der auf semiotisch-diskursive Weise die Kontingenz gesellschaftspolitischer Entwicklungen berücksichtigt. Ausgangspunkte bilden dabei vor allem die marxistische Hegemonietheorie Antonio Gramscis, die dekonstruktivistischen Arbeiten Jacques Derridas, die diskursanalytische Theorie Michel Foucaults sowie Elemente der Psychoanalyse Jacques Lacans.

Die grundlegende Überlegung des politischen Projektes von Laclau und Mouffe ist die Feststellung, dass das Politische kein internes Moment des Sozialen ist, sondern ganz im Gegenteil die Unmöglichkeit der Errichtung des Sozialen als objektive Ordnung aufzeigt (vgl. Laclau 1990, 160). Ebenso wird einer zugrundeliegenden Instanz der Identitätsbildung Absage erteilt und stattdessen davon ausgegangen, dass Identitäten in diskursiven Artikulationsprozessen hergestellt werden. Dabei werden Diskurse als Differenzsysteme betrachtet, da einzelnen Elementen, unabhängig ihrer Beziehung zu anderen, keine bestimmte Bedeutung zukommt. Erst in Abgrenzung zu einem Außen können Bedeutungen vorübergehend hergestellt werden, deren Permanenz jedoch gleichzeitig durch dieses konstitutive Außen verunmöglicht und so eine endgültige Schließung des Diskurses verhindert wird.

Hier ist das Konzept des sozialen Antagonismus bedeutend, mit dem die Beziehung von Identitäten zu ihrem Außen erfasst werden kann (vgl. Stäheli 1999, 150). Dabei bildet der Moment des Antagonismus das Feld des Politischen, da dieser eine Unentscheidbarkeit voraussetzt, die Laclau als Dislokation bezeichnet (vgl. ebd., 39). An dem Punkt, wo es um das Treffen einer Entscheidung geht, setzt die Hegemonietheorie an. Die Dislokation von Strukturen und Identitäten bildet die Grundlage für die Hegemonietheorie, da auf ihrer Basis Elemente reartikuliert und somit hegemoniale Kräfte erst produziert

werden können. Durch den Prozess der Artikulation können Elemente, die keine notwendige Zugehörigkeit haben, verbunden werden, um so neue Bedeutungen, im Sinne hegemonialer Kräfte, zu schaffen.

Die Hegemonietheorie nach unter anderem Laclau folgt einer radikalen und pluralen Demokratie, die als eine mögliche Artikulation der Diskurstheorie mit der Demokratietheorie angesehen werden kann (vgl. Stäheli 1999, 156f.). Pluralismus heißt dabei erstens, dass Identitäten in sich selbst ihr Geltungsprinzip finden und zweitens, diese Identitäten durch ein demokratisches Imaginäres verbunden werden (vgl. ebd., 159). Das heißt, eine radikale Demokratie als hegemoniales Projekt zielt darauf ab, einen gesellschaftlichen Konsens bezüglich der politischen Institutionen, die für das Bestehen einer pluralen demokratischen Ordnung konstitutiv sind, zu erreichen (vgl. Neubert 2013, 73). Radikal ist das Projekt insofern, als es die Allgegenwart von Machtverhältnissen und Antagonismen anerkennt und sich ihrer eigenen Grundlosigkeit bewusst ist. Damit ist die radikale Demokratie eine der wenigen politischen Konzeptionen, die den Antagonismus produktiv integriert und somit gesellschaftliche Auseinandersetzungen auf demokratischer Grundlage ermöglicht (vgl. Nonhoff 2007a, 11).

Im Folgenden werden zunächst die theoretischen Grundbegriffe der Hegemonietheorie vorgestellt und erläutert, bevor im Anschluss auf die Wirkung und Rezeption in der *Critical Pedagogy* eingegangen wird.

5.1 Theoretische Grundbegriffe der Hegemonietheorie

Einen der wichtigsten theoretischen Beiträge zur zeitgenössischen Auseinandersetzung um Fragen der Konstituierung von »Gesellschaft«, »Identität« und des Aufkommens sozialer Bewegungen im Rahmen einer poststrukturalistisch ausgerichteten, kritischen Kulturtheorie leistete der in Argentinien geborene und in den 1960ern nach Großbritannien migrierte Politikwissenschaftler Ernesto Laclau (1935–2014). Geprägt von der politischen Praxis Argentiniens, die eine Entwicklung vom national-populistischen Peronismus der Nachkriegszeit über den Versuch der Installierung eines liberal-demokratischen Systems Ende der 50er Jahre hin zu einem Wiedererstarken des Peronismus in den 1960er Jahren zeigt, entwickelt Laclau seine Theorie hegemonialer Diskurse (vgl. Reckwitz 2011, 300). Er erkennt, dass das Basis-Überbau-Schema der marxistischen Theorie nicht auf die argentinische Situation übertragbar ist, da sich die vermeintlichen Klassenkämpfe als Konflikte um kulturelle Hegemonie darstellen (vgl. ebd.). Die mit Chantal Mouffe gemeinsam verfasste Monografie »Hegemony and Socialist Strategy« (1985) sowie sein Werk »New Reflections on the Revolution of Our Time« (1990) bilden die Grundlagen seiner Theorie.

5.1.1 Hegemonie & Diskurs

Hegemonie ist eine *kontingente* Vorherrschaft einer artikulatorischen Praxis innerhalb des Feldes der Diskursivität. Über die Konstruktion von Gemeinsamkeiten wird ein gesellschaftlicher Konsens hergestellt, wodurch sich eine hegemoniale Stellung einer Gruppe ergibt. Basiert diese hegemoniale Stellung auf Konsens und Zustimmung

seitens derer, auf die sie wirkt, handelt es sich, in Gramscis Vokabular, um einen »historischen Block« (vgl. Habermann 2012, 22). Somit ist Hegemonie, als konsensuelle Vormachtstellung, nicht nur auf das Feld der Ökonomie und der Verwaltung begrenzt, sondern schließt ebenso eine Führungsposition auf den Gebieten der Kultur, Moral, Ethik und im Bereich des geistigen Lebens ein (vgl. Hall 2000, 74). In der Analyse des Thatcherismus schreibt Hall:

> »Hegemony points to a way of conceptualizing the emergence of Thatcherism in terms of the struggle to gain ascendancy over a whole social formation, to achieve positions of leadership in a number of different sites of social life at once, to achieve the commanding position on a broad strategic front. It entails the critical passage of a system of domination into the authority of a leading bloc, which is capable not only of organizing its own base through the construction of alliances between different sectors and social forces, but which has as central feature of that process the construction and winning of popular consent to that authority among key sectors of the dominated classes themselves.« (Hall 1988a, 53)

Die im Kampf um Hegemonie implizierte Konflikthaftigkeit und das Ringen um unter anderem ideologische Vorherrschaft deuten den offenen und umkämpften Raum des Gesellschaftlichen an. Ein Hauptaspekt der Hegemonietheorie Laclaus ist die Feststellung, dass es *die* Gesellschaft nicht gibt. Stattdessen sprechen Laclau und Mouffe von dem Sozialen, als eine Mischung aus verschiedenen diskursiven Praktiken. Das Diskursive ist gleichbedeutend mit dem Sozialen (vgl. Stäheli 2000, 34).

Zwar geht der Begriff des Diskurses zurück auf die Konzeption von Michel Foucault, überschreitet diese jedoch bezüglich der Dimension und Ausdehnung des Diskursiven. Laut Foucault besteht ein Diskurs aus einer »Menge von Aussagen, die einem gleichen Formationssystem zugehören« (Foucault 1973, 156). Foucault bezieht sich somit auf einen sprachlich produzierten Sinnzusammenhang. Dabei kommen einzelnen Aussagen an sich keine Bedeutungen zu, sondern erst durch ihre relationale Anordnung innerhalb eines Diskurses erhalten die Aussagen Bedeutungen (vgl. Moebius 2003, 163). Foucault beschäftigt sich des Weiteren besonders mit der Kopplung von Macht und Wissen und stellt fest, dass die Kontrolle, Selektion, Organisation und Kanalisierung von Diskursen sowie die Prozeduren der Wahrheitsproduktion machtdurchsetzte Prozesse sind (vgl. Foucault 2007, 11). Dabei ist Macht, nach Foucaults Verständnis, diskursiv und produktiv, da sie ihre Wirkung mithilfe gesellschaftlicher Wahrheiten entfaltet und zur Gestaltung gesellschaftlicher Institutionen sowie zur Subjektivierung beiträgt (vgl. Foucault 2014, 91ff.).

Laclau und Mouffe erweitern den Diskursbegriff über eine rein linguistische Definition hinaus und pointieren die Bedeutungsherstellung durch differentielle Signifikantenketten (vgl. ebd. 164). Dabei fokussieren sie vor allem die von Foucault unternommene Unterscheidung zwischen diskursiven und nicht-diskursiven Praktiken.

> »Unsere Analyse verwirft die Unterscheidung zwischen diskursiven und nicht-diskursiven Praxen und behauptet, daß [sic!] zum einen sich jedes Objekt insofern als Objekt eines Diskurses konstituiert, als kein Objekt außerhalb jeglicher diskursiver Bedingungen des Auftauchens gegeben ist und zum anderen jede Unterscheidung von

> gewöhnlich als linguistisch und behavioristisch bezeichneten Aspekten gesellschaftlicher Praxis entweder eine falsche Unterscheidung ist oder als eine Differenzierung innerhalb der sich in verschiedene diskursive Totalitäten strukturierenden gesellschaftlichen Sinnproduktion verortet werden sollte.« (Laclau/Mouffe 2012, 143)

Die Begründung dafür, dass sowohl die sprachlichen als auch die nicht-sprachlichen Elemente einen Diskurs bilden, finden Laclau und Mouffe in den Sprachspielen Wittgensteins[1]. Als Beispiel führen sie einen Bau aus Steinen an. Person A führt den Bauakt aus, Person B reicht die Steine an. Beide bedienen sich einer Sprache, die es ihnen ermöglicht, sich zu verständigen. Ruft Person A »Stein«, bringt Person B den Stein, den sie gelernt hat, auf diesen Ruf zu bringen. Dies verdeutlicht, dass die sprachlichen und nichtsprachlichen Elemente nicht einfach nebeneinanderstehen, sondern dass sie gemeinsam ein differentielles und strukturiertes System von Positionen, das heißt einen Diskurs, konstituieren (vgl. Laclau/Mouffe 2012, 145).

Diskurse sind Differenzsysteme, da die einzelnen Elemente des Diskurses erst durch die Beziehung zu anderen Elementen des Diskurses Bedeutungen hervorbringen. Damit rückt die Diskurskonzeption von Laclau und Mouffe nahe an die strukturalistische Sprachwissenschaft Ferdinand de Saussures, in der die Bedeutung von sprachlichen Zeichen in ihrer Differenz zu anderen Zeichen begründet ist. Durch die artikulatorische Praxis werden die Elemente (jede Differenz, die nicht artikuliert ist) in eine diskursive Formation gebracht, das heißt zu Momenten (differentiellen Positionen, die innerhalb eines Diskurses artikuliert werden) transformiert (vgl. Moebius 2003, 168). Entscheidend, und damit klar im Unterschied zu Saussure stehend, ist, dass es nie zur Schließung eines Diskurses kommen kann, das heißt Bedeutungen nie endgültig fixiert werden können, da es kein außerdiskursives Fundament geben kann (vgl. Stäheli 2000, 8). In der Terminologie von Laclau und Mouffe bedeutet dies, dass der Übergang von den Elementen zu den Momenten niemals vollzogen ist.

Hier wird der Begriff der Dekonstruktion nach Derrida bedeutend. Unter der Dekonstruktion eines Diskurses ist das Aufbrechen seiner essentiellen Erscheinung gemeint, das Aufbrechen des Diskurses von innen heraus. Ein Diskurs ist niemals stabil, sondern er verschiebt sich durch eine ständige Wiederholung, die Derrida *Iteration* nennt (vgl. Dzudzek 2013, 13f.). Diese Polysemie und Unkontrollierbarkeit des Diskurses verweist auf das Konzept der Überdetermination[2]. Elemente und Identitäten eines Diskurses sind überdeterminiert, d.h. sie können niemals endgültig fixiert werden (vgl. Laclau/Mouffe 2012, 148). Doch damit das Fließen der Differenzen möglich wird, muss es partielle Bedeutungsfixierungen geben. Diese werden durch die Konstruktion von Knotenpunkten ermöglicht (vgl. ebd., 150).

Im Anschluss an die Lacansche Psychoanalyse nennen Laclau und Mouffe die Knotenpunkte *leere Signifikanten*. Der leere Signifikant übernimmt, obwohl er selbst ein partikularer Signifikant und ein Teil des Diskurses ist, die Aufgabe, die Identität des Diskurses als Ganzes zu bezeichnen. Ein ›leerer‹ Signifikant ist er deswegen, weil er zwar noch

1 Zu den Sprachspielen Wittgensteins vgl. Wittgenstein (2002).

2 Vgl. Teil II, Kapitel 4.3.3 in dieser Arbeit.

Reste seiner ursprünglichen partikularen Bedeutung transportiert, seine Bedeutung jedoch tendenziell entleert und universalisiert werden muss, damit er die Allgemeinheit des Diskurses ausdrücken kann. Das Partikulare steht damit zu einer bestimmten Zeit für etwas Universelles. Der leere Signifikant ermöglicht also erstens gerade wegen seiner Entleerung, dass sehr verschiedenartige Momente aufeinander bezogen, d.h. artikuliert werden können, und er ermöglicht zweitens, dass auf vielfältige Weise Bedeutungen fixiert werden können, gerade weil er zum nahezu bedeutungslosen Zeichen wird (vgl. Stäheli 1999, 149f.).

5.1.2 Universalismus & Partikularismus

Ausgehend von der diskurstheoretischen Perspektive Laclaus und der Annahme grundlegender Kontingenz, kann Hegemonie nur in der Überwindung der Dichotomie von Universalismus und Partikularismus existieren. Die Debatte um Universalität und Partikularität, heute unter anderem als *Kommunitarismusstreit* bekannt, ist besonders seit den 1970ern, im Zuge der Pluralisierung von Identitäten und kulturellen Differenzen, dem Aufkommen neuer sozialer Bewegungen, der Multikulturalismusdebatte und den sich entwickelnden Strategien der Identitätspolitiken, in das Zentrum gesellschaftspolitischer Auseinandersetzung gerückt. Kommunitaristen plädieren für eine starke Wertegemeinschaft, in die autonome Individuen eingebunden werden und die gegenüber individuellen Interessen in bestimmten Fällen privilegiert wird, etwa zum Schutz kultureller oder sprachlicher Gemeinschaften wie etwa in Quebec (vgl. Neubert et al. 2013, 11). Dem gegenüber vertreten Liberale die Auffassung, dass Gesellschaften zunächst auf formalen universellen Gleichheitsprinzipien beruhen, in denen Individualrechte gegenüber Gruppenrechten hervorzuheben sind (vgl. ebd., 13). Die unüberbrückbare Kluft zwischen beiden Anschauungen führt zwangsläufig zur Absage der Möglichkeit einer versöhnten Gesellschaft und damit erst zur Möglichkeit einer radikalen Demokratie (vgl. Laclau 2002, 52).

Laclau formuliert die Differenz zwischen Universalität und Partikularität als eine Spannung, die zu keiner der beiden Seiten hin aufgelöst werden kann. Ein reiner Partikularismus wäre aus verschiedenen Gründen ein selbstzerstörerisches Unterfangen (vgl. Laclau 2002, 53). Denn zum einen kollidieren die Forderungen multipler partikularer Gruppen zwangsläufig, wodurch ein übergeordnetes Prinzip vorhanden sein muss, um Konflikte regulieren zu können. Zum anderen, wären die partikularen Identitäten rein differentiell und relational, würden sie sich nicht antagonistisch zueinander verhalten, was inhärente Machtverhältnisse untergraben würde (vgl. ebd., 53f.). Dies führt zu einer radikalen Neudefinition von Universalität, was sich darin äußert, »dass das Universelle nichts anderes ist als ein zu einem bestimmten Zeitpunkt dominant gewordenes Partikulares.« (Laclau 2002, 52) Gegenstand einer hegemonialen Auseinandersetzung ist somit immer die Frage, welcher partikulare Signifikant für eine bestimmte Zeit die Rolle einer universellen Repräsentation übernimmt. Dies führt zur Funktion des leeren Signifikanten, den Laclau mit dem Universellen gleichsetzt.

An dieser Stelle ist es wichtig, auf die Ambivalenz, die allen Formen radikaler Opposition inhärent ist, aufmerksam zu machen, da sich das hegemoniale Projekt erst auf der

Basis von Kontingenz und Ambivalenz konstituieren kann. Für den Moment sei festgehalten, dass

> »das Universelle […] keinen konkreten Inhalt für sich selbst [besitzt], sondern […] der immer zurückweichende Horizont [ist], der aus der Ausweitung einer unbegrenzten Kette äquivalenter Forderungen resultiert.« (Laclau 2002, 63)

Das Paradox, dass das Universelle nicht mit dem Partikularen zusammen gedacht werden kann, jedoch auch nicht ohne es existieren kann, ist die eigentliche Voraussetzung für Demokratie (vgl. ebd., 63f.). Eine Letztbegründung durch eine Universalität verfehlt die Vielfalt und Spezifität konkreter und kontextbezogener Kämpfe, worum es in demokratischer Politik aber letztlich geht (vgl. Neubert 2013, 74). So sind universalistische Erklärungsansätze selbst Ausdruck einer spezifischen hegemonialen Auseinandersetzung (vgl. ebd., 75).

5.1.3 Dislokation

Das Konzept der Dislokation oder auch *Zerstreuung* genannt, das Laclau in »New Reflections of the Revolution of Our Time« entwickelt, bildet die theoretische Grundlage für die jüngste Konzeption der hegemonialen Diskurstheorie. Laclaus Hegemonietheorie lässt sich stark vereinfacht in drei Phasen differenzieren: in den 1970ern steht die Dekonstruktion des Marxismus im Vordergrund, die sich vornehmlich auf den Arbeiten Gramscis und Althussers begründet; in den 80ern tritt das Konzept der radikalen Demokratie in den Hauptfokus, wobei sich Laclau poststrukturalistisch auf Derrida und Foucault bezieht; in den 90ern pointiert Laclau eine auf Lacan und Žižek aufbauende psychoanalytische Hegemonietheorie (vgl. Howarth 2004, 258f.).

Ausgehend von der Kritik Slavoj Žižeks[3] radikalisiert Laclau das Antagonismuskonzept unter Rückgriff auf insbesondere die Lacansche Psychoanalyse. Laclau und Mouffe argumentierten bisher, der soziale Antagonismus entstehe, weil das Subjekt durch einen »Feind« an der Bildung einer einheitlichen Identität gehindert werde (vgl. Howarth 2004, 260). Daran kritisiert Žižek, dass die Dekonstruktion des Subjekts in lediglich Subjektpositionen innerhalb einer diskursiven Struktur nicht ausreiche. Subjekte seien nicht durch einen externalen anderen antagonisiert, sondern ontologisch in sich selbst gespalten (vgl. ebd., 259ff.). Laclau nimmt diese Kritik an und erweitert den Kontingenzcharakter auf die Ebene der Strukturen *und* der Subjekte. Er geht Lacan folgend von einem nie zu erfüllenden Mangel aus. Stetig im Begehren, diesen Mangel aufzuheben, scheitert das Individuum und die Struktur bleibt notwendigerweise offen. Durch die Einführung eines »konstitutiven Außens« wird es dann möglich, die Unmöglichkeit von Identität sowie von Gesellschaft zu denken.

> »[…] every identity is dislocated insofar as it depends on an outside which both denies that identity and provides its condition of possibility at the same time.« (Laclau 1990, 39)

3 Vgl. Žižek (1989; 1990).

Folglich gibt es eine unauflösliche Spannung zwischen Interiorität und Exteriorität, das heißt eine Unentscheidbarkeit zwischen Notwendigkeit und Kontingenz (vgl. Lac-lau/Mouffe 2012, 148ff.). Denn auf der einen Seite ist die Beziehung der Elemente untereinander und zum konstitutiven Außen notwendig, um Identität zu konstituieren, auf der anderen Seite sind diese Beziehungen aber immer kontingent, das heißt auf keinen logischen Ursprung zurückzuführen (vgl. Moebius 2003, 169).

Die Dislokation bezeichnet die dem Antagonismus zugrundeliegende Unentscheidbarkeit. Sie beschreibt die Unmöglichkeit der vollständigen Schließung eines jeden Diskurses und einer jeden Identität (vgl. ebd., 191). So kommt es zum Beispiel durch Prozesse der Bürokratisierung und Kommodifizierung sowie der Ausdehnung der Massenkommunikationsmittel in der Zeit nach dem Zweiten Weltkrieg zu einer tiefgreifenden Veränderung sozialer Verhältnisse, die neue Antagonismen bewirken und so neue Forderungen erst möglich machen (vgl. Laclau/Mouffe 2012, 202–207). Die Formulierung sozialer Bürgerrechte im Zuge der Transformation des Sozialstaates etwa ermöglichte erst Forderungen nach »Gleichheit« und »Freiheit«. Das heißt die Dislokation von Strukturen, Ordnungen und Identitäten ermöglicht das Auftauchen neuer Antagonismen, auf deren Basis neue Forderungen formuliert werden können, das heißt sich hegemoniale Auseinandersetzungen formieren können. Dieses Feld der Unentscheidbarkeit bezeichnen Laclau und Mouffe als das *Politische*. Es beinhaltet das gesamte Feld der verschiedenen, unentscheidbaren Diskurse, wobei die Dislokation der Akt des Aufbrechens der Ordnung ist. Im Gegensatz dazu, wird *Politik* als die Produktion und Artikulation von Diskursen verstanden (vgl. Moebius 2003, 171). Für eine vorübergehende Sinnfixierung bedarf es demnach einer Vermittlung zwischen dem Politischen und der Politik in Form einer Entscheidung. Diese Entscheidung kann aber keine theoretische Ableitung beinhalten, sondern stellt sich immer als kontingente Handlung dar (vgl. ebd., 193).

Jede Entscheidung bedingt also eine partielle Fixierung, die ihrerseits wieder auf einem konstitutiven Außen beruht. Diese partielle Fixierung, die mittels leerer Signifikanten erreicht wird, beinhaltet aber immer erneute Unentscheidbarkeiten und Dislokationen, was letztlich die Möglichkeit für Politik überhaupt ist (vgl. ebd., 194ff.). In dieser Nicht-Fixierbarkeit des Sozialen und der Dynamik des Politischen ist der Kampf um eine hegemoniale Stabilisierung der eigentliche Modus der Politik. Dabei ist das Politische, als Feld der Unentscheidbarkeit, die Bedingung für die Errichtung des Sozialen. Somit wird durch die Dislokation möglich, den Bruch in der symbolischen Ordnung und in den Identitäten auszumachen sowie neue Identifizierungsoberflächen zu begründen (vgl. Howarth 2004, 261). Erst wenn etwas dislozierit ist, kann es zur Artikulation[4] kommen und somit hegemonial wirksam werden.

5.1.4 Der soziale Antagonismus

Im Begriff des Antagonismus ist die fundamentale Konflikthaftigkeit des Politischen zum Ausdruck gebracht und durch ihn wird zugleich die Voraussetzung für die Herausbildung einer politischen Identität gelegt (vgl. Nonhoff 2007b, 179ff.). Den Aus-

4 Vgl. Teil II, Kapitel 4.3.4 in dieser Arbeit.

gangspunkt für die Konzeption des Antagonismus bildet erneut die Feststellung, dass a) Gesellschaft als geschlossene Totalität unmöglich ist und b) es niemals zu einer vollständigen Stabilisierung von Identitäten kommen kann. Dieses Scheitern der endgültigen Identitätsvervollkommnung führt zu einer allgemeinen Erfahrung des Antagonismus (vgl. Moebius 2003, 161).

Der Antagonismus ist definiert als die Grenze der Objektivität. Er ist die Grenze aller Ordnung. Soziale Beziehungen und Identitäten befinden sich fortwährend in einem prekären Zustand, da die Signifikanten nie endgültig fixiert werden können (vgl. Laclau 1988, 254). Und erst dadurch, dass Bedeutungen nie völlig fixiert werden können, eröffnen sich die Möglichkeiten für hegemoniale Auseinandersetzungen (vgl. ebd., 255). Ohne Antagonismus könnte Gesellschaft als Einheit gedacht werden, jedoch wären alle Möglichkeiten hegemonialer Auseinandersetzungen ausgelöscht.

> »Der Antagonismus, weit davon entfernt, ein objektives Verhältnis zu sein, ist ein Verhältnis, worin die Grenzen jeder Objektivität *gezeigt* werden – im Sinne Wittgensteins, daß [sic!] das, was nicht *gesagt*, so doch *gezeigt* werden kann. Aber wenn das Soziale, wie wir dargelegt haben, nur als partieller Versuch existiert, Gesellschaft zu konstruieren – das heißt ein objektives und geschlossenes System von Differenzen – ist der Antagonismus als Zeuge der Unmöglichkeit einer endgültigen Naht die »Erfahrung« der Grenze des Sozialen. Genaugenommen existieren Antagonismen nicht *innerhalb*, sondern *außerhalb* der Gesellschaft; beziehungsweise sie konstituieren die Grenzen der Gesellschaft und deren Unmöglichkeit, sich vollständig zu konstituieren.« (Laclau/Mouffe 2012, 165; Herv. i. Orig.)

Mit dem Begriff des Antagonismus wird die Beziehung zwischen dem Außen und einer Identität erklärt. Was genau ein antagonistisches Verhältnis ist, erläutern Laclau und Mouffe unter Rückgriff auf Lucio Collettis[5] Analyse der Spezifik sozialer Antagonismen und dessen Bezug zur Kantschen Unterscheidung zwischen Realopposition und logischem Widerspruch. Die Realopposition entspricht der Formel »A – B«, wobei jedes der gegensätzlichen Glieder, unabhängig von der Relation zum anderen, eine eigene Positivität besitzt. Der logische Widerspruch entspricht der Formel »A – nicht A«, womit ein Glied nur durch die Relation zu einem anderen Sinn erhält. Während der Widerspruch nur auf einer logisch-begrifflichen Ebene existiert, kommt die Realopposition auf dem Terrain realer Objekte vor (vgl. Laclau/Mouffe 2012, 162). Im Unterschied zum Antagonismus handelt es sich bei der Realopposition und dem Widerspruch um volle Identitäten, denn bei der Realopposition wird ein Verhältnis zwischen zwei realen Objekten, beim Widerspruch zwischen zwei begrifflichen Objekten, beschrieben. In beiden Fällen müssen die Glieder schon konstituiert sein, um sich voneinander abzusetzen und Sinn zu produzieren. Wenn der Antagonismus aber die Grenze der Objektivität ist, muss von einer unvollständigen, mangelnden Identität ausgegangen werden.

> »Die Präsenz des ›Anderen‹ hindert mich daran, gänzlich ich selbst zu sein. Das Verhältnis entsteht nicht aus vollen Totalitäten, sondern aus der Unmöglichkeit ihrer Konstitution.« (Laclau/Mouffe 2012, 164)

5 Vgl. Colletti (1977).

Mit Hilfe des sozialen Antagonismus beschreiben Laclau und Mouffe, wie das Soziale durch Äquivalenzketten homogenisiert wird und sich gleichzeitig durch ein konstitutives Außen herstellt. Der Begriff des »konstitutiven Außens« geht auf Jacques Derrida und die Dekonstruktion der Struktur zurück und bezeichnet das, was notwendigerweise im Diskurs ausgeschlossen werden muss, damit es zu einer Selbstkonstitution kommen kann. So werden sowohl Identitäten als auch soziale Ordnungen durch den Bezug zu einer Andersheit gebildet (vgl. Moebius 2003, 9).

Derrida radikalisiert mit seiner Dekonstruktion den Strukturalismus von Saussure und ebnet damit einen wichtigen Weg für vor allem poststrukturalistische Theorien. Er kritisiert einerseits Saussures Bevorzugung der Sprache vor der Schrift und andererseits seine Annahme eines geschlossenen Systems der Sprache (vgl. ebd., 83f.). Es kann laut Derrida nicht von einem alles beherrschenden Referenten wie dem Signifikat ausgegangen werden, da das Signifikat selbst nur ein Signifikant ist, der seine Bedeutung differentiell erhält (vgl. ebd., 84). Jedes Zeichen erhält durch einen Platz in der Signifikantenkette vorübergehend Bedeutung, verweist aber immer gleichzeitig auf Elemente oder Spuren anderer Zeichen, wodurch sich ein Überschuss an Bedeutung ergibt (vgl. ebd.). Mit dem Neologismus der *différance* beschreibt Derrida die arbiträre Setzung von Begriffen in Dichotomien sowie die permanente Sinnaufschiebung in Wort und Schrift, wobei sich das Wort aus den französischen Begriffen des Differenzierens und des Aufschiebens ableitet. Durch die Dekonstruktion wird zunächst die Hierarchie von Oppositionspaaren (beispielsweise Mann/Frau) umgekehrt und gezeigt, dass es dem ersten Begriff an Bedeutung mangelt und dieser von Zweiterem abhängt beziehungsweise durch Elemente des Zweiten ergänzt werden muss (vgl. ebd., 96f.). Der so entstehende Bedeutungsüberschuss wird in der Dichotomie geleugnet, kann aber durch die Dekonstruktion aufgedeckt und verschoben werden. Dieses Verschieben ist gleichbedeutend mit der Unmöglichkeit des Schließens eines Diskurses und verweist auf das konstitutive Außen.

Laclau und Mouffe wenden den Begriff des konstitutiven Außens auf die Analyse des Sozialen und von Gesellschaft an. Dabei hat das konstitutive Außen eine paradoxe Funktion, da es einerseits die äußere Grenze eines Diskurses, einer Struktur oder Identität markiert, andererseits der Diskurs (die Struktur oder die Identität) zur partiellen Schließung von diesem Außen abhängt (vgl. ebd., 98). Um sich jedoch konstituieren zu können, sich von etwas abgrenzen zu können, kann dieses Außen nicht völlig losgelöst sein, sondern liegt im Inneren (des Diskurses, der Struktur oder Identität), als dessen Möglichkeitsbedingung (vgl. ebd.). Insofern ist das konstitutive Außen das, was die Struktur ermöglicht und gleichzeitig das, was sie an ihrer vollständigen Konstitution hindert. In der ständigen Wiederholung jeder dislozierten, dekonstruierten Struktur eröffnet sich ein Handlungsspielraum, der hegemoniale Prozesse ermöglicht. Eine hegemoniale Artikulation hat das Auftauchen eines Antagonismus zur Voraussetzung, den Laclau und Mouffe komplementär zum konstitutiven Außen beschreiben. Auf welche Weise neue Antagonismen auftauchen, wird anhand der *Logik der Äquivalenz* und der *Logik der Differenz* beschrieben.

Wie zuvor dargelegt gewinnt ein (hegemonialer) Diskurs erst durch die Abgrenzung zu einem Außen seine Identität, wobei die Grenzen des Diskurses antagonistische Grenzen sind, das heißt als ausschließende fungieren. Dass jedes Element des Systems aber nur insofern eine Identität hat, als es von den anderen verschieden ist, geht auf den

Strukturalismus Saussures zurück. Als Produkt der Logik der Differenz kann jedes Element dabei prinzipiell vollständig bestimmt werden. Laclau und Mouffe betonen daran anknüpfend und darüber hinaus gehend, dass alle Differenzen äquivalent zueinanderstehen müssen, sofern sie sich gemeinsam gegenüber einem Außen formieren (vgl. Laclau 2002, 67). Das heißt, wenn sich verschiedene diskursive Momente durch etwas ihnen Gemeinsames verbinden, entsteht ein Äquivalenzverhältnis, bei gleichzeitiger Aufhebung der Differenzen.

Zur Konstitution eines Systems (Diskurses oder einer Identität) ist immer ein Ausschluss von etwas nötig und somit ist die Spaltung oder Ambivalenz konstitutiv. Durch diese Unabgeschlossenheit des Systems ist ein Element nicht nur durch die Differenz zu anderen Elementen bestimmt, sondern gleichzeitig dadurch, dass es äquivalent zu den Elementen ist, die sich gemeinsam durch ihre Unterscheidung von etwas Äußerlichem formieren. So wird der differentielle Charakter der Systempositionen durch die äquivalente Stellung gegenüber dem konstitutiven Außen subvertiert (vgl. Marchart 1998, 9). Das heißt, dass sich die Differenzen durch die Äquivalenz gegenseitig aufheben, insofern sie etwas ihnen allen zugrundeliegend Identisches ausdrücken (vgl. Laclau/Mouffe 2012, 67).

> »Aber in jedem Fall ist die Identität eines jeden Elements konstitutiv gespalten: Einerseits drückt sich jede Differenz selbst *als* Differenz aus, andererseits löscht sich jede selbst als solche aus, indem sie in ein Äquivalenzverhältnis mit allen anderen Differenzen des Systems eintritt.« (Laclau 2002, 67; Herv. i. Orig.)

Wenn durch die Äquivalenz die Elemente alle differentiellen Bestimmungen verlieren, kann Identität nur über eine gemeinsame Referenz auf etwas Äußeres gegeben werden. Dieses Äußere kann aber nur negativ bestimmt werden, da andernfalls eine Aufhebung der Differenz unmöglich wäre (vgl. Laclau/Mouffe 2012, 168). Eine gemeinsame Bedeutung der Elemente kann nur in etwas liegen, was diese nicht sind und somit ist Identität rein negativ geworden (vgl. ebd.). Doch fernab davon, einen reinen Widerspruch zu konstituieren (A sein impliziert, nicht B sein), der letztlich in einer Positivität des Seins münden würde, geht es Laclau und Mouffe darum zu zeigen, dass durch die Äquivalenz jede Positivität ausgelöscht und der »Negativität eine reale Existenz gegeben wird« (ebd., 169). Denn wäre das Außen nicht durch das System und die Grenzen als bloße Negativität bestimmt, würde die Logik der Differenz das Außen zu einem Teil des Systems machen. Die Negativität durchdringt das Soziale und verhindert stetig die Objektivität dessen, wodurch sich weder ein Zustand totaler Äquivalenz, noch ein Zustand totaler Differenz einstellen kann (vgl. ebd.). Die Äquivalenzbeziehung ist immer ambig, denn um äquivalent zu sein, müssen einerseits zwei Gegenstände verschieden sein, andererseits existiert die Äquivalenz nur durch die Subversion des differentiellen Charakters jener Gegenstände (vgl. ebd., 168).

> »Der endgültige Charakter dieser Nicht-Fixiertheit [die die Äquivalenz einführt], die endgültige Unsicherheit jeder Differenz, zeigt sich folglich in einem Verhältnis totaler Äquivalenz, in dem die differentielle Positivität A ihrer Begriffe aufgelöst ist. Dies ist

> genau die Formel des Antagonismus, der sich somit als Grenze des Sozialen erweist.« (Ebd., 168f.)

Auf der Basis einer Äquivalenz zwischen Elementen, die jene ausschließen, denen sie entgegengesetzt sind, entsteht der Antagonismus. Und so kann jede Position in einem System von Differenzen, sofern sie negiert wird, der Ort eines Antagonismus werden, der die Voraussetzung für eine hegemoniale Formation ist (vgl. ebd., 171). Ein hegemoniales Verhältnis artikuliert die Differenzen über ein Element, das die Repräsentation einer Totalität behauptet und somit Bedeutungen fixiert. Dieses Element, das zu einer imaginären Schließung des Diskurses führen kann, nennen Laclau und Mouffe den leeren Signifikanten. Die Präsenz leerer Signifikanten wird als die eigentliche Bedingung für Hegemonie angesehen (vgl. Laclau 2002, 74). Im Moment der Ausrufung der Bürgerrechte etwa kommt es zur Forderung nach Gleichheit beispielsweise von Seiten der *People of Color* in den USA. Über die Konstruktion des leeren Signifikanten »Gleichheit«, unter dem sich viele heterogene Gruppen und Individuen als äquivalent gegenüber einem Außen formieren, gelingt es, eine imaginäre Einheit zu erzeugen.

Der leere Signifikant ist ein zentrales Konzept der politischen Diskurstheorie Laclaus und zeigt deutlich die Nähe zu Lacan sowie die Anwendung und Weiterentwicklung der sprachwissenschaftlichen Grundlagen Saussures. Dislozierte Elemente können mittels leerer Signifikanten äquivalent werden und Bedeutungen vorübergehend fixieren. Diese partielle Bedeutungsherstellung ist die Voraussetzung für hegemoniale Prozesse. Die permanent dislozierenden Kräfte, die die Strukturen und Identitäten destabilisieren, ermöglichen gleichzeitig eine »recomposition of the structure around particular nodal points of articulation.« (Laclau 1990, 40)

In seinem Aufsatz »Was haben leere Signifikanten mit Politik zu tun?« definiert Laclau einen leeren Signifikanten als »Signifikant ohne Signifikat« (Laclau 2002, 65). Ausgegangen wird von Saussure, wo jeder Signifikant ein Zeichen konstituiert, indem er sich an ein bestimmtes Signifikat bindet und sich als Differenz in einem Signifikationsprozess einschreibt. Dabei setzt die Signifikation ein System voraus, das sich nur durch Grenzen konstituieren kann. Die Grenzen eines Bezeichnungssystems können jedoch selbst nicht bezeichnet werden, sonst wären sie keine echten Grenzen. Sie müssen sich als »Zusammenbruch des Prozesses der Signifikation« zeigen (ebd., 66). Die Grenzen müssen antagonistische, das heißt ausschließende Grenzen sein, da das System sich nur über etwas Äußeres konstituieren kann, über eine »reine Negativität« (ebd., 68). Durch die antagonistische Grenze wird eine Ambivalenz in das System von Differenzen eingeführt, die als konstitutiv gilt, so dass kein Element nur durch seine Differenz vollständig bestimmt werden kann.

> »Einerseits hat jedes Element des Systems nur insofern eine Identität, als es von den anderen verschieden ist. Differenz = Identität. Andererseits jedoch sind alle diese Differenzen einander äquivalent, soweit sie alle zu dieser Seite der Grenze der Ausschließung gehören.« (Laclau 2002, 67)

Der leere Signifikant erzeugt eine imaginäre Einheit, indem unterschiedliche Inhalte in eine Äquivalenzkette gebracht werden. Als Äquivalenzkette können die Elemente die Dif-

ferenzen übersteigen und dadurch werden die Signifikanten von ihren Verknüpfungen mit einzelnen Signifikaten entleert (vgl. ebd., 69). Dabei ist die Stellung des leeren Signifikanten paradox: einerseits ist er der Ort der imaginären Schließung, andererseits wird mittels seiner jegliche Bedeutung entleert. Der leere Signifikant kann, entleert von bestimmten Signifikaten, mittels einer Partikularität, die Universalität eines Diskurses repräsentieren. Und eben diese Beziehung, in der ein partikulares Element die unmögliche Aufgabe einer universalen Repräsentation übernimmt, nennen Laclau und Mouffe ein hegemoniales Verhältnis (vgl. ebd., 74). Welcher Signifikant zum leeren Signifikanten wird und somit die hegemoniale Rolle einnimmt, hängt laut Laclau von der »Unebenheit des Sozialen« ab, das heißt von den gesellschaftlichen Machtverhältnissen (vgl. ebd., 73f.).

5.1.5 Radikale Demokratie

Laclau und Mouffe bieten mit dem Konzept der radikalen Demokratie einen fruchtbaren Ansatz, das unvollendete Projekt der Moderne mit dem Streben nach Gleichheit und Freiheit zu verfolgen, ohne jedoch auf der Notwendigkeit einer erkenntnistheoretischen Fundierung zu bestehen. So gehe es nicht um die Ablehnung der Moderne *per se*, sondern um die Krise eines bestimmten Projekts innerhalb der Moderne, nämlich die Krise des Projektes der Aufklärung und deren universeller Fundierung (vgl. Mouffe 1988, 34).

> »Radical democracy demands that we acknowledge difference – the particular, the multiple, the heterogeneous – in effect, everything that had been excluded by the concept of Man in the abstract. Universalism is not rejected but particularized; what is needed is a new kind of articulation between the universal and the particular.« (Ebd., 36)

Der theoretische Ansatz von Laclau und Mouffe ermöglicht eine Analyse jenseits des Klassengegensatzes, wobei Identitäten selbst als Produkte politischer Artikulation begriffen werden. Die Kritik von Laclau und Mouffe bezieht sich vor allem auf den Ökonomismus und den (Klassen-)Reduktionismus der Zweiten und Dritten Internationalen, wo zu schnell von »objektiven« materiellen Lebensumständen auf soziale Praktiken, das Wissen und das Handeln geschlossen werde (vgl. Moebius 2003, 157f.). Die seit dem Zweiten Weltkrieg aufkommenden sozialen Bewegungen haben eine theoretische Krise hervorgerufen, wodurch es zu einer Reihe von Veränderungen auf der Ebene sozialer Verhältnisse kommt.

> »In der Krise ist gegenwärtig die gesamte Konzeption des Sozialismus, die auf der ideologischen Zentralität der Arbeiterklasse, auf der Rolle *der* Revolution als dem begründeten Moment im Übergang von einem Gesellschaftstyp zu einem anderen sowie auf der illusorischen Erwartung eines vollkommen einheitlichen und gleichartigen kollektiven Willens, der das Moment der Politik sinnlos macht, basiert. Der plurale und mannigfaltige Charakter der zeitgenössischen sozialen Kämpfe hat endgültig die letzte Grundlage für dieses politische Imaginäre aufgelöst.« (Laclau/Mouffe 2012, 32; Herv. i. Orig.)

Im Gegensatz zum Rationalismus des klassischen Marxismus ist die Logik der Hegemonie von Anfang an eine kontingente. Deswegen sei es nicht länger möglich, die Subjektivitäts- und Klassenkonzeption des Marxismus und seine Vision einer transparenten Gesellschaft, in der die Antagonismen verschwunden sind, beizubehalten (vgl. ebd., 34). Die Ablösung des ancien régime war der Anfang des Prozesses wachsender gesellschaftlicher Komplexität.

> »Von da an wurde die Demarkationslinie zwischen dem Inneren und dem Äußeren, die Trennungslinie, von der aus der Antagonismus in Form zweier gegensätzlicher Äquivalenzsysteme gebildet wurde, immer zerbrechlicher und ambivalenter, und ihre Konstruktion wurde zum entscheidenden Problem der Politik. Das heißt, von da an gab es keine Politik mehr ohne Hegemonie.« (Laclau/Mouffe 2012, 191)

Die wachsende gesellschaftspolitische Komplexität der Nachkriegszeit führt zu einer Vielzahl sozialer Verhältnisse, von denen neue Antagonismen ausgehen können. Besonders von Bedeutung sind hier Prozesse der Kommodifizierung, Bürokratisierung und Homogenisierung, die zu neuen Ungleichheiten und Konflikten beitragen (vgl. ebd., 203). Ebenso zeigt der Übergang von der Moderne zur Postmoderne nach dem Kalten Krieg eine zunehmende gesellschaftspolitische Desorganisation. Die zuvor ideologisch in zwei Lager geteilte Gesellschaft zeichnet sich nun durch eine Krise des Universalismus aus (vgl. Laclau 1994, 1). Es kommt zu einer Vielzahl partikularer politischer Identitäten, bei gleichzeitiger Abnahme universeller Werte. Doch um die Existenz partikularer Gruppen zu ermöglichen, und somit hegemoniale Kräfte im demokratischen Prozess sicherzustellen, ist ein transzendentales Universelles nötig (ebd., 5). Denn wenn alle partikularen Gruppen das Recht auf ihren jeweiligen Partikularismus haben, bedeutet es im Umkehrschluss, dass sie auf eine gewisse Weise gleich sind.

Auf dieser Grundlage formulieren Laclau und Mouffe zwei zentrale Voraussetzungen eines neuen politischen Imaginären: einerseits müsse die Vorstellung von privilegierten Bruchpunkten sowie von einem einheitlichen politischen Raum aufgegeben werden, andererseits gehe es um die Anerkennung der Pluralität und Unbestimmtheit des Sozialen (vgl. Laclau/Mouffe 2012, 192). Durch die Anerkennung dieser Pluralität und Unbestimmtheit, das heißt des kontingenten Charakters von Identitäten und sozialen Realitäten, ist eine hegemoniale Praxis erst möglich. Und da es keinen Ort der Gesellschaft gibt, von dem aus sie begründbar ist, bleibt dieser Ort leer, das heißt die Universalität ist die Leerstelle, die Politik erst ermöglicht.

5.2 Rezeption und Wirkung in der *Critical Pedagogy*

Die postmarxistische und poststrukturalistische Hegemonietheorie von Laclau und Mouffe gilt als eine der einflussreichsten Arbeiten zur politischen Theorie der Gegenwart (vgl. Nonhoff 2007a, 7). Während sie in Deutschland trotz der bereits zu Beginn

der 1990er vorliegenden Übersetzung eher zögerlich rezipiert wurde,[6] fand sie im angelsächsischen Raum gleich zu Beginn der Veröffentlichung im Jahr 1985 großen Anklang.

Für Giroux spielt das Denken Mouffes bereits in seiner ersten Monografie im Jahr 1981 in der Auseinandersetzung mit Gramsci eine Rolle und so finden sich bis heute in nahezu all seinen Arbeiten Referenzen und Bezüge zu sowohl den Monografien und Einzelwerken je von Mouffe und Laclau, als auch zu ihrem gemeinsamen Werk »Hegemony and Socialist Strategy«. Nach »Hegemony and Socialist Strategy« beschäftigt sich Mouffe vordergründig mit Fragen der (radikalen) Demokratie(-theorie), während Laclau sich vermehrt mit identitätsspezifischen Fragen sowie dem Thema des Populismus auseinandersetzt. So tritt bei Laclau die Idee der radikalen Demokratie etwas in den Hintergrund (vgl. Nonhoff 2020, 337).

Die Rezeption durch Giroux ist unter anderem in dem Ansatz der *border pedagogy*[7] (vgl. Giroux 1988c; 1991a; 1991b) explizit sowie in seiner Diskussion um Moderne/Postmoderne (vgl. Giroux 1991),[8] wenn zum einen die postmoderne Pluralität, Offenheit und Kontingenz bejaht wird sowie die Zerstreutheit und Fragilität von Subjektpositionen als fruchtbar für emanzipative Kämpfe gegen starre Ordnungen der Moderne betont werden. Zum anderen bieten Laclau und Mouffe Begriffe und Konzepte an, Demokratie, Hegemonie, Äquivalenz und Differenz (vor dem Hintergrund des Übergangs von der Moderne zur Postmoderne) neu zu denken. Dass sich dieses Denken Ende der 1980er und in den 90ern für Giroux so fruchtbar mit jenen Ansätzen der *Cultural Studies* und des Postkolonialismus verknüpfen lässt, geht zum einen auf die grundlegende gemeinsame theoretische Basis im poststrukturalistischen Denken zurück, zum anderen auf die gemeinsame Betonung politischer Dynamiken. So geht es bei allen Autor*innen um die Analyse gesellschaftspolitischer Kämpfe, die gängige Strukturen sowie hegemoniale Verhältnisse herausfordern, und um die Einsicht in die Ambivalenz und Konflikthaftigkeit des Politischen.[9] Dabei ist die Perspektive minoritärer Positionen richtungsgebend.

6 Als frühe Ausnahmen können Marchart (1998) und daran anknüpfende Forschungsbeiträge wie Stäheli (1999) sowie Nonhoff (2006, 2007a) angeführt werden.

7 Vgl. Teil III, Kapitel 1.3 in dieser Arbeit.

8 Vgl. Teil III, Kapitel 1.2 in dieser Arbeit.

9 Vgl. Teil IV, Kapitel 2 und 3 in dieser Arbeit.

6. Ausgewählte (post-)moderne Theorien

Die Diskurse um Moderne, Postmoderne, den Übergang vom einen zum anderen sowie explizit Fragen von Erziehung innerhalb dieser Diskurse werden von den Autor*innen der *Critical Pedagogy* beziehungsweise benachbarter Disziplinen kontrovers diskutiert.[1] Zwar stützt sich Giroux in seinen Arbeiten auf eine Vielzahl von Autor*innen, meines Erachtens stechen jedoch zwei Autoren heraus, wenn es darum geht, Moderne und Postmoderne im Hinblick auf Möglichkeiten der Realisierung radikaler Demokratie sowie der Begründung einer radikalen, postmodernen Pädagogik zu untersuchen: Jürgen Habermas und Zygmunt Bauman.

Im Folgenden werden die Grundbegriffe und zentralen Auseinandersetzungen dieser beiden Autoren dargestellt und anschließend jeweils bezüglich ihrer Rezeption und Wirkung in der *Critical Pedagogy* befragt. Bei Habermas wird hier insbesondere die kritische Auseinandersetzung mit seinem Ansatz aufgenommen, die sich bei der politischen Theoretikerin Nancy Fraser findet, da sie zum einen großen Einfluss auf den Diskurs hat und sie zum anderen eine bis heute wichtige Stimme kritisch-feministischer Theoriebildung ist, auch und gerade im Kontext radikaler Demokratie. Die Arbeiten Zygmunt Baumans gelten als äußerst einflussreich sowohl in der Soziologie, als auch darüber hinaus und werden von Giroux breit rezipiert. Zudem bieten Baumans Arbeiten äußerst fruchtbare Ansätze für die Analyse bildungsphilosophischer sowie erziehungs-wissenschaftlicher Diskurse heute.

6.1 Habermas und seine Kritiker*innen

Jürgen Habermas (*1929) ist einer der bedeutendsten und meistrezipiertesten Philosophen unserer Zeit. Er war Schüler Adornos und zählt im Kontext der Frankfurter Schule zur jüngeren Kritischen Theorie.[2] Im Folgenden wird zunächst seine bedeutende Theorie des kommunikativen Handelns vorgestellt sowie auf seinen Begriff der Öffentlich-

1 Vgl. beispielsweise Aronowitz/Giroux (1991), Baudrillard (1987), Lyotard (1984), Jameson (1984), Kellner (1988), Rorty (1985), Eagleton (1985/1986).

2 Vgl. Teil III, Kapitel 2 in dieser Arbeit.

keit eingegangen, woran auch die später aufgenommene Auseinandersetzung mit Nancy Fraser anknüpfen wird.

6.1.1 Grundzüge der Theorie des kommunikativen Handelns und des Konzepts der Öffentlichkeit

Mit seinem Hauptwerk »Theorie des kommunikativen Handelns« (1981) legt Habermas eine mikrosoziologische Handlungstheorie, eine makrosoziologische Gesellschaftstheorie sowie eine Theorie der Moderne vor (vgl. Habermas 1985a, 8). Dies stellt unter anderem eine sprachtheoretische sowie intersubjektive Wende der Kritischen Theorie dar, bei der die Rationalität kommunikativen Handelns im Vordergrund steht. So geht es Habermas unter anderem um eine kritische Gesellschaftstheorie, die im Gegensatz zu der von Adorno und Horkheimer konstatierten instrumentellen Vernunft und dem damit verbundenen Resümee einer gescheiterten Aufklärung, das Projekt der Moderne als unvollendet betrachtet. Seine Theorie kann als Rationalitätstheorie bezeichnet werden, da er das Projekt der Moderne anhand verschiedener Rationalisierungsentwicklungen nachzeichnet, wobei er unter anderem Piaget, Popper, Weber, Horkheimer/Adorno, Mead, Durkheim und Parsons aufgreift und diskutiert.

Aufbauend auf der Theorie des kommunikativen Handelns entwickelt Habermas später die Diskursethik. Die Diskursethik formuliert Regeln, wie in der gesellschaftlichen Situation verfahren werden soll, damit diese möglichst gerecht und damit moralisch gut ist. Als moralisch gut gilt das, was alle am Diskurs Beteiligten ohne Zwang beschließen. Zentrale Aspekte der Theorie kommunikativen Handelns arbeitet Habermas später unter anderem in Faktizität und Geltung (1992) anhand des Systems des Rechts und der Idee des Rechtstaats weiter aus. Hier entfaltet er zudem das Modell der deliberativen Demokratie, das in der Auseinandersetzung um (radikale) Demokratietheorien in dieser Arbeit bedeutsam wird.

Im Folgenden werden zunächst die Grundbegriffe und Grundzüge der Habermasschen Theorie kommunikativen Handelns dargestellt, die sich in 1) die Handlungstheorie, 2) die Gesellschaftstheorie und 3) die Theorie der Moderne gliedert. Anschließend wird vor diesem Hintergrund das Konzept der politischen Öffentlichkeit, gekoppelt mit Habermas' Modell deliberativer Demokratie dargestellt, bevor im zweiten Unterkapitel die daran geübte Kritik sowie Implikationen für die *Critical Pedagogy* erörtert werden. Dabei bedingen die hohe Komplexität sowie der sehr weite theoriegeschichtliche Hintergrund der Habermasschen Begründungen eine Reduktion auf die für diese Arbeit zentralen Aussagen und Ergebnisse.

Handlungstheorie

Zunächst unterscheidet Habermas, ausgehend von Max Weber, zwei Handlungstypen, die jeweils zwei Rationalitäten folgen: 1) das instrumentelle/teleologische (zweckrationale) Handeln, das der instrumentellen Rationalität folgt und 2) das kommunikative Handeln, das der kommunikativen Rationalität folgt. Das Konzept der kommunikativen Rationalität führt er sodann anhand vier vorgängiger Handlungsbegriffe ein: des durch Aristoteles begründeten *teleologischen* Handlungsbegriffs, des durch Durkheim und Parsons eingeführten *normenregulierten* Handlungsbegriffs, des von Goffman stammenden

dramaturgischen sowie des auf Mead zurückgehenden Begriffs des *kommunikativen* Handelns.

Der teleologische Handlungsbegriff verweist auf ein primär zweckgerichtetes Handeln, das zum *strategischen Handeln* wird, wenn in die Handlung mindestens ein weiterer zielgerichteter Akteur einbezogen ist (vgl. Habermas 1985a, 126f.). Das *normenregulierte* Handeln bezieht sich auf das Verhalten von Mitgliedern in einer Gruppe, die dieses an gemeinsamen Werten und Normen orientieren (vgl. ebd., 127). Der Begriff des *dramaturgischen* Handelns rekurriert auf die (subjektivierenden) Wirkungsabsichten der Handlungen eines Akteurs vor anderen, bzw. einem Publikum (vgl. ebd., 128). Das *kommunikative* Handeln schließlich bezieht sich auf die Beziehung und Interaktion mindestens zweier Subjekte und deren »Aushandeln konsensfähiger Situationsdefinitionen« (ebd.). Während das teleologische/strategische Handeln als instrumentell gilt, werden die drei letzteren als soziales Handeln begriffen.[3]

Hier schließt sich der Bezug zur Sprache an und es zeigt sich, dass die drei ersten Modelle ein einseitiges Sprachkonzept innehaben, nämlich erstens als indirekte Kommunikation, zur Realisierung der eigenen Zwecke; zweitens als Aktualisierung eines bereits bestehenden normativen Verständnisses und drittens als »zuschauerbezogene Selbstinszenierung« (Habermas 1985a, 143). Nur das kommunikative Handlungsmodell »setzt Sprache als ein Medium unverkürzter Verständigung [voraus], wobei sich Sprecher und Hörer aus dem Horizont ihrer vorinterpretierten Lebenswelt gleichzeitig auf etwas in der objektiven, sozialen und subjektiven Welt beziehen, um gemeinsame Situationsdefinitionen auszuhandeln« (ebd., 142).

Hier deuten sich bereits die von Habermas, auf Grundlage der Dreiweltentheorie Karl Poppers, formulierten Weltbezüge an, auf die die kommunikativ Handelnden Bezug nehmen: die subjektive Welt, die soziale Welt und die objektive Welt (vgl. ebd., 115). Verständigung funktioniert darüber hinaus aber nur, wenn die Interaktions-teilnehmer*innen sich gemeinsam auf die Gültigkeit ihrer Aussagen einigen, d.h. Geltungsansprüche akzeptiert werden. Ein*e an Verständigung orientierte*r Akteur*in muss folgende drei Geltungsansprüche mit seiner/ihrer Aussage erheben: die *Wahrheit* einer Aussage, die (normative) *Richtigkeit* und die (subjektive) *Wahrhaftigkeit* (vgl. ebd., 149).

Anknüpfend an Max Webers (zweck)rationaler Handlungstheorie sowie dem oben erwähnten kommunikativen Handlungsbegriff unterscheidet Habermas zunächst zwischen instrumentellem, strategischem und kommunikativem Handeln. Ziel ist »die Erfassung allgemeiner Strukturen von Verständigungsprozessen, aus denen sich formal zu charakterisierende Teilnahmebedingungen ableiten lassen« (Habermas 1985a, 386).

Gegenüber dem Weberschen zweckrationalen Handeln, das sich an der Erreichung eines Zweckes orientiert, ist eine erfolgsorientierte Handlung *instrumentell*, wenn sie »unter dem Aspekt der Befolgung technischer Handlungsregeln« betrachtet wird und der »Wirkungsgrad einer Intervention in eine[m] Zusammenhang von Zuständen und Ereignissen« bewertet wird (ebd., 384). Eine erfolgsorientierte Handlung ist *strategisch*, wenn sie »unter dem Aspekt der Befolgung von Regeln rationaler Wahl« betrachtet wird

3 Habermas schließt an Webers Dualismus zwischen instrumentellem und sozialem Handeln an, der aber (auch durch Habermas selbst) in später verwendeten Bezugstheorien des Pragmatismus sowie der *Cultural Studies* aufgehoben wird.

und der »Wirkungsgrad der Einflußnahme auf die Entscheidungen eines rationalen Gegenspielers« bewertet wird (ebd.). Beide Formen sind Typen zweckrationalen Handelns, wobei strategisches Handeln sozial ist, da es die Interaktion mit Gegenspielern einschließt, instrumentelles Handeln dagegen nicht-sozial (vgl. Dorschel 1990, 221). Demgegenüber ist eine Handlung *kommunikativ*, wenn nicht »egozentrische Erfolgskalküle, sondern […] Akte der Verständigung koordiniert werden« (Habermas 1985, 385).

Abb. 8: Handlungstheorie nach Habermas (1985a, 384)

Handlungsorientierung / Handlungssituation	erfolgsorientiert	verständigungsorientiert
nicht-sozial	instrumentelles Handeln	---
sozial	strategisches Handeln	kommunikatives Handeln

Somit ist kommunikatives Handeln verständigungsorientiert, das heißt Sprechakte dienen der Erzeugung eines Einverständnisses auf der Grundlage von Geltungsansprüchen. Kommunikatives Handeln wird allerdings nicht mit sprachlicher Kommunikation gleichgesetzt, denn »Sprache ist ein Kommunikationsmedium, das der Verständigung dient, während Aktoren, indem sie sich verständigen, um ihre Handlungen zu koordinieren, jeweils bestimmte Ziele verfolgen« (Habermas 1985a, 150). Das heißt, kommunikatives Handeln »bezeichnet einen Typus von Interaktionen, die durch Sprechhandlungen koordiniert werden, [aber] nicht mit ihnen zusammenfallen« (ebd., 151).

Bedeutend ist darüber hinaus die an Austin (1962) angelehnte Unterscheidung zwischen verschiedenen Formen der Handlungskoordinierung, d.h. der Absicht des Sprechaktes. Differenziert wird zwischen *lokutionärem* Akt, *illokutionärem* Akt und *perlokutionärem* Akt. Mit *lokutionären* Akten drückt der/die Sprecher*in Sachverhalte aus, das heißt er/sie tätigt eine sprachliche Äußerung (von Lauten, Wörtern, Sätzen). Mit *illokutionären* Akten vollzieht der/die Sprecher*in eine Handlung, indem er/sie etwas sagt. Dies kann in der Äußerung selbst ausgedrückt werden, zum Beispiel »hiermit verspreche ich dir« oder indirekt erfolgen, zum Beispiel »Es zieht« als indirekte Aufforderung für »Schließe das Fenster!«. Mit *perlokutionären* Akten erzielt der/die Sprecher*in schließlich einen Effekt bei dem/der Hörer*in, das heißt dadurch, dass er/sie eine Sprechhandlung ausführt, bewirkt er/sie etwas (vgl. Habermas 1985a, 388f.).

Abb. 9: Handlungskoordinierung nach Habermas (1985a, 489)

Formal-pragmatische Merkmale / Handlungstypen	kennzeichnende Sprechakte	Sprachfunktionen	Handlungsorientierungen	Grundeinstellungen	Geltungsansprüche	Weltbezüge
strategisches Handeln	Perlokutionen, Imperative	Beeinflussung des Gegenspielers	erfolgsorientiert	objektivierend	[Wirksamkeit]	objektive Welt
Konversation	Konstative	Darstellung von Sachverhalten	verständigungsorientiert	objektivierend	Wahrheit	objektive Welt
normenreguliertes Handeln	Regulative	Herstellung interpersonaler Beziehungen	verständigungsorientiert	normenkonform	Richtigkeit	soziale Welt
dramaturgisches Handeln	Expressive	Selbstrepräsentation	verständigungsorientiert	expressiv	Wahrhaftigkeit	subjektive Welt

Im Schaubild zeigen sich die verschiedenen Handlungstypen, die mit Sprechakten verbunden sind, die wiederum verschiedene Geltungsansprüche einfordern und sich je auf unterschiedliche Welten beziehen. Beispielsweise zeugt das strategische Handeln von einem perlokutiven Sprechakt, durch den etwas in der objektiven Welt bewirkt werden soll (vgl. ebd., 435). In der Konversation wird objektiv über die Welt bzw. Sachverhalte gesprochen, wobei den Aussagen Wahrheit als Geltungsanspruch unterstellt wird. Demgegenüber bezieht sich ein Sprecher mit regulativen Sprechhandlungen auf etwas in der sozialen Welt, wobei eine interpersonale Beziehung hergestellt wird (vgl. ebd., 435f.).

Schließlich zielt das dramaturgische Handeln auf Wahrhaftigkeit des Gesagten ab, das heißt ein Sprecher bezieht sich mit einer expressiven Sprechhandlung auf etwas in seiner subjektiven Welt, wobei die Wahrhaftigkeit der Selbstrepräsentation geltend gemacht wird (vgl. ebd., 436). In diesen verschiedenen Geltungsansprüchen situiert Habermas nun »die ideale Sprechsituation«, womit er eine »in Diskursen unvermeidliche, reziprok vorgenommene Unterstellung« meint, die an sich »kontrafaktisch« ist, das heißt (noch) nicht realisiert, aber als Utopie möglich (Habermas 1972, 180).

Als Diskurs bezeichnet Habermas ein vernünftiges, von Argumenten geleitetes Gespräch, in dem folgende Regeln gelten sollen:

1) Alle Betroffenen müssen am Diskurs teilnehmen.
2) Alle Teilnehmer*innen müssen gleichberechtigt und frei sprechen dürfen.
3) Jede/r Teilnehmer*in muss die Argumente des anderen ernst nehmen und bereit sein, sich überzeugen zu lassen (vgl. Habermas 1991, 157).

So soll im Diskurs nur der »Zwang des besseren Arguments« gelten (Habermas 1991, 154). Die Folgen, die sich aus der diskursiv gefassten Entscheidung ergeben, müssen jedoch von allen Betroffenen akzeptiert werden können, das heißt Entscheidungen müssen im Konsens getroffen werden. Dieser Konsensanspruch ist seinerseits allerdings auch als kontrafaktisch zu verstehen, das heißt als notwendige Annahme aller Diskursteilneh-

mer*innen, dass ein Konsens über etwas grundsätzlich erreicht werden könnte (vgl. ebd., 133f.).

Kommunikative Rationalität verweist nun auf das durch Verständigungsprozesse erzielende Einverständnis, das eine rationale Grundlage erfordert. Die Rationalität einer kommunikativen Praxis zeigt sich darin, dass sich ein »kommunikativ erzieltes Einverständnis *letztlich* auf Gründe stützen muss«, während sich die Rationalität derer, die sich beteiligen, daran bemisst, »ob sie ihre Äußerungen *unter geeigneten Umständen* begründen können« (Habermas 1985a, 37; Herv. i. Orig.). Die Grundlage rationaler Verständigung ist somit die Argumentationspraxis. Eine Argumentation ist wiederum jene Praxis, bei der sich die Teilnehmer*innen argumentativ mit strittigen Geltungsansprüchen auseinandersetzen, das heißt »kontroverse Wahrheitsansprüche« thematisiert werden (ebd., 38). So lässt sich schlussfolgern, dass Rationalität als »Disposition sprach- und handlungsfähiger Subjekte« verstanden werden kann (ebd., 44).

Gesellschaftstheorie

Neben der kommunikativen Rationalität, auf die Habermas in der intersubjektiven Verständigung verweist, bezieht er sich in seinen gesellschaftstheoretischen Überlegungen außerdem auf die Rationalisierung der *Lebenswelt* vor dem Hintergrund zunehmend komplexerer und differenzierterer *Systeme* in modernen Gesellschaften. Dafür entwickelt er Webers (Zweck-)Rationalitätsbegriff kommunikationstheoretisch durch Rückgriff auf Mead und Durkheim weiter. Während bei Mead und Durkheim Gesellschaft allerdings aus Sicht der handelnden (teilnehmenden) Subjekte einerseits als Lebenswelt einer sozialen Gruppe angesehen wird, aus Sicht eines/einer (unbeteiligten) Beobachters/Beobachterin andererseits als System von Handlungen, schlägt Habermas nun vor, Gesellschaften *gleichzeitig* als System und Lebenswelt zu betrachten (vgl. Habermas 1985b, 179f.; Herv. i. Orig.).

Lebenswelt begreift Habermas zunächst als einen »kulturell überlieferten und sprachlich organisierten Vorrat an Deutungsmustern« (Habermas 1985b, 189). Als Komplementärbegriff zu dem des kommunikativen Handelns bezieht sich die Lebenswelt auf ein geteiltes Hintergrundwissen und geteilte Überzeugungen (vgl. Habermas 1985a, 107). Insofern ist eine gemeinsame Lebenswelt konstitutiv für erfolgreiche Verständigung. Habermas knüpft in seiner Theorie eingangs an Schütz' und Luckmanns (1979) phänomenologische Auseinandersetzungen an, überschreitet diese jedoch hinsichtlich des kulturalistisch verengten Lebensweltbegriffs, bei dem die Reproduktion kulturellen Wissens im Vordergrund steht (vgl. Habermas 1985b, 203). Unter Rückgriff unter anderem auf Durkheim und Mead weitet er den Begriff kommunikationstheoretisch auf die Aspekte der sozialen Integration und der Herstellung von Solidarität sowie der Sozialisation und der Herstellung von Identitäten aus (vgl. ebd., 208).

> »Die symbolischen Strukturen der Lebenswelt reproduzieren sich auf dem Wege der Kontinuierung von gültigem Wissen, der Stabilisierung von Gruppensolidarität und der Heranbildung zurechnungsfähiger Aktoren. […] Diesen Vorgängen der *kulturellen Reproduktion*, der *sozialen Integration* und der *Sozialisation* entsprechen die *strukturellen Komponenten* der Lebenswelt Kultur, Gesellschaft und Person.« (Habermas 1985b, 208f.; Herv. i. Orig.)

Kultur nennt Habermas den Wissensvorrat, aus dem Kommunikationsteilnehmer*innen schöpfen, Gesellschaft verweist auf die regulativen Ordnungen sozialer Gruppen und unter Persönlichkeit thematisiert er unter anderem die sprach- und handlungsfähigen Kompetenzen eines Subjekts (vgl. ebd., 209). Kommunikatives Handeln dient dabei 1) der Überlieferung und dem Erwerb kulturellen Wissens, 2) der sozialen Integration sowie 3) der Identitätsbildung (vgl. ebd., 208).

Abb. 10: Gesellschaftstheorie nach Habermas (1985b, 217)

strukturelle Komponenten / Reproduktionsprozesse	Kultur	Gesellschaft	Person
kulturelle Reproduktion	Überlieferung, Kritik, Erwerb von kulturellem Wissen	Erneuerung legitimationswirksamen Wissens	Reproduktion von Bildungswissen
soziale Integration	Immunisierung eines Kernbestandes von Wertorientierung	Koordinierung von Handlungen über intersubjektiv anerkannte Geltungsansprüche	Reproduktion von Mustern sozialer Zugehörigkeit
Sozialisation	Enkulturation	Wertinternalisierung	Identitätsbildung

Abhängig vom Grad der strukturellen Differenzierung der Lebenswelt ist sodann der Bedarf an »konsentiertem Wissen, an legitimen Ordnungen und an persönlicher Autonomie« (Habermas 1985b, 216). Mit anderen Worten, »je weiter die strukturellen Komponenten der Lebenswelt und die Prozesse, die zu deren Erhaltung beitragen, ausdifferenziert werden, umso mehr treten die Interaktionszusammenhänge unter Bedingungen einer rational motivierten Verständigung, also einer Konsensbildung, die sich *letztlich* auf die Autorität des besseren Arguments stützt« (ebd., 218; Herv. i. Orig.).

Gesellschaft verstanden als »Netz kommunikativ vermittelter Kooperation« (ebd., 223) ist jedoch nicht allein durch verständigungsorientiertes Handeln koordiniert, sondern auch über funktionale Zusammenhänge, wie etwa die Marktregulierung (vgl. ebd., 226). Folgend unterscheidet Habermas zwischen Sozial- und Systemintegration und stellt fest, dass »Gesellschaften *systemisch stabilisierte* Handlungszusammenhänge *sozial integrierter* Gruppen« darstellen (ebd., 228; Herv. i. Orig.). Um die Entkoppelung von System und Lebenswelt bzw. die Zusammenhänge zwischen der Komplexitätssteigerung des Systems und der Rationalisierung der Lebenswelt darzustellen, bezieht sich Habermas zunächst auf Stammesgesellschaften, um die »enge Verschränkung von System- und Sozialintegration, die auf diesem Entwicklungsniveau noch besteht, nachzuweisen« (ebd., 232). Hier deutet sich ein von unter anderem Giroux später stark kritisierter evolutionistischer Eurozentrismus an.[4] In Habermas' folgender Analyse fällt zudem eine tendenziell homogenisierende und essentialisierende Betrachtung auf, obgleich er

4 Vgl. Teil III, Kapitel 1.2 in dieser Arbeit.

die Konzeption einer »kollektiv geteilten homogenen Lebenswelt« selbst als »Idealisierung« kennzeichnet (ebd., 234). Die in archaischen Gesellschaften vorherrschende enge Verschränkung von System- und Sozialintegration (insbesondere durch das Verhaftetsein in Verwandtschaftsstrukturen) nimmt mit zunehmender Ausdifferenzierung der Strukturen der Lebenswelt ab und es bilden sich vermehrt staatlich organisierte Gesellschaften bzw. moderne Gesellschaften heraus (vgl. ebd., 246f.). Merkmal dieser ist unter anderem eine Differenzierung der (funktionalen) Systeme von Wirtschaft (marktregulierte Ökonomie) und Politik (Staat) mit deren Steuerungsmedien Geld und Macht (vgl. ebd., 255f.). Letztere ersetzen Sprache in ihrer Funktion der Handlungskoordination und dienen somit als »Entlastung von Kommunikationsaufwand und -risiko« (ebd., 273).

Zudem können »in der sozialen Evolution höhere Integrationsniveaus« nicht erreicht werden, solange sich keine Rechtsinstitutionen mit einem entsprechenden moralischen Bewusstsein etablieren (vgl. ebd., 261). Moral und Recht stellen dabei die Grundlage verständigungsorientierten Handelns dar und sichern die soziale Integration der Lebenswelt (vgl. ebd., 261f.).

Gegenüber den systemisch integrierten Handlungsbereichen von Wirtschaft, Recht und Politik formieren sich in der Lebenswelt komplementär dazu sozial integrierte Handlungsbereiche in Form von Privatsphäre und Öffentlichkeit (vgl. ebd., 471). Die Kleinfamilie, die von produktiven Funktionen entlastet und auf Sozialisationsaufgaben spezialisiert ist, bildet den institutionellen Kern der Privatsphäre. Dem gegenüber stellen Kommunikationsnetze, die sich zum Beispiel aus Kulturbetrieb, Presse und Massenmedien zusammensetzen, den institutionellen Kern der Öffentlichkeit dar. Sie ermöglichen »die Teilnahme eines Publikums der kunstgenießenden Privatleute an der Reproduktion der Kultur und die Teilnahme des Staatsbürgerpublikums an der durch öffentliche Meinung vermittelten sozialen Integration« (ebd., 471f.). Die Interaktion zwischen Lebenswelt und System funktioniert sodann über folgende Austauschbeziehungen: auf wirtschaftlicher Ebene als Austausch zwischen Arbeitskraft und Gütern/Diensten (Beschäftigte und Konsumenten), auf staatlicher Ebene zwischen Steuerabgaben und Loyalität gegen Organisationsleistungen (Klienten und Staatsbürger) (vgl. ebd., 472ff.). Das heißt, in der Moderne dringen ökonomische und administrative Zwänge der Wirtschaft- und Staatssubsysteme von außen in die Lebenswelt ein, die dadurch »kolonialisiert« wird (ebd., 488). Dies führt zur Deformation des in der Alltagspraxis entfalteten kommunikativen Vernunftpotentials.

> »In dem Maße, wie das ökonomische System die Lebensform der privaten Haushalte und die Lebensführung von Konsumenten und Beschäftigten seinen Imperativen unterwirft, gewinnen Konsumismus und Besitzindividualismus, Leistungs- und Wettbewerbsmotive prägende Kraft. […] Wie die Privatsphäre vom Wirtschaftssystem, so wird die Öffentlichkeit vom Verwaltungssystem unterlaufen und ausgehöhlt.« (Habermas 1985b, 480)

Das Ergebnis ist eine gesellschaftliche Bipolarität von einer einerseits funktionalistischen Systemstruktur und andererseits einer kommunikativen Lebenswelt. Während letztere von ersterer zunehmend kolonialisiert, das heißt ökonomisch und bürokratisch

durchdrungen wird, kann es entgegengesetzt zu Reaktionen oder Revolten aus der Lebenswelt, zum Beispiel in Form von sozialen Bewegungen, kommen.

Theorie der Moderne

Im Rahmen der Theorie des kommunikativen Handelns formuliert Habermas eine Theorie der Moderne, die unter anderem aus der Kritik an der Kritischen Theorie entwickelt wird. Dabei gilt die »Dialektik der Aufklärung« von Horkheimer und Adorno (1969) sowie »Zur Kritik der instrumentellen Vernunft« von Horkheimer (1967) als Hauptbezugspunkte, wobei Habermas' Kritik an der subjekt- und bewusstseinsphilosophischen Auslegung der Moderne im Zentrum steht, die zugunsten des intersubjektivistischen Paradigmas kommunikativen Handelns verworfen wird (vgl. Habermas 1985a, 217f.). Die Theorie des kommunikativen Handelns »soll […] eine Konzeptualisierung des gesellschaftlichen Lebenszusammenhangs, die auf die Paradoxien der Moderne zugeschnitten ist, ermöglichen« (Habermas 1985a, 8).

In der »Dialektik der Aufklärung« begründen die Autoren zwei Thesen, die das Scheitern der Aufklärung begründen, nämlich, dass schon der Mythos Aufklärung ist und dass der Prozess der Aufklärung, der vom Mythos in Gang gesetzt wird, in Mythologie zurückschlägt (Horkheimer/Adorno 2001, 6). Damit wollen sie den Selbstzerstörungsprozess der Aufklärung darlegen (vgl. Habermas 1985c, 130). Gerade dieses Vorhaben verstrickt sich für Habermas jedoch in ein unlösbares Paradox.

> »Das Ich, das sich in der Auseinandersetzung mit den Gewalten der äußeren Natur bildet, ist das Produkt erfolgreicher Selbstbehauptung, Resultat der Leistungen instrumenteller Vernunft in doppelter Hinsicht: es ist das unaufhaltsam im Aufklärungsprozeß voranstürmende Subjekt, das sich die Natur unterwirft, die Produktivkräfte entwickelt, die Welt um sich herum entzaubert; aber es ist zugleich das Subjekt, das sich selbst zu beherrschen lernt, das die eigene Natur unterdrückt, die Selbstobjektivierung ins Innere vorantreibt und darüber sich selbst immer undurchsichtiger wird. Die Siege über die äußere Natur werden mit den Niederlagen der inneren erkauft. Diese Dialektik der Rationalisierung erklärt sich aus der Struktur einer Vernunft, die für den absolut gesetzten Zweck der Selbsterhaltung instrumentalisiert wird.« (Habermas 1985a, 508f.)

Für Habermas ist das Programm der frühen Kritischen Theorie an der »Erschöpfung des Paradigmas der Bewusstseinsphilosophie gescheitert« (Habermas 1985a, 517f.). Horkheimer und Adorno begreifen die subjektive Vernunft als instrumentelle in dem Sinn, dass objektivierendes Denken und zweckrationales Handeln als einzigem Zweck der Selbsterhaltung dienen (vgl. Habermas 1985a, 520). So werde die Vernunftkritik absolut. Die Beziehung zwischen Subjekt und Objekte wird für Habermas bei Horkheimer und Adorno ausschließlich aus der Perspektive des erkennenden und handelnden Subjekts gedeutet, nicht aus der des »wahrgenommen und manipulierten Gegenstandes« (ebd., 522). So kann nicht erklärt werden, was die Instrumentalisierung gesellschaftlicher und intrapsychischer Beziehungen aus der Perspektive der »*vergewaltigten und deformierten Lebenszusammenhänge*« (ebd., Herv. i. Orig.) bedeutet, so dass die Zerstörung der instru-

mentalisierten Gesellschaft nicht erörtert werden kann (vgl. Habermas 1985a, 522). Laut Wellmer

> »[ist] das Grundargument von Habermas einfach wie überzeugend: zur Sphäre eines an Sprache gebundenen Geistes gehört die Intersubjektivität der Verständigung ebenso wie die Objektivierung der Wirklichkeit in Zusammenhängen instrumentellen Handelns; gehört die symmetrisch-kommunikative Beziehung zwischen Subjekt und Subjekt ebenso wie die asymmetrisch-distanzierende zwischen Subjekt und Objekt. Im Paradigma einer Bewußtseinsphilosophie, die die welterschließende Funktion der Sprache aus einem asymmetrischen Subjekt-Objekt-Modell des Erkennens und Handelns erklären muß, bleibt dagegen für das kommunikative Moment des Geistes kein Raum; dieses muß gleichsam exterritorial zur Sphäre des begrifflichen Denkens werden« (Wellmer 1985, 20f.).

Für Habermas bedeutet das

> »[…] einerseits einen Paradigmawechsel [sic!] in der Handlungstheorie: vom zielgerichteten zum kommunikativen Handeln; andererseits einen Wechsel der Strategic [sic!] beim Versuch, den modernen, mit einer Dezentrierung des Weltverständnisses möglich gewordenen Rationalitätsbegriff zu rekonstruieren. Nicht mehr Erkenntnis und *Verfügbarmachung* einer objektivierten Natur sind, für sich genommen, das explikationsbedürftige Phänomen, sondern die Intersubjektivität möglicher *Verständigung* – sowohl auf interpersonaler wie auf intrapsychischer Ebene. Der Fokus der Untersuchung verschiebt sich damit von der *kognitiv-instrumentellen* zur *kommunikativen Rationalität*. Für diese ist nicht die Beziehung des einsamen Subjekts zu etwas in der objektiven Welt, das vorgestellt und manipuliert werden kann, paradigmatisch, sondern die intersubjektive Beziehung, die sprach- und handlungsfähige Subjekte aufnehmen, wenn sie sich miteinander über etwas verständigen. Dabei bewegen sich die kommunikativ Handelnden im Medium einer natürlichen Sprache, machen von kulturell überlieferten Interpretationen Gebrauch und beziehen sich gleichzeitig auf etwas in der einen objektiven, ihrer gemeinsamen sozialen und jeweils einer subjektiven Welt.« (Habermas 1985a, 524f.; Herv. i. Orig.)

Ferner geht es in der Theorie der Moderne, die Habermas im Anschluss an unter anderem Adorno und Horkheimer sowie Weber und Marx entwickelt, vereinfacht ausgedrückt darum, aufzuzeigen, dass moderne Sozialpathologien wie Sinn- und Freiheitsverlust nicht aus Rationalisierungsprozessen als solchen resultieren, sondern durch die kapitalistische Modernisierung verursacht sind.

> »Nicht die Ausdifferenzierung und eigensinnige Entfaltung der kulturellen Wertsphären führen zur kulturellen Verarmung der kommunikativen Alltagspraxis, sondern die elitäre Abspaltung der Expertenkulturen von den Zusammenhängen kommunikativen Alltagshandelns. Nicht die Entkoppelung der mediengesteuerten Subsysteme, und ihrer Organisationsformen, von der Lebenswelt führt zu einseitiger Rationalisierung oder Verdinglichung der kommunikativen Alltagspraxis, sondern erst das Eindringen von Formen ökonomischer und administrativer Rationalität in Handlungsbereiche, die sich der Umstellung auf die Medien Geld und Macht widersetzen, weil sie auf

> kulturelle Überlieferung, soziale Integration und Erziehung spezialisiert sind und auf Verständigung als Mechanismus der Handlungskoordinierung angewiesen bleiben.« (Habermas 1985b, 488)

Insgesamt identifiziert Habermas mittels der Theorie der Moderne Ausdrucksformen einer »vernünftigen Moderne«, die an den Nahtstellen zwischen System und Lebenswelt die systemisch bedingten Lebensweltpathologien zurückweist. Habermas hält eine Selbstbegründung der Vernunft weiterhin für möglich, diese jedoch nicht durch eine Subjektzentrierung, sondern mittels der kommunikativen Vernunft.

In »Faktizität und Geltung« fügt Habermas das Recht als Verbindung zwischen Lebenswelt und System ein, wobei die Annahme leitend ist, dass »im Zeichen einer vollständig säkularisierten Politik der Rechtsstaat ohne radikale Demokratie nicht zu haben und nicht zu erhalten ist« (Habermas 1992, 13). Habermas rettet den Vernunftbegriff und stellt fest, dass »[…] die Moderne, die sich ihrer Kontingenzen bewußt geworden ist, auf eine prozedurale, und das heißt auch: auf eine gegen sich selbst prozessierende Vernunft angewiesen [bleibt]« (ebd., 11). Mit Begriffen der Diskurethik zeigt er, dass »sich die *Legitimität* von Regeln und der diskursiven Einlösbarkeit ihres normativen Geltungsanspruchs letztlich daran [bemisst], ob sie in einem rationalen Gesetzgebungsverfahren zustande gekommen sind – oder wenigstens unter pragmatischen, ethischen und moralischen Gesichtspunkten hätten gerechtfertigt werden können« (ebd., 47f.; Herv. i. Orig.). Und so kann die Legitimität nur »durch die sozialintegrative Kraft des »übereinstimmenden und vereinigten Willens aller« freien und gleichen Staatsbürger eingelöst werden […]« (ebd., 50). Den normativen Sinn »erhält das Recht nicht *per se* durch seine Form, auch nicht durch einen a priori gegebenen *Inhalt*, sondern durch ein *Verfahren* der Rechtsetzung, das Legitimität erzeugt« (ebd., 169; Herv. i. Orig.).

Deliberative Demokratie und politische Öffentlichkeiten

Das Konzept der deliberativen Demokratie entwickelt Habermas durch eine kritische Synthese aus Liberalismus und Republikanismus mittels der Diskurstheorie, die

> »Elemente von beiden Seiten auf[nimmt] und [sie] im Begriff einer idealen Prozedur für Beratung und Beschlußfassung [integriert]. Dieses demokratische Verfahren stellt einen internen Zusammenhang zwischen pragmatischen Überlegungen, Kompromissen, Selbstverständigungs- und Gerechtigkeitsdiskursen her und begründet die Vermutung, daß unter Bedingungen eines problembezogenen Informationsflusses und sachgerechter Informationsverarbeitung vernünftige bzw. faire Ergebnisse erzielt werden.« (Habermas 1992, 359f.).

Dabei bildet die öffentliche Debatte den wichtigsten Faktor, weil die deliberative Politik »ihre legitimierende Kraft aus der diskursiven Struktur einer Meinungs- und Willensbildung […] [gewinnt]« (ebd., 369). Die demokratisch verfasste Meinungs- und Willensbildung ist sodann auf den Zufluss informeller öffentlicher Meinungen angewiesen, die

sich für Habermas idealerweise in Strukturen einer machtfreien politischen Öffentlichkeit[5] bilden (vgl. ebd., 374).

Die Öffentlichkeit stellt ein Kommunikationsnetzwerk dar, in dem Probleme identifiziert und thematisiert werden, die vom politischen System aufgenommen und bearbeitet werden müssen (vgl. ebd., 435). Dieser sprachlich konstituierte öffentliche Raum steht für potentielle Gesprächspartner*innen prinzipiell offen (vgl. ebd., 437). In der Öffentlichkeit bildet sich politischer Einfluss, den die Akteur*innen über öffentliche Kommunikation durch Zustimmung eines egalitär zusammengesetzten Publikums gewinnen (vgl. ebd., 439f.). Über ihre zivilgesellschaftliche Basis ist die politische Öffentlichkeit in der Lebenswelt verankert, wobei sich die Zivilgesellschaft

> »aus […] spontan entstandenen Vereinigungen, Organisationen und Bewegungen zusammen[setzt], welche die Resonanz, die die gesellschaftlichen Problemlagen in den privaten Lebensbereichen finden, aufnehmen, kondensieren und lautverstärkend an die politische Öffentlichkeit weiterleiten« (Habermas 1992, 443). Um politische Macht erzeugen zu können, muss sich der Einfluss der politischen Öffentlichkeit letztlich »auf die Beratungen demokratisch verfaßter Institutionen der Meinungs- und Willensbildung auswirken und in formellen Beschlüssen eine autorisierte Gestalt annehmen« (ebd., 450).

Zusammenfassend stellt Habermas' Konzept der Öffentlichkeit einen Raum dar, in dem Privatpersonen öffentlich Belange oder Fragen vernünftig diskutieren, wobei die Diskussion prinzipiell für alle zugänglich sein muss, Privatinteressen sowie Statusungleichheiten ausgeklammert werden und sich alle als Gleiche beraten. Das Ergebnis ist sodann eine konsensuelle öffentliche Meinung. Hier schließt sich explizit Nancy Frasers kritische Auseinandersetzung an. Ihre Auseinandersetzung mit Habermas ist für meine Arbeit besonders wichtig, weil sie die Kritik zum einen aus einer feministischen (und dadurch tendenziell verallgemeinernden marginalisierten) Position heraus übt, zum anderen da Giroux die Diskussion zwischen Fraser und Habermas selbst in seiner Arbeit aufnimmt (vgl. bspw. Giroux 1992c).

6.1.2 Kritik und Implikationen für die *Critical Pedagogy*

Zentral für Habermas' Diskurstheorie sowie für sein Demokratieverständnis ist das Konzept politischer Öffentlichkeit, das als »institutionalisierte Arena diskursiver Interaktion« (Fraser 1994, 75) bezeichnet werden kann. Im Hinblick auf die von Giroux intendierte Vermittlung moderner und postmoderner Aspekte erscheint in diesem Zusammenhang Nancy Frasers (*1947) postmodern-feministische Kritik an dem Konzept der Öffentlichkeit fruchtbar, um eine radikale Demokratisierung voranzubringen. Damit hat sie zu einer Revision des liberalen Modells bürgerlicher Öffentlichkeit beigetragen.

Zunächst stellt sie fest, dass Habermas' Konzeption der bürgerlichen Öffentlichkeit grundsätzlich auf Ausschlussmechanismen beruht, die diesen öffentlichen Raum als männlich, vernünftig, weiß und bürgerlich, das heißt unter anderem entlang von *class*,

5 Den Begriff der »Öffentlichkeit« entwickelt Habermas bereits im 1962 erschienenen »Strukturwandel der Öffentlichkeit«.

gender und *race* konstruieren (vgl. Fraser 1994, 77). Vor dem Hintergrund des Ideals einer partizipatorischen Gleichstellung nimmt Fraser vier Annahmen von Habermas' Konzept kritisch in den Blick, um dessen Grenzen sowohl für die heutige postmoderne, plurale Gesellschaft, als auch für eine heutige kritische Theorie aufzuzeigen. Diese Annahmen sind:

1) Die Vorstellung des freien Zugangs und des Ausklammerns von Statusunterschieden.
2) Die Annahme, dass eine einzige Öffentlichkeit besser ist als viele Öffentlichkeiten.
3) Die Vorstellung, dass es ein Gemeinwohl der Diskussionsinhalte gibt, wobei private Interessen ausgeschlossen werden.
4) Die Annahme, dass eine funktionierende demokratische Öffentlichkeit eine scharfe Trennung zwischen Zivilgesellschaft und Staat erfordere.

Die erste Annahme behauptet eine Offenheit der politischen Öffentlichkeit und Inklusion aller bei tatsächlicher Exklusion insbesondere von Frauen und ethnischen Minoritäten. Insofern soziale Ungleichheiten nur ausgeklammert, jedoch nicht beseitigt werden, kehren diese in den Interaktionen, beispielweise in Form sozialer Distinktionen, stets zurück oder verstärken sich sogar (vgl. Fraser 1994, 81f.). So dient »Beratung als Maske der Herrschaft« (ebd.). Stattdessen schlägt Fraser, ganz im Sinne Habermas' späterer »kommunikativer Ethik«, eine explizite Offenlegung und Thematisierung von Ungleichheitsverhältnissen vor (vgl. ebd., 82).

Gegenüber der zweiten Annahme, dass eine singuläre Öffentlichkeit im Gegensatz zu einer Vielzahl von Öffentlichkeiten Demokratie begünstigt, formuliert Fraser die These, dass sowohl in stratifizierten als auch in (hypothetischen) egalitären, multikulturellen Gesellschaften eine Zunahme an Öffentlichkeiten stets das Ideal einer partizipativen Parität befördere (vgl. ebd., 83). Im Falle hierarchischer Gesellschaften können subordinierte Gruppen (wie Frauen, Arbeiter*innen, *People of Color* sowie Homosexuelle) nur durch die Möglichkeit der Organisation von Gegenöffentlichkeiten ihre Bedürfnisse, Interessen und Denkweisen formulieren und verteidigen (vgl. ebd., 84). Gäbe es nur eine einzelne, alles umfassende Öffentlichkeit, hätten untergeordnete Gruppen keinen Raum, um sich untereinander bezüglich ihrer Interessen, Bedürfnisse, Ziele und Strategien zu beraten sowie bestehende Herrschaftsverhältnisse zu hinterfragen und anzufechten. Diese von Fraser als *subalterne Gegenöffentlichenkeiten* bezeichnete Gruppen erweitern den diskursiven Raum, da nun Inhalte diskutiert werden, die vorher ausgeklammert oder unterdrückt wurden. Dadurch beziehungsweise durch die Dialektik zwischen Zurückziehen und Neugruppieren einerseits und der Ausdehnung und Umgestaltung andererseits liegt ein emanzipatives Potential (vgl. ebd., 85).

Im Falle (fiktiver) egalitärer, multikultureller Gesellschaften ist eine Vielzahl von Öffentlichkeiten notwendig oder unumgänglich, da Öffentlichkeiten immer auch Orte der Identitätsbildung sind und sich hier Identitäten sowie Gruppen unterschiedlicher kultureller Hintergründe konstituieren. So ist es denkbar, dass es einen zusätzlichen Raum gibt, in dem Menschen aus unterschiedlichen anderen Öffentlichkeiten, über Grenzen hinweg, teilnehmen oder aber Menschen an mehr als an einer Öffentlichkeit teilnehmen, das heißt sie sich mehrfach zugehörig fühlen. Zusammenfassend geht es für Fraser bei

der Bejahung einer Vielzahl von Öffentlichkeiten im Falle hierarchischer Gesellschaften um die Stärkung subalterner Gegenöffentlichkeiten, im Falle egalitärer, multikultureller Gesellschaften um die Möglichkeit der Vereinbarkeit von sozialer Gleichheit, kultureller Vielfalt und Demokratie (vgl. Fraser 1994, 87).

Die dritte Annahme behauptet nicht nur definieren zu können, was als gemeinsames Gutes gilt, sondern auch *per se* differenzieren zu können, was als »öffentlich« und was als »privat« gilt und dementsprechend Gegenstand diskursiver Aushandlung sein kann. Fraser bekräftigt, dass es weder a priori Grenzen der Aushandlung geben kann, noch Identitäten, Präferenzen und Interessen im Vorhinein festgelegt werden können (vgl. ebd., 88). Stattdessen muss das, was als gemeinsames Gutes gelten soll, ebenso wie die Frage, was als »öffentlich« und was als »privat« gilt, im und durch den Diskurs verhandelt werden, wobei sich keine Abgeschlossenheit von Diskursen einstellen kann, sondern diese stets Möglichkeiten der hegemonialen Auseinandersetzung bieten. In dem Moment, wo das Gemeinwohl im und durch den Diskurs erst konstruiert wird, ist es nicht möglich, vorab Interessen oder Themen festzulegen. Ebenso bleibt stets verhandelbar, was als »öffentlich« und was als »privat« gilt und eine Festlegung und hegemoniale Schließung birgt deshalb die Gefahr, durch ungleiche Machtverteilungen bestehende Unterordnungsverhältnisse zu reproduzieren und zu festigen.

Die vierte Annahme ist schließlich unhaltbar, da moderne Gesellschaften längst zwischen dem, was Fraser »schwache Öffentlichkeiten« der Meinungsbildung (wie Medien) und »starke Öffentlichkeiten« der Meinungsbildung sowie Entscheidungsfindung (wie Parlamente) nennt, unterscheiden. Stattdessen müsse es um eine Theoretisierung der möglichen Beziehungen zwischen ihnen gehen, um unsere Vorstellung demokratischer Möglichkeiten über die bestehenden hinaus zu erweitern (vgl. ebd., 93). Hier plädiert sie beispielsweise für die Ausdehnung starker Öffentlichkeiten beziehungsweise Mischformen zwischen beratenden und beschlussfassenden Öffentlichkeiten in Form von selbstverwalteten Arbeitsplätzen, Kinderbetreuungsstätten oder Wohnanlagen (vgl. ebd., 92).

Fraser zeigt auf, dass Habermas' Konzeption der Öffentlichkeit in seiner Komplexität gesteigert werden muss, soll das Ziel ein radikaldemokratisches sein. In post-marxistischer Position im Anschluss an Laclau/Mouffe muss das antagonistische Potential in der Auseinandersetzung mitgedacht werden, während die liberal-universalisierenden Perspektiven einer Dekonstruktion unterzogen werden. Trotz der Kritik, die auch Giroux an mehreren Stellen äußert, ist Habermas ein sehr wichtiger Bezug für Giroux. Während Giroux beispielsweise Habermas' Kritik an postmodernen Theorien sowie am poststrukturalistischen Wahrheitsbegriff zurückweist, bezieht er sich positiv auf Habermas, wenn demokratische Grundwerte als Teil des Diskurses der Moderne verteidigt werden.[6]

6.2 Zygmunt Bauman

Zygmunt Bauman wurde 1925 in Posen, Polen in eine jüdische Familie geboren, die mit Kriegsausbruch 1939 in die Sowjetunion fliehen musste. Zunächst begann Bauman 1942 ein Hochschulstudium, musste dies jedoch aufgrund seines folgenden Militäreinsatzes,

6 Vgl. weitere Auseinandersetzungen mit Habermas in Teil III, Kapitel 1.2 in dieser Arbeit.

den er bis 1953 ausübte, unterbrechen. Anschließend nahm er ein Masterstudium der Sozialwissenschaften an der Universität Warschau auf, wo er auch promovierte und von 1964–1968 den Lehrstuhl für Allgemeine Soziologie innehatte (vgl. Tester 2004, 2ff.). Mit den März-Unruhen 1968 emigrierte er nach Israel und folgte 1971 schließlich einem Ruf der Universität Leeds in Großbritannien für den Lehrstuhl für Soziologie. Dort lebte er bis zu seinem Tod in 2017. Bauman erhielt 1989 den Amalfi-Preis für Soziologie sowie 1998 den Theodor-W.-Adorno-Preis und gilt als einer der renommiertesten Soziologen unserer Zeit. Sein umfassendes Werk beinhaltet mehr als 50 Monographien in Englisch und Polnisch sowie vielzählige Artikel. Darüber hinaus war er jeher intensiv an öffentlichen Diskussionen und Debatten beteiligt und durch seine umfangreiche Vortragstätigkeit bekannt.

Seine eigenen Erlebnisse unter anderem mit Krieg, dem Nationalsozialismus und den damit zusammenhängenden Fluchterfahrungen thematisiert er in seinen Theorien vor dem Hintergrund aktueller Transformationsprozesse, wobei das Phänomen der Ambivalenz im Kontext von Moderne und Postmoderne richtungsgebend ist.

> »It is through the sociological condition of exile that Bauman has written works which, first, reflect the costs of being thrown into ambivalence and, second, express the possibilities of that condition which is rarely chosen in the first instance but can nevertheless be turned into distinctively and distinctly human aspirations. It is on account of his own exile, building on the experiences of the problems and the possibilities of ambivalence, that Bauman's work is so provocative and able to speak to anyone who is prepared to spend time with it.« (Tester 2004, 7)

In seinen Arbeiten steht unter anderem die Frage im Mittelpunkt, welche Auswirkungen der sich auflösende Vergesellschaftungszusammenhang im Übergang zur Postmoderne auf politische, soziale, individuelle und kulturelle Wirklichkeiten hat. Dabei fokussiert er neben den Prozessen der Globalisierung vor allem auch die Bedeutung und Folgen dieser Auflösung für die Demokratie und die Möglichkeiten zivilgesellschaftlicher *agency* und *civility*. Sein berühmtes Konzept der *Liquid Modernity* löst ab 2000 den von ihm bis dato selbst gebrauchten Begriff der Postmoderne ab, da der für die Moderne referentielle Ordnungsentwurf sich nun in der Postmoderne aufzulösen beginnt, und sich die neuen Fragen und Probleme nur vor dem Hintergrund der Anerkennung der Verflüssigung dieser Ordnung analysieren lassen (vgl. Junge/Kron 2014, 4).

Theoretisch bezieht sich Bauman sowohl auf Karl Marx, Antonio Gramsci und die Kritische Theorie, als auch auf die Soziologien Georg Simmels und Max Webers, die Dekonstruktion Jacques Derridas und unter anderem auf die Arbeiten Michel Foucaults, Norbert Elias' sowie Benedict Andersons. Diese Bandbreite an Referenzen deutet die gleichsam massive und herausfordernde thematische Breite an, die sich unter anderem auf Klasse und Arbeit, Kultur, den Holocaust, Moderne und Postmoderne, Neoliberalismus und Globalisierung, Ethik, Fremdheit und Ausgrenzung, Demokratie und *citizenship* sowie auf die Verflüssigung vielzähliger Phänomene wie unter anderem Arbeit und Liebe bezieht. Dabei zeugt Baumans Schreiben von einer hohen Komplexität und Innovationskraft, die sich unter anderem in seinem vielfältigen Gebrauch von Metaphern

und Vergleichen niederschlägt, wobei der Tourist, Pilger und Vagabund mit zu den bekanntesten gehören.

Im Folgenden werden die für diese Arbeit zentralen Theorien und Konzepte Baumans dargestellt, wobei zunächst die Moderne und ihre charakteristische Ordnung sowie die Schlüsselkategorie der Ambivalenz beleuchtet wird. Daran anschließend wird die Konzeption der *Liquid Modernity* dargestellt, bevor das Kapitel mit der Erörterung der Implikationen für eine Kritische Pädagogik und der Darstellung der Rezeption in der *Critical Pedagogy* schließt.

6.2.1 Theoretische Grundbegriffe der Soziologie Baumans

Nachdem sich Bauman in seinen frühen Arbeiten der 1970er und 80er vornehmlich mit den Verhältnissen von Arbeit, Arbeiterbewegung, Klasse und sozialer Schichtung beschäftigt hat, tritt in den 90ern die Frage des Verhältnisses von Moderne, Rationalität und Ausgrenzung in den Vordergrund. So stellt er beispielsweise im Anschluss an die »Dialektik der Aufklärung« von Adorno und Horkheimer in seiner »Dialektik der Ordnung« (1991) (im Original »Modernity and the Holocaust«, 1989) die These auf, die Rationalisierung und bürokratische Strukturierung aller Lebensbereiche habe den Holocaust erst möglich gemacht, so dass die Shoa letztlich ein modernes Phänomen sei. Dieses alles durchdringende Ordnungsbestreben, die damit eng verbundene Vorstellung von Reinheit und der reziproke Mangel an Freiheit sind zentrale Merkmale der Moderne (vgl. Bauman 1999a, 14ff.). Im Folgenden wird Baumans Konzeption der Moderne und die Folgerungen daraus für das Individuum und die Gesellschaft dargestellt sowie damit eng im Zusammenhang stehend das Phänomen der Ambivalenz betrachtet. Anschließend folgt die Betrachtung des zentralen Konzeptes der *Liquid Modernity*.

Die moderne Ordnung und die Frage der Ambivalenz

Bauman bezeichnet mit Moderne eine historische Periode, die sowohl mit soziokulturellen, als auch intellektuellen Transformationen in Westeuropa, wie etwa der Aufklärung und der industriellen Revolution einhergeht (vgl. Bauman 2012, 15f.). Als primäres charakteristisches Merkmal dieser Phase bestimmt er das Bestreben nach Ordnung, das sich reziprok mit dem Vermeiden von Chaos verbindet (vgl. ebd., 16). Ordnung bedeutet Eindeutigkeit, Klarheit, Reinheit, Klassifikation und klare Zuordnung innerhalb eines dichotomen Systems bei gleichzeitiger Abwendung, Vermeidung, gar Leugnung von Mehrdeutigkeit, Kontingenz und Ambivalenz. Ordnung bedeutet Sicherheit, während Unordnung, das Ungewisse, das Chaos Angst macht (vgl. ebd. 20). Ordnung wird vornehmlich mittels und durch Kultur hergestellt, die Bauman als soziale Praxis versteht (vgl. Bauman 1999b, 96).

Unter anderem auf Claude Lévi-Strauss Bezug nehmend zeigt er, dass Klassifikationen, und damit durch Ein- und Ausschluss hergestellte soziale Ordnungen, für Bedeutungsherstellungen notwendig sind und Orientierung und Stabilität vermitteln. Gleichzeitig besteht in der Herstellung solch symbolischer Ordnungen aber immer auch die Gefahr, das »Andere«, Fremde auszuschließen und zu stigmatisieren (vgl. Bauman 2012, 113). So dient die Einordnung in Schemata wie Freund/Feind einer solchen Herstellung von Ordnung, dessen »Abfallprodukt« die Ambivalenz ist, personifiziert im

Fremden (Bauman 2012, 34). Im »behaglichen Antagonismus« (ebd., 95) von Freund und Feind stellt der Fremde das Unentscheidbare und damit eine Bedrohung dar. Er ist weder Freund noch Feind, ja kann beides sein und steht somit zwischen Ordnung und Chaos. Der Nationalstaat stellt dabei eine Instanz dar, die Freunde als Einheimische definiert und dadurch eine »ethnische, religiöse, sprachliche und kulturelle Homogenität« (ebd., 100) herzustellen forciert. Wie Benedict Anderson zeigt, wird über die Konstruktion einer imaginären Gemeinschaft Solidarität und Loyalität dem Nationalstaat gegenüber beschworen, das heißt Nationalismus produziert (vgl. Anderson 1988, 15). Bauman schreibt:

> »Nationalismus ist eine Religion der Freundschaft; der Nationalstaat ist die Kirche, die die künftige Herde zwingt, den Kult zu praktizieren. Die staatlich erzwungene Homogenität ist die Praxis der nationalistischen Ideologie.« (Bauman 2012, 109)

Dem gegenüber gilt es, die Fremden, das heißt die Bedrohung der vermeintlichen Einheit, das Ambivalente, möglichst zu beseitigen. Da eine territoriale Entfernung in seiner Radikalität nicht immer möglich sei, gelte es, den Fremden kulturell auszuschließen, das heißt als permanent Anderen zu konstruieren (vgl. Bauman 2012, 113). Hier verhilft die Betonung der Differenz mittels eines Stigmas der Diskreditierung des Anderen, wie Bauman im Anschluss an Erving Goffman zeigt. Ein Stigma kann nicht ausgelöscht werden, es kann lediglich dazu kommen, dass der Stigmatisierte als unschuldig uminterpretiert wird und sozial unsichtbar gemacht wird, indem er sich assimiliert. Dass die Produktion der Fremdheit sowie der Unsichtbarkeit eine kollektive Aufgabe ist, das Assimilieren dagegen eine individuelle Angelegenheit, deutet darauf hin, dass dem Fremden an sich keine Individualität zugesprochen wird, dieser ausschließlich im Kollektiv einer Gruppe Fremder existiert und mittels der Gruppe verobjektiviert wird (vgl. ebd., 122). Aus der Sicht des Einheimischen ist der Fremde stets heimatlos.

> »Er ist ein *ewiger Wanderer*, der immer und überall heimatlos ist, ohne Hoffnung darauf, jemals »anzukommen«. Die »Objektivität« (Kosmopolitismus, Antipatriotismus, Nicht-Gebundenheit, Anpassungsfähigkeit) seiner Ansicht besteht genau in seiner Unfähigkeit, einen Unterschied zwischen den Stationen seiner unaufhörlichen Pilgerreise zu machen: Für ihn sind es einfach alles Orte, die räumlich beschränkt sind und bald der Vergangenheit angehören werden. Durchlaufen und früher oder später zurückgelassen sehen sie für ihn alle gleich aus; sie sind alle identisch in ihrer *Negativität*, da keiner von ihnen eine Heimat ist.« (Bauman 2012, 131; Herv. i. Orig.)

Nun ist allerdings mit dem Prozess der funktional ausdifferenzierten Gesellschaft jede Person plötzlich ortlos, das heißt kann nie vollständig unter ein Subsystem gefasst werden.

> »In Relation zu jedem der Subsysteme ist das Individuum eine Einheit von vielen Bedeutungen, eine ambivalente Verbindung – immer ein *partieller Fremder*.« (Ebd., 156; Herv. i. Orig.)

Einem Übermaß an Ordnung steht ein Mangel an Freiheit gegenüber, damit diese Ordnung gewährleistet ist (vgl. Bauman 1999a, 9). Kultur, die Bauman als soziale Praxis versteht, ist somit immer mit Macht verbunden, das heißt das Denken und Handeln der Menschen muss gelenkt und kontrolliert werden, wofür in der Moderne das von Bentham entwickelte und durch Foucault rezipierte Panoptikum steht (vgl. Bauman 2000, 9f.). Das Panoptikum stellt eine Kontrollstruktur dar (in Form eines Turms im Zentrum eines runden Gefängnisses), das den Wärtern die Beobachtung und Kontrolle der Gefangenen erlaubt, ohne selbst durch sie gesehen zu werden. Folglich müssen die Wärter nicht notwendigerweise anwesend sein, um die Kontrolle über die Gefangenen auszuüben. Durch dieses von Foucault als »Disziplinarmacht« bezeichnete Phänomen werden ganze Kollektive verwaltet, überwacht und diszipliniert, während das Individuum gleichzeitig zunehmend isoliert und individualisiert wird. In der Moderne ist es der Staat, der durch die bürokratischen Institutionen diese Kontrolle und Macht ausübt.

Im Übergang zur Postmoderne wird das Individuum weiter fragmentiert und die Idee des vormals einheitlichen cartesianischen Subjekts wird zugunsten eines Patchworks an Identitäten in der zunehmend komplexen und ausdifferenzierten Gesellschaft aufgegeben. Während in der Moderne ein Unbehagen aufgrund von Massenvergesellschaftung und fehlender Individualität vorherrscht, kommt es in der Postmoderne zu einem Unbehagen aufgrund von Orientierungslosigkeit und mangelnder Sicherheit (vgl. Reese-Schäfer 2014, 272). Übertragen auf die Konstituierung und Verortung des Subjekts geht es in der Moderne folglich um die Erlangung von Bedeutung und Identität, »um die wahre Existenz, die noch nicht erreicht und deshalb Aufgabe, Mission, Verpflichtung ist« (Bauman 1999a, 127). Das Leben gleicht einer lebenslangen Pilgerschaft, deren Ziel jedoch nie erreicht wird. Dem gegenüber ist das postmoderne Subjekt bestrebt, jegliche identitätsstiftenden Festschreibungen möglichst abzuwenden. Wie ein Tourist ist der postmoderne Mensch in erster Linie unterwegs, ohne feste Stationen oder Ziele und immer erst in der Rückschau sinnstiftend (vgl. ebd., 161).

Die zunehmende Ambivalenz in der Postmoderne hat unter anderem durch Privatisierung, Deregulierung und Dezentralisierung eine Zunahme an Unsicherheit zur Folge, während sich die Narrative und Versprechungen der Moderne als nicht haltbar erwiesen haben. So bricht die ehemals ordnungsstiftende Trinität von Territorium, Nation und Staat durch Prozesse der Globalisierung auseinander und mit ihr die vermeintlichen Sicherheiten unter anderem von Zugehörigkeit, Gemeinschaft und Solidarität (vgl. Tester 2004, 165). Mit dem Konzept der *Liquid Modernity* konzentriert sich Bauman ab den 2000er Jahren auf die Analyse dieses sich »auflösenden Vergesellschaftungszusammenhangs«, sich »verflüchtigenden gesellschaftlichen Ordnungsentwurfs« (Junge/Kron 2014, 2) sowie der Widersprüche und Ambivalenzen zwischen noch bestehenden festen Strukturen der *Solid Modernity* und bereits verflüssigten der *Liquid Modernity*.

Liquid Modernity

Mit dem Konzept der *Liquid Modernity* untersucht Bauman die Verfassung von Individuum und Gesellschaft im Kontext zunehmender Deregulierung, Flexibilisierung, Kapitalisierung und Privatisierung aufgrund der rasanten Globalisierungsprozesse und einem immer aggressiver werdenden Neoliberalismus (vgl. Bauman 2003, 12). Im Gegensatz zur traditionellen, »festen« (solid) Moderne, in der die von Menschen geschaffenen

Strukturen und Ordnungen als stabil galten, kommt es in der flüssigen Moderne zur Entbettung vieler sozialer Kräfte und zur »Demontage aller sozialen Verbindungsglieder« (Bauman 2003, 12). So kommt es sowohl zu zunehmenden Gefühlen der Unsicherheit und Ambivalenz für die Individuen, als auch zum Abbau und zur Verflüssigung kollektiver Organisation und kollektiven politischen Handelns (vgl. ebd.).

Bauman zeigt in *Liquid Modernity* auf, wie in Zeiten sozialer Prekarität und extraterritorialer Machtstrukturen Emanzipation und demokratische Organisation mit grundlegenden Herausforderungen und Gefahren konfrontiert sind. Während zu Beginn der Moderne unter Individualisierung die Emanzipation von den engen und oft bedrohlichen Strukturen der Abhängigkeiten, Ausbeutung und Überwachung verstanden wurde, besteht Individualisierung heute in der »Transformation der menschlichen ›Identität‹, die sich von einer ›Vorgabe‹ zu einer ›Aufgabe‹ wandelt […]« (Bauman 2003, 43). Identität wird zum unvollendeten Projekt und das befreite Individuum *de jure* muss selbst dafür sorgen, ein Individuum *de facto* zu werden, das heißt die Kontrolle über das eigene Leben zu haben, Selbstwirksamkeit und Handlungsmacht zu erfahren (vgl. ebd.). Hier sieht Bauman den Hauptwiderspruch der flüssigen Moderne: einerseits das Recht auf Selbstbestimmung bei gleichzeitiger Schwächung der Möglichkeiten, »die sozialen Bedingungen, die diese [Selbstbestimmung] ermöglichen oder verhindern, zu kontrollieren […]« (ebd., 50). Letztere, also die Möglichkeiten der Kontrolle, schwinden zusehends, wobei er konstatiert, dass zur Verwirklichung des Individuums als eines *de facto* der Status des Bürgers notwendig sei, während das Individuum heute vornehmlich den Status des Konsumenten innehat (vgl. ebd., 53).

Die Stärkung der Kategorie des Bürgers würde grundsätzlich einer Ausweitung des öffentlichen Raumes bedürfen, wobei jedoch festgestellt werden muss, dass die Öffentlichkeit heute zunehmend durch die Privatsphäre kolonisiert wird, das heißt im öffentlichen Diskurs private Anliegen und Interessen überwiegen. Das Überhöhen der Individualität wird zusätzlich durch das neoliberale Mantra der Eigenverantwortung begleitet und die öffentliche Sphäre degradiert zu einem Ort, wo der private Status eher noch gestärkt wird (vgl. ebd., 85). Mit der exzessiven Zunahme von Möglichkeiten in der postmodernen Gesellschaft treffen enorm ambivalente Werte aufeinander: auf der einen Seite wachsen die Freiheitsspielräume für die Erfindung und Konstitution des Selbst, auf der anderen Seite erstarken damit gleichzeitig Prozesse der Fragmentierung und Entkoppelung, die für das Individuum wiederum sehr konfliktbeladen sein können.

In kritischer Auseinandersetzung mit kommunitaristischen Argumenten erörtert Bauman die Frage, welche Rolle Gemeinschaften in der *Liquid Modernity* spielen und wie diese vor dem Hintergrund der Verflüssigung der Identitäten konstituiert sind. So stellt er fest, dass der Kommunitarismus mit seinem Versprechen von Sicherheit durch die Gemeinschaft eine verständliche Reaktion auf die Verflüssigungstendenzen und insbesondere die wachsende Diskrepanz zwischen individueller Freiheit und Sicherheit ist (vgl. Bauman 2003, 200). Während es zunehmend zu Erfahrungen von Unsicherheit kommt, beispielsweise durch prekäre Arbeitsverhältnisse oder durch die steigende Gefahr der Altersarmut, inszeniert sich der Kommunitarismus als »sicherer Hafen« (ebd., 201), indem er unter anderem eine Einheit im Inneren, basierend auf ethnischer Homogenität und Nationalität, beschwört. Doch laut Bauman sei die einzige Form von Einheit, die unter den Bedingungen der *Liquid Modernity* als kompatibel,

plausibel und realistisch erscheint, diejenige, die grundsätzlich auf Pluralität und der Aushandlung sowie Anerkennung von Differenzen beruht (vgl. ebd., 209). Bei der vom Kommunitarismus propagierten Einheit handele es sich aber um ein »Kryptonym für eine händeringend gesuchte, doch nie greifbare ›Identität‹« (ebd., 201). Während in der Moderne der Nationalstaat für die Konstitution der Gemeinschaft auf dem Prinzip der ethnischen Einheit fungierte, wird die staatliche Souveränität in der *Liquid Modernity* unsicher und Werte sowie Lebensstile privatisiert. So ist die flüssige Moderne zunächst als eine Konsumgesellschaft zu kennzeichnen, die sich dadurch auszeichnet, dass der politische Raum sich schrittweise auflöst und einer privatisierten Öffentlichkeit weicht.

In diesem Zusammenhang untersucht Bauman in »In Search of Politics« die Möglichkeiten, einen öffentlichen Raum zu finden oder zu etablieren, in dem sich Bürger*innen organisieren und Einfluss ausüben, Formen der Handlungsfähigkeit erproben und eine Vision verfolgen können. Dabei seien die Gemeinschaften heute aber eher Symptom und Ursache für die sozialen Unordnungen, als deren Lösung (vgl. Bauman 2003, 236). Dies ist darauf zurückzuführen, dass diese, von Bauman als »Gemeinschaft[en] der Herausgeputzten« bezeichnet, genauso verflüssigt sind wie heutige Identitäten. Diese Gemeinschaft, die sich nur zu besonderen Anlässen oder Spektakeln zusammenfindet, zeugt nicht von einem gemeinsamen Gruppeninteresse, sondern konstruiert sich lediglich temporär über das Spektakel. Sie haben dadurch eher den Effekt, wirkliche Gemeinschaft zu verhindern (vgl. ebd., 234f.).

Daneben kommt es durch die zunehmende Deregulierung von Gewalt durch den Staat zu einer Neuformierung der Gewaltregulation auf der Ebene von Gemeinschaften. Diese von Bauman als »explosive Gemeinschaften« bezeichnete Formationen konstituieren sich über Gewalt nach innen und außen (vgl. ebd., 226–231). Gewalt nach innen heißt, dass beispielsweise interner Streit über die Konstruktion eines gemeinsamen Opfers unterdrückt wird, um die Einheit nach innen herzustellen; Gewalt nach außen heißt, dass über die Konstruktion eines Feindes nach außen, die eigene gemeinschaftliche Einheit demgegenüber bekräftigt wird. Aufgrund fehlender institutioneller Sicherungen solcher Gruppen, müssen die Gemeinschaften über stete Wiederholungen von Gewaltverbrechen den Zusammenhalt erneuern und bekräftigen (vgl. Bauman 2003, 231).

Daneben konstatiert Bauman, dass die Zunahme der individuellen Freiheit in der *Liquid Modernity* mit einer Zunahme der kollektiven Ohnmacht einhergeht, wenn die Brücken zwischen privatem und öffentlichem Leben abgebaut werden (vgl. Bauman 2006, 2). Deswegen bedarf es einer Neubelebung der *Agora* – des sozialen Raumes, der weder privat noch öffentlich ist, sondern genau genommen privat und öffentlich zugleich. Als Ort Da-zwischen ist er stets ambivalent: gezeichnet durch sowohl Spannungen und Auseinandersetzungen, als auch durch Dialog, Zusammenarbeit und Kompromiss (vgl. Bauman 2006, 87). Für eine Neubelebung der Agora ist es notwendig, deren Privatisierung und Entpolitisierung aufzuhalten und die Übersetzung des Privaten in das Öffentliche wiederherzustellen, wofür in erster Linie der Diskurs des Gemeinwohls wieder aufgenommen werden muss (vgl. Bauman 2006, 107).

6.2.2 Rezeption und Wirkung in der *Critical Pedagogy*

Nachdem Bauman im Zuge seiner Migration nach Großbritannien ab 1972 beginnt, auf Englisch zu publizieren, erfährt er schließlich 1987 mit seiner ersten Monographie »Legislators and Interpreters« internationale Aufmerksamkeit, jedoch erst in den 1990ern, als er mit 65 Jahren emeritiert wird, wird ihm extensive internationale Reputation zuteil (vgl. Tabet 2017, 111). Er wird von seinen Verlegern der *Polity Press* fortlaufend als »Soziologe der Postmoderne« bezeichnet und sein Denken wird in den 2000ern schließlich in drei beachteten Publikationen zugänglich gemacht, wodurch sich die Bedeutung Baumans abermals steigert (vgl. ebd., 113).[7]

Auch im Kontext der *Critical Pedagogy* wird Bauman erst um die Jahrtausendwende rezipiert, ist dann aber als Bezugspunkt für eine Vielzahl von Phänomenen in Giroux' Arbeiten präsent.[8] So stellt Giroux in der Auseinandersetzung um die Krise der Demokratie sowohl in Zeiten der Militarisierung durch Bush, als auch durch den aggressiven Neoliberalismus Zusammenhänge zu Baumans »In Search of Politics« (1999) her, worin Bauman das Auseinanderdriften privater und öffentlicher Räume und Diskurse kritisiert und feststellt, dass

> »[…] the growth of individual freedom may coincide with the growth of collective impotence in as far as the bridges between private and public life are dismantled or were never built to start with; or, to put it differently, in as far as there is no easy and obvious way to translate private worries into public issues and, conversely, to discern and pinpoint public issues in private troubles.« (Bauman 2006, 2).

Laut Giroux ist die Invasion im Irak 2003 von einem massiven Patriotismus innerhalb der amerikanischen Bevölkerung begleitet, wodurch demokratische Ideale ausgehöhlt und durch eine Kultur der Angst ersetzt werden, die die Militarisierung legitimiert und gleichzeitig die Bevölkerung in Passivität und kollektive Ohnmacht hüllt (vgl. Giroux 2004c, 181). Zusätzlich fördert die neoliberale Ideologie des Konsums und des Individualismus eine depolitisierte Bürgerschaft, wie Giroux mit Verweis auf Bauman feststellt, während die kollektive Vorstellungskraft von demokratischen öffentlichen Räumen verschwindet (vgl. Giroux 2001, 149). Laut Bauman bedarf es dieser öffentlichen Räume unbedingt, da hier

> »[…] occupants of different residential areas [can] meet face-to-face, engage in casual encounters, accost and challenge one another, talk, quarrel, argue or agree, lifting their private problems to the level of public issues and making public issues into matters of private concerns« (Bauman 1998, 21).

Mit Verweis auf Castoriadis, auf den sich sowohl Bauman, als auch Giroux immer wieder berufen gilt, was Tester zu Bauman schreibt, nämlich, dass

7 Vgl. Smith (1999), Beilharz (2000) und Tester (2001).

8 Vgl. u.a. Giroux 2000b; 2004a; 2004c, 2006b; 2011; 2019a; 2021a.

> »[…] any viable notion of democracy is dependent upon a culture of questioning, whose purpose […] is to keep the forever unexhausted and unfulfilled human potential open, fighting back all attempts to foreclose and preempt the further unravelling of human possibilities, prodding human society to go on questioning itself and preventing that questioning from ever stalling or being declared finished« (Tester 2001, 4).

Um diese Kultur des Hinterfragens zu etablieren, müssen die Bürger*innen »[…] be educated in every aspect (of leadership and politics) in order to be able to participate« (Castoriadis 1996, 24).

Hier deutet sich die Bedeutung von Bildung für eine aufgeklärte, kritische und aktive Zivilgesellschaft an, die in der pluralen Demokratie unumgänglich ist. So zitiert Giroux Bauman erneut, wenn dieser aufzeigt, dass Schulen eine der wenigen verbliebenen öffentlichen Räume darstellen, wo Menschen »[learn] the skills for citizen participation and effective political action. And where there is no [such] institution, there is no ›citizenship‹ either« (Bauman 2006, 170). Hier finden sich große Parallelen zwischen den beiden Autoren und es zeigt sich, dass Giroux Bauman insbesondere im Kontext des Abbaus demokratischer Strukturen in Folge der Globalisierung und des Neoliberalismus rezipiert. Erstaunlich ist, dass die zentrale Figur der Ambivalenz und die damit einhergehenden Überlegungen unter anderem zu Fremdheit von Giroux nicht aufgenommen werden. Giroux selbst behandelt intensiv den Übergang von der Moderne zur Postmoderne und die damit zusammenhängenden Veränderungen. Hier könnte die Aufnahme der Analyse Baumans zu Ambivalenz dazu beitragen, die auch für Giroux bestehende Notwendigkeit der Akzeptanz beziehungsweise Würdigung und Fruchtbarmachung von Diversität, Kontingenz und Ambivalenz zu untermauern. Insgesamt aber zeigt die durchgängig bis heute stattfindende Rezeption in Giroux' Werken dessen Würdigung und die hohe Bedeutung der Arbeiten Baumans für die *Critical Pedagogy*.

Teil III
Theorie & Praxis der *Critical Pedagogy*

1. Schule und Gesellschaft

Vor dem Hintergrund der in Teil II dargelegten vielfältigen Theorien und Ansätze entwickelt Giroux die *Critical Pedagogy*, deren Perspektiven und Strategien im Folgenden dezidiert in den Blick genommen werden. Dabei folgt der thematische Aufbau der chronologischen Entwicklung von Giroux' Arbeiten.[1] So steht zunächst die schulische Sphäre im Vordergrund, während sich die Perspektive im Verlauf hin zu gesellschaftspolitischen Auseinandersetzungen weitet. Jedes Kapitel endet mit einer ausführlichen Analyse aus interaktionistisch-konstruktivistischer Perspektive. Dabei werden sowohl Gemeinsamkeiten und Unterschiede, als auch daran anknüpfend mögliche Weiterentwicklungen beider Ansätze herausgearbeitet und diskutiert.

In seinen ersten Arbeiten der späten 1970er und frühen 80er Jahre nimmt Giroux zunächst den damals vorherrschenden Diskurs um Fragen nach der Funktion von Schule auf. Dabei zeigt sich ein Spannungsfeld von orthodoxen über liberale bis hin zu radikalen Perspektiven. Während Giroux jene Perspektiven einer kritischen Analyse unterzieht und deren jeweilige Reduktionismen aufdeckt, möchte er gleichzeitig – unter anderem mithilfe der Kritischen Theorie – ideologische Zusammenhänge, Herrschafts- und Abhängigkeitsverhältnisse sowie Möglichkeiten des Widerstandes und des Empowerments aufdecken und herausarbeiten. Dabei wird deutlich, wie die Sphären von Erziehung, Kultur, Gesellschaft und Politik zusammenhängen und auf welche Weise Kategorien wie Ideologie und Hegemonie rekonzeptualisiert werden müssen. Dabei wird insbesondere der Übergang von der Moderne zur Postmoderne bedeutsam.

1.1 Von der Theorie der Reproduktion zur Theorie des Widerstandes

In dem 1983 veröffentlichten Essay »Theories of Reproduction and Resistance in the New Sociology of Education: A Critical Analysis« analysiert Giroux die in den 1970ern und 80ern vorherrschenden bildungstheoretischen Konzepte, die als Theorien der Reproduktion und als Theorien des Widerstandes bezeichnet werden. Während er in den Theorien der Reproduktion unter anderem die Überbetonung der in marxistischen

1 Vgl. Teil II, Kapitel 1 in dieser Arbeit.

Kategorien verhafteten These einer (ökonomischen) Reproduktion und den damit einhergehenden deterministischen Charakter kritisiert, versäumen seines Erachtens die Theorien des Widerstandes wiederum die Berücksichtigung der wichtigen und richtigen Erkenntnisse aus ebendiesen Reproduktionsmodellen, womit er diese als ebenfalls unzureichend entlarvt.

Ergebnis seiner Analyse ist eine Theorie des Widerstandes, die sowohl gewinnbringende Erkenntnisse der Reproduktionstheorien, als auch diejenigen der Widerstandstheorien aufnimmt, um das Konzept des Widerstandes als politischen und soziologischen Diskurs zu entwerfen. Darin werden neben ökonomischen, kulturellen und hegemonialen Formen der Reproduktion insbesondere die Handlungsmacht der Subjekte sowie das Emanzipationspotential berücksichtigt, um eine radikale Pädagogik zu begründen. Nachfolgend werden die Modelle der Reproduktion sowie die Theorien des Widerstandes erläutert, um anschließend Giroux' neu formulierten Ansatz des Widerstandes zu beleuchten.

1.1.1 Ökonomisches Reproduktionsmodell

Gemeinsam ist den Reproduktionstheorien die Annahme, zu den wichtigsten Aufgaben von Schule gehöre die Reproduktion der dominanten Ideologie und deren Wissensformen sowie die Vermittlung und Verteilung von Fähigkeiten, die die soziale Arbeitsteilung abbilden und reproduzieren (vgl. Giroux 1983b, 17). Gegenüber liberalen Ansätzen, die als »große Gleichmacher« primär die individuellen Entwicklungsmöglichkeiten fokussieren und Schule als »politisch unschuldig« darstellen, wird die Institution Schule durch die neuen Ansätze als eng verbunden mit sowohl der kapitalistischen Gesellschaft, als auch dem Staat und der Wirtschaft, verstanden (vgl. ebd., 17f).[2] Ihnen zufolge spiegele Schule nicht nur die soziale Arbeitsteilung wider, sondern darüber hinaus die gesamte gesellschaftliche Klassenstruktur (vgl. ebd., 22). Zum Großteil verantwortlich für diese Reproduktion hierarchisierter Strukturen sei das *hidden curriculum*[3]. Das *hidden curriculum* deutet auf die unterschwellig mitschwingenden Botschaften im gesamten sozialen Schulalltag hin, die die kapitalistische Ideologie widerspiegeln und manifestieren. So wird durch diesen »heimlichen Lehrplan« unter anderem indirekt gesteuert, welche Formen von Wissen als wertvoll für die kapitalistische Verwertbarkeit gelten, welche Formen der persönlichen Interaktion als gewinnbringend erachtet werden, bis hin zur Beeinflussung von Subjektkonstruktionen (vgl. ebd.).

Dies kann mit Althussers Ideologietheorie verbunden werden, wonach sich die Reproduktion kapitalistischer Produktionsverhältnisse insbesondere in den ideologischen Staatsapparaten wie der Schule vollzieht. Auf der einen Seite wird die dominante Klassenideologie durch eine materielle Dimension reproduziert, indem sie sich in Alltagspraktiken, Ritualen und Routinen einschreibt (vgl. Althusser 1977, 138). So reflektiert beispielsweise die gängige Schularchitektur durch ihre räumliche Trennung und (hierarchisierte) Anordnung von Gruppen einen Aspekt der sozialen Arbeitsteilung (vgl. Giroux

2 Vgl. unter anderem Bowles/Gintis (1976), Bernstein (1977) und Young (1971).

3 Das Konzept des »*hidden curriculums*« stammt von Michael Young (1971).

1983b, 23). Auf der anderen Seite realisiert sich die Reproduktion durch die unbewusste Dimension von Ideologie, da Bedeutungen, Repräsentationen und Werte in konkrete Praktiken eingelassen sind, die das Unbewusste[4] von Schüler*innen strukturieren (vgl. ebd., 24). Demnach repräsentiert die Ideologie das imaginäre Verhältnis der Individuen zu den realen Existenzbedingungen (vgl. Althusser 1977, 133).

Während Althusser die Reproduktion der dominanten Ideologie jedoch primär passiv und unbewusst begreift, führt Giroux den Ansatz von Baudelot und Establet[5] an, die Ideologie als widersprüchlich und umkämpft begreifen, wodurch sie einen aktiveren Charakter erhält (vgl. Giroux 1983b, 24). Zwar sehen sie ebenfalls die primäre Funktion von Schule in der Reproduktion kapitalistischer Verhältnisse und Ideologien, verneinen jedoch die Vorstellung einer ausschließlich einseitig dominant wirkenden Ideologie. Stattdessen wird Schule als Sphäre umkämpfter Ideologien verstanden, die sowohl in, als auch außerhalb der Schule, in den antagonistischen Klassenverhältnissen wurzeln (vgl. ebd.) So werde eine Grundlage für Kritik und Widerstand (seitens der Schüler*innen der Arbeiterklasse) auch durch das Wissen und die Praktiken, die ihnen in den Schulen zur Verfügung gestellt werden, geschaffen, wobei jedoch die historische und materielle Grundlage für solche Aktionen außerhalb solcher Institutionen liege, d.h. primär in der Familie, der Nachbarschaft sowie der Jugendkultur (vgl. ebd., 24f.). Baudelot und Establet sprechen somit auch der kulturellen Sphäre eine konstituierende Rolle in der Herstellung sozialer Klassen zu.

Insgesamt haben ökonomische Reproduktionsmodelle positiv dazu beigetragen, die Rolle des Bildungssystems für die Reproduktion ökonomischer Strukturen zu beleuchten sowie das im liberalen Theorieansatz vernachlässigte Verhältnis von Klasse und Macht zu berücksichtigen. Damit geht einher, dass Schule sowohl als Ausgangspunkt ungleicher Verhältnisse, als auch als möglicher Ort für deren Bekämpfung verstanden werden kann. Dennoch bleiben Theorien ökonomischer Reproduktion letztlich in einem reduktionistischen Muster kapitalistischer Dominanz verhaftet, wo kaum Raum für ernsthafte Auseinandersetzungen um kulturelle und widerständige Konzepte bleibt (vgl. ebd., 26).

1.1.2 Kulturelles Reproduktionsmodell

Im kulturellen Reproduktionsmodell wird ebenfalls der Frage nachgegangen, inwiefern sich kapitalistische Gesellschaften reproduzieren, hier steht allerdings die Rolle von Kultur im Zentrum der Betrachtung und mündet durch die Verknüpfung von Kultur, Klasse und Herrschaft in einer Soziologie der Schule.[6] Dabei wird die Vorstellung, Schule spiegele lediglich die dominante Gesellschaft wider, abgelehnt und durch eine dialektische Perspektive von (handelnden) Akteuren und (dominierenden) Strukturen ersetzt (vgl. Giroux 1983b, 26).

---

4 In Bezug auf Althusser wird hier vom Unbewussten der Ideologie gesprochen, man könnte im Anschluss an Georg Devereux auch vom kollektiven Unbewussten der Schüler*innen sprechen. Vgl. Devereux (1998).

5 Vgl. Baudelot/Establet (1971).

6 Vgl. Bourdieu/Passeron (1977).

Schule wird zunächst als eigenständige Institution mit einer notwendig gesellschaftlichen Funktion verstanden. Allerdings findet eine Reproduktion existierender Machtverhältnisse (ökonomisch, politisch, kulturell und sozial) auf vielfältige Weise innerhalb dieser Strukturen statt. Dies geschieht vermittelt über die symbolische Macht des kulturellen Kapitals. Bourdieu unterscheidet dabei a) das durch Sozialisation primär in der Familie vermittelte inkorporierte Kulturkapital, das sich in Form eines bestimmten Habitus[7] entwickelt und einschreibt, b) das objektivierte Kulturkapital, das in Form von Gütern (Bücher, Instrumente etc.) existiert sowie c) das institutionalisierte Kulturkapital, das sich durch Titel, Abschlüsse etc. auszeichnet (vgl. Bourdieu 1983, 186ff.).[8] Der in der (Klassen-)Gesellschaft dominante Wert und Status dieses kulturellen Kapitals legitimiert und reproduziert sich sodann in der schulischen Sphäre, indem beispielsweise bestimmte Wissensformen und Sprechweisen vor-herrschen, die nicht nur die herrschende Klasse stützen, sondern insbesondere Minderheitengruppen und ihre Wissensformen unterdrücken und marginalisieren (vgl. Giroux 1983b, 27). Dieses als hegemoniales Curriculum bezeichnete hierarchisch organisierte Wissen zeigt sich beispielsweise in der Unterteilung von praktischen und theoretischen Fächern, die jeweils mit einem niedrigen und hohen Wissensstatus verknüpft sind, wobei sich erstere an die Schüler*innen der Arbeiterklasse sowie Minderheitengruppen richten, letztere oft lediglich der Oberschicht zugänglich sind, die wiederum Zugang zur höheren Bildung erhält (vgl. ebd., 28).[9] Die Bedeutung des hegemonialen Curriculums liegt somit sowohl in dem, was es einschließt (westliche Geschichte, Wissenschaft etc.), als auch in dem, was es ausschließt (Feministische Geschichte, *Black Studies*, Arbeitergeschichte etc.).

Neben diesen Faktoren zeigt sich zudem, dass ein spezifischer Sprachstil, gepaart mit entsprechender Körperhaltung als kulturelles Kapital identifiziert werden kann und folglich ebenfalls zur Privilegierung oder auch Benachteiligung beiträgt (vgl. Giroux 1983b, 28). Dies deutet bereits auf den Begriff des Habitus hin. Bourdieu führt das Verhältnis von Habitus und Habitat ein, um aufzuzeigen, inwiefern das Zusammenspiel von verinnerlichten, durch die Sozialisation vermittelten Handlungsweisen und Wahrnehmungen (*embodied history*) und den in Institutionen und Dingen eingeschriebenen Normen und Werten (*objectified history*) Dominanzverhältnisse reproduziert sowie Handlungsmacht verleiht (vgl. Giroux 1983b, 28f.). Dabei verortet der Habitus, als verinnerlichte Geschichte, das Subjekt hinsichtlich der Erfahrungen, Bedürfnisse und Erwartungen und macht Lernen an sich zu etwas Körperlichem, das mit Emotionen und Sinnen verknüpft wird. In der Korrelation von Habitus (z.B. dem der Oberschicht) und Habitat (Schule) drücken sich Machtverhältnisse aus, zugleich trägt die enge Verbindung von Habitus und Habitat zur gesellschaftlichen Reproduktion der Machtverhältnisse bei. Durch die Verknüpfung von Ideologien und Praktiken werden so sowohl Akteu-

7 Der Habitusbegriff ist ein grundlegendes Element in Bourdieus Sozialtheorie und bezeichnet vereinfacht die erworbene Grundhaltung eines Menschen, die sein Denken und Handeln strukturiert. Vgl. Bourdieu (1987) sowie beispielsweise Krais/Gebauer (2017).

8 Neben dem kulturellen Kapital unterscheidet Bourdieu außerdem das soziale, das ökonomische sowie das symbolische Kapital (vgl. Bourdieu 1983).

9 Der Begriff des »*hegemonic curriculum*« stammt von Connell et al. (1982).

re als auch Strukturen hergestellt, die wiederum bestehende Dominanzverhältnisse reproduzieren.

Der Zugewinn des kulturellen Reproduktionsmodells liegt erkennbar in der Ver-bindung der Kategorien von Macht und Kultur und der damit möglich werdenden Offenlegung von Legitimation und Reproduktion hegemonialer (Klassen-)Strukturen durch die kulturelle Sphäre. Zudem ergänzt Bourdieu die Bedeutung des Körpers für die Lernpraxis allgemein sowie für die Errichtung und Bewahrung sozialer Kontrolle (vgl. ebd., 30).

Jedoch kritisiert Giroux unter anderem die sehr mechanistische Vorstellung von Macht und Herrschaft und der damit einhergehenden festgeschriebenen Erteilung von Handlungsmacht, wobei Widerstandspotentiale lediglich in der Sphäre des Unbewussten (als Habitus) oder in sozialen Praktiken (im Habitat) gesehen werden, nie jedoch selbstreflexiv erscheinen (vgl. ebd.). So wird Schule als statischer Ort der Reproduktion dominanter Ideologie, ohne aktives Konstruktions- oder Widerstandspotential betrachtet. Die Konzeption der kulturellen Dimension als lediglich unidirektionalen Prozess der Dominanz legt einerseits nahe, Kultur- und Wissensformen (z.B. der Arbeiterklasse) seien homogen, und, dass diese andererseits, bloße Widerspiegelungen des dominanten kulturellen Kapitals darstellen (vgl. ebd.). Neben der reduktionistischen und statischen Betrachtung der Kategorien Klasse und Kultur erscheint ihm in Bourdieus Reproduktionsmodell außerdem die Verbindung von Dominanz und ökonomischen Verhältnissen als zu wenig berücksichtigt. Dabei spielen materielle Bedingungen sowohl für Prozesse kultureller Reproduktion, als auch für Subjektivierungsprozesse selbst eine Rolle. Während somit das ökonomische Reproduktionsmodell in einem reduktionistischen Muster *kapitalistischer* Dominanz verhaftet bleibt, verharrt das kulturelle Reproduktionsmodell in einem reduktionistischen Muster *kultureller* Dominanz.

1.1.3 Reproduktionsmodell des hegemonialen Staates

Neben den beiden bisher vorgestellten Modellen konzentriert sich ein dritter Ansatz auf die komplexe Rolle des Staates und seiner Interventionen im Bildungssystem.[10] Denn insbesondere staatliche Einflüsse und politische Entscheidungen strukturieren und formen (reproduktive) Prozesse in der Gesellschaft sowie im Bildungssystem, die die hegemoniale Position des Staates und seine Interessen reproduzieren.

Im Anschluss an Gramsci verweist Hegemonie dabei auf die Fähigkeit einer herrschenden Klasse, die Interessen anderer mit den eigenen zu artikulieren und diese so zu subsumieren. Dies kann nicht durch Zwang alleine geschehen, sondern bedarf zudem einer ideologischen Führung und damit der Fähigkeit, einen gesellschaftlichen *common sense* herzustellen und stetig zu reproduzieren. Der Staat wird dabei als komplexes Gebilde politischer und zivilgesellschaftlicher Sphären gedacht, wo ideologische, kulturelle, soziale und ökonomische Interessen fortwährenden hegemonialen Auseinandersetzungen unterworfen sind. Somit ist der Staat weder Instrument einer einzelnen herrschenden Klasse, noch einfache Reflexion ökonomischer Interessen (vgl. Giroux 1983b, 37). Doch in dem Bestreben, die kapitalistische Gesellschaftsstruktur aufrechtzuerhalten und zu reproduzieren, nehmen – laut Vertreter*innen dieses Ansatzes – die Schulen

10 Vgl. beispielsweise Apple (1982).

und vor allem die Hochschulen, als Teil des staatlichen Apparates, eine aktive Rolle in der Kapitalakkumulation ein (vgl. ebd.). So wird beispielsweise staatlich reguliert, welche Zugangsvoraussetzungen herrschen, um bestimmte Berufe zu erlernen; es wird reguliert, welche Disziplinen und Forschungszweige an Hochschulen besonders subventioniert werden und es wird festgelegt, welche Fächer und Inhalte zu welchen Proportionen an Schulen gelehrt werden. Dies verweist auf den engen Zusammenhang von Macht und Wissen und auf die Frage, auf welche Weise der Staat Macht ausübt, um spezifisches Wissen sowie vermeintliche Wahrheiten zu produzieren.

> »The production of knowledge is linked to the political sphere and becomes a central element in the State's construction of power.« (Giroux 1983b, 34)

Diese Aussage Giroux' wird zum Beispiel mit der Konzeption von Curricula und unter anderem der darin impliziten Höherbewertung von »harten« (naturwissenschaftlichen) gegenüber »weichen« (geistes- bzw. sozialwissenschaftlichen) Fächern untermauert. Durch diese gezielte Produktion positivistischer Ideologie nimmt der Staat erheblichen Einfluss auf die dominante Ideologie und deren Reproduktion im Bildungssystem.

Giroux betont auch die Widersprüche, die im Zusammenhang mit der Reproduktion demokratischer Rechte innerhalb des Curriculums auftauchen. Denn die in der Schule einerseits vermittelten Werte der liberal-demokratischen Ideologie mit der Betonung von Individual- und Menschenrechten stehen andererseits der propagierten kapitalistischen Rationalität und deren Ethos und Profitstreben diametral entgegen (vgl. ebd., 39). Und nicht zuletzt übt der Staat durch die Gesetzgebung selbst direkten Einfluss auf das Bildungssystem und die gesellschaftliche Sphäre aus (vgl. ebd.). So zeigen sich explizit die Verbindungslinien von Bildung, Gesellschaft und Wirtschaft und der Einflussnahme staatlicher Politik.

Zusammengefasst lässt sich festhalten, dass die Berücksichtigung der Rolle des Staates für Bildungsprozesse wesentliche, in den zuvor dargelegten Modellen vernachlässigte Aspekte zur Analyse hinzufügt. So zeigt sich die Bedeutung dieser Ansätze sowohl bezüglich des ökonomischen, ideologischen, als auch repressiven Drucks, den der Staat auf das Schulsystem ausübt, als auch in der Entlarvung des widersprüchlichen Charakters des Staates und seiner Aufgaben (vgl. ebd., 40). Doch ähnlich der Kritik an vorherigen Theorien werden in diesem Modell ebenfalls Leerstellen ausgemacht, die auch diesen Ansatz als zu verkürzt erscheinen lassen. Indem in erster Linie makrostrukturelle Fragestellungen formuliert werden, tritt das Subjekt und mit ihm verbundene mögliche Widerstandspotentiale für Giroux deutlich in den Hintergrund, wobei Schule zu einer »Black Box« ideologischer Reproduktion verkommt, wo der Blick auf Brüche und Diskontinuitäten verstellt bleibt (ebd.). Zudem wird auch hier der kulturellen Sphäre kaum Beachtung geschenkt, obwohl sich besonders in dieser, Widerstände formieren und Gegenidentifikationen stattfinden.

1.1.4 Theorien des Widerstandes

Während in den bisherigen Theorien und Ansätzen in erster Linie die strukturellen Faktoren, die zu Dominanz- und Unterordnungsverhältnissen führen, fokussiert werden,

legen Theorien des Widerstandes das Interesse auf individuelle Handlungsmöglichkeiten und auf Phänomene von Widerstand, Konflikt und Identifizierungen jenseits der dominanten Ideologien.[11] So tritt die Lebenswelt der Akteur*innen in den Vordergrund und es wird von einem dialektischen Verhältnis zwischen verschiedenen kulturellen Sphären (zum Beispiel Schule, Familie, Medien) ausgegangen, die zudem ihre relative Autonomie besitzen (vgl. Giroux 1983b, 42f.).

In einem dialektischen Verhältnis bestehen widersprechende oder gegensätzliche Phänomene gleichzeitig und bedingen sich. So werden Minoritätengruppen nicht mehr lediglich als durch ideologische und strukturelle Kräfte kapitalistischer Verhältnisse hergestellt betrachtet, sondern zugleich werden auch Prozesse der Selbstformation innerhalb ihrer Gruppe oder Klasse berücksichtigt. So zeigt Willis beispielsweise anhand seiner Analyse der »lads« auf, inwiefern diese Gruppe männlicher Jugendlicher der Arbeiterklasse Symbole, Praktiken, Werte und Bedeutungen ihrer Lebenswelt in Form einer Ideologie des Widerstandes aneignet und interpretiert (vgl. Willis 1977, 99–116). Dadurch, dass sie sich aktiv mit praktischen Fächern und physischen Tätigkeitsfeldern identifizieren (zum Beispiel mittels Kleidung und Sprache), stellen sie sich gegen die als superior geltenden geistigen Fächer (und die damit verknüpften Berufe) und damit gegen die vorherrschende Ideologie kapitalistischer Verhältnisse insgesamt. Zudem zeigt dies, inwiefern soziale und kulturelle Kontexte an Prozessen der Identifizierung beteiligt sind und inwiefern widerständige Kräfte in der Analyse reproduktiver Mechanismen berücksichtigt werden müssen (vgl. Giroux 1983b, 41f.).

Darüber hinaus wird hervorgehoben, dass verschiedene kulturelle Sphären ihre eigene relative Autonomie besitzen, die jeweils durch eigene, auch widersprüchliche ideologische Elemente beeinflusst werden (vgl. ebd., 43). Zugleich wird davon ausgegangen, dass auch die dominanten Ideologien oft ambivalent sind, wodurch die Annahme einer allumfassenden, einheitlichen Ideologie zurückgewiesen wird (vgl. ebd.).

Die Betonung der Bedeutung kultureller Praktiken und deren Kontexte verweist zudem auf eine neue Art der Analyse, durch deren Verbindung von Klasse und Kultur die Umrisse für eine neue, kritische, widerständige und zum Teil subversive Kulturpolitik geschaffen werden (vgl. ebd.). So kann beispielsweise anhand der Analyse subkultureller Stile, Rituale, Sprachen und Bedeutungssysteme gezeigt werden, welches gegen-hegemoniale, widerständige Potenzial der kulturellen Sphäre zukommt (vgl. ebd.). Zugleich wird es möglich zu verdeutlichen, wie Gruppen wiederum von der dominanten Kultur vereinnahmt und ihren politischen Möglichkeiten beraubt werden (vgl. ebd.). Gerade hier sieht Giroux die Notwendigkeit für Schulen, Strategien zu entwickeln, die eine solche Inkorporierung minoritärer Gruppen verhindern können (vgl. ebd.).

In der von Giroux formulierten Kritik an den Theorien des Widerstandes mahnt er zum einen die Nichtbeachtung der Vielfalt historischer und kultureller Bedingungen an, die ganz unterschiedliche, zugleich widersprüchliche Formen des Widerstandes hervorbringen können. Zum anderen müssen solche Bedingungen an sich differenziert werden, da nicht jedes oppositionelle Verhalten »radikale Signifikanz« habe (ebd., 44).[12] Dies deutet auf eine sich daran anschließende Kritik hin, nämlich der Annahme,

11 Vgl. beispielsweise Willis (1977) sowie Hebdige (1980).

12 Vgl. McRobbie (1978).

Schulen seien *ausschließlich* durch Formen dominanter Ideologien charakterisiert. Für Giroux sind Schulen jedoch weitaus komplexere und stets umkämpfte, vieldeutige Orte. Darüber hinaus ist Schule auch schlicht ein Ort, an dem jegliche Belange, unabhängig einer spezifischen ideologischen Bestimmung, ausgedrückt und verhandelt werden können (vgl. Giroux 1983b, 45).

Eine zweite Schwäche der Theorien ist die Vernachlässigung anderer Differenzkategorien wie *race* und *gender* (vgl. ebd.). So wird weder berücksichtigt, dass Dominanzverhältnisse nicht lediglich klassenbedingt sind, noch wird das Patriarchat als Herrschaftsform selbst problematisiert. Giroux gibt zu bedenken, dass ironischerweise neomarxistische Theorien und Diskurse selbst oft, obwohl sie sich vermeintlich emanzipatorischen Fragen widmen, sexistische und rassistische Einstellungen und Praktiken reproduzieren (vgl. ebd., 46). Darüber hinaus werden in den bisherigen Theorien lediglich offene Formen des Widerstandes berücksichtigt, während latente Widerstandspotenziale, wie z.B. Partizipationsverweigerung, bisher keine Beachtung finden. Hier schließt sich zudem die Kritik an, dass kaum untersucht wurde, inwiefern sich Herrschafts- und Unterordnungsverhältnisse auf die Persönlichkeit der Akteure auswirken. Inwiefern reproduzieren sich Unterdrückungsverhältnisse in den Köpfen selbst und welchen Stellenwert haben Bedürfnisse und Begehren bzw. die Entfremdung von diesen? In der Berücksichtigung ebensolcher tiefenpsychologischer Aspekte sieht Giroux einen der wichtigsten und zudem einen am meisten vernachlässigten Aspekt einer radikalen Pädagogik.

1.1.5 Auf dem Weg zu einer Theorie des Widerstandes

Grundlage für die Weiterentwicklung der Theorie des Widerstandes ist die Annahme, dass das Konzept des Widerstandes eine Form des Diskurses ist, für dessen Analyse einseitige und reduktionistische Erklärungen für Konflikt und Widerstand im Schulsetting nicht ausreichen. Stattdessen wird von einer dialektischen Auffassung von Handlungsmacht ausgegangen, bei der Dominanz als Prozess niemals statisch noch allumfassend ist (vgl. Giroux 1983b, 48). So werden unterdrückte Gruppen oder Subjekte nicht als passiv aufgefasst, sondern als Akteure, die vor dem Hintergrund ihrer eigenen Erfahrungen und Kontexte auf bestehende Herrschaftsverhältnisse je unterschiedlich und auch widersprüchlich reagieren (vgl. ebd.). Daran schließt sich die Vorstellung an, dass Macht und Machtverhältnisse niemals eindimensional wirken, Macht stattdessen in einem komplexen Geflecht von Beziehungen und Kontexten (re)produziert wird und wirkt. Und schließlich verweist der Diskurs des Widerstandes auf das implizierte Ziel einer radikalen Transformation (vgl. ebd.).

Widerstand, im Unterschied zu oppositionellem Verhalten, enthält eine aufdeckende Funktion, die »die theoretischen Möglichkeiten für Selbstreflexion, den Kampf für Selbstemanzipation sowie für soziale Emanzipation bereitstellt« (ebd., Übers. K.S.B.[13]). Daraus ergeben sich folgende zentrale Bedeutungen des dialektischen Widerstandkonzeptes für eine radikale Pädagogik:

13 Die deutschen Zitate von Giroux in dieser Arbeit sind von mir übersetzt.

a) Schule wird nicht mehr nur als Ort der Lehre und Unterweisung, sondern primär als politischer Ort verstanden. Zum einen, weil die Idee von Kultur politisiert wird, d.h. die kulturelle Sphäre als zentraler Bereich der Identifikation und Aushandlung berücksichtigt wird, zum anderen, weil Schule daher selbst als Ort der Aushandlung und Auseinandersetzung betrachtet wird (vgl. ebd., 50). So werden unterschiedliche Wissensformen, Werte sowie soziale Beziehungen stets im Kontext antagonistischer Verhältnisse gesehen, die im Wechselspiel zwischen dominanten und marginalisierten Schulkulturen beleuchtet werden (vgl. ebd.).
b) Die neue Theorie des Widerstandes hebt darüber hinaus die Vielfältigkeit und Komplexität der unterschiedlichen Reaktionen der Schülerinnen und Schüler auf die Schulpraxis und den Schulinhalt hervor. So wird davon ausgegangen, dass Widerstand einen Ausdruck von Kampf und Solidarität darstellt, der die kapitalistische Hegemonie sowohl in Frage stellen, als auch bestätigen kann (vgl. ebd., 50f.).
c) Daneben verhilft der dialektische Ansatz dazu, solche sozialen Praktiken in den Mittelpunkt zu rücken, die sowohl die Lernprozesse selbst, als auch kritisches Denken und Handeln steuern. Dies deutet auf die notwendige Freilegung und Analyse von Ideologien sowohl im Curriculum, als auch in Unterrichts- und Evaluationsmethoden hin (vgl. ebd., 51).
d) Schließlich regt die Widerstandstheorie statt einer pragmatischen, eine kritische Beziehung zwischen Schüler*in und Lehrer*in an. Damit soll zum Ausdruck gebracht werden, dass vor allem die Analyse der Herrschaftsverhältnisse Bedeutung trägt. So wird Schule von Kindern der Arbeiterklasse oft als unnütz und weltfremd empfunden, während hingegen das richtige Leben und die gelebten Erfahrungen als bildend gelten. Und tatsächlich stellen diese Bereiche oft Sphären von Autonomie und Handlungsmacht dar (vgl. ebd., 51). Dies ermöglicht Pädagog*innen die Verbindung von Politischem und Persönlichem, um genauer zu verstehen, wie Macht im Alltag vermittelt, wie ihr widerstanden und sie reproduziert wird (vgl. ebd., 52).

Die Theorie des Widerstandes hebt insbesondere hervor, dass Subjekte in komplexe Kontexte eingebettet sind, die einerseits historisch wirken, andererseits immer ambig sind, vielfältige Subjektpositionen anbieten sowie unterschiedliche und auch widersprüchliche Bedeutungen innehaben. Somit werden Reproduktionstheorien, die die Subjekte in erster Linie als passive Opfer ökonomischer und ideologischer Verhältnisse ansehen, von Giroux als zu reduktionistisch abgelehnt.

Stattdessen werden die vielfältigen Erfahrungen der Schüler*innen pointiert und es wird hinterfragt, wie Identitäten konstruiert werden und wie Handlungsmacht erlangt werden kann, um diskriminierende Strukturen und Ideologien zu kritisieren und zu verändern. Damit wird Schule zu einem öffentlichen demokratischen Ort, an dem Emanzipation, Handlungsmacht und kritisches Denken gefördert werden sollen, um sowohl die Demokratisierung der Schule voranzutreiben, als auch zu einer Transformation der Gesellschaft, unter anderem vor dem zunehmenden Einfluss neoliberaler und konservativer Politiken, beizutragen. Dies geht zum einen mit der kritischen Beleuchtung vorhandener Macht-Wissens-Strukturen einher, zum anderen plädiert Giroux vor diesem Hintergrund für die Überwindung der Trennung moderner und postmoderner Diskurse

zugunsten einer kritischen Pädagogik der Demokratisierung, wie es im Folgenden ausgeführt wird.

1.2 Herausforderungen der Moderne, Postmoderne und des Feminismus

Im Rückgriff auf die in Teil II, Kapitel 6 diskutierten (post-)modernen Theorien argumentiert Giroux für die Notwendigkeit einer postmodernen, kritischen Pädagogik, die einerseits Ideale der Moderne wie Freiheit, Gleichheit und Selbstbestimmung wiederbelebt, diese aber andererseits durch jene postmodernen Diskurse erweitert, die die Probleme der Moderne ernst nehmen (vgl. Giroux 2004d, 32). Demzufolge werden im Folgenden zunächst zentrale Dimensionen der Moderne und ihre jeweiligen Herausforderungen für eine postmoderne kritische Pädagogik beleuchtet. Anschließend wird die Kritik an der Moderne und ihren zentralen Paradigmen dargestellt, bevor daran anknüpfend die damit einhergehenden postmodernen Herausforderungen in den Blick genommen werden. Giroux argumentiert für eine Überwindung der Trennung von Moderne und Postmoderne und macht sich dafür unter anderem die Diskurse des postmodernen Feminismus zunutze, wie es im Folgenden erläutert wird.

1.2.1 Traditionen der Moderne und ihre Herausforderungen

Die Moderne, verstanden als »deeply structured processes of change taking place over long periods« (Held 1992, 90) ist nicht als eindimensionales Phänomen zu beschreiben, sondern bedarf der analytischen Unterscheidung verschiedener Prozesse.[14] Giroux schlägt drei zentrale Dimensionen vor, sich der Moderne und ihrer theoretischen, ideologischen und politischen Komplexität zu nähern: die soziale, die ästhetische und die politische.

Der Begriff der sozialen Moderne verweist auf den Prozess ökonomischer und sozialer Organisation unter dem zunehmenden Einfluss kapitalistischer Produktion hin zu einer kapitalistischen Gesellschaftsordnung (vgl. Giroux 1992c, 43f.). Dies geht mit dem Glauben an eine kontinuierliche Entwicklung von Wissenschaft und Technik, einer zunehmenden Arbeitsteilung, der Enttraditionalisierung westlicher Gesellschaften sowie der steigenden Rationalisierung einher (vgl. Baudrillard 1987, 65). Zudem wird mit der Moderne als erkenntnistheoretischem Projekt Vernunft ontologisiert, das heißt Vernunft wird als Basis für industriellen, kulturellen und sozialen Fortschritt universalisiert und mit Zivilisation gleichgesetzt (vgl. Giroux 1992c, 44). In Anlehnung an Aronowitz stellt Giroux fest:

> »At stake in this notion of modernity is a view of individual and collective identity in which historical memory is devised as a linear process, the human subject becomes the ultimate source of meaning and action, and a notion of geographical and cultural territoriality is constructed in a hierarchy of domination and subordination marked

14 Eine differenzierte Einführung zur Formierung der Moderne bieten Hall/Gieben (1992).

> by a center and margin legitimated through the civilizing knowledge/power of a privileged Eurocentric culture.« (Ebd.)

Das heißt, die Welt wird entlang der Koordinaten von Vernunft, Kultur und Zivilisation aufgeteilt und definiert. Stuart Hall zeigt in »The West and the Rest« eindrücklich, wie durch diese Praktiken und Diskurse die Anderen (des »Orients«) als inferior konstruiert werden und wie sich gleichzeitig darüber die Identität der Europäer*innen als superior konstituiert (vgl. Hall 1992). Mit der These Fukuyamas zum Ende der Geschichte gipfeln die eurozentrischen Vorstellungen unter anderem von Hegel und Marx in einem geschlossenen philosophischen System mit universalem Erklärungsanspruch, in dem die westliche, liberale Demokratie die letzte Ideologie sei (vgl. Giroux 1992c, 41).[15] Diese These wurde von neoliberalen, konservativen Regierungen wie der von Thatcher oder Reagan Ende der 1980er gerne aufgenommen, fanden gleichzeitig jedoch vehemente Kritik, nicht zuletzt aufgrund der sehr verkürzten Darstellung liberaler Theorien und ideologischer Konflikte (vgl. Held 1992, 23).[16]

Die Kategorie der ästhetischen Moderne[17] pointiert die avantgardistische Bewegung unter anderem in Kunst und Literatur, die sich gegen die Bourgeoisie wendet und Kunst als Repräsentation von Kritik, Rebellion und Widerstand definiert, was sich in Bakunins Ausspruch »To destroy is to create« widerspiegelt (Calinescu zit.n. Giroux 1992c, 44). Doch ungeachtet des ursprünglich oppositionellen Charakters, kommt es im späten 20. Jahrhundert stattdessen zur Vereinnahmung durch die kritisierte Klasse selbst (vgl. Giroux 1992c, 44). Daran schließt sich sodann die Behauptung der Überlegenheit der Hochkultur gegenüber der Populärkultur an.

Gegenüber den erkenntnistheoretischen Aspekten der sozialen sowie den kulturellen Aspekten der ästhetischen Moderne, zielt die politische Moderne auf die Entwicklung eines Projektes der Möglichkeiten aus den Idealen der Aufklärung ab (vgl. ebd., 46).

> »[…] the political project of modernism is rooted in the capacity of individuals to be moved by human suffering, so as to remove its causes; to give meaning to the principles of equality, liberty, and justice; and to increase those social forms that enable human beings to develop those capacities needed to overcome ideologies and material forms that legitimate and are embedded in relations of domination.« (Ebd.)

Dabei basiert das Projekt der politischen Moderne auf der Differenzierung von politischem und ökonomischem Liberalismus, wobei in letzterem die Freiheit des Marktes pointiert wird, in ersterem stattdessen die Freiheit, assoziiert mit Prinzipien und Rechten der demokratischen Revolution des Westens, im Vordergrund steht (vgl. ebd.).

Als prominentester Verfechter eines politischen Modernismus und des Projektes der Aufklärung zählt Jürgen Habermas.[18] Wie oben bereits erläutert, geht es Habermas um eine Revidierung des Vernunftbegriffs hin zu einem kommunikativen, um die produktiven und emanzipatorischen Aspekte der Moderne retten zu können (vgl. ebd., 49). Dabei

15 Vgl. Fukuyama (1992).

16 Zur weiterführenden Kritik an Fukuyama vergleiche beispielsweise Held (1989) sowie Dahl (1989).

17 Der Begriff stammt von Adorno. Vgl. Adorno (1970).

18 Vgl. Teil II, Kapitel 6.1 in dieser Arbeit.

zielt seine Theorie der kommunikativen Rationalität darauf ab, »universale Bedingungen möglicher Verständigung zu identifizieren und zu rekonstruieren« (Habermas 1976, 174).

> »Modernity offers Habermas the promise of integrating the differentiating spheres of science, morality, and art back into society, not through an appeal to power, but through the rule of reason, the application of a universal pragmatics of language, and the development of forms of learning based on dictates of communicative competence.« (Giroux 1992c, 47f.)

Die Betonung gemeinsamer Erfahrungen, diskursiver Interaktionen, Regeln beidseitigen Verstehens, Klarheit, Konsens sowie der Kraft des Arguments münden in einer Universalpragmatik, auf Basis derer Habermas seine Idee einer demokratischen Gesellschaft entwickelt (vgl. ebd., 48).

Giroux würdigt die Bedeutung der Habermasschen Theorien für die Kritische Theorie und unterstützt prinzipiell Habermas' Versuch, die Kategorien von Kritik, *agency* und Demokratie als Teil des Diskurses der Moderne aufrecht zu erhalten. Er kritisiert ihn jedoch vehement dafür, alle Formen postmoderner Theorie als antimodern oder neo-konservativ aufzufassen (vgl. Giroux 1992c, 50). Darüber hinaus verweise seine Idee von Konsens und sozialem Handeln, gepaart mit der Verteidigung westlicher Traditionen, auf einen Vernunftbegriff, der eine vermeintlich westliche Überlegenheit legitimiere (vgl. ebd.). Zudem werden sowohl Diskurs- und Machtbeziehungen, als auch Artikulationen von *class*, *race* und *gender* nicht ausreichend berücksichtigt (vgl. ebd.).

1.2.2 Postmoderne Kritik – Postmoderne Herausforderungen

Die postmoderne Kritik zielt unter anderem darauf ab, die politischen, sozialen und kulturellen Grenzen der Moderne zu überwinden und gleichzeitig eine Politik der Differenz zu bekräftigen, denn »within the discourse of modernism, knowledge draws its boundaries almost exclusively from a European model of culture and civilization.« (Aronowitz/Giroux 1991, 58). Die Kritik richtet sich sowohl an den für die Moderne kennzeichnenden eurozentrischen Universalismus mit seinen großen Erzählungen und metaphysischen Versprechungen, als auch an den in der Moderne vertretenen Kulturbegriff, abgeleitet aus der Unterscheidung von Hochkultur und Populärkultur und den darin implizierten binären Kategorien von wir/sie, entweder/oder, schwarz/weiß etc. So werden im Diskurs der Moderne Aspekte von unter anderem *race*, *class*, *gender* und Ethnizität stets innerhalb der universalisierenden und essentialisierenden Kategorien eurozentrischer Überlegenheit gefasst und auf den Diskurs des Anderen (*Other*) reduziert (vgl. Giroux 1991a, 455). Vor dem kolonialistischen Hintergrund des rationalen, weißen, europäischen Mannes werden die Anderen als zum Beispiel geschichts-, kultur- bzw. traditionslos konzipiert und auf die Imaginationen des Kolonisierenden reduziert, der so wiederum reziprok hergestellt wird und seine Überlegenheit legitimiert (vgl. ebd.). Damit verbindet sich ein charakteristisches Geschichtsverständnis als typisch modernes Narrativ:

> »Caught within the limiting narratives of European culture as the model of civilization and progress, liberal and radical theorists have never been able to break away from Western models of authority that placed either the individual white male at the center of history and rationality or viewed history as the unproblematic progressive unfolding of science, reason, and technology.« (Ebd., 457)

Durch die postmoderne Neukonzeption von Kultur und der damit einhergehenden Betonung des Konstruktcharakters von Identität und Wissen wird es möglich, einerseits die universalisierende westliche Narration zu dekonstruieren und andererseits neuen Wissensformen sowie marginalisierten Erzählungen Raum zu geben (vgl. Giroux 1992c, 56).

Auf Grundlage der marxistischen Klassentheorie, mit deren Annahme historischer Notwendigkeit und linearer Entwicklung, werden soziale, kulturelle und ethische Fragen unter eine vereinheitlichende Klassenkategorie subsumiert. Damit wird ihre historische und soziale Konstruiertheit innerhalb von Ideologien und materiellen Praktiken unterschätzt (vgl. Giroux 1991a, 458). Hier wird die postmoderne Kritik notwendig, um ausgehend davon eine Politik der Differenz und Demokratie begründen zu können, die universelle Kategorien von Vernunft und Wahrheit zugunsten von Pluralität, Kontextualität, Kontingenz und Ambivalenz ablehnt. Indem stattdessen die kontextuelle Konstruktionsleistung von Kategorien wie Wahrheit, Vernunft und Identität im Diskurs der Postmoderne hervorgehoben wird, eröffnet sich die Möglichkeit einer Politik der Repräsentation, die als Basis für Auseinandersetzung, Handlungsmacht und letztlich Demokratie dient (vgl. Giroux 1992c, 53f.).

Hier schließt sich einer der bedeutendsten theoretischen und politischen Aspekte des Postmodernismus an, nämlich die zentrale Bedeutung von Sprache und Subjektivität. Entgegen der in der Moderne vorherrschenden Vorstellung eines einheitlichen, stabilen und freien Subjekts, kommt es durch die weitreichenden Arbeiten unter anderem von Derrida, Lacan, Foucault sowie Laclau und Mouffe zur Dekonstruktion von Sprache, Identität und Bedeutung. Identitäts- und Bedeutungskonstruktionen werden nun in der Verwicklung von Diskurs, Macht und Differenz verstanden, wobei sich stets Widersprüche, Ambiguitäten, Brüche und Leerstellen zeigen (vgl. ebd., 59f.).

Für eine nun fruchtbare Verbindung von Moderne und Postmoderne bedient sich Giroux neuerer Ansätze und Argumentationsweisen des Feminismus, da hier Aspekte beider Diskurse innerhalb eines feministischen politischen Projektes eingeordnet werden, um so einerseits Bedingungen von Gleichheit, Gerechtigkeit und Freiheit einzufordern, dies andererseits jedoch jenseits universeller Gesetze und Prinzipien zu ermöglichen. Dabei muss berücksichtigt werden, dass es keinen einheitlichen postmodernen Feminismus gibt, postmoderne Diskurse um Totalität, Kultur, Subjektivität und Sprache stattdessen vielfältig ausgearbeitet wurden.[19] Dennoch lassen sich zentrale Aspekte herauskristallisieren, die für eine postmoderne kritische Pädagogik im Anschluss fruchtbar aufgenommen werden können.

---

19 Eine Auswahl verschiedener postmoderner feministischer Arbeiten beinhaltet beispielsweise Benhabib/Cornell (1987), Diamond/Quinby (1988), Hutcheon (1989) und Nicholson (1990).

So ist zum einen die zentrale Stellung des Politischen charakteristisch. Unter dem Schlagwort »das Private ist politisch« treten unter anderem die Betonung von Geschlechterverhältnissen sowie Fragen um sexuelle Identität und deren Repräsentationen, sowohl von Frauen, als auch von Männern, in die öffentliche politische Auseinandersetzung (vgl. Giroux 1992c, 65). Zusätzlich wird der Aspekt der Intersektionalität problematisiert und darauf verwiesen, dass neben der Geschlechterdifferenz insbesondere die Kategorien von *race* und *class* zusätzliche Dominanzverhältnisse bestimmen und diese Verhältnisse zudem wiederum die Konstruktion eigener Geschlechterrealitäten beeinflussen (vgl. hooks 1989, 32). Entscheidend beeinflusst haben postmoderne feministische Arbeiten zudem die Analyse von Macht jenseits funktionalistischer Analysen von Dominanz und Herrschaft. So wird im Anschluss an Foucault vor allem der produktive Aspekt von Macht betont und davon ausgegangen,

> »[that] power can work in the interest of a politics of possibility, that it can be used to rewrite the narratives of subordinate groups not merely in reaction to the forces of domination but in response to the construction of alternative visions and futures« (Giroux 1992c, 66).

Neben der Postulierung des Primates des Politischen wird in postmodernen feministischen Diskursen die moderne, das heißt totalisierende und essentialisierende Vorstellung von Vernunft abgelehnt, wobei, anders als in anderen postmodernen Ansätzen, Vernunft als Teil eines maskulinen Diskurses entlarvt wird, in dem Frauen überwiegend marginalisiert und missrepräsentiert wurden. Durch den Fokus auf die Dekonstruktion von Sprache und Repräsentation wird zum einen der emanzipatorische Gehalt eines reflexiven Bewusstseins und einer kritischen Denkweise betont, wodurch insbesondere Möglichkeiten der Selbstrepräsentation und der sozialen Neukonstruktion entstehen (vgl. ebd., 66f.). Zum anderen werden nicht alle Narrationen als unterdrückend und universalisierend abgelehnt, sondern sie werden kontextuell betrachtet, um zum Teil als Meta-Narrationen Sozialkritik zu ermöglichen (vgl. ebd., 67).

Darüber hinaus wird von postmoderner feministischer Seite die in postmodernen Diskursen oft ausschließlich vorherrschende Bejahung von Differenz mit Skepsis betrachtet und hinterfragt, inwiefern Differenzen bestehende Machtverhältnisse verändern können, statt diese zu reproduzieren (vgl. ebd., 68).

> »Postmodern feminism has gone a long way in framing the issue of difference in terms that give it an emancipatory grounding, that identify the ›differences that make a difference‹ as an important political act.« (Ebd., 68f.)

Im Zentrum dabei steht die Einsicht, dass Differenz und Gleichheit keinen Gegensatz darstellen, die Auseinandersetzung um Gleichheit stattdessen auf der Frage beruhen muss, welche Differenzen Ungleichheit produzieren und welche nicht, jenseits dichotomer Setzungen (vgl. Scott 1988, 176f.). Eng verknüpft mit dem Diskurs der Differenz ist der Begriff der Subjektivität. Die postmoderne Ansicht der Subjektkonstruktion in einem »endlosen Spiel der Differenz« (Giroux 1992c, 69f.) unterschätzt leicht die tatsächlichen Möglichkeiten für Handlungsmacht und Wahl. Stattdessen wird im postmoder-

nen Feminismus im Anschluss an Theoretikerinnen wie de Lauretis und Alcoff[20] darauf bestanden,

> »that the construction of female experience is not constructed outside of human intentions and choices […]. […] the agency of subjects is made possible through shifting and multiple forms of consciousness constructed through available discourses and practices, but always open to interrogation through the process of a self-analyzing practice.« (Ebd., 70)

Das Subjekt ist in der Postmoderne für Giroux insgesamt zwar fragmentiert und durch vielfältige, auch widersprüchliche Diskurse konstituiert, ist dem aber nicht passiv ausgeliefert, sondern mit Handlungsmacht und widerständigem Potential ausgestattet.

Durch den Feminismus und die mit ihm entstandenen theoretischen Arbeiten wurde ein Paradigmenwechsel eingeleitet, in Folge dessen der gesellschaftliche, politische, soziale und kulturelle Status quo unwiderruflich aufgebrochen wurde. War der Ausgangspunkt der Kampf gegen die ungleichen Geschlechterverhältnisse und die damit verbundenen Herrschaftsverhältnisse, so kam es rasch zur Öffnung des Diskurses hin zur allgemeinen Frage der Identitätspolitiken und der Dekonstruktion universalisierender Narrationen und Strukturen. In der Vermittlung zwischen Moderne und Postmoderne werden somit die Aspekte von Kritik, Emanzipation und Selbstbestimmung aufrechterhalten, bei gleichzeitiger Betonung von Kontingenz, Ambivalenz und Pluralität. So werden politische Visionen und Projekte möglich, die die Beziehung zwischen Zentrum und Peripherie, Innen und Außen sowie Privatem und Öffentlichem in Frage stellen, herausfordern und in eine breite Auseinandersetzung um Gleichheit, Gerechtigkeit und gesellschaftliche Transformation stellen.

Die theoretischen und politischen Möglichkeiten, die sich aus der Verzahnung der Diskurse um Moderne, Postmoderne und Feminismus ergeben, macht Giroux für eine Verbindung von Pädagogik[21] und radikaler Demokratie fruchtbar. In der Formulierung folgender zentraler Prinzipien für eine postmoderne Pädagogik systematisiert er dies:

1) Die Rolle und das Verständnis von Bildung und Erziehung muss dahingehend reformuliert werden, dass Schulen als demokratische öffentliche Sphären konstruiert werden können. Dafür bedarf es einerseits einer kritischen Pädagogik, »in der das Wissen, die Praktiken und die Fertigkeiten einer kritischen *citizenship* […] gelehrt und praktiziert werden« (Giroux 1992a, 74). Dies beinhaltet die Befähigung der Schüler*innen, soziale und politische Formen hinterfragen und verändern zu können sowie die Ermöglichung, sich selbst historisch zu verorten, eine eigene Sprache zu finden und Überzeugungen und Empathie zu entwickeln, die für eine öffentliche demokratische Sphäre notwendig sind (vgl. ebd.). Zum anderen benötigt es eine politische

20 Vgl. de Lauretis (u.a. 1986) sowie Alcoff (1988).

21 Zum Zeitpunkt der hiesigen theoretischen Arbeit (1988–1991) spricht Giroux allerdings noch dezidiert von Schule und schulischem Setting, wenn von Pädagogik die Rede ist. Dies weitet sich ab »Border Crossings« (1992a) deutlich über den schulischen Kontext aus, wie in den folgenden Kapiteln zu sehen ist.

Vision, in der Bildung und Erziehung als Teil eines breiten Diskurses der Wiederbelebung des demokratischen öffentlichen Lebens aufgefasst werden (vgl. ebd.).

2) Eine kritische Pädagogik muss das Ethische betonen und dabei sowohl die Vielfalt von Diskursen, die als individuelle ethische Referenzrahmen existieren, berücksichtigen, als auch eine Praxis der sozialen Verantwortung etablieren (vgl. ebd.). So wird das Ethische zu einem sozialen Diskurs, in dem einerseits die Beziehung zwischen dem Selbst und dem Anderen bedeutsam wird und in dem andererseits der Kampf gegen Ungleichheit und für Menschenrechte artikuliert werden kann (vgl. ebd.). Damit werden sowohl universale Rechte wie Gleichheit und Selbstbestimmung bedacht, als auch partikulare Kontexte und Interessen berücksichtigt.
3) Die Kategorie der Differenz muss als eine ethisch herausfordernde sowie politisch transformierende bestimmt werden (vgl. ebd.). Dabei gilt es, Differenz zum einen als subjektiv identifikatorisch zu betrachten und zu verstehen, wie Identitäten auf multiple und widersprüchliche Weisen konstruiert werden, zum anderen als Distinktionswerkzeug zu begreifen, das Gruppen voneinander unterscheidet und sich zum Beispiel in hegemonialen Auseinandersetzungen geltend macht (vgl. Giroux 1992a, 75). Neben dem Sichtbarmachen dieser vielfältigen Prozesse sollen Lehrende Möglichkeiten ausloten, neue Macht-Wissens-Diskurse zu entwickeln, in denen vielfältige Narrationen und Praktiken auf Grundlage einer Politik der Differenz entwickelt werden können (vgl. ebd.).
4) Eine kritische Pädagogik benötigt eine Sprache der Vielfalt, in der Aspekte von Macht, Gerechtigkeit, Kampf und Ungleichheit nicht auf einseitige Erklärungsversuche oder Meistererzählungen reduziert werden, sondern in der das Kontingente, Historische und Alltägliche Beachtung findet (vgl. ebd.). Das beinhaltet, dass das Curriculum nicht als abgeschlossenes Wissen oder Wahrheit angesehen werden darf, sondern stets um neue Narrative und Traditionen, die in unterschiedlichen politischen Bedingungen neu gelesen und formuliert werden können, weiterentwickelt werden muss (vgl. ebd.). Der Diskurs des Wissens muss damit für Konstruktion, Rekonstruktion und Dekonstruktion offenbleiben.
5) Mit der Forderung nach Re-/De-/Konstruktion des Wissens geht einher, die kritische Pädagogik als Kulturpolitik und Form der *social memory* (oder *counter memory*) anzuerkennen (vgl. ebd., 76). Dabei pointiert ersteres die Notwendigkeit der Aushandlung der Wissensproduktion als Teil eines größeren Versuchs, vielfältige öffentliche kulturelle Diskurse zu kreieren. Als Form der *social memory* beginnt eine kritische Pädagogik mit dem Alltag, mit dem Spezifischen, dem Historischen und dem Populären, um denjenigen eine Stimme zu geben, die bisher zum Schweigen gebracht oder in totalisierenden Erzählungen positioniert wurden (vgl. ebd.). So soll das Pädagogische politischer und das Politische pädagogischer werden. Das heißt beispielsweise danach zu fragen, wie Subjekte in spezifischen Historien, Kulturen und Beziehungen als Akteure konstruiert werden, wobei das kulturelle Feld als Ort der Machtungleichheit und Macht- und Bedeutungsaushandlung angesehen wird (vgl. ebd.). Das Politische wiederum pädagogischer zu machen bedeutet, zu fragen, wie die Kategorien von Differenz und Kultur nicht nur als politische Kategorien, sondern auch als pädagogische Praktiken aufgenommen werden können (vgl. ebd., 76f.). Welche Rolle spielt Differenz beispielsweise, wenn Pädagog*innen oder *cultural workers* Wis-

sen zunächst bedeutungsvoll gestalten, darstellen und vermitteln müssen, bevor es kritisch und transformativ werden kann (vgl. ebd., 77)?

6) Den Aufklärungsgedanken der Vernunft gilt es dahingehend zu reformieren, dass Vernunft nicht als objektiv und entkontextualisiert betrachtet werden darf, die eine vermeintliche Wahrheit offenbart, sondern als stets eingebettet und beeinflusst durch historische Konstruktionen und ideologische Prinzipien (vgl. ebd.). »Auf diese Weise kann das Curriculum als ein kulturelles Skript betrachtet werden, das die Schüler*innen an bestimmte Formen der Vernunft heranführt, die spezifische Geschichten und Lebensweisen strukturieren.« (Ebd.) Neben der Zurückweisung universaler Vernunft gilt es jedoch zusätzlich, die Grenzen der Vernunft in dem Sinn auszuweiten, dass vielfältigere Möglichkeiten des Lernens oder der Subjektivierung berücksichtigt und anerkannt werden (vgl. ebd.). Dies schließt beispielsweise spezifische Sozialbeziehungen ein aber auch Art und Weisen der Positionierung des Körpers aufgrund von Gewohnheiten, Intuition, Begehren und Emotionen (vgl. ebd.).
7) Die kritische Pädagogik braucht eine Sprache der Kritik und der Möglichkeiten. Dies veranschaulicht der postmoderne Feminismus beispielsweise durch die Kritik am Patriarchat einerseits und durch die Suche nach neuen Formen der Identitätskonstruktion andererseits (vgl. ebd.). Pädagog*innen müssen zum einen eine Sprache der Kritik einführen, in der beispielsweise Aspekte von Begrenzung mit Diskursen um Freiheit und sozialer Verantwortung dialektisch betrachtet werden (vgl. Giroux 1992a, 77). So es geht darum, die Rechte und Möglichkeiten individueller Freiheit zu betrachten bei gleichzeitiger Berücksichtigung sozialer Verantwortung. Zum anderen bedarf es einer Sprache der Möglichkeiten, die imstande ist, »riskante Gedanken zu denken« und ein »Projekt der Hoffnung« zu verfolgen, das auf ein »not yet« hindeutet (ebd.).
8) Pädagog*innen und *cultural workers* müssen als transformative Intellektuelle angesehen werden, die spezifische politische und soziale Positionen einnehmen. Auf der einen Ebene bedeutet das, Gesellschaftskritik auszuüben und dominierende ideologische Codes, Repräsentationen und Praktiken aufzuzeigen, wobei immer auch die eigene Position und Konstitution kritisch reflektiert werden muss (vgl. ebd., 78). Auf einer zweiten Ebene müssen Pädagog*innen und *cultural workers* aktiv als öffentliche Intellektuelle fungieren, das heißt beispielsweise Solidaritätsnetzwerke (mit)aufzubauen, wo lokale Probleme und Belange kritisiert und verändert werden können, die aber stets im globalen Kontext eingebettet und betrachtet werden müssen (vgl. ebd.)
9) Schließlich ist für eine kritische Pädagogik eine »Politik der Stimme« zentral, die einen postmodernen Differenzbegriff mit dem feministischen Postulat des Primats des Politischen verbindet (vgl. ebd., 80). Das bedeutete, die Diskussion um die Beziehung zwischen dem Privaten und dem Politischen so aufzunehmen und zu gestalten, dass das Politische nicht im Privaten kollabiert, sondern dass diskriminierende institutionelle Formen, Strukturen und Praktiken aufgedeckt und thematisiert werden können (vgl. ebd.). Dies verweist im pädagogischen Setting auf die Notwendigkeit, das Selbst als primären Ort der Politisierung zu begreifen (vgl. ebd.). Das bedarf sowohl eines Verständnisses darüber, wie vielfältig und auch widersprüchlich Subjekte konstruiert werden, als auch davon, wie unterschiedlich sie in und zwischen sozialen, kulturellen und historischen Formationen eingeschrieben sind (vgl. ebd.).

> Hier muss Schüler*innen beispielsweise die Möglichkeit gegeben werden, sich selbst reflektieren und mit anderen austauschen zu können, um ein Verständnis von sich selbst sowie der Position und Verstrickung im globalen Kontext zu erlangen.

Neben der Betonung des Politischen muss eine Politik der Stimme schließlich auch pädagogische und politische Strategien anbieten, die das Primat des Sozialen, Intersubjektiven und Kollektiven bekräftigen (vgl. ebd.). Mit Stimme ist nicht bloß die Stimme der Schüler*innen in ihren Erzählungen gemeint, sondern es geht vor allem um die Theoretisierung von Erfahrungen als Teil eines größeren politischen Engagements (vgl. ebd.).

1.3 *Border Pedagogy* – eine postmoderne Pädagogik des Widerstandes

Im Zusammenhang mit der Überwindung der Trennung der Diskurse von Moderne und Postmoderne entwickelt Giroux das Konzept der *border pedagogy*, eine Pädagogik, die die Kategorie der Grenze, die damit einhergehenden Grenzerfahrungen und deren Überwindung als Ausgangspunkt nimmt, um eine postmoderne Pädagogik der Emanzipation und des Widerstandes zu entwerfen. Grenzen sind dabei sowohl buchstäblich, als auch metaphorisch zu verstehen und beziehen sich auf erkenntnistheoretische, politische, kulturelle und soziale Grenzen, die beispielsweise innen und außen, richtig und falsch, Ein- und Ausschluss definieren und somit nicht nur Macht-Wissens-Verhältnisse festlegen, sondern auch Identitäten festschreiben (vgl. Giroux 1991b, 51).

So hinterfragt eine *border pedagogy* unter anderem historisch gewachsene Grenzen und ungleiche Machtverhältnisse und fordert eine Grenzüberschreitung, ein *border crossing*, wodurch existierende Grenzen und ihre Implikationen herausgefordert und verändert werden können (vgl. ebd.). In den so entstehenden *borderlands* werden neue Wirklichkeitskonstruktionen und damit unter anderem auch neue Subjektkonstruktionen möglich. Konstituierend dafür ist sowohl eine neue Sprache des Politischen, als auch des Ethischen (vgl. ebd., 52). Das heißt, es wird einerseits danach gefragt, wie Macht in Institutionen, im Wissen und in sozialen Beziehungen jeweils unterschiedlich eingeschrieben ist, und andererseits, wie und unter welchen Umständen das Wissen, Handeln und die Subjektivität auf Grundlage unterschiedlicher Begegnungen mit dem Anderen konstruiert werden (vgl. ebd.). So ist die *border pedagogy* als pädagogische Praxis vor allem transformativ und emanzipatorisch. Im Folgenden werden die zentralen Aspekte einer solchen vorgestellt und beleuchtet.

1.3.1 Border Pedagogy als Counter-Text und Counter-Memory

Ausgangspunkt und Kernelement der *border pedagogy* ist die unter anderem aus den postmodernen Diskursen stammende Annahme der Konstruiertheit von Wissen, Tradition und Geschichte und der damit implizierten Möglichkeit und Notwendigkeit der Dekonstruktion und Öffnung dominierender Narrationen, um insbesondere den bis dato ausgeschlossenen oder unterrepräsentierten Wissensformen und Lebenswirklichkeiten Rechnung zu tragen.

> »Border pedagogy shifts the emphasis of the knowledge/power relationship away from the limited emphasis on the mapping of domination to the politically strategic issue of engaging the ways in which knowledge can be remapped, reterritorialized, and decentered in the wider interest of rewriting the borders and coordinates of an oppositional cultural politics.« (Giroux 1991b, 53)

Um Wissen dekonstruieren und umschreiben zu können, bedarf es 1) einer kritischen Arbeit mit und an Texten 2) eines Angebots alternativer Repräsentationsmedien, 3) des Einbezugs von Populärkultur sowie 4) der Errichtung von *borderlands*, wo unter anderem eine Form von Gegengedächtnis hergestellt werden kann (vgl. ebd.).

Bezüglich der kritischen Arbeit mit und an Texten plädiert Giroux unter Rückgriff auf die Arbeiten Robert Scholes für eine Methode, die in einem Dreischritt aus Lesen, Interpretieren und Kritisieren besteht, bzw. was Scholes »reading within, upon and against a text« nennt (Scholes 1985, 27). So werden im ersten Schritt die den Text strukturierenden kulturellen Codes herausgearbeitet, wobei insbesondere die Funktionsweise dieser Codes näher betrachtet wird, um den Text in seinem Entstehungs- und Bedeutungszusammenhang zu verstehen. Dadurch wird zum einen der historisch und soziale Konstruktionscharakter von Texten hervorgehoben, zum anderen können tieferliegende ideologische Interessen herausgearbeitet werden (vgl. Giroux 1991b, 54). Im zweiten Schritt wird der Text vor dem Hintergrund anderer Texte und institutioneller Praktiken analysiert, um einerseits der Intention des Autors/der Autorin näher zu kommen sowie andererseits den Text für verschiedene Lesarten zu öffnen (vgl. Scholes 1985, 30). Die Analyse der Produktionsschritte eines Textes kann zeigen, unter welchen Umständen und (ökonomischen, sozialen, kulturellen und politischen) Bedingungen Texte und damit Wissen allgemein ausgewählt, legitimiert und verfügbar gemacht wird. Schließlich wird der Text auf seine Leerstellen hin analysiert und kritisiert, indem eine Position jenseits der vom Text transportierten Annahme eingenommen wird (vgl. ebd., 62). Bedeutend ist, dass Schüler*innen *border crossers* werden, das heißt

> »[…] students cross over into realms of meaning, maps of knowledge, social relations, and values that are increasingly being negotiated and rewritten as the codes and regulations that organize them become destabilized and reshaped.« (Giroux 1991b, 53)

Demzufolge müssen Schüler*innen nicht nur die Möglichkeit erhalten, Texte zu lesen, die die Vielschichtigkeit ihrer eigenen Geschichten bejahen und befragen, sondern sie müssen vor allem auch die Möglichkeit bekommen, einen Gegendiskurs zu den bestehenden Wissensformen entwickeln zu können (vgl. ebd.). Dies kann durch die Nutzung alternativer Repräsentationsmedien gefördert werden, da Medien wie Film, Fotografie oder Print vielfältige Identifikationsmöglichkeiten bieten und neben der symbolischen Dimension insbesondere einen imaginären Zugang ermöglichen. So werden die Schüler*innen nicht nur in ihren eigenen Erfahrungen und Lebenswirklichkeiten angesprochen, sondern es werden auch ihre Wünsche, Begehren, Vorstellungen etc. aktiviert.

Hier schließt sich ein weiterer, elementarer Aspekt einer postmodernen Pädagogik des Widerstandes an, nämlich die Aufforderung zum Einbezug von Populärkultur im

Schulsetting. Dies hängt zum einen mit dem Umstand zusammen, dass Prozesse der Bedeutungsherstellung und Identifizierung stark affektiv eingebettet sind, mit Freude und Genuss verknüpft sind und sich die im Alltag konsumierte Populärkultur somit als bedeutsam für die jeweilige Subjektkonstitution darstellt (vgl. ebd., 55). Zum anderen ist bedeutend, dass Populärkultur das Begehren der Schüler*innen anspricht und somit auch (mit)beeinflusst, wie sie sich mit bestimmten kulturellen Formen und Wissensformen auseinandersetzen, wie sie diese auffassen und mit eigenen Vorstellungen verknüpfen, sie in Beziehung zu anderen Vorstellungen und Wissensformen setzen oder ihnen auch widerstehen (vgl. ebd.).

Neben der Dekonstruktion universalisierender Wissensformen und Narrationen, das heißt der Infragestellung und Bekämpfung von eurozentrisch tradierten Meistererzählungen, betont die *border pedagogy*, im Anschluss an Foucault, die Praxis der *countermemory*.[22]

> »Postmodernism has reasserted the importance of the partial, the local, and the contingent, and in doing so it has given general expression to forms of cultural criticism that challenge the boundaries of a centered and linear version of history. […] this new challenge represents a form of social memory, a species of criticism and practice that serves to confer meaning rather than discover it, write history rather than receive it, and to recognize that we learn how to remember differently.« (Giroux 1991b, 56f.)

Unter dem Vorzeichen postmoderner Pluralität und Kontingenz, geht es vor dem Hintergrund eines kritischen und veränderten Geschichtsverständnisses um die Reartikulation emanzipatorischer politischer Werte von Freiheit und Gleichheit mit der Idee einer radikalen Demokratie. Dafür bedarf es vor allem einer neuen Politik der Differenz, die den heterogenen, offenen und unbestimmten Charakter der Demokratie anerkennt (vgl. Mouffe 1988, 41). So formuliert Mouffe die Notwendigkeit der Formierung einer demokratischen Äquivalenz[23], unter der sich Ansprüche differenter Subjektpositionen, wie beispielsweise antirassistische, antisexistische und antikapitalistische Forderungen, artikulieren lassen. Nur so könne der Kampf gegen (autoritative) Macht wirklich demokratisch werden (vgl. ebd., 42).

Aronowitz plädiert zusätzlich für eine neue Verbindung von Demokratie und *citizenship*, verstanden als Anspruch auf eine Form der Selbstverwaltung auf ökonomischer, sozialer sowie kultureller Ebene, in dem Sinne, dass Macht und Kontrolle in diesen Sphären demokratisch umorganisiert werden (vgl. Aronowitz 1990, 299ff.). So geht es um eine Machtumverteilung in horizontaler Weise, bei der lokale Organisationen und *grassroots*-Initiativen gestärkt werden, Wissen und Informationen breitflächig geteilt werden und Entscheidungsfindungen, statt abhängig von Kapitalakkumulation, auf Basis der Steigerung der Lebensqualität getätigt werden (vgl. ebd.).

---

22 Vgl. Foucault (1977). Sehr verkürzt lässt sich festhalten, dass Foucaults Genealogiebegriff auf die in der Geschichtsschreibung notwendig implizierte Kritik der Unmöglichkeit der historischen Erkenntnis abzielt. Darüber hinaus beinhaltet die Genealogie stets die Analyse des Zusammenspiels von Macht, Wissen und Subjektivität, wobei die *counter-memory* als widerständiges Potential begriffen wird.

23 Vgl. Teil II, Kapitel 5 in dieser Arbeit.

Vor dem Hintergrund des radikaldemokratischen Anspruchs dient die Praxis der *counter-memory* als Möglichkeit, »to comprehend democracy as a way of life that consistently has to be fought for, has to be struggled over, and has to be rewritten as part of an oppositional politics.« (Giroux 1991b, 59) Dafür muss ein steter Dialog zwischen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft ermöglicht werden, der unterschiedliche Gruppen in die Lage versetzt, sich selbst innerhalb der Geschichtsschreibung zu begreifen, wodurch eine Vielzahl an Stimmen, jenseits der dominanten Narrationen, berücksichtigt werden soll (vgl. ebd.).

Für die *border pedagogy* als Konzept kritischer Demokratie ist darüber hinaus die Frage danach zentral, wie Differenzen in und durch vielfältige Repräsentationen und Praktiken konstruiert werden, die die Stimmen subordinierter Gruppen legitimieren beziehungsweise marginalisieren und exkludieren (vgl. ebd., 61). Dafür ist unter anderem der Multikulturalismusdiskurs mit seinem vorherrschenden Differenzbegriff zu dekonstruieren, da er eine trügerische Gleichheit von mutmaßlich konsensuell nebeneinander existierenden Kulturen unterstellt (vgl. ebd.). Stattdessen bedarf es einer kulturkritischen Politik, die sich an das Konzept der *citizenship*[24] anlehnt, das die Vielfalt an Bedeutungs- und Identifizierungsgrundlagen berücksichtigt (vgl. Giroux 1991b, 61). Kultur muss als konstitutive Kategorie für pädagogische, politische und soziale Kontexte betrachtet werden, wobei sie stets als heterogene, sich verändernde und umkämpfte Sphäre gilt.

Die Schule ist dabei für Giroux ein *borderland*, wo verschiedene Geschichten, Sprachen und Erfahrungen, unterschiedliche kulturelle Bedeutungen und Praktiken aufeinandertreffen und ausgehandelt werden. Eine *border pedagogy* muss die Frage aufnehmen, wie Repräsentationen und Praktiken, die Andere marginalisieren und diskriminieren, erlernt und internalisiert werden, aber auch herausgefordert und verändert werden können (vgl. ebd., 62). Dafür ist die Auseinandersetzung mit Ideologien bedeutend, die beispielsweise im Curriculum oder in schulischen Beziehungen aufgedeckt werden können und sodann von Schüler*innen dahingehend analysiert und reflektiert werden sollen, wie oftmals widersprüchlich diese im Alltag und den eigenen Lebenserfahrungen wirken. Hier müssen Lehrende ein Umfeld generieren, in dem die Schüler*innen ihre eigenen Narrationen auf verschiedenste Weise artikulieren können und sowohl deren Konsistenz als auch Widersprüchlichkeit erfahren. Die Rolle und Bedeutung der Lehrperson ist ganz entscheidend und wird daher im Folgenden näher betrachtet.

1.3.2 Die Rolle der Lehrenden

Eine Voraussetzung dafür, dass Schule ein emanzipatorischer und transformativer Ort sein kann, ist die Veränderung der Rolle der Lehrenden hin zu »transformativen Intellektuellen« (*transformative intellectuals*). Dies setzt wiederum voraus, dass die Lehrtätigkeit

24 Für Giroux zeichnet sich *citizenship* in der Postmoderne vor allem durch die Anerkennung von Differenz, bei gleichzeitigem Bestreben, maximale politische Einheit zu erlangen, aus. Dass dies deutlich über Fragen nach Bürgerrechten – so wie *citizenship* von Konservativen betrachtet wird – hinausreicht, ist selbstverständlich (vgl. Giroux 1992a, 3).

selbst als intellektuelle Arbeit anerkannt wird und keinesfalls als bloße instrumentelle oder technische Praxis begriffen wird (vgl. Giroux/Freire 1988, 125).

Ein zentraler Faktor für eine dahingehende Veränderung ist unter anderem eine entsprechende Ausrichtung der Lehrer*innenbildung, die den Fokus nicht primär auf die Vermittlung von Fachinhalten und didaktischen Methoden legt, sondern darauf, wie Schüler*innen in und durch Schule befähigt werden können, kritische und aktive Gestalter*innen einer demokratischen Gesellschaft zu werden (vgl. ebd., 123). Daneben muss auch die Schule und das Schulsystem selbst von der herrschenden instrumentellen Ideologie und Rationalität befreit werden und als öffentliche demokratische Sphäre neudefiniert werden (vgl. ebd., 124f.). So sollen nicht Fragen nach Effektivität und Funktionalität, einhergehend mit Standardisierung und Evaluierung im Vordergrund stehen, sondern Aspekte wie Emanzipation, Demokratie, Teilhabe, Gerechtigkeit, soziale Verantwortung und Transformation. Pädagogik wird primär als politische und ethische Praxis begriffen, die nicht auf das Klassenzimmer beschränkt werden kann.

> »Schools are now defended in a political language as institutions that provide the ideological and material conditions necessary to educate a citizenry in the dynamics of critical literacy and civic courage, and these constitute the basis for functioning as active citizens in a democratic society.« (Ebd., xxxii)

Schulen als öffentliche demokratische Sphären zu begreifen, re-politisiert diese und macht es erst möglich, Lehrenden die Rolle transformativer Intellektueller zuzuschreiben, die sowohl eine soziale als auch politische Funktion innehaben. Hier formuliert Giroux explizit die Notwendigkeit der strukturellen Veränderung unter anderem materieller Bedingungen. Des Weiteren sollen Pädagog*innen aktiv Verantwortung darüber haben können, was sie lehren, wie sie lehren und inwiefern dies in einen größeren gesellschaftspolitischen Kontext gestellt werden kann (vgl. ebd., 126).

> »[…] teachers must be able to shape the ways in which time, space, activity, and knowledge organize everyday life in schools. […] in order to function as intellectuals, teachers must create the ideological and structural conditions necessary for them to write, research, and work with each other in producing curricula and sharing power.« (Ebd., xxxiv)

Darüber hinaus muss die gesellschaftliche Funktion der Lehrenden hervorgehoben werden, wenn Schule als ökonomische, kulturelle und soziale Sphäre verstanden wird, die untrennbar mit Macht und Kontrolle verknüpft ist (vgl. ebd. 126). Denn die Institution Schule ist ein Ort, der *bestimmtes* Wissen, *bestimmte* Sprachpraxen, soziale Beziehungen und Werte repräsentiert und als solche auch *bestimmte* Sozialformen unterbreitet und legitimiert (vgl. ebd.). Doch wo Macht ist, ist auch Widerstand (vgl. Foucault 2014, 96), weshalb Schule immer auch ein Ort der Aushandlung und des Ringens ist. Hier kommt den Lehrenden als transformativen Intellektuellen zum einen die Aufgabe zu, zu untersuchen und offenzulegen, wie bestimmte historische und populäre Wissensformen, die eine *bestimmte* Wahrheit und Lebensform legitimieren, zustande kommen, um zum anderen solche, die dadurch unterdrückt werden, aufdecken, analysieren und wertschät-

zen zu können (vgl. Giroux/Freire 1988, xxxivf.). So werden Wissen und Wahrheit selbst zu Objekten der Analyse, wobei nicht nur die Schüler*innen ihre je eigenen Erfahrungen, ihr Wissen und ihre Perspektiven einbringen, sondern auch die Lehrenden ihre Selbstformation kritisch reflektieren (vgl. Giroux 1992d, 157).

Zentral für eine kritische Pädagogik allgemein und für die Kategorie des trans-formativen Intellektuellen im Besonderen ist somit »die Notwendigkeit, das Pädagogische politischer und das Politische pädagogischer zu machen« (Giroux/Freire 1988, 127). Dieses Postulat ist in Giroux' Arbeiten bis heute durchgängig und zielt einerseits auf die Betonung der Rolle von Schule als Ort der Aushandlung von Bedeutungen und Machtverhältnissen ab, wobei die Anleitung und Begleitung der Schüler*innen zu kritischer Reflexion und demokratischem Handeln, zur Teilhabe an öffentlichen Diskursen, sowie der Einsatz für eine bessere Welt für alle im Vordergrund stehen (vgl. ebd.). Pädagogik ist insofern politisch, als sie zu kritischem Bewusstsein und zur Handlungsmacht der Schüler*innen beiträgt. Das Politische pädagogischer zu machen heißt für Giroux auf der anderen Seite, pädagogische Konzepte zu nutzen, die emanzipatorischer Natur sind, die Schüler*innen als kritische Akteure behandeln, die Wissen problematisieren und den offenen und kritischen Dialog befördern (vgl. ebd.). Schüler*innen müssen eine aktive Stimme im Lernprozess bekommen, wobei Lehrende ihnen stets im Rahmen ihrer vielfältigen kulturellen, historischen, ethnischen, klassen- und genderspezifischen Kontexte begegnen müssen (vgl. ebd., 127f.).

1.4 Interaktionistisch-konstruktivistische Interpretation

Vor dem Hintergrund der erläuterten Perspektiven und Strategien zum Verhältnis von Schule und Gesellschaft und zur Begründung einer kritischen, postmodernen Pädagogik, werden diese im Folgenden in interaktionistisch-konstruktivistischer Analyse systematisch reflektiert. Die geschieht auf Grundlage der in Teil I, Kapitel 1 eingeführten Beobachterperspektiven und Grundbegriffe des interaktionistischen Konstruktivismus, wobei insbesondere Gemeinsamkeiten, Unterschiede und mögliche (Weiter-)Entwicklungen diskutiert werden.

1.4.1 Beobachter*in – Teilnehmer*in – Akteur*in

Eine zentrale Grundannahme des interaktionistischen Konstruktivismus ist, dass Beobachtung und Beobachter*innen stets im Kontext kultureller Praktiken und Interaktionen verortet werden, wobei in der Reflexion und Analyse die Positionen von Beobachter*in, Teilnehmer*in und Akteur*in unterschieden werden, die allerdings nie völlig getrennt voneinander zu betrachten sind. Diese diskurstheoretische Unterscheidung befähigt dazu, eine insbesondere im Übergang von der Moderne zur Postmoderne notwendig werdende Perspektivenvielfalt an- und einzunehmen, um daran anschließend das Re-/De-/Konstruieren von Wirklichkeit, Wahrheit und Wissen als differenzierten und komplexen Prozess beschreiben zu können. In der Betonung des Konstruktcharakters von Wirklichkeit und Wissen sowie der Ablehnung universalistischer (Letzt-)Begründungen zeigt sich bereits eine grundlegende Gemeinsamkeit zwischen Giroux' Denken und dem in-

teraktionistischen Konstruktivismus. Ausgehend hiervon können wir im Folgenden die kritische, postmoderne Pädagogik Giroux' im Hinblick auf die drei Perspektiven von Beobachter*in, Teilnehmer*in und Akteur*in untersuchen.

Während sich der/die Beobachter*in in der Moderne noch sehr stark an einer »Ordnung der Dinge« orientiert hat – das heißt, dass die Welt mit vermeintlich rationalen Erklärungen und Begriffen mit Anspruch auf hohe Eindeutigkeit und Universalität gefasst und verstanden wurde – kommt es in der Postmoderne zu einer Differenzierung und Vervielfältigung von Kontexten, Wahrheiten und Erklärungen, was eine zunehmende Beobachtervielfalt und Offenheit fordert (vgl. Reich 2012a, 166ff.). Beobachtungen erfolgen dabei immer aus einer subjektiven (kulturellen) Beobachterposition, das heißt der/die Beobachter*in ist bereits kontextuell eingelassen und somit immer gleichzeitig Teilnehmer*in an einer Verständigungsgemeinschaft bzw. an kulturelle Vorverständigungen gebunden. Diese Teilnahme an und damit auch Identifizierung mit bestimmen Ordnungen und Verständigungsvorräten vervielfältigt sich in der Postmoderne und wird sogar ambivalent und widersprüchlich, so dass die Auswahl und Identifizierung nach dem Prinzip der kulturellen Viabilität erfolgt, das heißt jeweils kontextuell passend ausgerichtet wird. Die Beobachtungs- und Teilnahmebedingungen beeinflussen sodann mehr oder weniger die Handlungen als Akteur*in. Während so Handlungsweisen in der Moderne noch von einem »Ich-soll« bestimmt wurden, das heißt eine durch vermeintlich klare Normen und Werte geltende Ordnung dominierte, in der es eine Identität zu entwickeln galt, kommt es in der Postmoderne zunehmend zu einer Bevorzugung des »Ich-will« mit verschiedenen Differenzen und Diskursen, in und mit denen ich mich vielfältig und widersprüchlich identifiziere (vgl. Reich 2012a, 171). Meine Handlungen als Akteur*in spiegeln dabei vielfältige Re-/De- und Konstruktionen wider.

Betrachten wir Giroux' Argumentation in der Herleitung und Begründung der kritischen, postmodernen Pädagogik, können wir eine große Perspektivenvielfalt ausmachen, die dazu einlädt, darin die Positionen und das Verhältnis von Beobachter*in, Teilnehmer*in und Akteur*in und deren Veränderungen hin zur Postmoderne zu reflektieren.

Zunächst kann Giroux' Theorie des Widerstandes auf die drei Beobachterpositionen hin untersucht werden, wobei sich zeigt, dass sowohl in den kritischen Reproduktionstheorien als auch in den frühen Widerstandstheorien das Subjekt in seinen verschiedenen Positionen als Beobachter*in, Teilnehmer*in und Akteur*in nur einseitig oder ungenügend erfasst und reflektiert wird. Vor dem Hintergrund der ökonomischen Reproduktionstheorien erscheinen Schüler*innen beispielsweise als tendenziell unreflektierte Beobachter*innen einer (kapitalistischen) Ideologie. In diesen Ansätzen wird die kulturelle und soziale Lebenswelt, in die das Subjekt als Teilnehmer*in eingebettet ist, sowie die Akteursrolle, die die re-/de-/konstruktiven Tätigkeiten des Subjekts berücksichtigt, vernachlässigt gegenüber den eher abstrakten system- und kapitalismuskritischen Perspektiven. Konträr dazu erscheinen Schüler*innen in den frühen Widerstandstheorien primär als handlungsmächtige Akteure, die zwar in ihren Positionen als Teilnehmer*innen in unterschiedlichen kulturellen Sphären und Lebenswelten erkannt werden, wobei jedoch Ambivalenzen, Widersprüche und insbesondere Wünsche und Begehren der Schüler*innen in ihren Beobachterrollen eher unterrepräsentiert sind.

Im Gegensatz dazu zeigt sich in Giroux' Weiterentwicklung der Theorie des Widerstandes eine aus interaktionistisch-konstruktivistischer Sicht ganzheitliche Berücksichtigung der drei Beobachterperspektiven. Hier wird zum einen der/die Beobachter*in in seiner/ihrer reflektierten Position vor dem Hintergrund postmoderner Vielfältigkeit, Offenheit, Ambivalenz und Widersprüchlichkeit ernst genommen, wobei einer wahren, ersten oder richtigen Beobachterposition eine Absage erteilt wird, da Wirklichkeit, Wahrheit und Wissen stets kontextuell und diskursiv re-/de-/konstruiert werden. Vor dem Hintergrund einer kritischen demokratischen Pädagogik stehen hier insbesondere die Beobachterleistungen im Vordergrund, die sowohl Selbstreflexion und Emanzipation fördern, als auch den Anderen in seiner Andersheit wahrnehmen und anerkennen. Zum anderen erscheint der/die Beobachter*in stets auch als Teilnehmer*in an vielfältigen und widersprüchlichen kulturellen Praktiken, Routinen und Institutionen, in und mit denen sich das Subjekt positioniert und identifiziert. Insbesondere die Berücksichtigung der lebensweltlichen Erfahrungen und vielfältigen (kulturellen) Kontexte der Schüler*innen ist die Voraussetzung dafür, dass Schule als politische Sphäre gedacht werden kann, wo Identifikationen stattfinden sowie Bedeutungen und Machtverhältnisse ausgehandelt werden.

Dies führt zur dritten Beobachterperspektive, in der die Beobachtungsleistungen sowie Teilnahmebedingungen in den Handlungen der Akteur*innen viabel wirksam werden. Für Giroux' Theorie des Widerstandes gelten Emanzipation und Selbstermächtigung als leitende Prinzipien, um eine Demokratisierung der Schule sowie eine Transformation der Gesellschaft voranzutreiben. Vor dem Hintergrund der Reflexion und Analyse der eigenen Beobachtungsdimensionen und Teilnahmebedingungen geht es insbesondere um die Erlangung und Stärkung von Handlungsmacht (*agency*) der Schüler*innen. Dabei pointiert Giroux vor allem die Bedeutung der Art und Weise, wie unterschiedlich jede/r Schüler*in auf bestehende Herrschaftsverhältnisse, die Schulpraxis oder den Schulinhalt reagiert und welche Praktiken sich im Anschluss daran für den/die jeweilige/n Schüler*in als viabel erweisen, um Autonomie, kritisches Denken und Emanzipation zu erlangen. Giroux' Betonung der Vielfältigkeit der Erfahrungen und Handlungen der Akteur*innen spiegelt die Herausforderungen, aber auch Möglichkeiten postmoderner Vielfältigkeit, Ambivalenz und Uneindeutigkeit wider, deren Berücksichtigung insbesondere auch eine Stärke des interaktionistischen Konstruktivismus darstellt.

1.4.2 Selbst- und Fremdbeobachter*in

Der interaktionistische Konstruktivismus bietet weiterhin die Unterscheidung der Perspektiven von Selbst- und Fremdbeobachter*in im Blick auf die Rollen von Beobachter*in, Teilnehmer*in und Akteur*in an, um einerseits auf die komplexe Zirkularität der Selbstkonstitution in sozialen und kulturellen Kontexten mit und über den a/Anderen und deren Ambivalenzen und Unsicherheiten hinzuweisen und im Rahmen dessen für die Dimension von Verstehensgrenzen zu sensibilisieren. Andererseits kann die Analyse von Fremd- und Selbstbeobachtung verschränkt mit der Entwicklung gesellschaftlicher Fremd- und Selbstzwänge Aufschluss darüber geben, wie Macht-Wissens-Strukturen entstehen und wirken und wie Wahrheit darin konstruiert wird. So wird es besonders durch die Pluralisierung von Wahrheit und Wissen in der Postmoderne bedeut-

sam, möglichst flexibel die verschiedenen Perspektiven einzunehmen und zu reflektieren, um vermeintlich objektiven (Letzt-)Begründungen vorzubeugen und hegemoniale Auseinandersetzungen zuzulassen. Fremdzwänge wirken dabei häufig in Richtung eines Festhaltens und Verteidigens von übermittelten und vermeintlich natürlichen Gegebenheiten und Traditionen, während durch Selbstzwänge neben dem rekonstruktiven und disziplinierenden Aspekt auch Selbstbewusstsein, Selbsttätigkeit und Handlungsmacht ausgedrückt werden können, die Veränderung und Transformation möglich machen (vgl. Reich 2009a, 55).[25]

Im Blick auf Giroux' Ausarbeitung des Konzeptes der *border pedagogy*, das für eine produktive Vermittlung von Aspekten der Moderne und Postmoderne steht, können die Perspektiven von Selbst- und Fremdbeobachtung im Sinne des interaktionistischen Konstruktivismus exemplarisch analysiert werden. Giroux geht es zunächst insbesondere um die Aufdeckung, Kritik und Überwindung des aus der Moderne stammenden eurozentrischen Universalismus, durch den Subjekte entlang eines essentialistischen Innen-Außen-Schemas positioniert und festgeschrieben werden. Giroux plädiert dafür, die hierin enthaltene Verobjektivierung von Beobachtungen, Beobachtungssvorräten und Beobachterpositionen aufzubrechen, wobei er sich auf dekonstruktivistische und poststrukturalistische Theorien bezieht.

Es zeigen sich erneut deutliche Affinitäten zum interaktionistischen Konstruktivismus. So sollen Schüler*innen in der *border pedagogy* die Möglichkeit erhalten, sich selbst und Andere in einer Selbst- und Fremdbeobachterperspektive vor dem Hintergrund ihrer historischen, kulturellen und sozialen Erfahrungen zu betrachten. Nach dem Verständnis des interaktionistischen Konstruktivismus beobachtet man als Selbstbeobachter*in sich und Andere in den kulturellen Praktiken und Interaktionen, in denen man sich direkt befindet und an denen man teilnimmt, während man als Fremdbeobachter*in sich selbst und Andere in den Praktiken und Interaktionen aus der Distanz betrachtet (vgl. Neubert 2012, 98). Dies lässt sich sehr gut auf Giroux beziehen, dem es in seiner *border pedagogy* um das Bewusstwerden historisch gewachsener Grenzen und den damit verbundenen ungleichen Machtverhältnissen geht, für die die Schüler*innen durch die eingenommenen Beobachterperspektiven sensibilisiert und zur kritischen Reflexion ihrer kulturellen Teilnahmen befähigt werden sollen, wodurch sich ihnen zugleich neue Formen von Handlungsfähigkeit (*agency*) eröffnen. Dabei findet sich auch in Giroux' Ansatz zwar keine explizite, aber an vielen Stellen eine implizite Unterscheidung von Selbst- und Fremdbeobachterperspektiven, die in einen pädagogisch konstruktiven und kritischen Abgleich miteinander gesetzt werden sollen.

Methodisch setzt er dies in einem seiner Seminare mit dem Titel *Postcolonialism, Race, and Critical Pedagogy* etwa folgendermaßen um:

Mit dem Ziel, dass Studierende *border crossers* werden, das heißt sie sowohl ihre eigenen Subjektpositionen im Kontext sozialer, kultureller und historischer Macht-Wissens-Verhältnisse reflektieren und hinterfragen, als auch verstehen, wie und unter welchen Umständen Wissen, Handeln und Identitäten auf Grundlage von Begegnungen mit dem Anderen konstruiert werden, kreiert Giroux zunächst ein Setting im Klassenraum, das

25 Vgl. Teil I, Kapitel 2.2 in dieser Arbeit.

er in Anlehnung an Bhabha als *Dritten Raum*[26] bezeichnet (vgl. Giroux 1993d, 171). Kurz zusammengefasst symbolisiert der »Dritte Raum« einen Ort der Aushandlung von Bedeutungen, Macht- und Subjektpositionen dadurch, dass Subjekte auf Grundlage ihrer unterschiedlichen sozialen, kulturellen sowie gesellschaftlichen Hintergründe und Verortungen aufeinandertreffen und interagieren. Um mit den Studierenden einen solchen Dritten Raum zu gestalten, arbeitet Giroux mit Schreibaufträgen, die er auf folgende Weise konzipiert:

1) Während die Studierenden in den ersten drei Wochen die zum Großteil von ihnen selbst ausgewählten Texte lesen und erarbeiten, wird die Klasse anschließend in drei Gruppen geteilt, wobei jede Gruppe die Aufgabe bekommt, kritische Thesenpapiere zu einem der Texte zu verfassen. Diese Papiere werden vervielfältigt und anschließend jeder/m Studierenden als Diskussionsgrundlage ausgehändigt. Jede Gruppe präsentiert sodann ihre Arbeit vor dem Hintergrund ihrer Herangehensweise, der Reflexion des Gruppenprozesses sowie der Relevanz für die eigene Erfahrung. Giroux beschreibt, wie die Studierenden nicht nur unterschiedliche Positionen in der Diskussion einnehmen und verteidigen, sondern wie sie sich insbesondere auch selbst in den Texten platzieren und wiederfinden und welche Konsequenzen diese Positionierungen für Fragen um *race*, *freedom* und *justice* haben. Darüber hinaus hinterfragen die Studierenden, wie die Universität selbst in die Reproduktion von Rassismus verstrickt ist und wie dies weitere sozialgesellschaftliche Problemlagen verstärkt (vgl. Giroux 1993d, 175).
2) Für die zweite Methode wird die Klasse in Zweiergruppen aufgeteilt. Jede Gruppe erhält den Auftrag, auf Grundlage eines Buches einen Beitrag zu verfassen, der zum einen eine Interpretation des Buches beinhaltet, in dem zum anderen die Hauptaussagen kritisch aufbereitet werden und der schließlich eine Analyse der Relevanz des Textes für die eigene Erfahrung als zukünftige Pädagog*innen enthält. Im Ergebnis, so Giroux, präsentieren die Gruppen ihre Analysen auf sehr einfallsreiche Art und Weise, wobei jeder Gruppe ein hohes Maß an Freiheit, Eigenverantwortung und Kreativität zugesprochen wird. Diese Methode erinnert stark an das oben beschriebene »reading within, upon and against a text« (Scholes 1985, 27), das heißt eine kritische Textarbeit, die neben der Dekonstruktion insbesondere auch die anschließende Aneignung und Neuschreibung der Inhalte betont.[27]
3) Für den dritten Schreibauftrag ist die gesamte Gruppe dazu aufgefordert, einen gemeinsamen Beitrag zu verfassen, bei dem es darum geht, die erlernten Inhalte zu *race* und *pedagogy* auf ein bestimmtes Problem oder eine Sachlage in der gesamten Universität anzuwenden.
4) Das Abschlussprojekt des Seminars zielt auf das Schreiben als pädagogischen Prozess ab. Hier analysieren die Studierenden Populärtexte vor dem Hintergrund der Frage, welches Wissen wie konstituiert ist und reflektieren im zweiten Schritt ihre eigene Eingebundenheit in vielfältige Macht-Wissens-Strukturen.

---

26 Zu Bhabhas Konzept des Dritten Raumes vgl. Teil II, Kapitel 4.4.2 in dieser Arbeit.

27 Vgl. Teil III, Kapitel 1.3 in dieser Arbeit.

Für Giroux positionieren all diese beschriebenen Arbeitsaufträge die Studierenden als kulturelle Produzent*innen und befähigen sie dazu, ihre eigenen Erfahrungen und Vorstellungen vor dem Hintergrund der Erfahrungen anderer um- und neu zu schreiben (vgl. Giroux 1993d, 176). Dabei würdigt er besonders das gegenseitige Lernen, die Dezentralisierung von Macht im Klassenraum, die Interdisziplinarität sowie das Herstellen eines Dritten Raumes oder *borderlands*, in dem neue, hybride Identitäten im Zusammenspiel mit dem Anderen entstehen (vgl. ebd.).

Hier können wir aus Sicht des interaktionistischen Konstruktivismus eine deutliche Unterscheidung der verschiedenen Beobachterperspektiven ausmachen, die in den unterschiedlichen Arbeitsaufträgen angesprochen und reflektiert werden: Als Selbstbeobachter*innen sollen die Studierenden den Fokus auf die eigene Positionierung innerhalb der sozialen, kulturellen und historischen Gegebenheiten und Zusammenhänge richten, um dies vor dem Hintergrund anderer Erfahrungen und Realitäten reflektieren und abgleichen zu können. So werden Studierende für die Vielfältigkeit, Komplexität und Ambivalenz unterschiedlicher Erfahrungen sensibilisiert. Dabei lernen sie gleichzeitig, sich aus einer Fremdbeobachterperspektive zu betrachten und sich selbst aus den Augen a/Anderer zu sehen (vgl. Reich 2009a, 37). Dies steigert einerseits die Akzeptanz für Verstehensgrenzen, andererseits können so bisher marginalisierte Positionen ein neues kritisches Bewusstsein und damit Handlungsmacht erlangen. Diese multiperspektivische Offenlegung verdeutlicht sowohl, wie Subjekte mit und durch den a/Anderen konstruiert werden als auch, wie vielfältig und ambivalent Lebensrealitäten, Wissen und Wahrheiten sind.

1.4.3 Symbolisches – Imaginäres – Reales

Neben den bisher eingeführten Perspektiven von Beobachter*in, Teilnehmer*in und Akteur*in sowie von Selbst- und Fremdbeobachter*in betont der interaktionistische Konstruktivismus im Anschluss an poststrukturalistische Ansätze zusätzlich die Beobachtungsebenen von Symbolischem, Imaginärem und Realem, um der Komplexität in Interaktionen sowie der Unmöglichkeit einer endgültigen Schließung von Diskursen und Identitäten Rechnung zu tragen. Wie wir in Teil I, Kapitel 2.3 dieser Arbeit bereits gesehen haben, beruht die Einsicht in diese Unmöglichkeit auf der Annahme, dass neben dem Symbolischen immer auch Prozesse imaginären Begehrens von Subjekten in Interaktionen sowie die Möglichkeit des Auftauchens realer Ereignisse Berücksichtigung finden müssen, um einerseits die Begrenztheit symbolischer Verständigung und Repräsentation zu verdeutlichen und um andererseits die in Interaktionen sehr bedeutsam werdenden Aspekte imaginären Begehrens und imaginärer Spiegelung zu berücksichtigen. Es wurde auch bereits herausgearbeitet, inwiefern dieser Analyseschritt mit der für eine interaktionistisch-konstruktivistische Pädagogik bedeutsamen Unterscheidung von Inhalts- und Beziehungsebene verbunden werden kann.

Die Analyse der *border pedagogy* im Hinblick auf die Beobachtungsebenen des Symbolischen, Imaginären und Realen legt viele Gemeinsamkeiten mit dem interaktionistischen Konstruktivismus frei, wenn auch Begrifflichkeiten nicht in gleicher Weise ausbuchstabiert werden, was unter anderem auf unterschiedliche Akzentuierungen in den Theorien hindeutet.

Symbolische Ordnungen und Repräsentationen

Im Hinblick auf das Register des Symbolischen, mit dem auf die strukturierende Funktion von Zeichen, Begriffen und Regeln mit festgelegten Bedeutungen innerhalb von Verständigungsgemeinschaften Bezug genommen wird, positioniert sich Giroux ähnlich wie der interaktionistische Konstruktivismus. So wird das Symbolische, das heißt primär die Ebene der inhaltlichen Verständigung über Sprache, als stets unabgeschlossen verstanden, da im Anschluss an Lacan, Derrida, Laclau und Mouffe davon ausgegangen wird, dass Diskurse immer durch Überdetermination gekennzeichnet sind, das heißt es keine endgültigen, feststehenden und abgeschlossenen Bedeutungen geben kann, da sich Signifikant und Signifikat niemals völlig entsprechen.

Aus der Sicht des interaktionistischen Konstruktivismus hängt dies vor allem damit zusammen, dass imaginäre sowie reale Prozesse das Symbolische begrenzen bzw. sich stets in Interaktionen einschleichen. Dennoch streben Diskurse nach symbolischer Schließung, das heißt stets wird eine vermeintliche Ordnung und Verlässlichkeit von Sinn und Bedeutung gesucht. Zwar gilt das Symbolische als wesentliche Kategorie für jede Kommunikation, und um sinnvoll kommunizieren zu können, ist es unabdingbar, dass einer Verständigungsgemeinschaft ein Mindestmaß an geteilten symbolischen Ressourcen zur Verfügung steht. Doch muss dieser geteilte symbolische Bestand in der Postmoderne als immer schon kontingent, ambivalent und pluralistisch angesehen werden, und so scheint das Verharren und Insistieren auf einer für alle gültigen und eindeutigen symbolischen Ordnung realitätsfern, rückwärtsgewandt und immer auch ausschließend für bestimmte Gruppen.

Für Giroux zeigt sich der Wille zur symbolischen Schließung beispielsweise in den klassischen Bildungstheorien und deren pädagogischer Umsetzung, wo eine starke Inhaltsdominanz herrscht, das heißt Pädagogik in erster Linie als Technik der Vermittlung von und bildende Auseinandersetzung mit kanonisiertem Wissen und anderen kulturellen Ressourcen verstanden wird, was auch eine vermeintlich klare Ordnung kulturell definierter Werte einschließt. Im Gegensatz dazu begreift Giroux Pädagogik als politische Praxis, bei der es in erster Linie um das Aushandeln von Wissen und Bedeutung geht, das heißt den Subjekten wird eine eigene Re-/De-/Konstruktionsleistung zugesprochen, die immer auch vor dem Hintergrund individueller Erfahrungen sowie unterschiedlicher sozialer und kultureller Kontexte viabel geschieht.

Besonders durch die Berücksichtigung kultureller Praktiken, Routinen und Institutionen, in denen die Subjekte situiert sind und an denen sie teilnehmen, ergänzen sich die *Critical Pedagogy* und der interaktionistische Konstruktivismus dabei sehr fruchtbar. Die Kategorie der »Kultur« gilt für beide als konstitutiv für sowohl pädagogische und soziale als auch für politische Kontexte. Hier bietet die *border pedagogy* den Rahmen dafür, dass Schüler*innen und Lehrende (kulturelle) Grenzen überwinden, symbolische Ordnungen, Codes und Repräsentationen kritisch hinterfragen und sich vor allem multiperspektivisch in ihren eigenen Positionen reflektieren. Übertragen auf die Beobachterperspektiven des interaktionistischen Konstruktivismus ermöglicht die *border pedagogy* somit einerseits eine reflektierende Selbstbeobachterposition, andererseits betrachtet der/die Beobachter*in sich selbst und andere aus einer Fremdbeobachterposition, wodurch eigene Überzeugungen, Urteile und Handlungsweisen überprüft werden können und Andere in ihrer Andersheit besser verstanden werden können. Der/die Teilneh-

mer*in ist in der Postmoderne vielfältig und auch ambivalent in verschiedene Verständigungsgemeinschaften mit möglicherweise je unterschiedlichen Vorverständigungen eingebunden. Hier fordert die *border pedagogy* Schüler*innen und auch Lehrende dazu auf, die eigene (historische) Eingebundenheit und damit verbundene Machtstrukturen, Wirklichkeitskonstruktionen und Identifikationsgrundlagen zu reflektieren, um als Akteur*in eine aktive Rolle einzunehmen. So sollen primär aus einer intrinsischen Motivation und Bewusstmachung heraus transformative und emanzipative Prozesse gestaltet werden.

Vor dem Hintergrund der Auseinandersetzung um Identitätspolitiken und der Frage danach, wie eine Politik der Differenz, jenseits dominant rassistischer Repräsentationsregime, verwirklicht werden kann, beschreibt Giroux eindrücklich, wie die Kategorie der Ethnizität einerseits von rechtskonservativer Seite benutzt wird, um alte Privilegien und rassistische Hierarchien aufrechtzuerhalten und zu stärken sowie andererseits, wie Ethnizität als politisch und kulturell konstruierte Kategorie auf dem Feld der Repräsentation vielfältig wirkt und folglich dekonstruiert werden kann (vgl. Giroux 1993b, 101). Schwarz wurde und wird von rechtskonservativer Seite oft als festgeschriebene und naturgewachsene Kategorie, anstatt als historisch, politische und kulturell konstruierte Kategorie aufgefasst, während weiß als unhinterfragte universelle Norm gilt und folglich ebenfalls von historischer, kultureller und politischer Konstruiertheit weitgehend losgelöst wird. Vor diesem Hintergrund zitiert Giroux eine Erfahrung von Bob Suzuki (1991), der von einer Unterrichtsstunde im Rahmen einer *multicultural education* berichtet, in der er die Schüler*innen bittet, ihre ethnischen und kulturellen Hintergründe zu reflektieren und zu teilen. Während die afroamerikanischen Schüler*innen ein breites Wissen zu ihren Familiengeschichten wiedergeben können, reagieren die weißen Schüler*innen eingeschüchtert mit: »I wish I had something to contribute, but I don't know even much about my background. In fact, I don't even have a culture« (Suzuki zit.n. Giroux 1993b, 121). Dieses Beispiel zeigt, wie stark die Verknüpfung von Identität, Kultur und Geschichte fixiert, wie unhinterfragt oftmals die weiße Position und Perspektive ist und wie sehr Andersheit auf der Grundlage kultureller Differenzen bzw. Abweichungen von einer gesetzten Norm konstruiert wird. So ignorieren die euroamerikanischen Schüler*innen völlig ihre (irischen) Historien und Narrationen und können sich aufgrund der Dekontextualisierung weder ausreichend positionieren noch identifizieren. Hier wird die Frage bedeutend, wie die Verbindung von Kultur und Identität innerhalb einer Politik der Repräsentation reformuliert werden kann, die offen für Ambivalenzen, Vielfalt und Differenzen ist und in der die Kategorie der kulturellen Differenz eine relationale ist, anstatt eine, die markiert und isoliert (vgl. Giroux 1993b, 120). So wird die Kategorie der Ethnizität zu einem pädagogischen Terrain, in dem dominante Narrationen, Codes und Repräsentationen hinterfragt, aufgebrochen und neugeschrieben werden können.

Auch wenn zwischen dem interaktionistischen Konstruktivismus und der *Critical Pedagogy* eine große Kongruenz herrscht, zeigt sich ein unterschiedlicher Fokus im Hinblick auf die theoretische und praktische Ausrichtung. So steht im interaktionistischen Konstruktivismus die Begründung einer konstruktivistischen Beziehungspädagogik und deren didaktische Umsetzung im Vordergrund, während Giroux' Ansatz insbesondere eine kritisch-emanzipative und politische Ausrichtung fokussiert. Vor dem Hintergrund der Betonung des Primats des Politischen plädiert Giroux für eine Päd-

agogik der Differenz, die primär danach fragt, wie Repräsentationen und Praktiken, die Differenz markieren, erlernt und internalisiert werden sowie herausgefordert und transformiert werden können, um bestehende ungleiche Machtverhältnisse zu verändern. Für das Ziel der Demokratisierung der Gesellschaft mit und durch Pädagogik berücksichtigt Giroux neben dem Symbolischen auch immer die materielle Dimension, um die Verbindung zwischen Dominanz und den Bedingungen für Widerstand und Transformation offenzulegen. So erfordert der Kampf für eine radikaldemokratische Gesellschaft die Verbindung von Demokratie und *citizenship* sowohl auf sozialer und kultureller, als auch auf ökonomischer Ebene.

Mit der Ausrichtung auf eine Beziehungspädagogik und -didaktik im interaktionistischen Konstruktivismus geht eine hohe Sensibilität für die Dimensionen des Imaginären und Realen einher, die das Symbolische begrenzen. Die dabei inbegriffene (kommunikations-)theoretische Herleitung sowie die didaktische Umsetzung können als große Stärken des interaktionistischen Konstruktivismus gesehen werden, wie es im Folgenden erläutert wird. So sollen insbesondere die sich gegenseitig ergänzenden und befruchteten Aspekte beider Ansätze herausgestellt werden.

Imaginäre Kräfte und Begehren

Die *border pedagogy* fokussiert mit ihren Grenzüberschreitungen zwischen Moderne und Postmoderne nicht nur die Dekonstruktion universalistischer symbolischer Ordnungen, sondern explizit auch die Hinwendung zu und Anerkennung von imaginären Prozessen. So pointiert Giroux, ähnlich wie der interaktionistische Konstruktivismus, stets das Primat des Sozialen und der Intersubjektivität in pädagogischen Prozessen, womit eine deutliche Hervorhebung der Beziehungsebene im pädagogischen Setting einhergeht.

Für den interaktionistischen Konstruktivismus wird durch die Betonung des Imaginären zum einen der Bedeutung der Intersubjektivität im Lehr-Lernprozess Rechnung getragen, zum anderen wird insbesondere anerkannt, dass Kommunikation niemals direkt und ungestört zwischen zwei Interaktionspartner*innen geschieht, sondern aufgrund der sogenannten Sprachmauer nur vermittelt über die imaginäre Achse funktioniert.[28] Zudem berücksichtigt der interaktionistische Konstruktivismus imaginäre Spiegelungsprozesse, das heißt es wird davon ausgegangen, dass uns der andere stets als bereits imaginiert durch unser eigenes Begehren und unsere Vorstellungen erscheint, genauso wie wir selbst immer schon über den anderen/Anderen gespiegelt sind. Und so ist der a/Andere vor allem auch für die eigene Identifizierung konstitutiv. Diese vor jeder symbolischen Ebene wirksamen Imaginationen nehmen im pädagogischen Setting eine ganz bedeutende Rolle ein, da konstruktives Lernen und Lehren neben den Inhalten immer auch einen affektiven Zugang benötigt beziehungsweise erst in der Wechselwirkung von Symbolischem und Imaginärem kreative Prozesse angestoßen werden (vgl. Reich 2012a, 98). Erst die Verknüpfung symbolischer Inhalte mit subjektiven Erfahrungen, Wünschen, Begehren und auch Ängsten führt dazu, dass Inhalte für Schüler*innen bedeutsam werden und eigene Lernprozesse in Gang gesetzt werden.

Auch wenn Giroux dem Imaginären an sich eine wesentliche Bedeutung beimisst, wird dies von ihm allerdings nicht auf einer theoretischen Ebene erarbeitet. Er setzt

28 Vgl. Teil I, Kapitel 2.3 in dieser Arbeit.

es aber in Ansätzen in der *border pedagogy* vor allem durch den Einbezug von Populärkultur sowie alternativer Repräsentationsmedien um, da diese oft eine Brücke zu den Alltagsrealitäten von Schüler*innen bilden und dadurch einen imaginären Zugang zu Inhalten erleichtern. Insbesondere der Einsatz des Populärmediums Film bietet für Giroux großes Potential, Begehren, Wünsche, Ideen und Phantasien zu mobilisieren und im Rahmen seiner *pedagogy of representation*[29] aufzunehmen, um einen (Bildungs-)Raum des Dialoges, der Kritik sowie der Solidarität und Selbstermächtigung zu schaffen (vgl. Giroux 2002, 6f.).

Aus Sicht des interaktionistischen Konstruktivismus ist zunächst eine Methodenvielfalt *per se* angemessen und geeignet, um alle Schüler*innen in ihren je unterschiedlichen Realitäten zu erreichen und um möglichst viele Beobachterpositionen zu eröffnen. Jeder Mensch hat verschiedene und vielfältige Interessen, Wünsche, Talente und Fähigkeiten, die oftmals unterschiedliche didaktische Zugänge erfordern, um möglichst umfassend konstruktive Tätigkeiten zu ermöglichen. Damit Inhalte aber individuell sinnvoll rekonstruktiv, dekonstruktiv und konstruktiv bearbeitet werden können, sollten diese stets auch imaginär, das heißt auf der Beziehungsebene vermittelt werden. Dazu ist grundsätzlich, wie es auch Giroux betont, eine Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden notwendig, die ein Miteinander betont, das heißt es wird insbesondere eine dialogische und kommunikative Praxis angestrebt, ohne jedoch Machtverhältnisse zu verschleiern. Hier sollen Lehrende ihr Mehr-Wissen, ohne Besser-Wissen, vermitteln, das heißt den Schüler*innen Inhalte anbieten, die sie sich in möglichst hoher Selbsttätigkeit, Selbstbestimmung und Selbstverantwortung re-/de-/konstruktiv erarbeiten und aneignen (vgl. Reich 2012a, 25ff.). Dabei ergänzen sich Lehrende und Lernende komplementär, denn die Schüler*innen können nur insofern selbsttätig werden, wie die Lehrenden dies zulassen.[30] Und erst durch eine konsequent zugelassene Selbsttätigkeit und Selbstbestimmung, in der die Lernenden sich selbst erfahren und ausprobieren können, werden Erlebnisse von Selbstwirksamkeit und Selbstverantwortung ermöglicht. Eine so im Anschluss an Dewey umgesetzte Demokratie im Kleinen ist die Voraussetzung für die Transformation hin zu einer radikalen Demokratie, wie sie sowohl Giroux als auch der interaktionistische Konstruktivismus fordern.

Für Giroux bedeutet das, dass Lehrer*innen und Schüler*innen gemeinsame *borderlands* schaffen, in denen Schüler*innen zum einen ihre Erfahrungen, Sprachen, Geschichten, kulturellen Bedeutungen und Praktiken teilen und reflektieren, um zum anderen dadurch kritisch und emanzipativ gestalterisch tätig werden zu können. Für die Ermöglichung dieser *borderlands* und der damit einhergehenden Förderung von Selbstbestimmung, kritischer *citizenship* und sozialer Emanzipation argumentiert Giroux für eine Neudefinition des Konzeptes der Autorität[31], jenseits konservativer

29 Vgl. insbesondere Teil III, Kapitel 2.1 in dieser Arbeit.

30 Dies beschreibt der interaktionistische Konstruktivismus als »Karussell des Selbst und Anderen« (Reich 2010, 62).

31 Im Gegensatz zum deutschen Verständnis, wo Autorität wie oben beschrieben eng mit Hierarchie, Ansehen, Disziplin und Herrschaft verknüpft ist, hat Autorität im Englischen durchaus auch die Konnotation von Autor*innenschaft und Authentizität. So verstanden hat der/diejenige die tiefste bzw. größte Autorität, der/die so weit wie möglich Autor*in des eigenen Lebens ist.

Bejahung als auch linker Ablehnung. Denn während in erstem Fall Autorität eng verbunden mit der Verfechtung traditioneller Werte und Normen wie (Selbst-)Disziplin, Respekt und Gehorsam ist, womit unter anderem eine hierarchische Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden einhergeht, wird Autorität im linken Spektrum oft reduktionistisch gleichgesetzt mit Autoritarismus und Herrschaft und als unter anderem patriarchal und sexistisch abgelehnt (vgl. Giroux 2005b, 74f.). Stattdessen plädiert Giroux für eine emanzipative Form von Autorität, in der die Existenz unterschiedlicher Machtverhältnisse nicht verschleiert wird, sondern als Ausgangsunkt dafür genommen wird zu fragen, welche Rolle die Schule und andere pädagogische Institutionen in der Gesamtgesellschaft einnehmen können und sollen, um eine radikale Demokratisierung voranzutreiben. Dabei wird Autorität zu einem »mediating referent for the ideal of democracy and its expression as a set of educational practices designed to empower students to be critical and active citizens« (Giroux 2005b, 88).

Hier kommt den Lehrenden als transformative Intellektuelle die Aufgabe zu, die Bedingungen dafür zu schaffen, dass die Schüler*innen Selbstermächtigung sowie soziale Verantwortung erlangen können. Um dies zu verwirklichen, muss sich das Verhältnis von Autorität und Macht für Lehrend darin zeigen, dass sie (mit)entscheiden, was sie unterrichten, durch die Art und Weise, wie sie unterrichten, und durch die Mittel, mit denen schulisches Wissen wertvoll und interessant gestaltet werden kann (vgl. ebd., 102). Das beinhaltet für Giroux in erster Linie den Einbezug der Erfahrungen, Wünsche und Begehren der Schüler*innen, das heißt die Verbindung curricularer Inhalte mit deren Lebensrealitäten, denn »knowledge has to first of all be made meaningful to students before it can be made critical« (Giroux 2005b, 106).

In einem seiner Graduiertenkurse befragte Giroux seine Studierenden, die gleichzeitig Lehrende an öffentlichen Schulen waren, nach welchen Kriterien sie entscheiden würden, Materialien und Inhalte mit in ihren Lehrplan oder in Diskussionen im Klassenraum aufzunehmen. Die Antworten beschreibt Giroux als verstörend, denn die meisten entgegneten, dass das Material in den Lehrplan aufgenommen werden sollte, wenn die Menschen in der *community* oder im Schulvorstand dies wünschten, oder wenn die Inhalte zur Entwicklung einer »akademischen« Disziplin oder zum intellektuellen Wachstum der Schüler*innen beitragen würden (vgl. ebd., 107). Dies zeigt einerseits, dass Inhalte weder in einem politischen noch in einem ethischen Sinne reflektiert oder verteidigt werden sowie andererseits, wie anfällig Lehrer*innen für pädagogische Ideologien und Praktiken sein können, die sie darauf reduzieren, lediglich die Anweisungen von Vorgesetzten oder anderen Interessengruppen auszuführen (vgl. ebd.). Hier muss die Rolle von Bildung laut Giroux durch eine demokratische öffentliche Philosophie definiert werden, die auf einem ethischen Diskurs basiert, der sich kritisch unter anderem mit Fragen der öffentlichen Verantwortung auseinandersetzt sowie Normen und Praktiken ablehnt, die Herrschaftsinteressen, Ausbeutung und Diskriminierung verkörpern sowie den Schüler*innen ihre Stimme rauben (vgl. Giroux 2005b, 107f.).

Stattdessen müssen Lehrende einen geschützten Rahmen gestalten, in dem Schüler*innen ihre Gefühle, Wünsche, Begehren und auch Ängste artikulieren können. Denn, wie Reich immer wieder im Rahmen seiner konstruktivistischen Pädagogik und Didaktik hervorhebt, erst die Freisetzung des Imaginären macht eine nachhaltige Aktivierung des Symbolischen und damit die Überführung von Inhalten in das Denken und Han-

deln möglich (vgl. Reich 2010, 93). Gleichzeitig benötigen wir aber das Symbolische, wie oben erläutert, um das Imaginäre zu begrenzen. Es ist das Zusammenspiel beider Register, was Lehr- und Lernprozesse erfolgreich macht, insofern Inhalte für Schüler*innen erfahrbar, spürbar und individuell bedeutsam werden, indem diese sowohl mit der affektiven, mit der kognitiven, als auch mit der psychomotorischen Ebene verknüpft sind (vgl. Reich 2010, 91).

Giroux fehlt in diesem Zusammenhang jedoch ein tiefergehendes Verständnis der pädagogischen (und politischen) Bedeutung der Interaktion auf der imaginären Achse im Sinne des Ansatzes von Reich. Hier zeigt sich insofern ein gewichtiger Unterschied zwischen Giroux' Ansatz und dem interaktionistischen Konstruktivismus. Dies kann aber zugleich als Anregung für weiterführende Überlegungen dienen und soll in dieser Arbeit auch so genutzt werden. Ich gehe davon aus, dass sich die Beziehungspädagogik des interaktionistischen Konstruktivismus und die *border pedagogy* Giroux' aufgrund der vielen von mir bereits herausgearbeiteten theoretischen wie programmatischen Gemeinsamkeiten gut miteinander verbinden lassen und sich an vielen Stellen gegenseitig ergänzen und bereichern können. Im Blick auf die Dimension des Imaginären zeigen sich allerdings Unterschiede zum interaktionistischen Konstruktivismus unter anderem im Grad der Berücksichtigung der Beziehungsebene, in der Offenheit für die Kommunikation auf der imaginären Achse, in der Berücksichtigung der Sprachmauer in Theorie und Praxis sowie in der damit zusammenhängenden Beachtung der Ambivalenz zwischen Imaginärem und Symbolischen.

Hier könnte Giroux' Ansatz davon profitieren, stärker die Unterscheidung von Inhalts- und Beziehungsebene zu berücksichtigen, um pädagogische Prozesse noch konstruktiver auszurichten und so reziprok sowohl das Vermitteln, Aufnehmen und Anwenden von Inhalten als auch das (Er)leben von Beziehungen positiv zu steigern. So könnte eine inhaltliche Metakommunikation, wie sie Reich vorschlägt, dabei helfen, Inhalte mehrperspektivisch zu beleuchten, indem unterschiedliche Abstraktionsebenen eingenommen werden. Inhalte können dann kritischer betrachtet werden und beispielsweise aus vermeintlich festgeschriebenen Ordnungen befreit werden (vgl. Reich 2010, 61). Ebenso kann durch die Metakommunikation auf der Beziehungsebene die Lehr-Lernumgebung so gestaltet werden, dass offener, vertrauter, wertschätzender und anerkennender kommuniziert und damit auch gelernt werden kann. Dies kann insbesondere helfen, in den von Giroux angestrebten *borderlands*, Machtungleichheiten offenzulegen und so das gegenseitige Verstehen und Anerkennen zu steigern.

Zudem könnte Giroux offener und sensibler für die Kommunikation auf der imaginären Achse sein, um zum einen die Grenzen des Symbolischen anzuerkennen und zuzulassen, wodurch die imaginären Kräfte wie Begehren, Kreativität und Leidenschaft erst freigesetzt werden. Nur so können sich die Inhalte als bedeutungsvoll für die Lernenden einschreiben und angewendet werden. Zum anderen wird durch die Anerkennung der imaginären Achse erst deutlich, dass wir uns stets über den A/anderen spiegeln und identifizieren, womit gleichzeitig eine Anerkennung des Anderen sowie eine Anerkennung der Andersheit des Anderen einhergeht.

Durch die Berücksichtigung der Sprachmauer und der damit inbegriffenen Ambivalenz von Imaginärem und Symbolischem könnte Giroux' Ansatz sensibler für Verstehensgrenzen sein. Je bewusster wir uns über die Sprachmauer sind, desto offener und

verständnisvoller können wir kommunizieren. Auch hier ist die Metakommunikation eine unabdingbare Methode.

Darüber hinaus könnte Giroux insgesamt eine noch selbstkritischere Position zum Beispiel im Blick auf Autorität einnehmen, indem zunächst das eigene imaginäre Begehren reflektiert wird sowie die oben erläuterten, jeder Kommunikation zugrundeliegenden Begrenzungen, offengelegt werden. Nur so kann sich eine gleichberechtigte Lehrer*in-Schüler*in-Beziehung einstellen.

Umgekehrt könnte der interaktionistische Konstruktivismus von Giroux' Ansatz profitieren, eine stärkere Schärfung des politisch-emanzipativen Potentials zu erlangen. Dafür sollte neben dem Intersubjektiven und Kommunikativen pädagogischer Prozesse insbesondere das Politische hervorgehoben werden. Damit geht unter anderem eine stärkere Betrachtung kritischer *citizenship* einher, das heißt die Sensibilisierung für unter anderem ungleiche Machtverhältnisse auf sozialer, kultureller und ökonomischer Ebene, eine Befähigung zur Hinterfragung und Kritik dessen sowie die Stärkung und Förderung eigener Handlungsfähigkeit im demokratisch-öffentlichen Raum.

Zudem könnte der interaktionistische Konstruktivismus stärker speziell postkoloniale und rassismuskritische Perspektiven im Projekt pädagogischer Grenzgänge oder Grenzüberschreitung berücksichtigen. Insbesondere die hohe Sensibilität für die Begegnung mit dem A/anderen im interaktionistischen Konstruktivismus sowie die *per se* starke kulturelle Ausrichtung laden dazu ein, tiefergehend die Differenzkategorien von Ethnizität und *race* in pädagogischen Prozessen zu berücksichtigen.

Reale Ereignisse

Im Anschluss an diese Überlegungen können jedoch weder alle Geschehnisse und Lebenswirklichkeiten symbolisch erfasst, noch imaginär vorgestellt werden – immer besteht auch die Möglichkeit, dass sich reale Ereignisse ungeahnt und unerwartet auftun. Im Anschluss an Lacan spricht der interaktionistische Konstruktivismus auch vom Erscheinen bzw. vom Einbruch des Realen (vgl. Reich 2009a, 526). Diese Erfahrungen und Ereignisse überraschen uns und stören gewohnte und routinierte Abläufe und Realitäten. Sie werden aber erst reflektiert, nachdem sie eingebrochen sind und zeigen so die Grenze symbolischer Ordnungen sowie imaginärer Erwartungen. Das heißt, unsere symbolischen und imaginären Wirklichkeitskonstruktionen streben nach Ganzheit, nach Stimmigkeit, die sich letztlich real erfahren lässt aber nie gänzlich einstellt, da Ereignisse immer anders sind, als sie bezeichnet oder vorgestellt wurden.

Bei Giroux, der das Register des Realen zwar als solches nicht explizit benennt, lassen sich jedoch aus der Sicht des interaktionistischen Konstruktivismus deutliche Bezüge zu dem mit dem Begriff des »Realen« Gemeinten herstellen, und zwar insbesondere in Giroux' Konzept der *border pedagogy* und der Betonung der Grenzgänge. Mit der Forderung nach Grenzüberschreitung (*border crossing*) werden Lehrende und Lernende dazu angehalten, sowohl symbolische, als auch imaginäre Grenzen kritisch zu reflektieren und vielfältige Perspektiven in Form von Selbst- und Fremdbeobachtung einzunehmen, um so einerseits Emanzipation zu fördern und andererseits Veränderung und Transformation zu ermöglichen. Damit geht die grundsätzliche Bereitschaft einher, das Reale beispielsweise in Form von Risiko, Unsicherheit, Überraschung, Spannung und Kreativi-

tät anzuerkennen und zuzulassen. Genau hierfür steht Giroux' Postulat für eine Sprache der Kritik und Möglichkeiten.

So müssen zunächst die Bedingungen dafür geschaffen werden, dass Schüler*innen sich offen, ohne Angst vor Ausgrenzung oder Mobbing mitteilen können und sie in ihren oftmals ambivalenten und widersprüchlichen Erfahrungen bestärkt werden. Das bedeutet für die Schüler*innen die Notwendigkeit, sich auf unbekanntes Terrain zu begeben, ideologische und politische Grenzen zu überwinden, um die eigenen Grenzen ausweiten zu können (vgl. Giroux 1992b, 32f.). In diesem Grenzraum, dem *borderland*, werden neue Identifizierungsmöglichkeiten, neue Narrationen und Verortungen sowie Bedeutungen möglich. Und genau hier macht sich das Reale im Sinne des interaktionistischen Konstruktivismus in Form von Leerstellen, von bisher Ungeahntem oder Imaginiertem bemerkbar. Inwiefern diese Erfahrungen dann im Nachhinein symbolisch geformt werden, das heißt sprachlich antizipiert und (mit)geteilt werden oder sich imaginär in der Beobachtung einschreiben, hängt von der beobachtenden Person ab und dem Grad der zugelassenen Komplexität. Laut Reich tendieren wir dazu, die beobachtete Wirklichkeit so zu fassen, symbolisch aufzunehmen und zu ordnen, dass sie sich möglichst eindeutig in unsere Beobachterperspektive einfügt (vgl. Reich 2010, 108). Das Erscheinen des Realen gibt uns aber immer auch die Möglichkeit, die Beobachterperspektiven im Nachhinein zu erweitern und neue Erfahrungen re-/de-/konstruktiv aufzunehmen. Giroux betont in diesem Zusammenhang insbesondere die Möglichkeit, ein »not yet«, das heißt etwas bisher Unvorstellbares und vermeintlich Unrealisierbares im *borderland* zu denken bzw. für möglich zu halten. Die Verteidigung einer solchen Utopie, in der Geschichte als offener Prozess verstanden wird und Gesellschaft als Terrain der Aushandlung einer alternativen Zukunft, ist die Voraussetzung dafür, dem Realen begegnen zu können.

Für den interaktionistischen Konstruktivismus hilft die Anerkennung und Wertschätzung realer Einbrüche im pädagogischen Setting – Reich spricht in seiner konstruktivistischen Didaktik in diesem Zusammenhang auch von »Realbegegnungen« (Reich 2012a, 144ff.) –, um eine Perspektivenerweiterung jenseits bestehender symbolischer Ordnungen und Regeln sowie jenseits von bisherigen Imaginationen zu erreichen und dadurch vorherrschende Annahmen oder Lösungen zu relativieren und vermehrt eigene neue Konstruktionen zu ermöglichen. Und besonders in postmodernen Zeiten vielfältiger, kontingenter, ambivalenter und widersprüchlicher Lebensbedingungen und Wahrheiten kommt Pädagog*innen die Aufgabe zu, die Zirkularität von Symbolischem, Imaginärem und Realem in den Prozessen der Re-/De-/Konstruktion zu berücksichtigen. Giroux' Ansatz weist mit Methoden und Beispielen wie den oben genannten eine starke Affinität zu diesen konstruktivistisch-pädagogischen Intentionen auf, wobei ein deutlicher Schwerpunkt bei ihm auf dem Feld transkultureller Begegnung und Grenzüberschreitungen liegt, die als reale Ereignisse zu neuen Wirklichkeitskonstruktionen der Lernenden hinsichtlich ihrer kulturellen Kontexte und Identitäten einladen.

1.4.4 Konstruktion – Rekonstruktion – Dekonstruktion

Die im interaktionistischen Konstruktivismus grundlegende Berücksichtigung kontingenter und ambivalenter Prozesse, Entwicklungen und Verknüpfungen sowie die Notwendigkeit der Betrachtung der Kontexte für jegliche Bedeutungs-, Wirklichkeits- und

Identitätsherstellung findet sich explizit auch in der *Critical Pedagogy*. Im interaktionistischen Konstruktivismus leitet sich dies einerseits aus den Kränkungsbewegungen der Vernunft her, andererseits begründet es sich grundlegend in der Hervorhebung der Beobachterperspektiven bzw. Handlungsweisen von Re-/De- und Konstruktionen in kulturellen Praktiken, Routinen und Institutionen. Insbesondere im Hinblick auf Giroux' Forderungen nach einer postmodernen, kritisch-demokratischen Pädagogik im Sinne der *border pedagogy* lassen sich nachfolgend vielfältige Verbindungslinien herstellen.

Anhand der Beobachterperspektive der Konstruktion lässt sich aus der Sicht des interaktionistischen Konstruktivismus die grundsätzliche Annahme der konstruktiven Leistung im Hinblick auf die Produktion von Wirklichkeit, Erkenntnis und Wissen aufzeigen (vgl. Reich 2009a, 26ff.). Das heißt, der Aspekt der Konstruktion verweist auf die Möglichkeit und Notwendigkeit, pädagogische Praxis als selbsttätige, selbstbestimmte und selbstverantwortliche Praxis zu gestalten. Da Konstruktionen aber niemals kontextfrei entstehen, wird mit der zweiten Beobachterperspektive, der Rekonstruktion, darauf hingewiesen, dass Konstruktionen sich an bereits Konstruiertem anlehnen. So werden Konstruktionen zum Beispiel auf der Grundlage bestehender symbolischer Repräsentationsmittel getätigt oder sind bereits von imaginären Begehren vorheriger Erfahrungen durchzogen. Darüber hinaus verweisen Rekonstruktionen immer auf bestehende Machtverhältnisse, die uns als Fremdzwänge und Selbstzwänge beeinflussen. Mit der dritten Beobachterperspektive, der Dekonstruktion, wird auf die Möglichkeit und Notwendigkeit der Kritik hingewiesen beziehungsweise deutlich gemacht, dass keine Wahrheits-, Wissens- oder Wirklichkeitskonstruktionen jemals eine vollständige, allumfassende oder universale Geltung beanspruchen können. Hier gilt es skeptisch zu bleiben, Leerstellen und Irritationen auszumachen und Fragen zu stellen, um einerseits der Pluralität und Heterogenität von Wissensdiskursen Rechnung zu tragen, um andererseits aber auch im Anschluss an die Dekonstruktion mögliche neue Ideen, Lösungen oder Wahrheiten zu konstruieren.

Diese drei interaktionistisch-konstruktivistischen Perspektiven beziehungsweise Handlungsweisen sind in Giroux' Arbeiten zwar nirgends theoretisch explizit entfaltet, auf implizite Art und Weise sind sie aber nahezu omnipräsent, und es wird in vielen seiner Arbeiten deutlich, wie verwoben diese miteinander sind, das heißt wie eng Dekonstruktion, Rekonstruktion und Konstruktion verbunden sind und sich gegenseitig bedingen.

In der *border pedagogy* steht zunächst die Dekonstruktion im Vordergrund. Es wird im Rückgriff unter anderem auf Derrida zunächst kritisiert, dass (im pädagogischen Setting) das Wissen und die Wahrheiten der Mehrheitsgesellschaft dominieren, was unterrepräsentierte Individuen und Gruppen diskriminiert, marginalisiert und unterdrückt. Dekonstruktionsarbeit heißt hier zunächst, tradierte Narrationen und Macht-Wissens-Strukturen zu hinterfragen und aufzudecken, wie und unter welchen Bedingungen Wissen hergestellt wird und beispielsweise in Institutionen eingeschrieben ist, was unter anderem wiederum Handlungsweisen legitimiert, die die bestehenden Machtstrukturen festigen. Giroux schlägt hier beispielsweise das kritische Arbeiten mit und an Texten sowie die Analyse von Populärmedien vor, um vermeintlich universelles Wissen zu dekonstruieren und insbesondere die Kontextualität von Wissen und Wahrheit zu betonen.

Neben der Enttarnung, Bewusstwerdung und Kritik diskriminierender Strukturen, Praktiken und Repräsentationsmittel ist es zudem wichtig, die Schüler*innen dazu anzuleiten und aufzufordern, verschiedene Perspektiven, wie die der Selbst- und Fremdbeobachtung im Sinne des interaktionistischen Konstruktivismus, einzunehmen. In der Selbstbeobachterperspektive steht die eigene Perspektive im Zentrum, ich reflektiere mich, meine Beziehungen zu a/Anderen und meine Positionen in Praktiken, Routinen, Diskursen und Institutionen kritisch. In der Fremdbeobachtung reflektiere und beobachte ich Andere in ihren Kontexten, Positionen und Beziehungen. Nur so kann gegenseitiges Verstehen, Anerkennen von Andersheit, Toleranz und Respekt entstehen. Giroux betont an vielen Stellen die hohe Bedeutung einer solchen mehrperspektivischen Betrachtung und fordert sowohl Lernende als auch Lehrende dazu auf, *border crossers* zu werden, um auf der Grundlage ebensolcher Reflexionen bestehende Grenzen zu hinterfragen, zu kritisieren und zu dekonstruieren.

Methodisch setzt er dies etwa folgendermaßen um:

In Form von Textanalysen sollen nicht nur die der Textproduktion zugrundeliegenden Ideologien aufgedeckt werden, sondern insbesondere geht es darum, sich durch die Analyse soweit vom Text zu distanzieren, dass die unterschiedlichen Schichten von Bedeutungen, Widersprüchen und Differenzen, die den Schulmaterialen inhärent sind, freigelegt werden können (vgl. Giroux 1986a, 137). Giroux nennt das die Öffnung zur Dekonstruktion (vgl. ebd.). Dies hat insofern sowohl politische, als auch pädagogische Bedeutung, als die Analyse als Teil eines umfassenderen Prozesses der kulturellen Produktion begriffen wird, bei der der/die Leser*in als aktive/r Bedeutungsproduzent*in verstanden wird und nicht lediglich als passive/r Konsument*in.

Der kritischen Textanalyse liegt zudem die Notwendigkeit des Dialogs als Bedingung gesellschaftlichen Handelns zugrunde (vgl. ebd., 139). Im Anschluss an Bakhtin und Freire betont Giroux die soziale Konstruiertheit von Texten innerhalb vielfältiger Diskurse, womit stets die Möglichkeit und Notwendigkeit der Aufdeckung und Dekonstruktion von Widersprüchen, Lücken sowie der historischen Eingebundenheit einhergeht (vgl. ebd.). Die Bewusstwerdung der Verbindung von Sprache und Bedeutung bzw. Dialog und Bedeutung wird zu einem sozialen Projekt des Empowerments.

Nach der Dekonstruktion folgt für Giroux die Konstruktion und Rekonstruktion, die hier weniger deutlich differenziert werden als im interaktionistischen Konstruktivismus, Giroux jedoch implizit einer ähnlichen Argumentationslinie folgt. Grundsätzlich ist die *Critical Pedagogy* und dabei explizit die *border pedagogy* konstruktiv ausgerichtet, das heißt sie zielt darauf ab, dass Inhalte und Beziehungen primär auf der Grundlage von individuellen Interessen, von Motivation und Emotionen sowie vor dem Hintergrund demokratischer Prinzipien wie Partizipation und Selbstbestimmung gestaltet werden. Die durch die De-/Re-/Konstruktion entstehenden *borderlands*, verstanden als symbolische Räume der Grenzüberschreitung, bilden den Ausgangspunkt für neue Konstruktionen und Rekonstruktionen. Hier sollen Schüler*innen und auch Lehrende auf der Grundlage vorheriger Dekonstruktionen die Möglichkeit erhalten, sich neu auszuprobieren beziehungsweise sich gar neu zu erfinden. So werden neue Wirklichkeiten, Identifizierungen und neues Wissen hergestellt, die für das je individuelle Subjekt Sinn machen, das heißt viabel sind und Bedeutung tragen.

Dass Konstruktionen mitunter auf Rekonstruktionen aufbauen beziehungsweise diese nie gänzlich davon befreit werden können, zeigt sich beispielsweise in der Praxis der *counter-memory*.[32] Vor dem Hintergrund der Unmöglichkeit historisch universeller Wahrheit oder Erkenntnis geht es um die Um- und Neuschreibung von Geschichte. So werden auf der Grundlage bereits getätigter Konstruktionen neue Konstruktionen vollzogen, die den in der Geschichtsschreibung bisher marginalisierten Gruppen eine Stimme geben. Damit geht die Möglichkeit einher, eigene Re-/De-/Konstruktionen von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft zu bilden und dadurch Handlungsmacht und Autonomie zu erlangen.

Scharf kritisiert Giroux das in klassischen Bildungstheorien vorherrschende Prinzip von Bildung als Rekonstruktionsarbeit, also das in erster Linie an der Reproduktion vorgefertigter Inhalte, Wissen und Wahrheiten orientierte Lehr-Lernprinzip. Zum einen kann es laut Giroux kein abgeschlossenes Curriculum geben, das entkontextualisiert für alle Schüler*innen gleichermaßen Geltung und Bedeutung haben kann. Wissen muss offen für Re-/De-/Konstruktionen bleiben. Zum anderen versteht Giroux Pädagogik als primär politische Praxis, womit einhergeht, dass jede/r Schüler*in sich zunächst selbst begreift und eigene Subjektkonstruktionen reflektieren soll, um sich daraufhin im Austausch mit Anderen neu zu positionieren. Anstatt tradierte Wissensinhalte vor dem Hintergrund vermeintlicher Effektivität und Funktionalität zu reproduzieren, sollen Schüler*innen möglichst eigenverantwortlich, kritisch, selbsttätig und individuell Inhalte und Beziehungen gestalten und nutzen. Die folgenden Zitate verdeutlichen noch einmal, wie stark Giroux Aspekte der Re-/De-/Konstruktion in seinem Ansatz berücksichtigt:

> »It is essential that radical educators understand how student experience is both constructed and engaged, because it is through such experiences that students produce accounts of who they are and constitute themselves as particular individuals. Student experience is the stuff of culture, agency, and self-production and must play a definitive role in any emancipatory curriculum.« (Giroux 1986b, 110)

> »The principle of *reconstruction* shifts the theoretical terrain from the issues of reproduction and mediation to a concern for critical appropriation and transformation. This suggests a mode of ideology critique in which the interests that underlie texts, representations, and social practices would not be only identified but deconstructed and refashioned with the aim of developing social relations and modes of knowledge that serve radical needs.« (Giroux 1983c, 90; Herv. i. Orig.)

Zunächst sei erneut auf die grundlegend konstruktive Ausrichtung hingewiesen. Unter anderem werden sowohl Wissen als auch Identitäten stets vor dem Hintergrund kultureller, sozialer und historischer Erfahrungen produziert sowie zum Ziele der Erlangung von Handlungsmacht und Emanzipation reflektiert, hinterfragt, dekonstruiert und re-/konstruiert[33]. Die Betonung der Berücksichtigung der Erfahrungen der

32 Vgl. Teil III, Kapitel 1.3 in dieser Arbeit.

33 Hier ist zu bedenken, dass im Englischen unter *reconstruction* in der Regel der Aspekt der Erneuerung oder Wiederherstellung gemeint ist, während im interaktionistischen Konstruktivismus un-

Schüler*innen in pädagogischen Prozessen verweist auf den im interaktionistischen Konstruktivismus überaus bedeutsamen Aspekt der Viabilität, ohne die sinnvolles, selbsttätiges und ermächtigendes Lernen kaum möglich ist. Hier zeigt sich auch die Nähe beider Ansätze zum Pragmatismus Deweys, wo Pädagogik bzw. pädagogische Praktiken, Inhalte und Prozesse in erster Linie Sinn für die Schüler*innen (in ihren Lebens- und Erfahrungsräumen) ergeben müssen, um als Grundlage für fruchtbare Re-/De-/Konstruktionen zu dienen.

Aspekte der Re- und Konstruktion lassen sich bei Giroux im Rahmen der *border pedagogy* insbesondere anhand der Praxis der *counter-memory* exemplifizieren. Wie in Kapitel 1.3 zuvor dargestellt, dient die Praxis der *counter-memory* dazu, Demokratie als eine Lebensweise zu begreifen, die stetig erkämpft, umkämpft und als Teil einer oppositionellen Politik neu geschrieben werden muss (vgl. Giroux 1991b, 59). Dabei werden auf bereits getätigte Konstruktionen (Rekonstruktionen) zurückgegriffen, die angeeignet werden sowie werden stets zusätzlich neue Konstruktionen getätigt.

Im Falle der Rekonstruktionen ist bedeutend, dass diese nie frei von Machtinstanzen sind, da sie tradierte Werte und Normen transportieren, die uns sowohl in Form von Fremdzwängen als auch Selbstzwängen beeinflussen. In Anlehnung an Bruce J. Smith (1985) spricht Giroux davon, dass Demokratie als historische und soziale (Re-)Konstruktion begriffen werden muss, die im Spannungsfeld von Gedächtnis (*remembrance*) und Tradition (*custom*) verwurzelt ist, wobei Giroux ausführt, dass ersteres eine Form der *counter-memory* darstellt, während letzteres auf eine Form reaktionärer Nostalgie verweise (vgl. Giroux 1988c, 66). Tradition lässt sich folglich im Vokabular des interaktionistischen Konstruktivismus als gesellschaftlicher Fremdzwang begreifen, was sich in der Rekonstruktion als Festhalten an oftmals nicht Zeitgemäßem aber vermeintlich Altbewährtem ausdrückt. Demgegenüber lässt sich die Rekonstruktion in Form von Gedächtnis (*remembrance*) als verinnerlichter Selbstzwang verstehen, die sowohl das Anknüpfen und Rekonstruieren vorausgegangener Konstruktionen (*counter-memory*) enthält, hier aber durch einen intrinsischen Zugang ebenso die Möglichkeit zur Innovation und Handlungsmacht verleiht, wodurch immer auch Prozesse der Konstruktion und Neugestaltung eröffnet werden.

Als Ergebnis der bisherigen Analyse lassen sich folgende Herausforderungen für Giroux' *Critical Pedagogy* festhalten:

1) Der Ansatz des interaktionistischen Konstruktivismus stellt einen erkenntnistheoretisch und kulturtheoretisch umfassend und konsequent begründeten Konstruktivismus dar, der sich unter anderem in den Perspektiven von Konstruktion, Rekonstruktion und Dekonstruktion entfaltet. Die Nähe der *Critical Pedagogy* zu dieser konstruktivistischen Grundhaltung und Begründung verweist auf die Fruchtbarkeit, die eine noch deutlichere Differenzierung der multiplen Perspektiven nach sich ziehen könnte. Hier steht vor allem eine systematische und differenzierte Berücksichtigung der

---

ter Rekonstruktion die Wiederholung oder Reproduktion vorausgegangener Konstruktionsleistungen verstanden wird. Dabei sind die Prozesse von Re-/De-/Konstruktion immer verwoben. Vgl. Teil I, Kapitel 2.4 in dieser Arbeit.

Beziehungsebene im Vordergrund. Wir sehen bei Giroux zwar bereits eine hohe Sensibilität für interaktive Prozesse, eine noch klarere Hervorhebung der Beziehungsebene, sowohl zwischen Lehrenden und Lernenden als auch zwischen den Lernenden untereinander, kann aber dazu beitragen, Aspekte von Selbsttätigkeit, Selbstbestimmung und Selbstverantwortung im Sinne einer demokratisch-kritischen Pädagogik noch zu verstärken.

2) Damit zusammenhängend bietet der interaktionistische Konstruktivismus ein theoretisch elaboriertes Verständnis von Kommunikation, das das Zusammenspiel von Symbolischem, Imaginärem und Realem als zwischenmenschliche und innerpsychische Dynamiken breit berücksichtigt und dabei insbesondere auch die Grenzen des Verstehens, die imaginäre Achse der Interaktion und die Sprachmauer grundlegend in die pädagogische Reflexion mit einbezieht. Hier könnte Giroux' Ansatz deutlich von einer stärkeren Berücksichtigung ebensolcher kommunikationstheoretischer und psychoanalytischer Begründungen und Herleitungen profitieren, um sowohl Aushandlung, Verstehensgrenzen und Dissens in einer pluralen Gesellschaft zu begründen, als auch die überaus wichtige Dimension des Imaginären in Form von Emotionen, Begehren etc. konsequent zu entfalten.

Als Herausforderungen des Ansatzes von Giroux für den interaktionistischen Konstruktivismus kristallisieren sich folgende Aspekte heraus:

1) Der Ansatz der *Critical Pedagogy* zeugt von einer starken politisch-emanzipativen Ausrichtung, die Giroux vor dem Hintergrund einer breiten Rezeption unter anderem demokratietheoretischer, poststrukturalistischer und philosophischer Theorien entfaltet und begründet. Hier könnte der interaktionistische Konstruktivismus durch eine noch stärkere Schärfung des politischen Profils profitieren, einerseits die politische Bedeutung von Pädagogik in einer pluralen Gesellschaft noch deutlicher herauszustellen und davon ableitend andererseits, radikaldemokratische Forderungen und Veränderungen sowohl in der Gesellschaft als auch in pädagogischen Settings zu implementieren und voranzubringen.
2) Dies impliziert sodann eine noch stärkere Berücksichtigung speziell postkolonialer und rassismuskritischer Perspektiven in dem Projekt pädagogischer Grenzgänge oder Grenzüberschreitungen, das in jeder konstruktivistischen Pädagogik eine theoretische wie praktische Herausforderung darstellt. Hier gilt es unter anderem die Rolle und das Selbstverständnis der Bunderepublik Deutschland zum einen als ehemalige Kolonialmacht sowie zum anderen als heterogenes Einwanderungsland stärker zu berücksichtigen und in eine kritische Pädagogik, die sich auch als Kulturpolitik verstehen soll, einzuarbeiten und multiperspektivisch zu reflektieren.

2. Pädagogik als Kulturpolitik

Während sich Giroux in seinen früheren Arbeiten gezielt der schulischen Sphäre gewidmet hat, weitet sich sein Blick und Analysegegenstand ab Anfang der 1990er, unter der zunehmenden Rezeption unter anderem poststrukturalistischer und postkolonialer Theorien sowie den Arbeiten der *Cultural Studies*, aus.

> »[…] I no longer believe that the struggle over education can be reduced to these sites, nor do I believe that pedagogy as a form of political, moral, and social production can be addressed primarily as a matter of schooling. […] It needs to make new connections, take up new paradigms, and open up different spaces with new allies in order to work simultaneously on changing the schools and the wider social order. […] pedagogy is less about providing a universalized set of prescriptions than it is about rewriting the relationship between theory and practice as a form of cultural politics.« (Giroux 1992a, 1ff.)

In dem Bestreben danach, einen neuen und erweiterten Diskurs von Pädagogik zu beschreiben und voran zu bringen, wird die Bedeutung und Reichweite von Pädagogik selbst neu definiert. Vor dem Hintergrund eines zum Zeitpunkt der Reagan/Bush-Ära vorherrschenden Neokonservatismus und Neoliberalismus, mit neuen Erscheinungsformen des Rassismus, begreift Giroux Pädagogik nun zusätzlich als »Konfiguration von textuellen, verbalen und visuellen Praktiken« (ebd., 3), durch und mit denen Bedeutungen generiert, Wissen organisiert und Begehren, Werte sowie soziale Identitäten und Praktiken konstruiert werden. Dabei tritt die Frage kritischer *citizenship* in den Vordergrund, insbesondere unter Bedingungen eines aggressiven Rassismus in Zeiten neuer Multikulturalismusdiskussionen. Kurz, unter Einbeziehung insbesondere der *Cultural Studies* wird Pädagogik zur Kulturarbeit und Kulturpolitik, die sich unter anderem mit Fragen der Repräsentation, Identität und Differenz auseinandersetzt, unter anderem um diskriminierende Praktiken und Strukturen herauszufordern, Emanzipation sowie eine kritische Demokratie zu fördern.

Dies resultiert in einer Erweiterung der *Critical Pedagogy* um eine kulturell-politische Dimension sowie umgekehrt in einer Erweiterung der *Cultural Studies* um eine pädagogische Dimension. Letzteres fokussiert insbesondere die pädagogische Kraft der kulturel-

len Sphäre und fragt danach, wie Lernprozesse selbst die politischen Mechanismen konstituieren, durch die unter anderem Identitäten konstruiert werden (vgl. Giroux 2000d, 109).

> »[…] the pedagogical principles at work here analyze culture as a set of lived experiences and social practices developed within asymmetrical relations of power. Culture in this sense is not an object of unquestioning reverence but a mobile field of ideological and material relations that are unfinished, multilayered, and always open to interrogation.« (Giroux 1992e, 99)

So wird Kultur zur »pädagogischen Triebkraft par excellence« (Giroux 2000b, 10). Neben der Ausweitung der pädagogischen Sphäre jenseits von Schule ist insbesondere die Pluralisierung der Literalität (*literacy*) für eine pädagogische Kulturpolitik maßgeblich. Die Idee von litera*cies* umfasst neben den traditionellen Printmedien zusätzlich solche kulturellen Codes, die in und durch unter anderem Bilder, Narrationen und (*Hollywood*) Filme produziert werden (vgl. Giroux 2004e, 205).

Pädagogik als Kulturarbeit und kulturelle Praxis beinhaltet Fragen der Produktion von Wissen sowie der Herstellung sozialer Identitäten, was auf Repräsentationspraktiken und deren Bedeutungsproduktion verweist. Hier entwirft Giroux eine *pedagogy of representation*, die nicht nur die vielfältigen Sphären und Formen der Repräsentation in populären Medien untersucht, sondern insbesondere auch die Art und Weise, wie dadurch Subjekte, die schulische Sphäre sowie die ganze Gesellschaft beeinflusst und geformt werden.

> »Culture is the ground of both contestation and accommodation, and as the site where young people and others imagine their relationship to the world; it produces the narratives, metaphors, and images for constructing and exercising a powerful pedagogical force over how people think of themselves and their relationship to others.« (Giroux 2000e, 133)

Die kritische Analyse und das Aufdecken der historischen Kontexte unter anderem rassistischer, sexistischer sowie kolonialer Repräsentationsformen, der Prozesse der Identitätsformung sowie der dahinterstehenden Interessen, macht die *pedagogy of representation* zu einer Praxis des Widerstandes und der Transformation (vgl. Giroux 1993a, 5). Es darf jedoch nicht bei der bloßen Analyse und Sichtbarmachung ebendieser Praktiken bleiben. Zusätzlich muss in einem zweiten Schritt die Sprache der Kritik in eine Sprache der Hoffnung überführt werden. Diese als *representational pedagogy* bezeichnete Praxis soll Schüler*innen nun die eigene kritische Auseinandersetzung mit vorherrschenden Repräsentationsformen ermöglichen (vgl. Giroux 1993b, 118). So werden Schüler*innen zu Produzent*innen eigener, neuer Repräsentationen.

Während manch postkoloniale und poststrukturalistische Ansätze das Gewicht insbesondere auf die Textualität, Repräsentations- und Signifizierungspraktiken legen, mahnt Giroux im Anschluss daran vor einer reduktionistischen pädagogischen und politischen Praxis.

> »Removed from broader public discourses and analyzed outside of an assemblage of other cultural formations, texts become either the reified markers of a narrow version of identity politics or pedagogical resources for uncovering the attributes of specific identities.« (Giroux 2000c, 68)

Neben der wichtigen Hinwendung zu postkolonialen und poststrukturalistischen Theorien muss eine progressive Pädagogik außerdem die Brücke zu öffentlichen Diskursen, Praktiken, Institutionen und Politiken schlagen, was Giroux in seinem Ansatz der *public pedagogy* konzeptualisiert. Während die *pedagogy of representation* das Hauptaugenmerk auf Identitäts- und Bedeutungsproduktionen sowie das Aufdecken unterdrückender Ideologien legt, fokussiert die *public pedagogy* verschiedene Formen und Orte der Bildung und des Lernens, die über die formalen Schulpraktiken hinausgehen und beispielsweise die gesellschaftlichen Wirkungen medialer Großkonzerne und Produktionen wie *Walt Disney* untersuchen.

Nachdem im folgenden Kapitel zunächst die *pedagogy of representation* und die *representational pedagogy* in den Blick genommen werden und diese beispielhaft anhand Giroux' Analyse zum Hollywood Film »Dead Poets Society« veranschaulicht werden, folgt im darauffolgenden Kapitel die Auseinandersetzung mit der *public pedagogy*. Hier wird zum einen kritisch auf Leerstellen beziehungsweise Schwächen innerhalb der *Cultural Studies* hingewiesen sowie zum anderen der spezifische Beitrag der *Critical Pedagogy* für die *Cultural Studies* herausgestellt. Den Abschluss des Kapitels bildet erneut eine interaktionistisch-konstruktivistische Interpretation der im Folgenden dargestellten Konzepte und Argumentationen.

2.1 Pedagogy of Representation

Im Zentrum der Pädagogik des Populären steht die Einsicht, dass sich identitätsstiftende sowie bedeutungsschaffende Prozesse um Differenzkategorien von unter anderem *race*, *class*, *gender* und *ethnicity* mit und durch kulturelle Repräsentationen, insbesondere in den Alltagserfahrungen, vollziehen. Dabei wirken diese oftmals verdeckt, wobei normative kulturelle Bilder und Botschaften transportiert und legitimiert werden, die minoritäre Subjekte und Gruppen sowohl unter- und missrepräsentieren, als auch diskriminieren. Dies machen sich konservativ-neoliberale Politiken zunehmend zunutze, indem einerseits Politik entpolitisiert wird, andererseits Populärkultur und öffentliche Sphären politisiert und damit angeeignet werden (vgl. Giroux 1993c, 35). So werden nicht nur öffentliche Räume wie Schulen, Universitäten oder kulturelle Sphären durch bestimmte (mediale) Repräsentationspraktiken unterwandert und instrumentalisiert, um die hegemoniale Stellung zu stabilisieren, es werden vor allem auch oppositionelle Diskurse wie Feminismus und Postkolonialismus unterdrückt (vgl. ebd., 37). Hier gilt es, Pädagogik als kulturelle und politische Praxis zu begreifen, die Populärkultur als komplexes Terrain der Identifizierung, Aushandlung und Transformation begreift.

Der Tatsache, dass sich Repräsentationen historisch einschreiben, festsetzen und tradieren, wird besondere Aufmerksamkeit geschenkt, da sich an diesem Punkt, durch

die Möglichkeit der Entlarvung und Dekonstruktion, immer auch Räume für Neukonstruktionen und Umdeutungen öffnen.

> »[…] I am referring to the various ways in which representations are constructed as a means of comprehending the past through the present in order to legitimate and secure a particular view of the future.« (Giroux 1993b, 115)

Hier schließt sich die *pedagogy of place* an, eine Pädagogik der Verortung, wo es um ebendiese Aufdeckung und Reflexion der eigenen historischen Positionierung und Eingebundenheit geht. Diese Perspektive thematisiert und reflektiert unterschiedliche Formen von Identitätspolitiken, wobei insbesondere die Kategorie der Ethnizität in den Blick gerät (vgl. Giroux 1993a, 8).

Ebenso wie Hall in seinen Analysen insbesondere die Repräsentationspraktiken fokussiert, in denen Bedeutungen, Identifikationen, Subjektpositionen, Wissen und Wahrheiten gebildet werden, die jeweils selbst stets komplex und widersprüchlich sein können, pointiert auch Giroux die Heterogenität und Ambiguität von Repräsentationsprozessen und deren Folgen.

> »[…] I want to analyze radical pedagogy as a theoretical discourse that helps to illuminate how cultural texts can be understood as part of a complex and often contradictory set of ideological and material processes through which the transformation of knowledge, identities, and values takes place. Such texts, like schools in this sense, produce narratives, desires, and subjectivities that are far from homogeneous and in turn encounter students whose own subjectivities are constructed in multiple, complex, and contradictory ways.« (Giroux 1993c, 38)

Vor diesem Hintergrund wird anhand von Giroux' Analyse des Films »Dead Poets Society« (»Club der toten Dichter«) im Folgenden beispielhaft gezeigt, wie Populärkultur als Diskurs kritischer pädagogischer Praxis aufgenommen werden kann.

2.1.1 »Dead Poets Society«

Giroux' Analyse des Films und die damit zusammenhängenden pädagogischen Auseinandersetzungen gehen auf eine Lehr-Lerneinheit eines Bachelorkurses für Lehramtsstudierende im Jahr 1991 zurück, wie er unter anderem in »Living Dangerously« (Giroux 1993a) ausführt. Das Seminar ist von vornehmlich weißen Studierenden der mittleren und oberen Mittelklasse besucht und beschäftigt sich bis dahin primär mit der Rolle von Schule im Kontext sozialer und kultureller Reproduktion. Dies gilt es, anhand der Nutzung populärer Medien zu übersteigen und insbesondere Widerstandsformen sowohl für Lehrer*innen als auch für Schüler*innen aufzuzeigen, wobei sich die Klasse für den Film »Dead Poets Society« von Peter Weir aus dem Jahr 1989 entschied. Motive für diese Auswahl sieht Giroux in erster Linie in den affektiven Zugängen, da der Film für eine vermeintlich kritische Pädagogik steht und die Studierenden sich mit der angebotenen Lehrerpersönlichkeit, im Lichte ihrer eigenen späteren Lehrtätigkeit, gut und gerne identifizieren können (vgl. Giroux 1993c, 40).

Zentrale Handlungsstränge

Der Film spielt in den späten 1950ern in einem elitären Jungeninternat in Neuengland. Sowohl die Schüler, als auch die Lehrer und Eltern entstammen mehrheitlich der Oberschicht mit entsprechendem Kapital, Privilegien und Macht, wobei die Identifizierung als weiß, männlich und heterosexuell, aufgrund der Nichtthematisierung jeglicher Differenzkategorien, normativ vorausgesetzt wird (vgl. Giroux 1993c, 42). Die erste Szene zeigt die Begrüßungsrede des Rektors zum Jahrgangsbeginn, in der die vier Grundprinzipien der Schule – Tradition, Ehre, Disziplin und Leistung – kanonisiert ertönen und darauf verwiesen wird, dass dreiviertel der Graduierten eine Eliteuniversität anschließen.

Der neue Englischlehrer, Mr. Keating (dargestellt von Robin Williams), bringt, entgegen der traditionsbehafteten, positivistischen Pädagogik des Internats, unkonventionelle und mutige Lehrformate und Inhalte ein und fordert beispielsweise in der ersten Stunde die Schüler dazu auf, die methodische Einleitung des Lyrikbandes herauszureißen. Die Schüler sollen nicht bloß lesen und interpretieren, sondern selbst zu Kulturschaffenden werden, indem sie ihre eigenen Gedichte schreiben, sich selbst reflektieren sowie positionieren und stets dem Motiv des *Carpe diem* folgen. Dabei betont Keating neben Ästhetik und Affektivität insbesondere Individualität und persönliches Wachstum.

Angelehnt an den von unter anderem Keating zu seiner Schulzeit begründeten »Club der toten Dichter« (»Dead Poets Society«), organisiert sich eine Gruppe Schüler zu einem neuen Club, der sich in der gleichen Höhle wie Keating damals, außerhalb des Schulgeländes, trifft. Hier lesen sie Gedichte der Romantiker, dichten selbst, rauchen, machen Musik und bringen Mädchen mit. Ein Mitglied des Clubs, Charlie Dalton, veröffentlicht unter dem Namen des Clubs eine Proklamation in der Schulzeitung, in der die Zulassung weiblicher Schüler zum Internat gefordert wird. Nach öffentlicher Verspottung des Rektors im Speisesaal erhält Dalton eine Prügelstrafe und wird der Schule verwiesen.

In einem weiteren Erzählstrang wird die Situation des aus der unteren Mittelschicht stammenden Neil Perrys erzählt, der sich, inspiriert durch Keating, seiner Leidenschaft des Theater Spielens widmet, jedoch aufgrund der negativen Reaktion seines Vaters und dessen Drohungen nur noch den Ausweg im Suizid sieht. Diesem Ereignis folgend wird Keating zum Sündenbock der Tragödie gemacht und gekündigt.

In der letzten Szene des Films unterrichtet der Direktor Keatings ehemaliger Klasse ebendiese zuvor herausgerissene Lyrikeinleitung. Keating erscheint, um seine persönlichen Gegenstände aus seinem Büro zu holen, wofür er das Klassenzimmer durchqueren muss. Bevor er schließlich den Raum verlassen möchte, steigen einige Schüler mit dem Ausspruch »Captain, mein Captain« auf ihre Pulte, woraufhin Keating lächelnd »Danke Jungs« entgegnet und geht.

Analyse

Der Film »Dead Poets Society« vertritt laut Giroux insgesamt eine konservative Pädagogik (vgl. Giroux 1993c, 40). Während einerseits das Thema Widerstand zwar im Zentrum des Films steht, verhindere der Film laut Giroux andererseits jegliche kritische Auseinandersetzung, da diese von der affektiven Bindung zwischen den Zuschauer*innen und dem Protagonisten Keating absorbiert werde (vgl. Giroux 1993c, 40f.). Keating verkörpert einen unkonventionellen Lehrstil, der dem sehr positivistischen Konzept des Inter-

nats entgegenzustehen scheint. So fördert er beispielsweise mit der radikalen Aufforderung, die Einleitungen der Lyrikbände herauszureißen, die Dekonstruktion und fordert die Schüler zur Konstruktion ihrer eigenen Geschichten und Gedichte auf. Laut Giroux ist Keatings Widerstandsbegriff und seine Idee von Befreiung und Handlungsmacht jedoch ausschließlich persönlich, als individuelle Errungenschaft, zu sehen. So steht lediglich das künstlerische sowie das persönliche Wachstum im Vordergrund, während kritisches Denken sowie die Thematisierung von ungleichen Machtverhältnissen übergangen wird (vgl. ebd., 43). Diese unkritische Haltung zeigt sich ferner in der Tatsache, dass die Schüler die romantische Literatur des 19. Jahrhunderts lesen, anstatt die zu dieser Zeit aufkommende sozialkritische Literatur der amerikanischen *Beat-Generation* rund um Autoren wie Jack Kerouac, Allen Ginsberg und William S. Burroughs.

Widerstand erscheint im Film nicht nur inhaltsleer, sondern nahezu gänzlich entpolitisiert und dekontextualisiert, da er wie im Fall von Charlie Dalton, der aus einer besonders reichen Familie stammt, weder Opfer noch Risiko fordert oder, wie im Fall von Keating, letztlich ohne Konsequenz und Wirkung bleibt (vgl. ebd., 44). Anstatt sich beispielsweise gegen die Diffamierung seitens des Rektors zu wehren, nimmt Keating sein Schicksal stillschweigend entgegen und verlässt die Schule. Mehr noch, laut Giroux »versöhnen sich [sogar] am Ende Widerstand, Verrat und Unterdrückung in einem Diskurs der Höflichkeit, wobei sich Machtverhältnisse auflösen« (ebd., 47). So ist Keating eher Komplize der herrschenden Machtverhältnisse (vgl. ebd., 44).

Widerstand von Seiten der Schüler zeigt unterschiedliche Wirkungen, vermittelt letztlich jedoch das Bild, als führe Widerstand sogar zur Selbstzerstörung, sofern negative Konsequenzen nicht durch Wohlstand und Privilegien aufgefangen werden (vgl. ebd., 46). Der Widerstand Daltons hat lediglich die Folge, dass er von der Schule verwiesen wird, jedoch durch den familiären Wohlstand und Rückhalt nicht mit einschneidenden negativen Auswirkungen für ihn zu rechnen ist. Demgegenüber endet der Widerstand des aus der unteren Mittelschicht stammenden Perrys im Suizid. Zusammenfassend lässt sich für Giroux festhalten, dass Widerstand in »Dead Poets Society« in erster Linie eine persönliche Angelegenheit ist, bei der es weniger um die Veränderung struktureller Bedingungen, als um das Aushandeln von Verhaltensnormen geht (vgl. ebd., 47).

Daneben transportiert der Film sexistische und misogyne Darstellungen, indem Frauen entweder als Trophäen oder als Anhängsel männlicher Macht repräsentiert werden (vgl. ebd., 48). Dies wird beispielsweise darin deutlich, dass Keating den Schülern mitteilt, zentraler Zweck von Lyrik sei es, Frauen zu gewinnen. Jegliche Bezüge zu Frauen werden entweder sexualisiert oder simplifiziert dargestellt. So werden Gedichte in der Höhle von Playboy-Postern abgelesen, die Mädchen selbst aber als zu dumm, um Lyrik zu verstehen, repräsentiert. Und auch die Forderung der Schüler, Mädchen auf der Schule zuzulassen, erweist sich als bloßer Wunsch, sexuelles Vergnügen in der Schule zu realisieren (vgl. ebd.). Laut Giroux geht es hier nicht nur um eine verkürzte Darstellung pubertärer Geschlechterverhältnisse in einer Privatschule, sondern um eine Politik der Repräsentation, die Widerstand zum Bestandteil einer pädagogischen Praxis macht, die Sexismus produziert und legitimiert (vgl. ebd.).

2.2.2 Pedagogy of Representation & Representational Pedagogy

Das Medium Film muss als Ort verstanden werden, an dem verhandelt wird, wie vielfältig Repräsentationen, je nach gesellschaftlicher Perspektive, verstanden und interpretiert werden können und welche Konsequenzen diese Differenzen in politischer, ethischer und theoretischer Hinsicht haben können (vgl. Giroux 1993c, 39). Darüber hinaus muss gefragt werden, wie ein Film affektive Bindungen sichert, das heißt zum Beispiel zu fragen, wie der Film »Dead Poets Society« bestimmte Wünsche, Identifikationen oder Bedürfnisse mobilisiert. Ebenso muss herausgefunden werden, wie Schüler*innen den Film kritisch hinterfragen können, um ein tieferes Verständnis ihrer eigenen historischen und kulturellen Verortung erlangen zu können (vgl. ebd.).

Für die pädagogische Arbeit mit und an dem Film »Dead Poets Society« ist es für Giroux zunächst bedeutend, aufzuzeigen, wie Diskurse über Wissen, Pädagogik und Widerstand auf verschiedene und oft widersprüchliche Weise im Film gleichzeitig hinterfragt und verstärkt werden (vgl. ebd., 41). Bedeutend dabei ist es, weder die affektiven Bindungen der Studierenden zu zerstören, noch eine definitive ideologische Lesart des Films anzubieten. Stattdessen sollte hinterfragt werden, inwiefern der Film Wissen erzeugt und Handlungsfähigkeit vermittelt, die im Dienst gesellschaftlicher Interessen und Autoritäten, die immer auch durch die Produktionsverhältnisse der kapitalistischen Marktökonomie bedingt sind, bestimmte Gruppen bevorzugen, und wie der Film Unterdrückung und Widerstand im Schulkontext sowohl widersprüchlich, als auch begrenzt aufzeigt (vgl. ebd.).

Darüber hinaus ist bedeutend, zu hinterfragen, welche ideologischen Botschaften in einem Film zum Ausdruck kommen, welche Lesarten und welche Subjektpositionen zugelassen werden (vgl. ebd., 49). Um die Bedeutungsvielfalt von »Dead Poets Society« herauszuarbeiten und den Studierenden die Möglichkeit zu geben, den Film aus ihrer eigenen Perspektive zu interpretieren, gibt Giroux ihnen beispielsweise den Auftrag, kurze kritische Aufsätze zu verfassen und diese anschließend unter den Kommilitonen auszutauschen (vgl. Giroux 1993c, 49). Zudem bringt Giroux Rezensionen zum Film sowie seinen eigenen Filmkommentar ein, um zum einen die Stimme des Lehrenden einzuführen, zum anderen aber auch, um diese kritisch hinterfragen lassen zu können (vgl. ebd.). Im und durch den Dialog können die Studierenden so ihre affektiven Beziehungen artikulieren sowie kritisch diskutieren.

Damit einher geht die Auseinandersetzung darum, welche Machtverhältnisse bestätigt oder aufgebrochen werden und inwiefern dies mit der gesellschaftspolitischen Realität der Studierenden in Verbindung gebracht werden kann (vgl. ebd., 50). So sollen insbesondere auch Verknüpfungen zu anderen Diskursen hergestellt werden, die im Film nicht explizit angesprochen werden, und es soll untersucht werden, wie dadurch möglicherweise implizit Herrschaftsverhältnisse untermauert werden. Um zu verstehen, wie »Dead Poets Society« bestimmte Machtverhältnisse bestätigt, wird der Film von den Studierenden im Hinblick darauf untersucht, wie er beispielsweise bezüglich der Kategorien von *race*, *class* und *gender*, im Kontext aktueller politischer Diskurse, einzuordnen ist (vgl. ebd.). So ergeben sich vielfältige und auch widersprüchliche Deutungsmöglichkeiten, die von unterschiedlichen Personen jeweils sehr verschieden aufgenommen und verknüpft werden und wodurch gezeigt werden kann, dass es keine richtige oder falsche

Bedeutungsstruktur in Populärtexten gibt, sondern, dass diese immer in größeren historischen und sozialen Kontexten zu situieren sind, die subjektiv unterschiedlich wirken und dementsprechend unterschiedlich dekodiert werden.[1]

Eine *Pedagogy of Representation* sollte zusammenfassend folgende zentrale Aspekte beachten:

1) Kulturarbeiter*innen müssen die historische Kontingenz und Kontextualität von bestimmten Repräsentationsformen identifizieren können (vgl. Giroux 1993b, 116f.). Es ist nicht ausreichend, unterdrückende oder diskriminierende Repräsentationen aufzudecken, sondern diese müssen immer mit bestehenden Machtverhältnissen in Verbindung gebracht werden, so dass analysiert werden kann, welche Subjektpositionen erzeugt und welche Autoritäten gesichert werden. Von besonderer Bedeutung ist hier zu fragen, inwiefern Repräsentationen Begehren, Identifikationen, Emotionen und Wünsche hervorrufen, mobilisieren und sichern und wie diese die eigene Identifizierung und Handlungsfähigkeit beeinflussen (vgl. ebd., 117).
2) Repräsentationen sind immer innerhalb kultureller und theoretischer Grenzen beziehungsweise Kontexte erzeugt sowie eingebettet und implizieren folglich stets bestimmte Wahrheiten, Werte und Machtverhältnisse (vgl. ebd., 118). So müssen sowohl die Interessen hinter bestimmten Repräsentationsformen, als auch die Produktionsverhältnisse der kapitalistischen Marktökonomie reflektiert und bedacht werden.

Demgegenüber sollte eine *representational pedagogy* über die oben aufgeführte Analyse der Formen und Inhalte von Repräsentationen hinausgehen und insbesondere die eigene Gestaltungsmöglichkeit der Schüler*innen fokussieren.

1) So sollen Repräsentationen identifiziert, herausgefordert und anschließend umgeschrieben werden, so dass die Praxis der Repräsentation zu einer Praxis des Widerstandes und der Transformation wird (vgl. ebd., 118). Eine *representational pedagogy* soll Schüler*innen zum einen die Möglichkeiten geben, ihre eigenen Geschichten aufzudecken, muss aber zum anderen auch ermöglichen, die so gemachten Erfahrungen und Einsichten umzusetzen. Geschichte ist veränderbar und vielfältig und kann je individuell aufgedeckt und neugeschrieben werden (vgl. ebd., 118f.). Dabei gilt es anzuerkennen, dass Identitäten immer dem »Spiel der Geschichte, Kultur und Macht« (Hall 1990, 225) unterworfen sind, das heißt sich durch Differenzen konstituieren und nie abgeschlossen sind.
2) Darüber hinaus müssen Kulturarbeiter*innen ein Verständnis darüber erlangen, inwiefern die Massenmedien unter Einbezug der Alltagskultur das Verhältnis zwischen den Rändern und den Machtzentren repräsentieren (vgl. Giroux 1993b, 120). Neben der Aufdeckung rassistischer, sexistischer und kolonialer Repräsentationsformen und -praktiken gilt es vor allem, im Rahmen pädagogischer Praktiken, Wissen und Begehren so zu verknüpfen, dass neue kulturelle Produktionen, Investitionen sowie Gegengeschichten (*counter-narratives*) entstehen (vgl. ebd.).

1 Vgl. Hall (2004b; 2004c).

2.2 Public Pedagogy

Vor dem Hintergrund der Rezeption der *Cultural Studies* verbindet sich im Konzept der *public pedagogy* Giroux' Forderung nach einer Ausweitung der pädagogischen Sphäre über die Schule hinaus mit der Kritik an der zunehmenden Neoliberalisierung der sozialen, kulturellen und gesellschaftspolitischen Sphären. Dabei diagnostiziert er unter anderem eine Krise der Jugend, in der sich die zunehmende Kommerzialisierung öffentlicher und hier insbesondere kultureller Räume und die gleichzeitige Erosion des demokratischen Lebens insgesamt reflektiert. Diese Auseinandersetzung mündet unter anderem in der Bekräftigung kritischer *citizenship* vor dem Hintergrund der Modifikation des Pädagogischen als *performative* Praktik. Der Begriff der Performativität bezeichnet sprachliche Äußerungen, die nicht rein verbal sind, sondern durch die gleichzeitig eine Handlung vollzogen wird und somit Wirklichkeit verändert beziehungsweise erst konstituiert wird (»Das Buffet ist eröffnet« oder »Es ist ein Junge«) (vgl. Butler 1991, 161). Damit spricht sich Giroux insbesondere dafür aus, dass Pädagogik nicht als Vermittlung und Erlangung bestimmter Wissensbestände und Fähigkeiten definiert wird, sondern dass diese Kompetenzen erst in ihrer performativen Verwendung und Ausführung die Handlungsfähigkeit des Individuums ausmachen (vgl. Giroux 2000e, 130).

> »As a performative practice, the pedagogical opens up a narrative space that affirms the contextual and the specific while simultaneously recognizing the ways in which such spaces are shot through with issues of power. […] The pedagogical as performative also draws upon recent cultural-studies [sic!] work in which related debates on pedagogy can be understood and addressed within the broader context of social responsibility, civic courage, and the reconstruction of democratic public life.« (Ebd., 133)

Durch die Wendung des Pädagogischen als performative Praxis gelingt es Giroux, das Politische pädagogischer zu machen, das heißt das Pädagogische als konstitutives Element der *Cultural Studies* zu definieren, indem

> »[…] progressive educators and cultural workers […] go beyond the primacy of signification over power and focus on how these cultural texts work within the material and institutional context that structure everyday life« (Giroux 2000e, 135).

Während pädagogische Fragestellungen innerhalb der *Cultural Studies* oft randständig waren[2], ist es Giroux' Anliegen herauszustellen, welche konstitutive Rolle der Pädagogik als Kulturkritik und kultureller Praxis zukommt, wenn es darum geht, wie Wissen und Identitäten, insbesondere in der öffentlichen Sphäre jenseits von Schule, hergestellt werden, wie Kultur mit Macht verbunden ist und sich beispielsweise auch jenseits des Diskursiven institutionell einschreibt (vgl. Giroux 1994b, 93f.). Hier stellt die Pädagogik einen Diskurs bereit, mit Hilfe dessen unter anderem die Verflechtungen von Macht und

2 Eine der wenigen Ausnahmen zu Beginn der 1990er bilden die Arbeiten von Grossberg (1994), Aronowitz (1993) und Spivak (1993).

Wissen in der Produktion und Transformation von Identitäten aufgedeckt und analysiert werden können.

> »Educational work is both inseparable from and a participant in cultural politics because it is in the realm of culture that identities are forged, citizenship rights are enacted, and possibilities are developed for translating acts of interpretation into forms of intervention.« (Giroux 2000a, 25)

Vor diesem Hintergrund formuliert Giroux zunächst einige Schwächen oder Unbestimmtheiten innerhalb der *Cultural Studies*, die insbesondere von Pädagog*innen kritisch aufgenommen werden können, um das Politische pädagogischer zu machen und so eine radikale Demokratie voranzubringen:

1) Für Giroux tendieren einige Arbeiten der *Cultural Studies* zu einer Überbetonung des Dekonstruktiven bei gleichzeitiger Verengung des Geltungsbereichs auf Fragen von Bedeutung, Text und Populärkultur (vgl. Giroux 2004e, 207). Stattdessen gelte es, Untersuchungen zu symbolischen Formen und Bedeutungen immer mit Machtanalysen zu verbinden, wie es beispielsweise in den Arbeiten von Stuart Hall der Fall ist. Im Hinblick auf die Transformation der Gesellschaft hin zu einer radikaldemokratischen muss Theorie stets mit Praxis verknüpft werden und sich in Diskursen des öffentlichen Lebens niederschlagen (vgl. ebd., 208). Damit geht die Annahme einher, dass der Kampf um Demokratie niemals abgeschlossen ist, sondern Demokratie stets als im Werden begriffen werden muss.
2) Im Anschluss daran betont Giroux die Notwendigkeit, den in den *Cultural Studies* vorherrschend akademischen Diskurs vermehrt mit öffentlichen Diskursen zu verbinden sowie ein breiteres Publikum, jenseits der Akademie, anzusprechen.[3] Explizit denkt Giroux an öffentliche Ringvorlesungen, Interviews sowie eine Radio- und Internetpräsenz (vgl. Giroux 2004e, 208f.).
3) Darüber hinaus sollten Vertreter*innen der *Cultural Studies* aktiver die ethischen und politischen Herausforderungen der Globalisierung angehen und sich hier insbesondere mit *cultural workers*, wie Pädagog*innen, Künstler*innen, Autor*innen, Journalist*innen und anderen vernetzen, um eine demokratische *public pedagogy* zu verwirklichen (vgl. ebd., 209).
4) Um die Kluft zwischen Institutionen der höheren Bildung und der weiteren Gesellschaft zu minimieren, das heißt Diskurse, Forschungsprojekte und -ergebnisse in die gesellschaftliche Sphäre hineinzutragen und zu diskutieren, appelliert Giroux zunächst an Pädagog*innen beziehungsweise *cultural workers* und deren Reflexion und Sichtbarmachung der eigenen subjektiven Eingebundenheit bezüglich der Inhalte, der Beziehungen sowie deren politischer Beschaffenheit (vgl. ebd.). Hier schlägt Giroux die Unterscheidung zwischen einer »politisierenden Pädagogik« und

3 Hier sehe ich erneut die Arbeiten von Hall im Rahmen der *Open University* als Vorbild für das Hineintragen akademischer Diskurse in die Zivilgesellschaft und in außerschulische Bildungs-einrichtungen.

einer »politischen Pädagogik« vor (ebd.). Während im ersten Ansatz den Studierenden *per se* die gleiche politische Meinung und Ausrichtung der Lehrenden unterstellt wird und auf Grundlage dessen agiert wird, werden Studierende in einer politischen Pädagogik in erster Linie dazu aufgefordert, eigene begründete Standpunkte einzunehmen und diese vor allem auch außerhalb des pädagogischen Settings zu verteidigen. Es geht um die Befähigung zu sozialer Verantwortung und kritischer *citizenship*.

5) Schließlich müssen Vertreter*innen der *Cultural Studies* Pädagogik und ihre lokalen sowie globalen Funktionen und Wirkungen ernster nehmen, um insbesondere Machtverhältnisse inner- und außerhalb traditioneller Diskurse und kultureller Sphären aufzudecken, zu hinterfragen, herauszufordern und zu verändern (vgl. ebd., 210f.).

Im Anschluss an den bereits durch Raymond Williams in 1989 formulierten Anspruch der *Cultural Studies* »to make learning part of the process of social change itself« (Williams 1989, 158), argumentiert Giroux dezidiert für die Relevanz von Pädagogik für die *Cultural Studies*, wie es im Folgenden systematisiert wird. Demnach zeichnet sich der spezifische Beitrag der *Critical Pedagogy* für die *Cultural Studies* aus durch:

1) die Vertiefung und Erweiterung der Analyse von Macht und Kultur über Fragen der Produktion, Zirkulation und Transformation hinaus auf die Frage der Aushandlung von Kultur und kulturellen Bedeutungen in dem Sinne, dass Pädagogik und pädagogische Settings selbst als Praxis beziehungsweise Orte kultureller Produktion verstanden werden (vgl. Giroux 1994b, 95). Darüber hinaus verhilft die *Critical Pedagogy* dabei aufzudecken, wie Wissen und Identitäten in unterschiedlichen Kontexten in sowie jenseits der Schule hergestellt werden. Damit bietet die Pädagogik ein Konzept der Artikulation an, womit die enge Verzahnung von Macht und Wissen in der Produktion und Transformation von Subjektpositionen analysiert werden kann (vgl. Giroux 1993d, 169). Pädagogik als Form der Kulturpolitik nimmt dabei das Verhältnis zwischen den Möglichkeiten des sozialen Handelns und den sozialen Formen, die diese sowohl ermöglichen als auch einschränken in den Blick und so soll die Stärkung von Demokratie in dem Sinn erfolgen, dass die Bedingungen für soziale Gerechtigkeit, Freiheit und Gleichheit sowohl in der politischen und sozialen, als auch in der ökonomischen Sphäre geschaffen werden (vgl. ebd., 168f.).
2) Die Wendung des Pädagogischen als performative Praxis, als »Akt des Handelns« (Grossberg 1996b, 143), ist von einer Kulturpolitik geprägt, die Wissen zurück in die Praxis übersetzt und Theorie in die politische Sphäre überführt, wodurch das Pädagogische unter anderem als Praxis der Aushandlung gestärkt wird (vgl. Giroux 2000e, 135). So wird ein narrativer Raum eröffnet, der das Kontextuelle sowie das Spezifische bekräftigt und gleichzeitig berücksichtigt, wie dieser Raum von Macht durchzogen ist (vgl. ebd., 133). Auch wenn den *Cultural Studies* selbst ein performativer Charakter zugesprochen wird, kann durch eine explizite Verbindung bzw. Aufnahme des Pädagogischen unterstrichen werden, inwiefern »every relationship of ›hegemony‹ is necessarily an educational relationship« (Gramsci 2018, 350). Damit wird die politische Kraft pädagogischer Praxis betont, die unter anderem mit Aspek-

ten von sozialer Verantwortung, Zivilcourage und der Ausweitung demokratischen öffentlichen Lebens einhergeht (vgl. Giroux 2000e, 133). Darüber hinaus ist es von besonderer Bedeutung, dass *cultural workers* als transformative Intellektuelle nicht bloß soziale Kritik üben, sondern insbesondere auch Selbstkritik vollziehen, wobei Kritik immer mit einem Diskurs der Hoffnung beziehungsweise Diskurs der Möglichkeiten verbunden werden soll, das heißt die Idee beispielsweise, dass Geschichte angeeignet und neu gemacht werden kann, dass hegemoniale Strukturen verändert werden können und Bedeutungen und Wissen verhandelbar sind.

3) Zudem zeichnet sich der Beitrag der *Critical Pedagogy* für die *Cultural Studies* durch die Betonung des Primats des Politischen aus, womit unter anderem die Herstellung kritischer öffentlicher Sphären einhergeht, in denen der Prozess des Lernens selbst zum politischen Mechanismus wird, durch den Identitäten geformt, Begehren mobilisiert und Erfahrungen kontextualisiert werden (vgl. Giroux 2004e, 199). So stellt Pädagogik einen Diskurs bereit, in und durch ihn soziale Hierarchien, Identitäten und Ideologien befragt und herausgefordert werden können. Schüler*innen, Studierende und andere sollen zu sozialen, politischen und ökonomischen Akteur*innen werden, das heißt verstehen lernen, wie Macht beispielsweise eingeschrieben ist und wirkt, lernen, verschiedene Perspektiven einzunehmen sowie gängige Erklärungsmuster, die im Alltag dominieren, zu hinterfragen (vgl. Giroux 1993d, 169). Dem Aspekt der Erfahrung wird dabei eine besondere Bedeutung zugesprochen, da mit und durch Erfahrungen Wissen produziert wird und Subjekte konstruiert werden.
4) Darüber hinaus ist die Verknüpfung einer Sprache der Kritik und Möglichkeiten notwendig, unter anderem um die gesellschaftlichen Wirkungen medialer Großkonzerne und Produktionen innerhalb der neoliberalen Hegemonie kritisch zu untersuchen und in Form einer *public pedagogy* herauszufordern. Die Eingebundenheit medialer Großkonzerne in Prozesse kultureller Produktion wurde selbstverständlich auch von Theoretiker*innen der *Cultural Studies* aufgenommen und kritisch bearbeitet, jedoch wurde laut Giroux die spezifisch pädagogische Rolle, die solchen Konzernen zukommt, nicht ausreichend berücksichtigt (vgl. Giroux 1999b, 222). Die insbesondere seit den späten 1980er und frühen 90er Jahren zunehmende Privatisierung unter anderem staatlicher Aufgaben und Leistungen sowie die Kommerzialisierung von Kultur allgemein hat dazu beigetragen, dass Großkonzerne wie *Walt Disney* oder *Time Warner* nicht nur zunehmend den öffentlichen Diskurs dominieren, sondern als »teaching machines« (Giroux 1999b, 222) eine öffentliche Pädagogik der Kommerzialisierung fördern beziehungsweise selbst als Akteure einer *public pedagogy* auftreten. So hat der globale neoliberale Kapitalismus entscheidende Auswirkungen unter anderem auf Machtverhältnisse, Wissensproduktion und Subjektkonstruktionen, was eine kritische Pädagogik auf neue Weise herausfordert.

Dass bei Vertreter*innen der *Cultural Studies* das Potential und die große Bedeutung der pädagogischen Sphäre für gesellschaftspolitische Veränderungen allerdings weiterhin unterschätzt und vernachlässigt wird, beklagt Giroux bis heute (vgl. Giroux 2016 o. S.).

2.3 Interaktionistisch-konstruktivistische Interpretation

Die Erweiterung beziehungsweise Neudefinition von Pädagogik als Kulturpolitik und Kulturarbeit vor dem Hintergrund der Diskurse der *Cultural Studies* und des Postkolonialismus ist aus Sicht des interaktionistischen Konstruktivismus im Hinblick auf die Diskussion um die Bedeutung und Reichweite von Pädagogik in pluralen, postmodernen Gesellschaften äußerst fruchtbar, da die zunehmende Diversität und die Vielfältigkeit von Bedeutungen im digitalen Zeitalter neue Perspektiven und Praktiken einfordern, die einer pluralen, demokratischen Gesellschaft gerecht werden. Damit zusammenhängend ist die Forderung nach Transformation der Gesellschaft hin zu einer radikaldemokratischen verknüpft, wie es sowohl Giroux als auch der interaktionistische Konstruktivismus anstreben. In der folgenden Analyse werden erneut auf Grundlage der im Teil I, Kapitel 1 eingeführten Beobachterperspektiven und Grundbegriffe des interaktionistischen Konstruktivismus Gemeinsamkeiten, Unterschiede und mögliche (Weiter-)Entwicklungen diskutiert, die beide Ansätze erweitern und bereichern können.

2.3.1 Beobachter*in – Teilnehmer*in – Akteur*in

Die analytische Differenzierung der Perspektiven von Beobachter*in, Teilnehmer*in und Akteur*in kann helfen, sich den vielfältigen (kulturellen) Wirklichkeits- und Bedeutungskonstruktionen, die insbesondere in postmodernen, multikulturellen Gesellschaften Geltung beanspruchen, anzunähern und sie so für eine kritische Pädagogik zu nutzen. Mit der Bejahung von Heterogenität, Ambivalenz, Differenz und Kontingenz geht einerseits die Annahme der Pluralisierung von Viabilität einher, das heißt die Vielfältigkeit von Kontexten für die Identifizierung eines jeden Subjekts sowie andererseits die Notwendigkeit, auf Grundlage dessen Andersheit und Dissens nicht nur anzuerkennen, sondern für eine radikaldemokratische Gesellschaft fruchtbar zu machen.

Giroux' Erweiterung von Pädagogik als Kulturpolitik und die damit einhergehenden Implikationen für die pädagogische Praxis können aus interaktionistisch-konstruktivistischer Perspektive im Sinne der Unterscheidung von Beobachter*in, Teilnehmer*in und Akteur*in folgendermaßen reflektiert werden:

Wenn wir einerseits mit dem interaktionistischen Konstruktivismus davon ausgehen, dass alle Beobachter*innen stets in kulturelle Kontexte eingebettet sind und dies andererseits mit einem an den *Cultural Studies* angelehnten Kulturbegriff verbinden, kann es keine wahre oder erste Beobachterposition geben. Dies hängt unter anderem damit zusammen, dass der Kulturbegriff zum einen die diskursiven symbolischen Praktiken, die vielfältige Bedeutungen generieren, betont, zum anderen dabei stets die Unabgeschlossenheit und Ambivalenz von Diskursen berücksichtigt wird. So ist die Annahme grundlegend, dass jede/r Beobachter*in aus der je subjektiven Sicht heraus Wirklichkeiten und damit auch vielfältige Bedeutungen konstruiert, die sich ganz unterschiedlich in kulturelle Praktiken und Interaktionen einschreiben. Und so sind besonders im Hinblick auf postmoderne, multikulturelle Gesellschaften die vielfältigen und widersprüchlichen Erfahrungen von Ethnizität, wie es Giroux explizit betont, unter

anderem verbunden mit Kategorien wie *class*, *race* und *gender* für die pädagogische Praxis und deren gesellschaftliche Wirkung zentral.

So sind Beobachter*innen stets Teilnehmer*innen unterschiedlichster kultureller Praktiken, Routinen und Institutionen, die diese vor dem Hintergrund ihrer vielfältigen historischen Kontexte und hybriden Erfahrungen verorten und identifizieren. Postmoderne Gesellschaften sind zunehmend geprägt von Migrations- und Fluchterfahrungen, Mehrsprachigkeit, Erfahrungen der Verschiebung und Deplatzierung, des Da-Zwischenseins sowie der Ungleichzeitigkeit sowohl in räumlicher als auch in zeitlicher Weise. Für Giroux muss eine kritische Pädagogik diese Vielfalt kultureller Hintergründe insofern berücksichtigen, als auf Grundlage dessen Identifizierungen, Bedeutungskonstruktionen sowie Handlungsweisen entstehen, die im pädagogischen Setting in einem ersten Schritt aufgedeckt und reflektiert werden müssen, wie er es in der *pedagogy of representation* vorschlägt. Denn erst die Verortung und Reflexion der eigenen Position im historischen, gesellschaftspolitischen und sozialen Kontext kann unter anderem bestehende Machtverhältnisse aufzeigen und in einem zweiten Schritt herausfordern und verändern. In der *pedagogy of representation* wird insbesondere Gewicht auf die vielfältigen Alltagserfahrungen der Teilnehmer*innen gelegt und der Frage nachgegangen, wie identitätsstiftende und bedeutungsschaffende Prozesse im Rahmen der Kategorien von unter anderem *race*, *class* und *gender* in Populärmedien repräsentiert werden.

Neben der zuvor dargelegten Notwendigkeit der umfassenden Reflexion der kulturellen Vorverständigungen, Traditionen und Erfahrungen der Teilnehmer*innen im Rahmen der *pedagogy of representation* legt Giroux besonderes Gewicht auf die damit stets verbundene Akteursperspektive, in die die Beobachtungsleistungen sowie Teilnahmebedingungen einfließen. So schließt sich an den ersten Schritt der Reflexion, Aufdeckung und Kritik die *representational pedagogy* an, bei der die aktive Gestaltungsmöglichkeit im Vordergrund steht, wodurch die Praxis der Repräsentation zu einer Praxis der Transformation wird. Indem Schüler*innen zu Akteur*innen werden, die unter anderem soziale, politische und ökonomische Missverhältnisse herausfordern und verändern, wird Pädagogik zu einer politischen Praxis.

Aus Sicht des interaktionistischen Konstruktivismus ist besonders Giroux' Sensibilität für die Perspektivenvielfalt von Beobachter*in, Teilnehmer*in und Akteur*in hervorzuheben. Das hohe Maß an Reflexivität, das mit der Berücksichtigung dieser unterschiedlichen Perspektiven einhergeht, macht eine kritische Pädagogik erst möglich und stellt die Voraussetzung für eine kritische, emanzipative Praxis dar.

2.3.2 Selbst- und Fremdbeobachter*in

Das Konzept der Repräsentation und die daran angelehnte *pedagogy of representation* verweisen auf die vielfältigen sozialen, kulturellen, gesellschaftlichen und individuellen Kontexte und Erfahrungen, die sich in jede Repräsentationspraktik einschreiben und aus verschiedenen Beobachterperspektiven sehr unterschiedlich interpretiert werden können.

Die vom interaktionistischen Konstruktivismus vorgeschlagene Unterscheidung von Selbst- und Fremdbeobachtung, die in Giroux' Ansatz der *pedagogy of representation* im-

plizit enthalten ist, betont zum einen die insbesondere in der Postmoderne notwendige Offenheit für Ambivalenz, Differenz und Kontingenz sowie zum anderen die damit einhergehende Anerkennung und Wertschätzung von Andersheit. Denn erst, wenn wir unsere Position und Situation als Selbstbeobachter*in offenlegen und reflektieren und dies wechselseitig mit der Perspektive eines/r Fremdbeobachter*in abgleichen, zeigt sich die Ambiguität und Kontingenz von Wahrheit, Wissen und Bedeutung sowie von Differenz und Andersheit. Als Selbstbeobachter*innen betrachten wir uns selbst und andere aus den Diskursen und kulturellen Praktiken heraus, an denen wir selbst teilhaben und partizipieren, wobei sich zeigt, dass wir hier dazu tendieren, Eindeutigkeit herzustellen und damit Sicherheit zu erlangen. Als Fremdbeobachter*in hingegen beobachten wir andere in ihrem Teilnehmen an und Agieren in Diskursen und kulturellen Praktiken, wobei aufgrund einer größeren Distanz häufig stärker auch andere, überschneidende Diskurse mit in Betracht gezogen und reflektiert werden. Dadurch kann der notwendigen Offenheit Rechnung getragen werden.

Wie bereits in Kapitel 2.1 ausgeführt wurde, ist es ein zentrales Ziel der *pedagogy of representation*, die Lernenden für eine multiperspektivische Betrachtung und Interpretation von Repräsentationen zu sensibilisieren und dadurch die Pluralität von Wirklichkeiten und Bedeutungen hervorzuheben. Giroux schafft es methodisch eindrucksvoll, die Studierenden dazu anzuleiten, sowohl in einer Selbstbeobachterperspektive die je subjektiven Lesarten und Bedeutungen des Films zu reflektieren, als auch verschiedene Fremdbeobachterperspektiven einzunehmen. Dies leitet er folgendermaßen an:

1) Zunächst schauen sich die Studierenden den Film vor dem Hintergrund ihrer je individuellen Erfahrungen und Geschichten an, ohne vorher beispielsweise durch Suggestivfragen positioniert oder beeinflusst worden zu sein. Hier stehen die subjektiven Eindrücke, Fragen, Gefühle und Interpretationen als Selbstbeobachter*in im Vordergrund.
2) In einem zweiten Schritt werden sie aufgefordert, kurze kritische Abhandlungen zu verfassen, die für die Gruppe vervielfältigt werden, um anschließend gemeinsam besprochen zu werden. An diesem Punkt stoßen Selbst- und Fremdbeobachtungen aufeinander, werden abgeglichen und diskutiert, wodurch die Vielfältigkeit von Bedeutungsgebungen, Interpretationen, Begehren, Fragen und Einstellungen hervortritt. Hier wird deutlich, dass es keine richtigen oder falschen Interpretationen gibt, Bedeutungen und Meinungen stattdessen kontextabhängig sind. Darüber hinaus kann verdeutlicht werden, dass Ansichten und Interpretationen auch veränderbar sind oder gar ambig nebeneinander Geltung finden. Ein Wechsel zur Metakommunikation, das heißt ein expliziter Austausch über die verschiedenen Perspektiven von Selbst- und Fremdbeobachtung, könnte aus interaktionistisch-konstruktivistischer Sicht hier helfen, einerseits eine inhaltliche Perspektivenerweiterung zu erlangen und andererseits Grenzen und Unschärfen zu identifizieren. So würde beispielsweise deutlich, dass dem Überführen von imaginären Aspekten (Gefühle, Begehren, Ängste etc.) auf die symbolische Ebene Grenzen gesetzt sind, wodurch die Sensibilität für die Grenzen des Verstehens und verstanden Werdens verstärkt wird.

3) Zusätzlich erhalten die Studierenden veröffentlichte Rezensionen zum Film sowie Giroux' eigenen Filmkommentar, wodurch eine weitere Ebene der Fremdbeobachterperspektive eingeführt wird. So werden die Lernenden dazu aufgefordert, sich auch kritisch zu autorisierten Perspektiven zu positionieren.

Eine noch deutlichere Differenzierung beziehungsweise Benennung der Perspektiven von Selbst- und Fremdbeobachtung könnte in Giroux' Analysen dazu beitragen, die Vielschichtigkeit, Widersprüchlichkeit, Ambivalenz und Mehrdeutigkeit von Repräsentationen und ihren Wirkungen noch expliziter hervorzuheben und in den sich daran anschließenden Re-/Konstruktionen differenzierter aufzugreifen. So zeigt sich insbesondere im Abgleich der Reflexion der Selbstbeobachtung mit der Reflexion der Fremdbeobachtung die Pluralität von Wahrheits- und Wirklichkeitskonstruktionen, die Ambivalenz von Repräsentationen sowie die Bedeutung unterschiedlicher Kontextualisierungen.

2.3.3 Symbolisches – Imaginäres – Reales

Ebenso wie Giroux – beeinflusst durch die *Cultural Studies* – Kultur und kulturelle Praxis primär auf Grundlage symbolischer Repräsentationen und Praktiken begreift, versteht der interaktionistische Konstruktivismus, ausgehend von unter anderem poststrukturalistischen Theorien, Kultur als diskursives Feld symbolischer Praktiken. Vor dem Hintergrund der Diskussion um Multikultur, Demokratie und der Rolle von Pädagogik legt Giroux ein besonderes Augenmerk darauf, Repräsentationen und Repräsentationspraktiken, insbesondere in Populärmedien, die im großen Maße Alltagserfahrungen bilden, kritisch zu beleuchten und zu dekonstruieren.

Hier finden wir erneut viele Gemeinsamkeiten zwischen beiden Ansätzen, doch während im interaktionistischen Konstruktivismus, wie wir bereits gesehen haben, größeres Gewicht auf die Frage gelegt wird, wie imaginäre Prozesse die Kommunikation und Interaktion beeinflussen und das Symbolische begrenzen, taucht das Imaginäre bei Giroux meist in Form von Affekten und Begehren auf. Hier ist es spannend zu sehen, wie Reich als Vertreter des interaktionistischen Konstruktivismus den Film »Dead Poets Society« im Vergleich zu Giroux interpretiert und welche Implikationen und Schlussfolgerungen sich daraus möglicherweise für die kritische Pädagogik, aber auch für den Ansatz von Reich, ergeben.

Im Folgenden wird zunächst das Feld des Symbolischen untersucht und gezeigt, wie mittels der *pedagogy of representation* zum einen symbolische Repräsentationen angefochten werden können. Dass sich hier auch stets imaginäre Prozesse zeigen, wodurch symbolische Ordnungen begrenzt werden, wird daran anschließend pointiert. Es wird untersucht, welche Zugewinne Giroux ebenso wie der interaktionistische Konstruktivismus gegenseitig erlangen können. Abschließend wird das Register des Realen betrachtet und analysiert, wie Aspekte des Realen innerhalb der *pedagogy of representation* fruchtbar gemacht werden können. Es zeigt sich deutlich, wie verwoben die drei Register miteinander sind und wie sehr sie sich gegenseitig beeinflussen.

Symbolische Ordnungen und Repräsentationen

Betrachten wir die *pedagogy of representation* im Sinne des Symbolischen, bewegen wir uns zwischen einerseits der Konstruktion und Rekonstruktion symbolischer (kultureller) Ordnungen und andererseits dem Bestreben nach Dekonstruktion ebendieser, wobei stets Ambivalenzen und Widersprüche immanent sind, die die Analyse so spannend machen und immer wieder zeigen, wie kontingent und vieldeutig Prozesse der Identifizierung und Signifizierung sind. Die Unmöglichkeit einer finalen Bedeutungsgebung beziehungsweise die nie zu erreichende Abgeschlossenheit von Diskursen hat unter anderem damit zu tun, dass im Anschluss an poststrukturalistische Theorien davon ausgegangen wird, dass symbolische Repräsentationen von Überdeterminiertheit gekennzeichnet sind, das heißt, dass grundsätzlich eine Mehrbedeutung hinter der vermeintlich stabilen Beziehung von Signifikant und Signifikat herrscht. Stets gibt es die Möglichkeit, bisherige Artikulationen neu- und umzudeuten, was sowohl Giroux als auch der interaktionistische Konstruktivismus produktiv nutzen, um unter anderem Ansprüche auf Allgemeingültigkeit vermeintlicher Wahrheiten anzufechten, das heißt beispielsweise durch Rückbezug auf postkoloniale Theorien, eurozentrische und universalisierende Narrationen sowie diskriminierende Repräsentationen und Praktiken zu dekonstruieren.

Giroux pointiert zunächst die verschiedenen Arten, wie Repräsentationen als Mittel dafür konstruiert werden, »die Vergangenheit durch die Gegenwart hindurch zu begreifen, um eine bestimmte Sicht der Zukunft zu legitimieren und zu sichern« (Giroux 1993b, 115). So hat sich beispielsweise im Zuge der Multikulturalismusdiskussionen in Amerika in den 1980er und 90er Jahren und dem damit zusammenhängenden Diskurs um Identitätspolitiken der ehemals biologische Rassismus zu einem Diskurs um Kategorien von Differenz, Identität und Repräsentation gewandelt und taucht nun als »Kulturkampf« beziehungsweise Kampf um kulturelle Deutungsmacht auf. So wird von rechtskonservativer Seite Differenz nicht mehr (offen) als Marker für rassistische Überlegenheit angesehen, sondern zu einem der kulturellen Abgrenzung, Homogenität sowie sozialen und strukturellen Ungleichheit umgedeutet (vgl. ebd., 95). Mittels einer neuen Repräsentationspolitik wird versucht, die hegemoniale Ordnung der rechtskonservativen Reagan/Bush-Administration zu verteidigen, um bestehende Macht- und Ungleichverhältnisse zu legitimieren. Dies wird zum einen durch den Abbau staatlicher Leistungen und öffentlicher Dienste, bei gleichzeitiger Privatisierung staatlicher Dienstleistungen sowie der Stärkung unternehmerischer Freiheiten begünstigt. Zum anderen wird durch die Kontrolle und Nutzung der Populärmedien versucht, die rechtskonservative Ideologie, welche sich unter anderem durch die Verfechtung traditioneller und christlicher Werte sowie durch die Ablehnung einer emanzipatorisch-pluralen Gesellschaftsordnung auszeichnet, zu verteidigen und zu stärken.

Der Wandel vom alten biologischen zum neuen kulturellen Rassismus, das heißt der Wandel von den ehemals unmöglich zu überwindenden symbolischen Grenzen naturalistisch-rassistisch konstruierter Kategorien hin zu der vielfältigen, ambivalenten und veränderbaren Kategorie kultureller Differenz birgt die Möglichkeit, ehemals dominante Repräsentationsregime herauszufordern und zu verändern. Indem »schwarz« als politisches und kulturelles Konstrukt entlarvt wird, verliert die ehemals unhinterfragte »weiße« Norm ihre Existenzgrundlage und bietet Angriffsfläche zur Veränderung und De-

konstruktion. Die Unabgeschlossenheit von Diskursen und die Kontingenz und Ambivalenz von Repräsentationspolitiken kann hingegen eindrucksvoll daran geschildert werden, wie im Zuge der oben dargelegten Veränderung rassistischer Repräsentation, sich die Neue Rechte im Gegenzug unmittelbar als weißes Opfer stilisiert und beispielsweise die Unruhen 1992 im Zuge der Ermordung Rodney Kings als gesetzlosen schwarzen Aufstand instrumentalisiert (vgl. Giroux 1993b, 102).

An der Veränderbarkeit von Repräsentationspraktiken, der Möglichkeit der Um- und Neudeutung von Artikulationen und der damit einhergehenden steten Möglichkeit hegemonialer Auseinandersetzung setzt Giroux' *pedagogy of representation* an. In diesem Zusammenhang ist die pädagogische Arbeit mit Populärmedien beziehungsweise mit Filmen im Spezifischen äußerst fruchtbar, da durch die Analyse von Filmen die hohe Komplexität von Repräsentationen, deren Ambivalenzen und Widersprüche sowie die oftmals verdeckten diskriminierenden und stereotypen Darstellungen aufgezeigt werden können. So soll einerseits die Kraft, Beständigkeit und Hartnäckigkeit symbolischer Ordnungen aufgedeckt werden, zum anderen wird daran anschließend der Konstruktcharakter solcher Repräsentationen, deren Kontextualität und Historizität und damit deren Veränderbarkeit verdeutlicht.

Aus interaktionistisch-konstruktivistischer Perspektive ist Giroux' Sensibilität für die Widersprüchlichkeit, Ambivalenz, Offenheit und Kontingenz von Repräsentationen und symbolischen Ordnungen sehr fruchtbar, um im Anschluss an unter anderem Derrida, Lacan sowie Laclau und Mouffe hervorzuheben, wie brüchig und damit veränderbar solche Ordnungen sind. Damit geht die von beiden Ansätzen geteilte Einsicht einher, dass unsere Wirklichkeiten, Wahrheiten und Erkenntnisse vor dem Hintergrund historischer, sozialer, kultureller und politischer Kontexte stets re-/de-/konstruiert werden können. Während Giroux sowohl in der Analyse im Rahmen der p*edagogy of representation* als auch im Anschluss an die *representational pedagogy* sein Augenmerk primär auf die politisch-emanzipativen Implikationen in Form von Widerstand und Handlungsmacht legt, fokussiert der interaktionistische Konstruktivismus im Unterschied dazu zunächst differenzierter, inwiefern das Symbolische selbst durch unter anderem imaginäre Spiegelungsprozesse in Interaktion und Kommunikation begrenzt wird und welche pädagogischen Folgerungen dies nach sich zieht. Sehr anschaulich kann dies anhand der unterschiedlichen Betrachtung und Analyse des Films »Dead Poets Society« gezeigt werden.

Imaginäre Kräfte und Begehren

Betrachten wir die *pedagogy of representation* und darin das Konzept der Repräsentation im Sinne des Imaginären, des Begehrens und der Spiegelung, wie es der interaktionistische Konstruktivismus vorschlägt, wird deutlich, inwiefern die imaginären Kräfte die Inhalte übersteigen, welche Bedeutung der Beziehungsebene in der Vermittlung von Inhalten zukommt und welche pädagogischen Folgerungen daraus für die kritische Pädagogik gezogen werden können.

Giroux berücksichtigt in der *pedagogy of representation* zwar durchaus imaginäre Kräfte in Form von Begehren, Wünschen, Ideen und Phantasien, doch schöpft er die fruchtbaren Folgerungen der Berücksichtigung des Imaginären für eine kritische demokratische Pädagogik nicht vollständig aus. Dies ist zum einen seinem primären Fokus auf das Politische geschuldet, zum anderen seiner weniger systematischen Rezeption psy-

choanalytischer und kommunikationstheoretischer Ansätze im Vergleich zum interaktionistischen Konstruktivismus bei Reich. Während Giroux den Film »Dead Poets Society« heranzieht, um in einer vornehmlich kritischen Perspektive aufzuzeigen, wie Macht-Wissens-Diskurse ideologisch eingebunden sind und wirken, und inwiefern der Film beispielsweise konservative und sexistische Repräsentationen zeigt und dadurch reproduziert, veranschaulicht Reich anhand des Films die Bedeutung des Imaginären in pädagogischen Prozessen. Beide Analysen sind meines Erachtens produktiv, nachvollziehbar und fruchtbar, können sich aber gegenseitig in ihren Leerstellen auch gut ergänzen. Dies zeigt einmal mehr, dass es auf dem Feld der Repräsentation selten ein richtig oder falsch gibt, sich die Interpretationsperspektive stattdessen aus der Position und Motivation der Beobachter*innen eröffnet.

Reich nimmt eine grundsätzlich positive Perspektive ein, indem er sich den im Film imaginären Prozessen zuwendet und feststellt, dass eine primär an symbolischen Vorräten ausgerichtete Pädagogik in Form von Erklärungen, Fakten, Theorien etc. zu kurz greift, wenn es darum geht, eine konstruktivistische Pädagogik und Didaktik voranzutreiben (vgl. Reich 1998, 189). Der im Zentrum stehende Lehrer Keating wird von Reich als »Erfinder einer neuen Schule« (ebd.) beschrieben, da er an den traditionellen Lehr-Lernmethoden der Schule zweifelt und den Schülern stattdessen durch neuartige und ungewöhnliche Methoden, eine Vielzahl an Beobachterperspektiven eröffnet. Die Schüler sollen durch neue Perspektiven (symbolisiert etwa durch das Steigen auf das Klassenpult) und ohne dogmatische Beeinflussung beziehungsweise Lenkung (etwa durch das Einleitungskapitel im Lyrikband) ihre eigenen Zugänge erspüren und finden.

Zudem lobt Reich die bei Keating im Zentrum seiner Pädagogik stehende Berücksichtigung der Beziehungsebene. Nicht die Vermittlung vorgefertigter Inhalte macht erfolgreiches Lernen aus, sondern die Schaffung imaginärer Zugänge zu den Inhalten, wodurch diese erst Bedeutung erhalten und nachhaltig werden. Eine Schlüsselszene in Bezug auf die notwendige Zulassung des Imaginären in pädagogischen Prozessen stellt für Reich die Poesiestunde dar, in der Keating das »Yawp« anhand eines Gedichtes einführt. Dieses »Yawp«, als etwas symbolisch Unübersetzbares, sondern nur imaginär Erfahrbares in Form von Energie, Begehren, Spaß und Lust, zeigt den Schülern, dass sie ohne imaginären Zugang zu den Dingen (ohne eine Art »Yawp«) nur schwer selbst konstruktiv werden können, wodurch die Lehr-Lernerfahrung meist oberflächlich und wenig nachhaltig bleibt. Indem ein Schüler durch Keating anschließend soweit provoziert und ermutigt wird, sein »Yawp« zu beschwören und eigene Verse zu produzieren, das heißt die Verbindung zwischen Imaginärem und Symbolischem zu erreichen, wird die ganze Klasse imaginär erfasst und alle spüren etwas Bedeutsames, verstehen plötzlich mehr als bloße Worte. Hier zeigt sich, dass imaginäre Prozesse stets in Interaktionen eingebettet sind. So ist das imaginäre Begehren des Schülers im Zentrum der Poesiestunde stets in Spiegelungsprozesse mit den a/Anderen[4] eingelassen, das heißt dass ein wechselseitiges Begehren nach dem Begehren des anderen stattfindet, welches jedoch nie gestillt werden kann, da das Imaginäre nicht vollends im Symbolischen aufgeht. Hier spricht

4 In Anlehnung an Lacans Psychoanalyse wird unter klein a der/die imaginiert andere meines Begehrens verstanden, während unter groß A der/die symbolisch Andere gemeint ist. Vgl. auch Teil I, Kapitel 2.3 in dieser Arbeit.

der interaktionistische Konstruktivismus im Anschluss an Lacan von der Sprachmauer, das heißt der Unmöglichkeit der ganzheitlichen Überführung imaginärer Inhalte in symbolische und damit einhergehend die Einsicht, dass wir nicht direkt und unmittelbar mit Anderen sprechen können. Reich bezeichnet das Imaginäre somit als Ziel und Grenze von Pädagogik (vgl. Reich 2012a, 111).

Insgesamt impliziert Repräsentation als soziale Praxis der Bedeutungsherstellung die im interaktionistischen Konstruktivismus grundlegende Betonung von Interaktionen beziehungsweise die Betrachtung der Beziehung von Selbst und Anderen für jegliche Re-/De-/Konstruktionen von Wirklichkeit, da aus konstruktivistischer Sicht kein Individuum alleine aus sich heraus Wirklichkeit konstruieren kann. Stets ist dies an die Interaktion mit Anderen gebunden (vgl. Reich 2009a, 289). Eine zentrale Folgerung dessen für die konstruktivistische Pädagogik und Didaktik ist die Unterscheidung der Inhalts- und Beziehungsebene mit deutlicher Betonung letzterer und der damit einhergehenden Offenheit für Kommunikation und Interaktion auf der imaginären Achse. Im Grad sowie in der Art und Weise der Berücksichtigung der Beziehungsebene unterscheidet sich Giroux' Ansatz deutlich vom interaktionistischen Konstruktivismus, wenngleich auch Giroux an vielen Stellen (z.B. Giroux 1993b, 117) die Notwendigkeit von Interaktion und Kommunikation betont (zur Identitätsbildung beispielsweise), wodurch viele Anknüpfungsmöglichkeiten für einen substantielleren Einbezug des Imaginären gegeben sind.

Wie oben bereits angedeutet, finden sich bei Giroux viele implizite Hinweise auf das Imaginäre – insbesondere in der *pedagogy of representation* – beispielsweise in der Anerkennung der Bedeutung von Begehren, Wünschen und Phantasien für Lehr-Lern Prozesse, in der Reformulierung der Schüler*in-Lehrer*in Beziehung sowie in der Betonung der Notwendigkeit für Dialog, Kritik und Hoffnung bei gleichzeitiger Anerkennung von Verstehensgrenzen. Darüber hinaus zeigen Giroux' theoretische Bezüge unter anderem zu Autoren wie Mikhail Bakhtin, Jacques Lacan und Homi K. Bhabha eine klare Affinität zu sprachwissenschaftlichen und psychoanalytischen Ansätzen, was dazu einlädt, das Imaginäre in Giroux' kritischer Pädagogik deutlicher herauszustellen. Dies könnte vor allem durch eine Stärkung der Beziehungsebene auf folgende Weise geschehen:

Prinzipiell steht Giroux einer Inhaltsdominanz in der Pädagogik sehr kritisch gegenüber und betont an vielen Stellen, dass Pädagogik keine Technik oder Methode der Wissensvermittlung sein darf. Pädagogik als politische Praxis, wie er es befürwortet, erfordert stattdessen in erster Linie die Befähigung zum Aushandeln von Wissen und Bedeutung sowie die Unterstützung zum kritischen Denken und zur Erlangung von Handlungsmacht (*agency*). Dass dafür ein hohes Maß an Reflexions- und Kommunikationsfähigkeit bedeutend ist, wird in der *pedagogy of representation* deutlich, wenn Studierende beispielsweise ihre eigene historische Position und Eingebundenheit aufdecken und reflektieren, dies vor dem Hintergrund kultureller Repräsentationen analysieren sowie mit der Lehrkraft sowie den Kommiliton*innen kommunizieren. Giroux' Fokus liegt dabei insbesondere auf der Dekonstruktion diskriminierender Repräsentationen sowie auf der Uminterpretation und Aneignung neuer Repräsentationen, wobei die interaktiven Prozesse, die sich dabei vollziehen, tendenziell in den Hintergrund rücken. Hier könnte eine stärkere Betonung der Intersubjektivität im Sinne des interaktionistischen Konstruktivismus noch deutlicher herausstellen, wie sich Prozesse der Identifizierung mit

und über den a/Anderen vollziehen und wie sich in den wechselseitigen Spiegelungen das imaginäre Begehren der Subjekte ausdrückt. Nur über die Spiegelung des a/Anderen und den darin wirkenden Blick des Dritten kann es zur Selbstbewusstwerdung, Autonomie, Selbstverantwortung sowie zur Erlangung eines Selbstwertes kommen (vgl. Reich 2010, 85).

Giroux betont die Notwendigkeit, pädagogische Settings als *borderlands* zu begreifen und zu gestalten, in denen sich die Lernenden in erster Linie wertgeschätzt und sicher fühlen, um ihre Erfahrungen zu teilen und sich auf unbekanntes Terrain, im Sinne neuer Identifizierungen und Repräsentationen einlassen zu können. Aus Sicht des interaktionistischen Konstruktivismus wäre es hier fruchtbar, über die Metakommunikation – sowohl inhaltlich, als auch beziehungsmäßig – imaginäre Prozesse auf einer symbolischen Ebene auszudrücken. Dies könnte auf inhaltlicher Ebene zu einer Perspektivenerweiterung und damit zu neuen Erkenntnissen und Lösungen führen, da das Einnehmen einer Metaebene Distanz zu den Inhalten ermöglicht. Auf der Beziehungsebene kann die Metakommunikation, auch über die Beziehungswirklichkeiten im pädagogischen Setting hinaus, die Unschärfe von Beziehungen thematisieren sowie die Grenzen der symbolischen Kommunikation aufzeigen. Dadurch kann insbesondere die Akzeptanz, das Verständnis und auch die Wertschätzung für den a/Anderen in seiner Andersheit gestärkt werden.

Für die *pedagogy of representation* ist in diesem Zusammenhang bedeutsam, dass sowohl Lehrende, als auch Lernende zunächst sich selbst in ihrem imaginären Begehren erfahren und erleben und anschließend die Möglichkeit erlangen, andere in ihren Imaginationen zu erfahren sowie dies auf einer Metaebene zu reflektieren, um insbesondere die Ambivalenz zwischen Symbolischem und Imaginärem verstehen und berücksichtigen zu können. Von Seiten der Lehrenden ist es unabdingbar, wie es Giroux in der *pedagogy of representation* bereits umsetzt, den Lernenden Raum und Freiheit zur Entfaltung eigener Imaginationen zu geben. Ein vertiefter Austausch darüber, wie es hier über die Beziehungsebene vorgeschlagen wird, kann dazu beitragen, mithilfe von Reflexion und Kommunikation sowohl auf Ebene der Emanzipation und Selbstwirksamkeit, als auch im Hinblick auf Zusammenarbeit und Kooperation eine kritische Pädagogik voranzutreiben.

Hier sei auf die durch Reich (2012a) in der konstruktivistischen Pädagogik aufgestellten methodischen Prinzipien hingewiesen, mittels derer ein sinnvoller Einsatz von Unterrichtsmethoden befördert werden kann. Dadurch sollen Pädagog*innen beziehungsweise *cultural workers* angeregt werden, das Lernen sowohl auf der Inhalts-, als auch auf der Beziehungsebene so konstruktiv wie möglich, das heißt explorativ, forschend, transformierend, modifizierend und kreativ auszurichten.

a) *Methodenkompetenz*
   Im ersten Prinzip, dem der Methodenkompetenz, steht die Frage der Passung von Inhalt und Methode im Zentrum. Dabei sollte zunächst reflektiert werden, an welche Erfahrungen die Inhalte bei den Lernenden anknüpfen und welche Handlungsbezüge hergestellt werden können. Dabei ist zu unterscheiden, welche Zielrichtung eine Methode verfolgt, um im Hinblick auf die didaktische Konkretisierung zwischen den Stufen der Realbegegnungen (sinnliche Gewissheit), der

Repräsentationen (Konventionen und geregelte Dialoge) sowie der Reflexionen (Diskurse und offene Dialoge) zu entscheiden (vgl. Reich 2012a, 269ff.). So ist auf der Stufe der Realbegegnungen wichtig, Lernmethoden zu wählen, die entweder die Inhalte/Beziehungen möglichst direkt und unvermittelt nachvollziehen lassen oder die mittels der Motivation der Lernenden in ein Thema einführen. Auf der Stufe der Repräsentationen kommt es darauf an, Methoden zu wählen, die die Konventionen nicht bloß mimetisch vermitteln, sondern zudem auch Möglichkeiten bereithalten, deren Sinn zu erfassen. Schließlich ist auf der Stufe der Reflexionen bedeutend, den Erfahrungs- und Handlungsbezug reflexiv/diskursiv herzustellen. Prinzipiell wird die Methodenkompetenz aller insofern gefördert, als die Stufe der Konventionen überstiegen wird, während die sinnliche und reflexive ausgeweitet werden. Darüber hinaus muss in den Blick genommen werden, mittels welcher Methoden, im Hinblick auf Inhalte und Beziehungen, sowohl ein Zuwachs an Perspektiven, als auch an Lernmöglichkeiten erreicht werden kann. Schließlich sollen Lernmethoden die systemische Kompetenz auf der Beziehungsebene erweitern, womit zum einen auf die Kommunikationsfähigkeit und Perspektivenerweiterung abgezielt wird, zum anderen auf die Sozialkompetenz im Blick auf Teamfähigkeit, Verständnis und Rücksichtnahme.

b) *Methodenvielfalt*

Im Prinzip der Methodenvielfalt ist die Frage leitend, inwiefern unterschiedliche Methoden den Lernenden zu möglichst vielzähligen Zugängen, Strategien und Perspektiven verhelfen können. Dabei sollte erneut reflektiert werden, ob die vielfältige Methodenauswahl sowohl die Ebenen der Realbegegnungen und der Repräsentationen, als auch die der Reflexionen berücksichtigen kann. Situative Mischungen von Methoden, Variationen und Kontrastierungen können ferner verschiedene Lerntypen in ihrer Diversität ansprechen, die Vielfältigkeit von Lernwegen aufzeigen sowie die Inhalte oder Beziehungen vertiefen (vgl. ebd., S. 281). Zudem ist zu fragen, inwiefern insbesondere systemische Methoden die Methodenvielfalt bereichern können, um die Problem- und Lösungstiefe zu erweitern und Beziehungs- und Kommunikationsvermögen zu steigern.

c) *Methodeninterdependenz*

Das Prinzip der Methodeninterpendenz macht schließlich auf die wechselseitige Verbundenheit unterschiedlicher Methoden aufmerksam, wobei zunächst die Frage zentral ist, ob durch bestimmte Lerngrundsätze die Lernkompetenz gesteigert werden kann. Dabei werden verschiedene Seiten des Lernens wie etwa die re-/de-/konstruktive, soziale oder emotionale im Hinblick auf die Stufen der Realbegegnungen, der Repräsentationen sowie der Reflexionen angesprochen, um insbesondere eine Lernendenzentrierung zu ermöglichen (vgl. ebd., S. 287). Daneben sind Lernstile erfolgreich, die bestimmte Einstellungen und Erwartungen verbinden, die es ermöglichen, verschiedene Perspektiven zu entfalten. So können mittels eines entdeckenden, erfindenden oder enttarnenden Stils, auf re-/de-/konstruktive Weise, zum einen unterschiedliche Ebenen (symbolisch, imaginär, real) angesprochen werde, zum anderen kann so der Partizipationsgrad erhöht werden. Schließlich kann gefragt werden, inwiefern systemische Methoden den methodi-

schen Horizont bezüglich eines offenen Beobachtungs-, Kommunikations- und Beziehungsstils erweitern können.

Wichtig ist zu betonen, dass diese drei methodischen Prinzipien weder für sich selbst stehen, noch ein fertiges Schema beschreiben. Stattdessen sind sie als Hilfswerkzeuge zu verstehen, mittels derer Lehrende die Qualität der eigenen Praxis reflektieren und steigern können. Demnach ist die Auswahl der Methoden keine rein subjektive Entscheidung der Lehrenden, sondern sollte auf diesen Prinzipien beruhen (vgl. ebd., S. 267).

Neben der Betonung der Beziehungsebene könnte Giroux das Imaginäre zusätzlich durch die Stärkung der Kommunikation auf der imaginären Achse deutlicher hervorheben, wie es folgend erläutert wird.

Vor dem Hintergrund der Annahme, dass wir nicht direkt mit anderen Menschen kommunizieren können, sondern nur vermittelt über die imaginäre Achse[5] gilt es, insbesondere im pädagogischen Setting mehr Gewicht und Bedeutung auf diese imaginären Zugänge in Form von unter anderem Begehren, Gefühlen, Vorstellungen und Wünschen zu legen. Dies ist zum einen deshalb bedeutend, da erst die Verknüpfung von individuellen Vorstellungen und Begehren mit den jeweiligen Inhalten sinnvolles und nachhaltiges Lernen und Lehren ermöglicht, zum anderen wird durch die Berücksichtigung des Imaginären deutlich, wie begrenzt symbolvermittelte Kommunikation ist. Das imaginäre Begehren sowie imaginäre Prozesse allgemein können niemals vollständig in das Symbolische überführt werden, da diese einerseits im Unbewussten verwurzelt sind, zu dem wir keinen direkten Zugang haben, und zum anderen da die sogenannte Sprachmauer verhindert, dass wir Begegnungen mit dem anderen direkt und unverfälscht in Sprache übersetzen können. So bleibt immer ein Mangel: im Imaginären erfahren wir den Mangel, dass weder der Andere noch unsere eigene Subjektivität vollständig und identisch mit uns ist und wir keinen direkten Zugang zueinander finden. Im Symbolischen erfahren wir den Mangel, dass beispielsweise Bedeutungen niemals frei von Unschärfen sind, da immer ein Rest des Imaginären bleibt, der nicht übermittelt werden kann.

Beispielhaft kann Giroux' Antizipation des Imaginären beziehungsweise seine Sensibilität für die Kommunikation auf der imaginären Achse erneut anhand seiner Arbeit mit dem Film »Dead Poets Society« veranschaulicht werden. So reflektiert und beschreibt er zunächst, wie und warum die Studierenden genau diesen Film ausgewählt haben: der Film biete ihnen zum einen ein positives Beispiel zur eigenen Identifikation als künftige Lehrer*in, zudem biete er die Rolle des/r Lehrers*in als Vermittler*in statt als Techniker*in an und gebe ihnen selbst ein gutes Gefühl als Lehranwärter*innen (vgl. Giroux 1993c, 40).

Für Giroux' Begriffe dagegen vermittelt der Film, wie oben dargestellt, primär eine konservative Pädagogik, in der kritische Auseinandersetzungen und widerständiges Verhalten ausschließlich im Privaten verhandelt werden, anstatt politische Forderungen und kritisch-emanzipative Potentiale herauszustellen. Die pädagogische Herausforderung sei nun, so Giroux, zu zeigen, wie durch Form und Inhalt des Films bestimmte Bedeutungen und Affekte erzeugt werden, die weder unschuldig, noch politisch neutral sind, ohne die Emotionen, Begehren und Bedeutungen der Studierenden zu dele-

5 Vgl. Teil I, Kapitel 2.3 in dieser Arbeit.

gitimieren oder ihnen eine bestimmte ideologische Lesart aufzudrängen (vgl. ebd., 41). Hier zeigt sich, dass Giroux die Bedeutung und Kraft des Imaginären durchaus berücksichtigt und als konstituierendes Element für Identifikationen und Bedeutungsherstellungen versteht. Den Schritt jedoch hin zur Betrachtung und Berücksichtigung der sogenannten Sprachmauer in jenen imaginären Prozessen, das heißt eine Einbeziehung komplexer psychoanalytischer Kategorien in Lehr-Lern-Settings, die auf Grenzen der Kommunikation und Identifikation verweisen, findet bei Giroux nicht statt, könnte hier jedoch seinen Ansatz in theoretischer und pädagogischer Hinsicht deutlich vertiefen. So wäre die Referenz auf ebendiese Sprachmauer, das heißt auf die Unmöglichkeit direkter, unvermittelter Kommunikation bei Berücksichtigung des eigenen Begehrens in der Selbst- und Fremdkonstruktion hilfreich, um einerseits die Begrenztheit des Symbolischen, andererseits die Vieldeutigkeit und auch Widersprüchlichkeit von Repräsentationen und Identifikationen aufzuzeigen.

Für die *pedagogy of representation* beziehungsweise Giroux' pädagogischen Ansatz allgemein folgt vor diesem Hintergrund die Annahme, dass eine stärkere Berücksichtigung kommunikativer Prozesse auf der imaginären Achse notwendig ist, wenn Lehren und Lernen ganzheitlich erfolgen sollen, nachhaltig sein soll und vor allem dazu beitragen soll, demokratische Werte in einer pluralen Gesellschaft voranzubringen. Denn mit der Berücksichtigung und Wertschätzung des Imaginären geht nicht nur die Stärkung der Beziehungsebene und damit der Offenheit für imaginäre Kräfte einher, was konstruktives und selbsttätiges Lernen fördert, sondern insbesondere auch die Einsicht in Verstehensgrenzen zwischen einem Subjekt und dem a/Anderen, das heißt die Sensibilität für die Grenzen des Symbolischen. Dies wird insbesondere in unserer pluralen Gesellschaft, die sich durch Diversität, Heterogenität, Ambivalenz und Kontingenz auszeichnet, bedeutsam.

Reale Ereignisse

Betrachten wir die *pedagogy of representation* im Sinne des Realen und des Einbruchs realer Ereignisse, gilt es zunächst anzuerkennen, dass unsere imaginär und symbolisch re-/de-/konstruierte Realität weder Allgemeingültigkeit besitzt, im Sinne der Abbildung oder Widerspiegelung einer äußeren Realität, noch, dass sie im Hinblick auf unsere Vorstellungen, Wünsche und unser Wissen vollständig oder abgeschlossen ist. Stattdessen geht der interaktionistische Konstruktivismus zum einen davon aus, dass wir durch unsere Vorverständigungen und Kontexte immer bereits unterschiedliche Realitäten und damit auch Wahrheiten, Wissen, Begehren, Ängste etc. re-/de-/konstruieren. Zum anderen zeigt sich diese Realität – durch Einbrüche des Realen – als immer lückenhaft und brüchig. Dabei steht das Reale sowohl für die Grenze des Symbolischen (Wissen, Erklärungen, Theorien etc.), als auch für die des Imaginären (Vorstellungen, Wünsche etc.) und zeigt sich in Form von Uneindeutigkeit, Überraschung, Störung, Erstaunen, Schock etc. im Nachhinein des Erlebten, wenn es reflektiert wird und beispielsweise symbolisch rationalisiert oder imaginär phantasiert wird (vgl. Reich 2010, 107). Im Moment des Erfahrens stellt das Reale somit einen Mangel dar – einen Riss in der symbolisch und imaginär geordneten Lebensrealität (vgl. ebd., 106).

Bei Giroux, der im Anschluss an poststrukturalistische Theorien Phänomene des Bruchs, der Diskontinuität, Ambiguität, Ambivalenz und Kontingenz betont und

wertschätzt, lassen sich an vielen Stellen Momente des Realen beziehungsweise die Berücksichtigung dessen finden. So zeigt er in seinem Ansatz der *pedagogy of representation* eine hohe Sensibilität für Momente der Irritation, Störung und des Bruchs, wenn Studierende beispielsweise dazu angehalten werden, den Unschärfen in den Repräsentationen und Bedeutungen nachzuspüren und dies individuell zu reflektieren. Reich betont, dass es immer abhängig vom Beobachter/von der Beobachterin ist, was letztlich als real erfahren wird (vgl. Reich 2010, 105). Somit gilt es zunächst, wie es Giroux immer wieder betont, den Lernenden genug Zeit und Raum zu geben, ihre eigenen Positionen, Wahrheiten, affektiven Bindungen sowie symbolischen Ordnungen zu reflektieren, dies mit anderen Lernenden zu kommunizieren und vor dem Hintergrund dieser multiplen Erfahrungen beziehungsweise Beobachterperspektiven Brüche und Unschärfen in den eigenen Realitätskonstruktionen im Nachhinein aufzuspüren. Dafür benötigt es in erster Linie eine Lehrperson, die solche Grenzgänge und Unsicherheiten zulässt, aushält und die Lernenden darin bestärkt, offen, neugierig und risikobereit für Neues – jenseits symbolischer Sicherheiten – zu sein.

In einem zweiten Schritt, betont Reich, ist die »Hinwendung zur Realität« (Reich 2010, 108) bedeutsam, das heißt die Öffnung der Perspektive über die Schule hinaus, was dezidiert auch Giroux' Anliegen ist. Während der interaktionistische Konstruktivismus hier allerdings zunächst die individuelle Re-/De-/Konstruktionsleistung vor dem Hintergrund jeweiliger Verständigungsgemeinschaften betont, pointiert Giroux in seinem Ansatz der *public pedagogy* die Notwendigkeit, die im pädagogischen Setting erarbeiteten Perspektiven und Standpunkte unbedingt auch außerhalb der pädagogischen Institutionen zu verteidigen, um soziale Verantwortung zu übernehmen und eine kritische *citizenship* voranzubringen. Dies impliziert eine grundlegende Risikobereitschaft für Unerwartetes, nicht Antizipiertes oder gar Unvorstellbares, was wir mit dem interaktionistischen Konstruktivismus als Reales bezeichnen können.

An dieser Stelle ist es für den Vergleich beziehungsweise für eine fruchtbare Verbindung von *Critical Pedagogy* und interaktionistischem Konstruktivismus gewinnbringend, anhand eines Beispiels aus der konstruktivistischen Didaktik von Reich, die unterschiedlichen Herangehensweisen und Schwerpunkte der beiden Ansätze aufzuzeigen.

Im Rahmen einer (wissenschaftlich begleiteten) Projektarbeit an einer Grund- und Gesamtschule wurde in je einer vierten, neunten und elften Klasse das Thema »Nachrichten« mit der Intention bearbeitet, dass Schüler*innen verstehen und erläutern können, wie Nachrichten entstehen, verbreitet werden und welche Problematik möglicherweise damit einhergeht (vgl. Reich 2010, 124ff).

Gemäß dem Postulat »So viel Konstruktion wie möglich!« schlägt die Lehrperson jeder Klasse vor, eine eigene Nachrichtensendung zu gestalten. Der darauffolgende Prozess aus Ideen- und Problemsammlung unter anderem bezüglich der Herkunft, Richtigkeit und Wirklichkeitsnähe der Nachrichten mündet in der Systematisierung der sich daran anschließenden Arbeitsschritte. Diese teilen sich in a) den Besuch eines Fernsehsenders, b) die Konzeption und Durchführung von Interviews sowie c) die Fotodokumentation des Prozesses der Entstehung einer Nachrichtensendung. Hier zeigt sich schließlich, dass der Arbeitsprozess zwar konstruktiv begann, dann jedoch in rein rekonstruktive Tätigkeiten mündete. Dies zur Diskussion stellend, entscheiden die Schüler*innen sich dazu, ihre eigene Nachrichtensendung zu produzieren. Um ihr Resultat später mit

den offiziellen Nachrichten vergleichen zu können, wird ein bestimmter Tag ausgesucht, an dem die ausgestrahlten Nachrichten aufgenommen werden. Anschließend folgt ein Prozess aus Nachrichtenauswahl (aus Zeitungen), Auswertung dieser, Bühnenbild- und Technikgestaltung und schließlich der Aufzeichnung der eigenen Nachrichten. Am Ende des Projektes schauen sich die Klassen ihre eigenen Produktionen zunächst selbst an, wobei sich die ausgewählten Nachrichten des Tages je nach Klassenstufe wie folgt darstellen: Für die Schüler*innen der vierten Klasse sind lokale Nachrichten mit persönlicher Betroffenheit am bedeutendsten, die neunte Klasse entscheidet sich primär für Tagesnachrichten aus Sport und Musik sowie zu kleinen Anteilen für politische Meldungen, und schließlich die elfte Klasse, die insbesondere gesellschaftliche Missstände hervorhebt.

Es zeigt sich, dass sich die Priorisierung und Auswahl der Inhalte grundsätzlich an der Lebenswelt und dem Erfahrungshorizont der Schüler*innen ausrichtet. Im Ergebnis, das heißt im abschließenden Vergleich der professionell produzierten Nachrichten mit der Eigenproduktion wird sodann erfahrbar, dass sich die ausgewählten Inhalte der Schüler*innen zum Großteil stark von denen der Fernsehsendung unterscheiden. So erfahren sie unmittelbar, dass Nachrichten konstruiert sind beziehungsweise, dass unsere Wirklichkeit, wie sie sich uns darstellt, konstruiert ist und nie Allgemeingültigkeit beanspruchen kann.

Nun lässt sich im Kontrast dazu fragen, wie Giroux eine solche Unterrichtseinheit konzipiert hätte und welche Herangehensweise und Schwerpunkte bei ihm im Vordergrund stünden. Im Anschluss an die oben diskutierten Konzepte der *pedagogy of representation* und der *representational pedagogy* lässt sich vermuten, dass bei Giroux, im Unterschied zur konstruktivistischen Herangehensweise, die dekonstruktive Analyse am Anfang stünde. In dem Fall würden die Schüler*innen in einem ersten Schritt eine ausgewählte Nachrichtensendung anschauen und im Hinblick unter anderem auf Fragen nach dem Produktionszusammenhang (Auswahl der Nachrichten, Art und Weise der Aufbereitung, Finanzierung etc.), der Repräsentation (Wer spricht wie über wen? Wer wird wie dargestellt?), der ideologischen Konnotation sowie den mobilisierten Affekten (Was lösen die Meldungen emotional aus?) analysieren. Auf diese Weise werden Ein- und Ausschlussmechanismen aufgedeckt, die zeigen, welches Wissen und welche Wahrheiten gelten, wie Machtverhältnisse verteilt sind, welche gesellschaftlichen Interessen bedient werden etc. Hier sollen auch Verknüpfungen zu anderen Diskursen hergestellt werden, die nicht explizit Bestandteil der Meldungen sind, aber beispielsweise Aufschluss über Herrschaftsverhältnisse geben können.

Im zweiten Schritt würden die konstruktiven Arbeiten folgen, in dem Sinn, dass die Schüler*innen eine eigene Nachrichtensendung produzieren, bei der die möglicherweise zuvor entlarvten Wahrheitsregime und ideologischen Botschaften umgeschrieben oder rekontextualisiert würden. Zum Schluss gelte es zu entscheiden, auf welche Weise die Inhalte und Ergebnisse in einem größeren beziehungsweise öffentlichen Kontext verbreitet und diskutiert werden könnten.

Die Betrachtung der *pedagogy of representation* beziehungsweise des Konzeptes der Repräsentation unter den drei Gesichtspunkten von Symbolischem, Imaginärem und Realem verdeutlicht sowohl die Nähe des interaktionistischen Konstruktivismus zu den Theorien der *Critical Pedagogy*, als auch die Fruchtbarkeit interaktionistisch-konstrukti-

vistischer Perspektiven für die Analyse kultureller, pädagogischer und politischer Phänomene. In der Untersuchung tauchen stets auch die Aspekte der von Reich formulierten Kränkungsbewegungen der Vernunft erneut auf, die den Zweifel an universellem Wissen und Wahrheit, den explizit auch die *Critical Pedagogy* teilt, untermauern.

Als Schlussfolgerung der Analyse von Symbolischem, Imaginärem und Realem vor dem Hintergrund der *pedagogy of representation* lässt sich festhalten:

1) Implizit finden die unterschiedlichen Beobachterperspektiven bei Giroux zwar Berücksichtigung, doch könnte eine differenziertere und theoretisch tiefere Begründung der drei Dimensionen noch deutlicher herausstellen, inwiefern das Symbolische durch unter anderem imaginäre Spiegelungsprozesse in Interaktion und Kommunikation begrenzt wird, wie wichtig im Anschluss daran die Beziehungsebene ist, um solche Begrenzungen unter anderem durch Metakommunikation aufzufangen und als Ausgangspunkt dafür zu nutzen, sensibler und verständnisvoller im Umgang mit (Verstehens-)grenzen zu sein und den Anderen ins seiner Andersheit wert zu schätzen. So könnte die *pedagogy of representation* insofern profitieren, als eine deutlichere Unterscheidung und Reflexion dieser drei Beobachterperspektiven dabei hilft, noch differenzierter sowohl die subjektive Eingebundenheit in Macht-Wissens-Diskurse und die in Repräsentationen wirksamen imaginären Prozesse, als auch mögliche Erfahrungen realer Einbrüche herauszustellen.
2) Der interaktionistische Konstruktivismus könnte hingegen im Sinne Giroux' deutlicher herausstellen, inwiefern die Beobachterperspektiven des Symbolischen, Imaginären und Realen dazu beitragen können, eine radikaldemokratische Gesellschaft voranzubringen. Hier könnte die Überführung der Erkenntnisse aus der Bevorzugung der Beziehungsebene auf gesamtgesellschaftliche Kontexte beispielsweise helfen, Konflikte zu entschärfen, einen konstruktiven Umgang mit Dissens voranzutreiben und so für eine plurale Gesellschaft einzustehen.
3) Als Herausforderung für Demokratie und Erziehung heute könnte der interaktionistische Konstruktivismus von einer noch stärkeren beziehungsweise entschiedeneren Politisierung im Sinne Giroux' profitieren. So könnte eine stärkere Berücksichtigung der Kategorie der Differenz für sowohl die Dekonstruktion von Repräsentationspraktiken, als auch damit verbundene Ein- und Ausschlussmechanismen helfen, Ideologien und Macht-Wissens-Komplexe zu entlarven, um in einem zweiten Schritt Emanzipation und *agency* in der pluralen Demokratie zu fördern, das heißt für eine Politik der Differenz einzustehen. Führt man oben illustriertes Nachrichtenbeispiel erneut an, wäre einerseits die Analyse und Dekonstruktion der professionell produzierten Nachrichten im Hinblick auf die Fragen nach Repräsentation und Identifikation ein hilfreicher Schritt, die politische Dimension hervorzuheben. Andererseits ist es bedeutsam, die Grenzen zur Öffentlichkeit zu überwinden und einen diskursiven Rahmen zur Information, zum Austausch, zur Diskussion und Transformation anzubieten.

2.3.4 Konstruktion – Rekonstruktion – Dekonstruktion

Aus konstruktivistischer Sicht sind die bisher skizzierten Ansätze von Giroux besonders fruchtbar für Fragen um Demokratie und Erziehung, da sie zum einen omnipräsente Kämpfe um kulturelle Deutungsmacht hervorheben und damit universalistischen Letztbegründungen den Boden entziehen. Zum anderen betonen sie die notwendige Unabgeschlossenheit und Überdetermination von Diskursen und kulturellen Repräsentationen, wodurch Wirklichkeit, Bedeutung und Wertsetzungen als stets offen für hegemoniale Aushandlungen erscheinen. Dies stellt die Voraussetzung dafür dar, dass unter anderem Wissen, Identitäten und Bedeutungen verhandelbar und veränderbar sind. Vor diesem Hintergrund scheint es sehr lohnenswert, die *pedagogy of representation* mit den interaktionistisch-konstruktivistischen Perspektiven von Re-/De-/Konstruktion zu verbinden, um einerseits die Vielfältigkeit der Beobachterpositionen und ihrer Handlungsweisen dezidierter in den Blick zu nehmen und im Anschluss daran andererseits das Pädagogische als Form der kulturellen Produktion zu pointieren. Hier werden insbesondere die im Konzept der Repräsentation implizierten Phänomene von Ambivalenz, Uneindeutigkeit und Veränderbarkeit bedeutend.

Ähnlich der Analyse des Konzeptes der *border pedagogy* steht auch in der *pedagogy of representation* zunächst die Dekonstruktion für Giroux im Vordergrund der Betrachtung. In Verbindung mit den Begrifflichkeiten des interaktionistischen Konstruktivismus kann sehr schön verdeutlicht werden, auf was die Dekonstruktion sowohl bei Reich, als auch bei Giroux abzielt. So geht es nicht *per se* um einen Zweifel an allem, sondern dezidiert um das *Enttarnen* der uns repräsentierten Wirklichkeit und dem damit einhergehenden Aufspüren von Auslassungen, Missrepräsentationen sowie Ideologien (vgl. Reich 2010, 121). Dies beinhaltet für Giroux in der *pedagogy of representation* sowohl die Reflexion der je subjektiven Position, Geschichte und Eingebundenheit, als auch die gesellschaftlichen Bedingungen in Form von unter anderem ökonomischen, kulturellen, sozialen und ethischen Fragen vor dem Hintergrund des zu analysierenden Mediums. Giroux ist hier sehr klar, wie bedeutend die Reflexion der subjektiven Erfahrungen der Lernenden vor dem Hintergrund historischer, institutioneller und diskursiver Kräfte ist (vgl. Giroux 1993c, 53). Er schlägt drei Schritte der Dekonstruktion vor, die ich im Folgenden wieder mit der Analyse von »Dead Poets Society« verbinden werde.

1) Zum einen geht es um die Identifizierung des historisch kontingenten Charakters von Repräsentationen, das heißt um die Entlarvung der im Film vordergründig dargestellten Phänomene sowie deren Dekonstruktion, indem Gegendarstellungen oder Auslassungen erarbeitet werden, die dominante Repräsentationen im Film entkräften und verändern. Giroux (vgl. Giroux 1993c, 42) zeigt beispielsweise, wie der Film Weißheit, Patriarchat und Heterosexualität universalisiert und legitimiert, indem diese Kategorien völlig unsichtbar bleiben. Auch wenn dies eine möglicherweise akkurate historische Repräsentation für ein Jungeninternat im Jahr 1959, in dem der Film spielt, ist, wird die Dynamik historischer Kontingenz aufgehoben. So werden durch nostalgische Darstellungen affektive Identifikationen geschaffen, die die Autorität einer spezifischen Historie sichern und legitimieren (vgl. ebd.). Aspekte von kultureller Differenz oder sozialem Widerstand bleiben unsichtbar. Um

dies zu thematisieren und zu dekonstruieren, könnten Lernende die Aufgabe bekommen, anhand historischer Materialien wie Zeitungsartikeln und Ähnlichem die im Jahre 1959 vorherrschenden gesellschaftspolitischen Diskurse zu recherchieren, um die im Film dargestellte Realität herauszufordern.

2) Zum anderen sollen Lernende eine Vielzahl an Methodologien und Ansätze unterbreitet bekommen, um einerseits Prozesse der Produktion, Adressierung und Rezeption besser zu verstehen sowie andererseits die darin produzierten Affekte, die die eigene Identifizierung beeinflussen, kritisch zu beleuchten. Sowohl Giroux' Erfahrungen (vgl. Giroux 1993c, 40f.), als auch Reichs Interpretation (vgl. Reich 1998, 189) legen nahe, dass viele Studierende (insbesondere Lehramtsstudierende), die den Film »Dead Poets Society« anschauen, sich zunächst gut und gerne mit der Lehrerpersönlichkeit von Mr. Keating identifizieren können. Ohne diese Identifikationen der Lernenden zu zerstören oder ihnen eine ideologische Lesart vorzugeben, könnte der Diskurs über die im Film rezitierten Dichter der Romantik eröffnet werden. So könnten die Studierenden durch Zusatzmaterial zu dem im Film im Zentrum stehenden Dichter Walt Whitman, die Darstellungen zunächst kontextualisieren und in einem zweiten Schritt den im Film ausgelassenen Diskurs rund um die *Beat-Generation*[6] kritisch aufnehmen. So kann in der Auseinandersetzung kritisch hinterfragt werden, welche Funktion und Wirkung diese Auslassung hat. Giroux kritisiert unter anderem, dass der Film primär persönliche und ästhetische Motive der Romantik thematisiert, statt etwa den durch die *Beat-Generation* formulierten Protest aufzunehmen.

3) Drittens mahnt Giroux an, sei es notwendig, sich vom Medium weiter zu distanzieren und zu hinterfragen, in welchen größeren Machtverhältnissen das Medium und dessen Produktion steht und welche ethischen und politischen Interessen dabei verfolgt werden. So sollten Informationen rund um die Produktion des Films hinzugezogen werden, um daran anschließend zu erörtern und aufzudecken, welche politischen und ethischen Prinzipien favorisiert werden. Aufschluss darüber könnte auch die Kontextualisierung des Films vor dem Hintergrund der regierenden Administration zur Zeit der Produktion sein, d.h. Studierende aufzufordern, die Diskurse im Film zu übertragen und zu analysieren, inwiefern sich beispielsweise Bildungsreformen mit den Positionen im Film verbinden lassen. Ebenso gilt es, die *race*, *class*, *gender* Diskurse des Films vor dem Hintergrund gesellschaftspolitischer Kontexte zu analysieren und zu fragen, inwiefern der Film beispielsweise im Rahmen einer antirassistischen Pädagogik aufgenommen werden kann oder wie der Film aus einer feministischen Position gelesen und kontextualisiert werden kann.

---

6 Als *Beat-Generation* wird eine Richtung der US-amerikanischen Literatur nach dem Zweiten Weltkrieg in den 1950er Jahren bezeichnet. Bekannte Beat-Autoren sind Jack Kerouac, Allen Ginsberg und William S. Burroughs. Diese kleine Gruppe von Autoren und ihren Freunden verfolgten das Ziel, repräsentativ für die Entwicklung einer neuen Stilrichtung zu sein. So beanspruchten sie das Erbe der Lost Generation um Scott Fitzgerald und Ernest Hemingway zwischen den Weltkriegen. Die Beatniks lebten unkonventionell und zeichneten sich durch ihre Spontaneität und ihre teils chaotische, aber meist kreative Veranlagung aus. Die bekanntesten Werke sind Kerouacs Roman »Unterwegs« (*On the Road*), das Gedicht »Howl« von Ginsberg und »Naked Lunch« von Burroughs.

Für Giroux ist es notwendig, die Dekonstruktionsarbeit mit einer anschließenden Konstruktions- und Rekonstruktionsarbeit zu verbinden und so die Sprache der Kritik mit der Sprache der Möglichkeiten und Hoffnung zu verbinden. Diese *representational pedagogy* überführt die *pedagogy of representation* in eine Praxis des Widerstandes und der Transformation. Ähnlich dem interaktionistischen Konstruktivismus betont Giroux die Bedeutung der Selbsttätigkeit vor dem Hintergrund der Reflexion der eigenen Geschichte, Erfahrungen und der gesellschaftlichen Eingebundenheit. Die enge Verzahnung von De-/Re- und Konstruktion wird hier besonders deutlich, wobei erneut darauf hingewiesen werden muss, dass Giroux einerseits insbesondere Re- und Konstruktion nicht so klar voneinander differenziert wie der interaktionistische Konstruktivismus und andererseits, dass die von Giroux angesprochene *reconstruction* nicht mit der hier verwendeten Rekonstruktion gleichgesetzt werden kann, diese jedoch implizit in Giroux' Ausarbeitungen enthalten ist.

Wie wir gerade gesehen haben, ist die Dekonstruktion für Giroux besonders wichtig. Mit seiner kritischen Analysemethode wird er insofern Reichs Motto »*Wir sind die Enttarner unserer Wirklichkeit!*« (Reich 2010, 119) gerecht. Zur Umsetzung der *representational pedagogy* im Hinblick auf Konstruktion und Rekonstruktion schlägt Giroux zum Beispiel folgendes Vorgehen vor, das ich hier erneut mit Hilfe der interaktionistisch-konstruktivistischen Begrifflichkeiten interpretieren möchte:

Im interaktionistischen Konstruktivismus lautet das Motto der Rekonstruktion: »*Wir sind die Entdecker unserer Wirklichkeit*« (Reich 2010, 119). Übertragen auf Giroux bedeutet das, dass nach dem Aufdecken und Dekonstruieren der Repräsentationen im Film eine Innenschau oder Selbstbeobachtung folgt, in der die Studierenden ihre eigenen Geschichten reflektieren, aufdecken und wiederherstellen (*recover*) (Giroux 1993b, 118). So können bis dahin verborgene Geschichten und Verbindungen wiederbelebt werden, wodurch die eigene Identität, das Wissen und Bedeutungen rekonstruiert werden. Hier gilt es, den Studierenden aufzuzeigen, wie unterschiedlich jede*r die eigenen Erzählungen der Vergangenheit durch die Geschichten und Erfahrungen der Gegenwart aufgreift und interpretiert. Ein darauffolgender Abgleich von Selbst- und Fremdbeobachtung und die Kommunikation dessen kann dazu beitragen, dass einerseits die Vielfältigkeit von Realitäten und Wahrheiten verdeutlicht wird und andererseits damit zusammenhängende Widersprüche, Widerstände und auch Konflikte akzeptiert und ausgehalten werden, was sowohl für eine kritische Pädagogik als auch für eine radikaldemokratische Gesellschaft unablässig ist.

Gemäß dem Motto der Konstruktion des interaktionistischen Konstruktivismus »*Wir sind die Erfinder unserer Wirklichkeit*« (Reich 2010, 119), verbindet sich mit der Rekonstruktion vorausgegangener Konstruktionen und der Wiederherstellung ebendieser auch für Giroux die Notwendigkeit, Geschichten um- und neuzuschreiben (*rewrite*) (vgl. Giroux 1993b, 119). Unter Rückgriff auf Stuart Hall betont Giroux die Bedeutung der Konstruktionsarbeit für die Entwicklung einer kritischen Politik, die sich zwischen dem Kampf um den Zugang zu Repräsentationsregimen einerseits und deren Aneignung andererseits bewegt. Bedeutend ist, dass eine solche Politik mit und durch Differenzen konstruiert wird, das heißt heterogene Interessen und Identitäten repräsentiert werden (vgl. Hall 1988, 28).

3. Zur Kritik des Neokonservatismus und Neoliberalismus sowie aktuelle Herausforderungen durch (Rechts-)Populismus und Neonationalismus

Während Giroux sich bereits Ende der 1980er in seinen Analysen kritisch mit der neoliberalen und neokonservativen Politik unter Reagan auseinandersetzt (vgl. Giroux 1988a), stellt er in der 2005 herausgegebenen Monographie »Schooling and the struggle for public life« fest:

> »[…] it was clear to me then that the U.S. government and popular will were shifting to the ideological Right. From the beginning of the 1980s, President Ronald Reagan and his cohorts had waged an intense battle to weaken labor unions, dismantle the welfare state, eliminate the Department of Education, support rightwing contras in Nicaragua, and increasingly use the state to contain and punish marginalized groups rather than invest in eliminating poverty, racism, and other factors promoting human suffering. What I did not anticipate at the time was the degree to which democracy would be under siege in the decades that followed.« (Giroux 2005a, XI)

So kommt es in den 1980ern durch Reagan in den USA und insbesondere durch Margaret Thatcher in Großbritannien zu einem Paradigmenwechsel weg vom keynesianischen Wohlfahrtsstaat hin zur neoliberalen Umformung von Staat, Wirtschaft und Gesellschaft, womit zunächst vor allem Steuersenkungen für Spitzenverdiener*innen und Unternehmen, Deregulierung von Finanzmärkten, erhöhte Militärausgaben, Privatisierung sowie der Abbau des Sozialstaates und der Gewerkschaften einhergehen. Unter der Clinton-Administration in den 1990ern und maximal verstärkt unter Bush Junior nach 2000 werden die Wirtschaftsinteressen sukzessive über demokratische Prinzipien gestellt, beziehungsweise kommt es im Verlauf dazu, dass zunehmend Unternehmensinteressen die Interessen der Regierung formen, anstatt deren regulatorischer Kontrolle unterworfen zu sein (vgl. Giroux 2005a, XII).

Doch nicht nur auf wirtschaftspolitischer Ebene setzt sich die neoliberale Ideologie durch, sondern auch in der gesellschaftlichen Sphäre werden die vom Neoliberalismus propagierten Werte wie unter anderem Individualismus, Konsumismus und Flexibilität gefordert und reproduziert. Dies geht in erster Linie zu Lasten einer kritischen, de-

mokratischen Öffentlichkeit sowie der aufgrund von *class*, *race*, *gender*, *disability*, *age* und anderer Differenzkategorien Marginalisierten, die dem neu aufflammenden Sozialdarwinismus zum Opfer fallen. Darüber hinaus wächst unter Bush ein neuer scharfer Nationalismus heran, der nicht nur die Demokratie entwertet und abweichende Meinungen mit Verrat gleichsetzt, sondern insbesondere auch nach den Ereignissen des 11. Septembers 2001 von der Bush-Administration dazu genutzt wird, Angst vor Terror und dem »Fremden« sowie eine diffuse Kultur der Unsicherheit voranzutreiben, um den politischen Dialog einzuschränken, die Kräfte des Autoritarismus zu verstärken und die Militarisierung zu legitimieren (vgl. ebd., XV).

Neben dem Marktfundamentalismus betont Giroux den Fundamentalismus christlicher Bewegungen als weitere antidemokratische Tendenz, der mit der neokonservativen Linie der Bush-Regierung Hand in Hand geht (vgl. ebd., XVII). Im Schulterschluss mit radikalen Evangelist*innen wird die Trennung zwischen Staat und Religion porös, indem beispielsweise öffentlich der Kreationismus propagiert wird, Glaube kritisches Denken ablöst und ein Moralismus gefördert wird, der unter anderem zutiefst patriarchalisch, rassistisch und homophob ist. Dieser Neokonservatismus und Neoliberalismus wirkt sich insbesondere auch im Bildungssektor aus, wo unter Bush einerseits Bildungsausgaben stark gekürzt werden, was unter anderem Benachteiligte weiter marginalisiert, es andererseits aber insbesondere auch zur strukturellen und inhaltlichen Umformung kommt, wobei Ansätze kritischer Pädagogik und Demokratieförderprogramme ausgehöhlt werden und Gewerkschaften der Lehrer*innen als Terrororganisationen diffamiert werden (vgl. ebd., XXI). Mit dem antidemokratischen Umbau staatlicher Institutionen und Organisationen geht schließlich die Umformung der Medienlandschaft einher, in dem Sinn, dass es unter der Bush-Administration zur maximalen Deregulierung von staatlicher Seite kommt. Die Folge zeigt sich in einer noch stärkeren Monopolisierung der Medienanstalten auf eine konservative Linie, deren Agenda vor allem auf Konsens, Konsum und Unterhaltung abzielt (vgl. ebd., XXII).

Nach zwei Legislaturperioden der Republikaner unter Bushs Führung sind die Hoffnungen und Erwartungen an eine Umkehr der Politik in Richtung mehr Demokratie, die mit der Wahl Barack Obamas im Jahr 2008 verbunden sind, extrem hoch. Doch wie Giroux in seinem 2011 herausgegebenen Buch »Zombie Politics and Culture in the Age of Casino Capitalism« ernüchtert feststellt,

> »[…] has [Obama] moved decidedly to the right, and in doing so has extended some of the worst elements of the counter-terrorism policies of the Bush administration. He has endorsed the use of military commissions, argued for the use of indefinite detention with no charges or legal recourse for Afghan prisoners, extended the USA Patriot Act, continued two wars while expanding the war in Afghanistan, and largely reproduced Bush's market-driven approach to school reform.« (Giroux 2011, 19)

Unter Obama habe außerdem die von Bush eingeschlagene Linie der systematischen Desinformation beziehungsweise Strategie der Lüge den bereits durch Reagan in den 1980ern begonnenen Autoritarismus verfestigt, in dem sich neben der neoliberalen Ideologie zunehmend eine Kultur der Ignoranz und Entpolitisierung ausgebreitet habe (vgl. ebd., 43ff.). Untermauert wird dies durch die enttäuschten Erwartungen an die Obama-

Administration bezüglich eines möglichen Umsturzes oder wenigstens einer Reform des »rassistischen Bestraferstaats« (Giroux 2009, o. S.), doch angesichts der weltweiten Ökonomiekrise gehen politische Reformen nicht über die der Bush-Regierung hinaus. Stattdessen verschärft sich die Lage insbesondere für Kinder und Jugendliche *of Color* sowie die der sozial und ökonomisch Benachteiligten.

Nach zwei Amtszeiten Obamas wurden in den Wahlen 2016 die Republikaner mit ihrem Kandidaten Donald Trump gewählt, womit Populismus, Nationalismus, Konservatismus, Neoliberalismus und Protektionismus in nie dagewesener Schärfe einzogen. Diese Programmatik spiegelt sich in seinen Slogans »Make America Great Again« und »America First« wider, die vor allem durch Rassismus, Militarismus und Antiintellektualismus flankiert werden und die amerikanische Gesellschaft maximal polarisieren (vgl. Giroux 2017a/b). In diesen vier Jahren wird die amerikanische Demokratie auf eine sehr harte Probe gestellt.

Im Januar 2020 kommt es zum Ausbruch der Covid-19-Pandemie und in Folge dessen zur drastischen Verschärfung bisheriger Schieflagen. Während Trump, ähnlich anderer populistischer Regierungsführer wie etwa Jair Bolsonaro in Brasilien, die Gefahren der Pandemie völlig bagatellisiert, in der Krisenbewältigung maximal versagt und dadurch unter anderem mehr als 600.000 (Stand Mai 2021) Todesopfer zu verantworten hat, führt er seine Linie fort, in der Hoffnung, in der Präsidentschaftswahl im November 2020 wiedergewählt zu werden (vgl. Giroux 2021b). Flankiert von zahlreichen Skandalen, einem damit zusammenhängenden zweiten Amtsenthebungs-verfahren und den dramatischen Folgen der Pandemie verliert Trump schließlich die Wahl und der Demokrat Joe (Joseph) Biden zieht als 46. Präsident ins Weiße Haus ein.

Im folgenden Kapitel werden sowohl die Herausforderungen von Neoliberalismus und Neokonservatismus für eine kritische Pädagogik und eine plurale, demokratische Gesellschaft in den Blick genommen und analysiert, als auch jene durch den zunehmenden (Rechts-)Populismus und Neonationalismus. Dies wird am Ende erneut aus Sicht des interaktionistischen Konstruktivismus aufgenommen, analysiert und interpretiert.

3.1 Neokonservatismus, Neoliberalismus und Pädagogik

Im folgenden Zitat beschreibt Giroux pointiert, wie der Neoliberalismus in alle Bereiche des Lebens eingreift, diese verändert und dominiert und sich längst zu einer allumfassenden Ideologie entwickelt hat.

> »Neoliberalism, or what can be called the latest stage of predatory capitalism, is part of a broader project of restoring class power and consolidating the rapid concentration of capital. It is a political [and] economic […] project that constitutes an ideology, mode of governance, policy and form of public pedagogy. As an ideology, it construes profit-making as the essence of democracy, consuming as the only operable form of citizenship, and an irrational belief in the market to solve all problems and serve as a model for structuring all social relations. As a mode of governance, it produces identities, subjects, and ways of life free of government regulations, driven by a survival of the fittest ethic, grounded in the idea of the free, possessive individual, and com-

> mitted to the right of ruling groups and institutions to accrue wealth removed from matters of ethics and social costs. As a policy and political project, neoliberalism is wedded to the privatization of public services, selling off of state functions, deregulation of finance and labor, elimination of the welfare state and unions, liberalization of trade in goods and capital investment, and the marketization and commodification of society. As a form of public pedagogy and cultural politics, neoliberalism casts all dimensions of life in terms of market rationality.« (Giroux 2013, o. S.)

Im Folgenden werden die hier von Giroux genannten Perspektiven, das heißt Neoliberalismus als Ideologie, als Regierungsform, als politisches Projekt und als *public pedagogy*, näher beleuchtet und gefragt, inwiefern Neoliberalismus und Neokonservatismus mit dem Erstarken von Autoritarismus einhergehen und welche Rolle Militarisierung, Nationalismus, religiöser Fundamentalismus und Rassismus, insbesondere seit der Bush-Regierung, dabei spielen. Dies ist auf der anderen Seite eng mit dem Abbau demokratischer Öffentlichkeit und kritischer *citizenship* gekoppelt und der Frage, wie der Neoliberalismus als *public pedagogy* die soziale, kulturelle sowie politische Sphäre umbaut und welche Folgen das für die plurale, demokratische Gesellschaft hat. Schließlich ist aber auch zu verzeichnen, dass mit der zunehmenden Aggressivität neoliberaler Umformung der letzten 30 Jahre der politische Aktivismus und Widerstand sowohl lokal, als auch global erstarkt ist und sich innerhalb identitätspolitischer Diskurse, aber auch jenseits davon, formiert hat. Dabei kann und muss Pädagogik eine zentrale Rolle spielen, wie es Giroux fordert und mit seiner enthusiastischen Arbeit heute mehr denn je fördert.

3.1.1 Neoliberalismus, Neokonservatismus und Autoritarismus

Während der Neoliberalismus als politisches Projekt, Ideologie, Regierungsform und *public pedagogy* seit den 1980ern Einzug hält und dabei immer aggressiver wird, zeigt sich insbesondere seit 9/11 unter Bush, inwiefern Neoliberalismus, Neokonservatismus und Autoritarismus in den Vereinigten Staaten ineinandergreifen und das formen, was Giroux als *Protofaschismus* bezeichnet (vgl. Giroux 2004f, 15ff.). Mit den Terrorangriffen des 11. Septembers 2001 gehen Veränderungen sowohl in der Innen-, als auch Außenpolitik einher, die die Sicherheit über die Freiheit stellen, die Gesetze des Marktes über die sozialen Nöte sowie die Militarisierung über die Menschenreche und die soziale Gerechtigkeit, was mit dem Kampf gegen Terror gerechtfertigt und legitimiert wird (vgl. Giroux 2004f, 2). Giroux systematisiert die zentralen Merkmale des *Protofaschismus* und die Folgen für die plurale, demokratische Gesellschaft wie folgt:

1) Zunächst zeichnet sich der *Protofaschismus* durch einen Traditionalismus und reaktionären Modernismus aus, der an die imperiale und kapitalistische McKinley-Ära der Wende zum 20. Jahrhundert erinnert, als Minoritäten »ihren Platz kannten« (ebd., 17), die Regierung exklusiv die Interessen der Monopolisten bediente, Wohlfahrt als privates Unternehmen galt und Gewerkschaften vom repressiven Staat kontrolliert wurden (ebd.). So kommt es unter Bush beispielsweise zu einer massiven Umverteilung von unten nach oben mit Steuersenkungen für Spitzenver-

diener*innen einerseits bei enormen Kürzungen von Sozialausgaben andererseits (vgl. ebd., 4f.).

2) Das zweite Merkmal ist eine stete Kommerzialisierung der Zivilgesellschaft bei gleichzeitigem Abbau und/oder Privatisierung öffentlicher Räume. Konsum wird zur einzigen Form von *citizenship*, während der für eine kritische *citizenship* notwendige öffentliche Raum umgebaut beziehungsweise zerstört wird (vgl. ebd., 18). Ohne eine Öffentlichkeit können sich Subjekte jedoch nur schwer als politische Akteur*innen begreifen oder gar Diskurse gestalten.
3) Als dritten Aspekt des *Protofaschismus* nennt Giroux die Verbindung zwischen der Konstruktion einer Kultur der Angst einerseits und einem massiven Patriotismus andererseits, wodurch alle Bürger*innen und Nichtbürger*innen als potentielle Terroristen gelten, solange sie nicht ihre Zustimmung zu den getroffenen politischen Entscheidungen geben (vgl. Giroux 2004f, 19f.). Vor diesem Hintergrund wird eine scharfe Trennung zwischen »wir« und »den Anderen« gezogen und Differenzen werden als Bedrohung eines vermeintlichen Konsenses und einer beschworenen nationalen Identität begriffen.
4) Daneben steht der Versuch, die Medien weitgehend zu kontrollieren, da die Medien als *public pedagogy* zu einem großen Teil festlegen, welche Informationen Bedeutung haben, welches Wissen wertvoll ist, inwiefern und welche Erzählungen der Vergangenheit reproduziert werden, welche Subjektpositionen angeboten werden und welche Werte gelten (vgl. ebd., 21). Giroux geht sogar so weit und sieht die Medien und die durch sie produzierte Kultur als die wichtigste bildende Kraft des 21. Jahrhunderts (vgl. ebd.). Bezeichnend dabei ist, dass das amerikanische Mediensystem im Jahre 2002 von zehn transnationalen Konglomeraten wie unter anderem *Disney*, AOL *TimeWarner*, *News Corporation* und Bertelsmann dominiert ist (vgl. Mc Chesny zit.n. Giroux 2004f, 21), wobei die Inhalte laut Giroux auf Kommerzialisierung, Propaganda und Unterhaltung abzielen, anstatt eine objektive, diversifizierte und kritische Berichterstattung anzubieten bzw. Inhalte zu wählen, die eine kritische, partizipierende Bürgerschaft fördern würden.
5) Das fünfte Merkmal des *protofaschistischen* Systems verweist auf die bereits oben angemerkte Strategie der Desinformation und damit auf den Aspekt der Sprache. Giroux bezeichnet die Sprache der Bush-Regierung, in Anlehnung an George Orwells Dystopie *1984*, als *Neusprech* (*Newspeak*), denn ähnlich der im Roman genutzten sprachpolitischen Mittel und Manipulationen zeichnet sich die Sprache der Bush-Regierung durch Vereinfachung, Verfälschung und Diskursmanipulation bis hin zu Lügen aus (vgl. ebd., 22). Wie Bushs Slogan »You are either with us or against us«, polarisiert seine Rhetorik der Angst insgesamt zwischen absolut gut und absolut böse, um Feindbilder abzugrenzen und den Kampf gegen die »Achse des Bösen« (*Axis of Evil*)[1] zu legitimieren. Diese Strategien von moralisierender Rhetorik, Täuschung und Lüge gipfeln schließlich 2003 im Irakkrieg, der durch ebendiese vermeintliche

1 Dieses politische Schlagwort prägte Bush in einer Rede zur Lage der Nation in 2002, womit er bestimmte Länder wie unter anderem Iran und Irak beschuldigt, Massenvernichtungswaffen zu besitzen und Terroristen zu unterstützen.

Bedrohung durch Massenvernichtungswaffen des Iraks sowie die Unterstellung der Zusammenarbeit mit dem Terrornetzwerk Al-Qaida begründet wurde.

6) Schließlich zeichnet sich der *Protofaschismus* durch einen zunehmenden Kollaps der Trennung von Staat und Kirche einerseits und einer religiösen Rhetorik als Merkmal politischer Identität andererseits aus (vgl. ebd., 26). Religion habe schon immer eine bedeutsame Rolle im Alltag vieler Amerikaner*innen gespielt, doch habe sie niemals zuvor einen solchen Einfluss auf die Regierung und Politik allgemein gehabt (vgl. ebd.). So inszeniert sich Bush als gottgesandt und wird auch von seinen Anhänger*innen als solcher sowie als Führer der christlichen Rechten gefeiert. Politisch macht sich dies in einer Evangelisierung des Sozialen bemerkbar, indem Subventionierung bestimmter religiöser Gruppen oder bestimmter Schulen mit dezidiert christlicher Ausrichtung favorisiert, indem Sexualkunde aus dem Curriculum eliminiert oder Abtreibung kriminalisiert wird. Erschreckend ist zudem die massive Bigotterie und Widersprüchlichkeit zwischen den vertretenen religiösen Werten und den undemokratischen Praktiken (vgl. Giroux 2004f, 29). Dieser religiöse Fundamentalismus findet sein Gegenstück im politischen Autoritarismus, der demokratische Werte, öffentliche Güter sowie kritische *citizenship* untergräbt.

Wie bereits angedeutet, werden die hier aufgeführten Praktiken und Strategien zudem durch eine massive Politik der Militarisierung begleitet, die sich einerseits in der militärischen Aufrüstung bezogen auf die außenpolitische Agenda niederschlägt, die sich aber andererseits auch innenpolitisch als Kulturpolitik äußert. So verfügen die USA unter Bush einerseits über mehr Polizei, Gefängnisse, Spione, Waffen und Soldaten als je zuvor, andererseits steht die ganze innenpolitische soziale Ordnung unter einem Ethos der Militarisierung, das unter anderem Hypermaskulinität verkörpert, Überwachung und Denuziation unter Bürger*innen propagiert und mit einem scharfen Nationalismus Hand in Hand geht (vgl. ebd., 33ff.). Im Zuge dessen werden insbesondere Schulen als öffentliche Institutionen militarisiert in dem Sinn, dass einerseits Schulen zu Rekrutierungszwecken instrumentalisiert werden, andererseits Schüler*innen – insbesondere *People of Color* sowie ökonomisch Benachteiligte – überwacht, kontrolliert und kriminalisiert werden. Unter einer Nulltoleranzstrategie kommt es zu Verhaftungen von Kindern und Jugendlichen aufgrund von kleinsten Verstößen (vgl. ebd., 36f.).

Dies deutet unter anderem auf die enge Verknüpfung von Kriminalität und Ethnizität hin, sprich die Kriminalisierung von *People of Color* aus rassistischen Motiven, was an den Zahlen der Kriminalstatistik deutlich wird: so waren im Jahr 2001 von zwei Millionen Menschen in US-amerikanischen Gefängnissen 70 % PoC, davon 50 % afro-amerikanisch und 17 % latein-amerikanisch (vgl. ebd., 39). Während das *National Opinion Research Center* der Universität Chicago 1998 erhoben hat, dass die meisten Amerikaner*innen weiterhin davon überzeugt sind, dass Schwarze weniger intelligent sind als Weiße und deutlich eher bevorzugen, auf Kosten der Sozialsicherungssysteme zu leben, als selbstverantwortlich zu sein (vgl. Giroux 2004g, 55), zeigen *Gallup* Umfragen von 2001 gleichzeitig, dass die Mehrheit der weißen Amerikaner*innen glauben, dass *People of Color* keiner rassistischen Diskriminierung mehr ausgesetzt seien (vgl. Giroux 2004g, 56). Diese Ignoranz und Farbenblindheit lässt sich als Effekt eines zunehmend aggressiven

Neoliberalismus begreifen, in dem Rassismus sowie andere Diskriminierungserfahrungen zu privaten Problemen erklärt werden:

> »[…] marketplace ideologies now work to erase the social from the language of public life so as to reduce all racial problems to private issues such as individual character and cultural depravity« (Giroux 2004g, 57).

Seitdem sich im Neoliberalismus Werte und Vorstellungen von unter anderem *agency*, Identität, Politik, Gemeinschaft und Sicherheit kommerzialisiert, privatisiert und in Richtung eines kompetitiven Sozialdarwinismus hin verändert haben, ist eine Kultur der Unsicherheit und Angst entstanden, in der die Hegemonie des Kapitals herrscht (vgl. ebd., 59). Innerhalb der neoliberalen Philosophie, die besagt, dass der Markt alles regelt, gibt es keine Sprache der Kritik, kein Vokabular, das die antidemokratischen Machtformen, die Werte jenseits eines profitablen Marktes oder den Kampf gegen Ungleichheit insbesondere vor dem Hintergrund von *class* und *race* benennt und problematisiert (vgl. Giroux 2004g, 61). Dies geht soweit, dass Rassismus von Seiten konservativer Weißer negiert wird und rassistische Marker stattdessen als Vorteil für PoC deklariert werden, die sie beispielsweise in Stipendienprogrammen bevorzugen (vgl. ebd., 58). Diese Farbenblindheit, gepaart mit der neoliberalen Vorstellung von Individualismus und *agency*, verwandelt *race* im neuen Rassismus zu einer Wahl, einem Style (vgl. ebd., 65). Im Kampf gegen Identitätspolitiken und Pluralismus, die als Gefährdung eines Amerikanismus in einer vermeintlich postrassistischen Gesellschaft angesehen werden, argumentieren Konservative und Neurechte gegen staatliche Wohlfahrtsprogramme, gegen eine öffentliche Gesundheitsversorgung, gegen Bildungsprogramme und andere öffentliche Dienste, die Diversität befürworten. Stattdessen wird die neoliberale Agenda öffentlich von verschiedenen rechtsgerichteten Denkfabriken, wie beispielsweise der *Heritage Foundation*, unterstützt (vgl. Giroux 2018, o. S.).

Dieser Aushöhlung von Demokratie durch einen aggressiven Neoliberalismus und einen neuen neoliberalen Rassismus kann und muss laut Giroux begegnet werden. Folgende Strategien schlägt er dazu vor:

1) Es muss aufgedeckt werden, wie der Neoliberalismus als soziale und historische Konstruktion funktioniert, das heißt offengelegt werden, wie die zugrundeliegende Ideologie durch einen »End of History«-Mythos verschleiert wird, wie Kapitalismus mit Demokratie gleichgesetzt wird und das Bild der Alternativlosigkeit heraufbeschworen wird (vgl. Giroux 2004g, 76). Dabei ist es unumgänglich, dass der neoliberalen Behauptung der eigenen Geschichtslosigkeit, verbunden mit der Beschwörung eines vermeintlichen *common sense*, in dem Sinn Einhalt geboten wird, dass beispielsweise die Geschichte der Sklaverei sowie Diskurse um Grundrechte und die anhaltenden Kämpfe im Alltag von PoC nicht nur erinnert werden, sondern pädagogisch genutzt werden, um ebendiese historische Amnesie herauszufordern (vgl. ebd.).
2) Der im Zuge der neoliberalen Aushöhlung von Regierungsformen und -funktionen stattfindende Umbau des Staates hin zu überwiegend kontrollierenden Funktionen oder solchen, die das System aufrechterhalten, bewirkt unter anderem, dass der

Staat allgemein von seiner Fürsorgepflicht für das öffentliche Wohl freigesprochen wird, während unter anderem Rassismus und Diskriminierung individualisiert werden, in den Bereich des Privaten verdrängt und dadurch unsichtbar gemacht werden (vgl. Giroux 2004g, 77). Unter Rückgriff auf Bourdieu plädiert Giroux für eine starke Antirassistische Pädagogik und Politik, die eine in jeder demokratischen Aushandlung innewohnende Utopie heraufbeschwören kann (vgl. Bourdieu 2002, zit.n. Giroux 2004g, 77). In dem Sinn müsse die Antirassistische Pädagogik Identitätspolitiken übersteigen und die Verantwortung des Staates unter anderem für soziale Gerechtigkeit, für die Sicherung öffentlicher Sphären sowie für die Wiedereinführung des Primats des Politischen vor dem des Ökonomischen betonen.

3) Im Anschluss daran muss bedacht werden, dass nicht nur die Sphären der Ökonomie oder des Staates machtdurchzogen sind, sondern insbesondere auch Formen der *public pedagogy* in Schulen, Fernsehanstalten, der Film- und Unterhaltungsindustrie, Zeitungen, dem Internet, den sozialen Medien, der Werbung, Kirchen etc. festlegen, wie und auf welche Weise ethnische Fragen, Identitäten und Beziehungen darin (re-)produziert werden (vgl. ebd., 78). Hier muss eine Sprache der Kritik und Möglichkeit (»language of critique and possibility«) entwickelt werden, mit der zum einen Strategien und Praktiken der Repräsentation kritisiert und dekonstruiert werden können und mit der zum anderen die Rolle von Intellektuellen als öffentliche und transformative Intellektuelle reformuliert wird. Damit geht unter anderem das notwendige Anfechten der Medienkontrolle durch wenige transnationale Unternehmen einher.

3.1.2 Neoliberalismus als Public Pedagogy

Im Konzept der *public pedagogy* wird der Öffentlichkeit und dem öffentlichen Raum eine herausragende Rolle für die Demokratisierung der Gesellschaft zugesprochen und die Notwendigkeit sowie Möglichkeiten dafür aufgezeigt, das Pädagogische politischer und das Politische pädagogischer zu machen. Wie in Kapitel 2.2 bereits dargelegt wurde, ist der öffentliche Raum jedoch zunehmend unter anderem von den Populärmedien produzierenden Monopolen eingenommen, deren primäre Ziele in der kapitalistischen Gesellschaft Konsum und Unterhaltung sind. Je aggressiver, umfassender und damit auch hegemonial wirksamer die neoliberale Ideologie und ihre Strategien sind, desto mehr werden demokratische öffentliche Praktiken, Routinen und Institutionen, Diskurse sowie Kritik und Widerstand der Zivilgesellschaft unter anderem gegen Ungleichheit und Diskriminierung verunmöglicht. Stattdessen sieht Giroux, wie aufgrund des neoliberalen Einflusses die Konzerne zunehmend den Raum der *public pedagogy* einnehmen und umgestalten (vgl. Giroux 2004h, 106). So wird die neoliberale Ideologie sowohl in den pädagogischen Institutionen wie der Schule, als auch darüber hinaus in Sphären der Freizeit (Sportstätten, Vereine, Kirchen etc.) sowie in den Medien und der Werbung verbreitet (vgl. ebd., 107). Mit der Propagierung neoliberaler Werte wie Individualismus, Eigenverantwortung, Konkurrenz, Profit und Konsum geht eine Entpolitisierung sowohl des öffentlichen Raumes, als auch der Subjekte selbst einher, wodurch der Zustand der pluralen, demokratischen Gesellschaft gefährdet ist.

> »Neoliberalism is violence against the cultural conditions and civic agency that make democracy possible. Its relentless mechanisms of privatization, commodification, deregulation, and militarization cannot acknowledge or tolerate a formative culture and social order in which non-market values as solidarity, civic education, community building, equality, and justice are prioritized.« (Evans/Giroux 2015, xivf.)

Eine substantielle Demokratie kann ohne kritische Bürger*innen nicht existieren, was erneut auf die enge Verbindung zwischen Demokratie und Erziehung verweist. Essentielle Werte einer pluralen Demokratie wie unter anderem Vielfalt, Freiheit, Chancengleichheit und Gerechtigkeit werden primär in den pädagogischen Sphären vermittelt, worunter sowohl die Bildungsstätten wie Schulen, Universitäten und Bereiche der Erwachsenenbildung gehören, als auch der Raum der öffentlichen, populären Sphäre (vgl. Giroux 2004h, 109).

Unter Rückgriff auf die Arbeiten des politischen Philosophen Cornelius Castoriadis, der sich intensiv mit Fragen politischer Handlungsmacht im Kapitalismus beschäftigt, führt Giroux das Primat der Bildung als politische Kraft an, welches das neoliberale Primat der Ökonomie zugunsten einer kritischen und partizipativen Demokratie über-steigen muss (vgl. Giroux 2004h, 116). Dabei begreift Castoriadis Macht als produktiv, wobei er politische Handlungsmacht und die Freiheit, diese ein- und umzusetzen, jeder Person in der Gesellschaft zuschreibt, anstatt dies ausschließlich professionellen Politiker*innen zu überlassen. Dementsprechend kann für ihn demokratische Partizipation nicht auf die politische Sphäre begrenzt werden, sondern entfaltet sich insbesondere in der öffentlichen Sphäre (vgl. Castoriadis 1997, zit.n. Giroux 2004h, 116).

Zentral für Castoriadis' Denken ist die Vorstellung, dass Gesellschaft imaginär instituiert ist, das heißt soziale Formen und Strukturen in den symbolisch-imaginären Dimensionen einer jeden Institution angelegt sind, die sich wiederum aus der imaginären Kraft der instituierenden Menschen ergeben (vgl. Sörensen 2020, 241). Die Begründung einer solch imaginär instituierten Gesellschaft impliziert einerseits, dass das Soziale keine Letztbegründung erfahren kann, sondern immer kontingent ist und andererseits, dass die Verfassung der Gesellschaft abhängig von den imaginären Kräften der Menschen ist, die sich wiederum reziprok aus den ideologischen und kulturellen Repräsentationen, die Bedeutung schaffen, speisen. Somit findet demokratische Teilhabe, politische Gestaltung sowie gesellschaftliche Veränderung in erster Linie innerhalb zivilgesellschaftlicher Institutionen beziehungsweise der öffentlichen Sphäre statt und es ist die Aufgabe und Pflicht einer Gesellschaft, die Bürger*innen mit den Fähigkeiten und dem Wissen für ebendiese Teilhabe und Autonomie auszustatten (vgl. Giroux 2004h, 118).

> »Pedagogy in this sense becomes performative in that it is not merely about deconstructing texts but about situating politics itself within a broader set of relations that addresses what it might mean to create modes of individual and social agency that enable rather than shut down democratic values, practices, and social relations.« (Giroux 2004h, 119)

Mit Zygmunt Bauman verweist Giroux zudem auf die der Demokratie notwendig eingeschriebenen Aufgaben des Fragenstellens, des Austauschs, der Selbstkritik und damit zusammenhängend der Akzeptanz von Dissens. Demokratie ist stets unvollkommen und im Werden. So schreibt Bauman:

> »Democracy expresses itself in a continuous and relentless critique of institutions; democracy is an anarchic, disruptive element inside the political system; essentially, a force of dissent and change. One can best recognize a democratic society by its constant complaints that it is not democratic enough.« (Bauman 2008, 55)

Demokratie ist im entfesselten Kapitalismus zudem zunehmend von einer Krise des Wissens sowie einer Krise der Repräsentation gekennzeichnet, was sich unter anderem durch die zunehmende Kommerzialisierung, Fragmentierung, Privatisierung sowie die Hinwendung zu rassistischen und nationalistischen Konzepten und Deutungsmustern zeigt (vgl. Giroux 2004h, 117). Insofern muss für eine plurale Demokratie, die nie erreicht und fertig, sondern immer im Werden ist, insbesondere in der pädagogischen Sphäre gekämpft werden und es muss anerkannt werden, dass es sich bei der Krise der Demokratie um die miteinander verknüpften Krisen von Politik, Kultur, Bildung und *public pedagogy* handelt (vgl. Giroux 2004h, 124).

3.2 (Rechts-)Populismus und Neonationalismus

Nicht nur in den Vereinigten Staaten, sondern weltweit kommt es zu einer Zunahme autoritärer Regierungsführung sowie der Ausbreitung rechtspopulistischer Parteien und Kräfte, die zunehmend die politische und gesellschaftliche Atmosphäre beeinflussen und polarisieren (vgl. Schaffar 2019, 6). Auch in Europa sind diese Prozesse bereits seit Längerem sichtbar: unter anderem der Aufstieg der Fidesz-Partei unter Victor Orbán in Ungarn, die PiS-Partei in Polen, die FPÖ in Österreich, der Rassemblement National in Frankreich sowie die AfD in Deutschland, die 2017 den Einzug in den Bundestag erzielte. Doch insbesondere seit dem Brexit-Votum und der Wahl Donald Trumps im Jahr 2016 wird der sich ausbreitende Autoritarismus verstärkt als ein die Einzelstaaten übergreifender Trend diskutiert, der sich in den OECD-Ländern als sogenannter *autoritärer Populismus*, in Europa als *Rechtspopulismus* (vgl. Butterwegge/Hentges 2008) zeigt (vgl. ebd., 7).[2] Giroux dagegen spricht seit dem politischen Auftreten Trumps vom *neoliberalen Faschismus* (vgl. Giroux 2018, o. S.).

Das Konzept des Populismus wird von verschiedenen Autor*innen sehr unterschiedlich definiert, wobei für die Diskussion in dieser Arbeit, vor dem Hintergrund der Auseinandersetzung um Fragen radikaler Demokratie, folgende Ansätze zur Einordnung heutiger populistischer Ausformungen bedeutend scheinen:

Zunächst basiert der Begriff Populismus auf Arbeiten der Entwicklungssoziologie im Kontext lateinamerikanischer Länder im frühen 20. Jahrhundert und bezieht sich auf

2 Der Begriff des autoritären Populismus geht unter anderem auf Bob Jessop und Stuart Hall im Rahmen der Analyse des Thatcherismus zurück (vgl. Jessop et al. 1984).

die Diskrepanz zwischen ökonomischer Entwicklung und politischer Transformation, das heißt die politische Repräsentation der Arbeiterklasse und deren Partizipationsmöglichkeiten werden einem wirtschaftlichen Fortschritt nachgestellt. In Folge mangelnder Repräsentation innerhalb demokratischer Prozesse gelingt es einem/r politischen Führer*in, stattdessen eine emotionale Bindung zu den Menschen herzustellen und sie so ideologisch einzunehmen (vgl. Schaffar 2019, 13). Beispielhaft sei hier Argentinien unter Peron und Brasilien unter Vargas genannt (vgl. ebd.).

Dagegen wird in jüngeren Arbeiten Populismus vermehrt als politische Ideologie verstanden, in der ein vermeintlicher Volkswille der sogenannten Elite gegenübersteht (vgl. Schaffar 2019, 13). Inwiefern das Volk als homogen konstruiert wird und wer demgegenüber die Elite bildet, ist zum einen kontextuell bedingt, zum anderen davon abhängig, wie das Verhältnis von Populismus und Demokratie verstanden wird. Dies äußerst sich in der Differenz zwischen Rechtspopulismus und linkem Populismus[3].

Vor diesem Hintergrund können folgende Ansätze unterschieden werden:

Liberale Autor*innen wie Jan-Werner Müller gehen davon aus, dass Populismus an sich antidemokratisch sei, da er ein Oben und Unten konstruiere, antipluralistisch sei und die Vorstellung vertrete, der Volkswille könne von unten nach oben umgesetzt werden (vgl. Müller 2016, 1f.).

Im Unterschied dazu sind die Einwände von Demirovic spannend, der vor dem Hintergrund der Problematik des Begriffs der Volkssouveränität und der Frage der Repräsentation deskriptiv zu bedenken gibt, dass der Populismus tatsächlich daran arbeite, die Stimme des Volkes zur Geltung zu bringen und dadurch die politische Ordnung zu verändern (vgl. Demirovic 2018, 38). Hier zeigt sich die Nähe zu den Arbeiten Ernesto Laclaus und Chantal Mouffes, die beide Populismus zunächst als Antagonismus des Politischen verstehen, das heißt als inhaltlich unbestimmte politische Logik, bei der Forderungen gegenüber einem politischen Gegner artikuliert werden (vgl. Laclau 2005, 34 sowie Mouffe 2018, 20f.). Vor diesem Hintergrund spricht sich Mouffe für einen Linkspopulismus als Antidote zum Rechtspopulismus aus, der in der momentanen Krise der neoliberalen hegemonialen Ordnung als »diskursive Strategie« ebenfalls eine politische »Frontlinie« zwischen »dem Volk« und »der Oligarchie« herstellt (Mouffe 2018, 16), wobei dies allerdings auf eine Radikalisierung und Vertiefung der Demokratie gerichtet ist. Die Argumentation Mouffes baut auf dem mit Laclau erarbeiteten Ansatz der Hegemonietheorie auf und stellt für diese Arbeit eine äußerst spannende und fruchtbare Perspektive im Hinblick auf die Errichtung einer radikalen Demokratie dar.[4]

Neben aller Nähe zu und Unterstützung für Mouffes Argumentationen gibt Giroux jedoch zu bedenken, dass sich der Populismus in allen Fällen im Namen eines einzelnen Volkes ausspricht, was eine Abstraktion und grobe Verallgemeinerung darstelle, die die vielfältigen politischen, ideologischen und sozialen Unterschiede, die in jeder Gesellschaft vorherrschen, ignoriere (vgl. Giroux 2021b, 113). Darüber hinaus laufe der Linkspopulismus Gefahr, ein Freund/Feind Schema zu reproduzieren, das auf festen Vorstellungen von Ein- und Ausschluss basiere. Zudem neigen letztlich beide Formen des Po-

3 Die Angemessenheit des Begriffs des »linken Populismus« gegenüber Bezeichnungen wie progressiver oder demokratischer Populismus diskutiert Mouffe in »Für einen linken Populismus« (2018).

4 Vgl. Teil II, Kapitel 5 in dieser Arbeit.

pulismus dazu, Bildung als entscheidendes Werkzeug zur Bewältigung der Katastrophe des Neoliberalismus und der damit verbundenen Krise von Subjektivität, Identität und Handlungsmacht zu ignorieren (vgl. Giroux 2021b, 113).[5]

Ausgehend von den hier dargestellten Ansätzen lässt sich sowohl die US-amerikanische, als auch die deutsche Situation bezüglich des rechtspopulistischen Aufwinds der letzten Jahre als Gemengelage unterschiedlicher Prozesse und Ursachen begreifen, in der, mit unterschiedlicher Akzentuierung, sowohl Fragen sozialer Ungleichheiten und mangelnder politischer Repräsentation, als auch Mechanismen von Ein- und Ausschluss eine Rolle spielen (vgl. Scherr 2018, 105). Ähnlich des im vorherigen Kapitel dargestellten *Protofaschismus*, zeigen sich in den Vereinigten Staaten nach der Amtsübernahme durch Donald Trump politische Veränderungen, die Giroux als »neoliberalen Faschismus« bezeichnet, der sich wie folgt auszeichnet:

So kommt es zu einer noch gesteigerten Aufrüstung, Polarisierung und Konfrontation sowohl außen-, als auch innenpolitisch, was die gesellschaftliche Sphäre zu einer »Kultur des Krieges« (Giroux 2017a, 208) umbaut, in der Gewalt, Angst, militärische Werte wie Disziplin und Ordnung sowie eine Ideologie der Hypermaskulinität gepaart mit der Aufrüstung von Polizei und Zivilisten vorherrscht. Einhergehend damit setzt sich das »law and order«-Prinzip durch, das Trump durch Werte wie Rücksichtslosigkeit, Narzissmus und Schikane untermauert (vgl. ebd.).

Daneben wird unter Trump eine noch rücksichtslosere marktbasierte Unternehmenskultur vorangetrieben, die weitgehend durch die dominierende Finanzelite angetrieben wird und von Giroux als »Casinokapitalismus« (ebd., 209) bezeichnet wird. Allerdings gibt Giroux zu bedenken, dass die neoliberale Deregulierung bereits unter Reagan begann und sowohl durch die republikanischen, als auch die demokratischen Administrationen der letzten 40 Jahre fortgeführt und weiter maximiert wurde (vgl. ebd., 209). Unter Trump verdichtet und steigert sich dies jedoch, gepaart mit Autoritarismus, Militarismus, neoliberaler Orthodoxie, nationalökonomischem Chauvinismus, religiösem Fundamentalismus, Antiintellektualismus und Neofaschismus in unbekannt aggressiver Weise.

Insbesondere der *Neofaschismus* wird durch Trump erschreckend salonfähig, indem unter anderem durch seine rassistische Rhetorik und Programmatik rechts-populistische und ultra-nationalistische Kräfte mobilisiert und legitimiert werden. Dies zeigt sich beispielsweise, als im Sommer 2017 in Charlottesville, Virgina Rechtsextreme unter anderem der Alt-Right-Bewegung[6] und des Ku-Klux-Klans unter dem Motto »Unite the Right« aufmarschierten, um gegen die Entfernung eines Reiterdenkmals des Sezessionskrieges zu demonstrieren. In Militärkleidung und teilweise bewaffnet skandierten hunderte Teilnehmer*innen in einem Fackelzug Slogans wie »Heil-Trump« (vgl. Giroux 2017b, 371). Nach der Veranstaltung fuhr ein Teilnehmer vorsätzlich in eine Gruppe

5 Die Diskussion um den linken Populismus als radikaldemokratische Alternative zur neoliberalen Hegemonie und Mouffes Konzeption dessen vor dem Hintergrund der mit Laclau verfassten Hegemonietheorie (vgl. Kapitel 5 in dieser Arbeit) wird in Teil IV dieser Arbeit fortgeführt.

6 »Alt-Right« steht für alternative Rechte. Die amerikanische Bewegung vereint vor allem rassistische, antisemitische und islamophobe Ideologien der politischen Rechten zur Begründung und Durchsetzung weißer Vorherrschaft (»White Supremacy«).

Gegendemonstrant*innen, wobei eine Frau getötet wurde sowie mehrere Menschen verletzt wurden. Als skandalös wurden die im Anschluss von Trump geäußerten Worte aufgefasst, da er nicht nur die rechte Gewalt bagatellisierte, sondern aktiv gegen eine sogenannte »Alt-Left« wetterte und indirekt Sympathien mit dem Ku-Klux-Klan und anderen Rechtsextremen aufbrachte.

Gleichzeitig befördert Trump eine sogenannte Postwahrheit, das heißt eine gefährliche Mischung aus falschen Fakten, Falschaussagen, Lügen, Kommentaren und Meinungen, die, unilinear verbreitet über den *Social Media* Anbieter *Twitter*, nur begrenzt einen Diskurs zulassen.[7] Seriöse, unabhängige Nachrichten werden als *Fake News* abgetan, Journalist*innen bedrängt, Dissens wird insgesamt unterdrückt und die amerikanische Öffentlichkeit infantilisiert sowie depolitisiert (vgl. ebd., 217).

Ähnlich einer Reality TV Show, wo Sensation, Schock, Grenzüberschreitung und Emotionen im Fokus stehen, bedient sich Trump einer Sprache, die jenseits von politischer Korrektheit, Respekt, Anstand, Rationalität und Wahrheitsanspruch liegt (vgl. ebd., 211). So denunziert er nicht nur unter anderem *People of Color*, Immigrant*innen, Frauen, Geflüchtete und Muslim*e, sondern unterstützt offen rechtsextreme und antisemitische Gruppen, inklusive der sogenannten Alt-Right-Bewegung. Damit wird Rassismus und die Ideologie weißer Herrschaft etabliert und durch entsprechende Personalien im Weißen Haus institutionalisiert. Einige der bekanntesten Namen aus dem ultrakonservativen und rechtsextremen Spektrum sind beispielsweise der erzkonservative, rassistische Jeff Sessions als Justizminister, der ehemalige Leiter der rechtspopulistischen, rechtsextremen Website *Breitbard News Network* Stephen Bannon als Chefstratege des Weißen Hauses sowie der ehemalige Leiter des CIAs Mike Pompeo als Außenminister (vgl. Giroux 2017a, 213).

Insgesamt führt die Annäherung von Neoliberalismus und Faschismus zur sozialen Krise. Es kommt zur Schwächung sozialer Bindungen bis hin zur vollständigen Aushöhlung moralischer Grenzen, wobei die neoliberal gepriesene Freiheit zur Freiheit von jeglichen Verantwortlichkeiten jenseits des eigenen Selbst wird (vgl. Giroux 2018, o. S.). Durch die propagierte Alternativlosigkeit werden Vorstellungen von *agency* oder Widerstand nahezu zerstört.

> »This [neoliberal facism] is a powerful force for depoliticization because it undermines any sense of collective agency and reduces politics to the discourse of self-blame. In the face of widespread poverty, insecurity, inequality, and precarity, the poor are told to try harder. And when they are not told to try harder, they are pitted against each other through the polarities of race and class.« (Giroux 2019c, 119)

Im Jahr 2020 gipfelt die durch die Trump-Regierung verschärfte Polarisierung im Land sowohl in politischer, als auch sozialer und kultureller Hinsicht, ausgelöst zum einen

7 Die *Washington Post* pflegt eine Datenbank, um die tatsächlichen Falschaussagen Trumps zu dokumentieren. Demnach hat Trump in seiner Amtszeit 30.573 irreführende oder falsche Behauptungen verbreitet (vgl. https://www.washingtonpost.com/graphics/politics/trump-claims-database/?utm_term=.27babcd5e58c&itid=lk_inline_manual_2&itid=lk_inline_manual_2).

durch den Ausbruch und die Folgen der Corona-Pandemie (SARS-CoV-2) vor dem Hintergrund maximaler neoliberaler Entfesselung sowie zum anderen durch den durch Polizeigewalt hervorgerufenen Tod von George Floyd und die dadurch erstarkte *Black Lives Matter* Bewegung[8]. So vergrößert die Pandemie bereits lange schwelende Krisen wie ein Brennglas, so beispielsweise die soziale Ungleichheit, die sich unter anderem in der katastrophalen Gesundheitsversorgung vieler Amerikaner*innen manifestiert, sowie die ökonomische Krise, die durch die Pandemie weiter offengelegt wird und zeigt, wie der Staat im neoliberalen Kapitalismus scheitert (vgl. Giroux 2021a, ix).

Der tief verankerte strukturelle Rassismus, der durch Trump massiv befördert statt bekämpft wurde, manifestiert sich im Tod von George Floyd. Das Video von Floyds Todeskampf wurde durch die sozialen Medien nahezu in Echtzeit weltweit verbreitet und zeigt schonungslos die Willkür, den Rassismus und die Polizeibrutalität. Die Proteste in Folge Floyds Tod gelten als die größten Unruhen in den Vereinigten Staaten seit 1968, die zudem weltweit Solidarität und Unterstützung fanden. Auch in Deutschland haben sich vielfach Demonstrationen formiert und die Diskussionen um Identitätspolitik allgemein haben eine neue Aufmerksamkeit bekommen, was sowohl aus radikaldemokratischer, als auch aus interaktionistisch-konstruktivistischer Sicht sehr zu begrüßen ist.

Vor dem Hintergrund dieser zunehmenden Polarisierung stellt Giroux fest, dass

> »[In] the current historical moment two worlds are colliding. First, there is the world of neoliberal globalization which is in crisis mode because it can no longer deliver on its promises or contain its own ruthlessness. Hence, there is a worldwide revolt against global capitalism that operates mostly to fuel forms of right-wing populism and a systemic war on democracy itself. Power is now enamored with amassing profits and capital and is to an increasing extent addicted to a politics of social sorting and racial cleansing. Second, there is a genuine series of fluctuating democratic revolts and struggles in which millions across the globe are protesting police violence and systemic racial injustice. This mass rebellion is rewriting and revising an updated script for democratic socialism, a script that can both challenge the neoliberal world of finance capital while rethinking the meaning of politics, if not democracy itself.« (Giroux 2021c, 124)

Spätestens in diesem Moment muss für Giroux Bildung endlich in den Mittelpunkt der Politik gerückt werden, da mit und durch Bildung die Art und Weise verändert werden kann, wie Menschen denken, wünschen, hoffen und handeln (vgl. Giroux 2018, o. S.). In Zeiten dieser politischen, sozialen, kulturellen und pädagogischen Krisen können die aktuellen Aufstände gegen Rassismus, Ungleichheit und Ungerechtigkeit die pädagogische Aufgabe übernehmen, eine kollektive Sprache zu entwickeln, die den traditionellen Begriff der Politik um- und neuschreibt (vgl. Giroux 2021c, 127). So gilt es, das Feld und die Rolle des Politischen auszuweiten, in dem Sinn, dass einerseits der Kampf um die Aushandlung von Bedeutungen, Identitäten und Repräsentationen allgemein intensiviert

8 Die *Black Lives Matter* Bewegung entstand 2013 unter gleichnamigem Hashtag in den sozialen Medien in Folge des Freispruchs des Polizisten George Zimmerman nach dem Tod des afroamerikanischen Teenagers Trayvon Martin. Sie richtet sich in erster Linie gegen Polizeigewalt gegenüber *People of Color*, *Racial Profiling* und Rassismus.

und unterstützt wird und dass andererseits Sphären wie die Schule, der Arbeitsplatz sowie andere öffentliche Räume politisiert werden (vgl. Giroux 2021a, xiv).

Vor dem Hintergrund des weltweit zunehmenden Rechtspopulismus und Neofaschismus als gegenwärtig größte Gefahren für pluralistische demokratische Gesellschaften erinnert Giroux an Hannah Arendts Analyse zum Totalitarismus und ihre Warnung davor, den Faschismus als etwas Vergangenes anzusehen, da dessen Möglichkeitsbedingungen von unter anderem extremer Prekarität und Unsicherheit sich leicht in neuen Formen herauskristallisieren können (vgl. Giroux 2018, o. S.). So muss es ein Ziel von Pädagogik sein, dass

> »[t]he nightmare of facism's past […] needs to be retold over and over again so as to recognize when it is happening again. Rather than fade into the past, mass poverty, unchecked homelessness, large-scale rootlessness, fearmongering, social atomization, state terrorism and the politics of elimination have provided the seeds for new forms of fascism to appear.« (Giroux 2018, o. S.)

Der »neoliberale Faschismus« der Trump-Regierung verfolgt gezielt eine Politik der Ignoranz, die unter anderem Geschichtsvergessenheit, Anti-Intellektualismus, Individualismus und Egoismus befördert und eine Krise der Depolitisierung verursacht hat (vgl. Giroux 2021d, 89).

> »There is […] an attack on modes of critical agency and on the educational and cultural institutions that create the conditions where citizens can be educated and informed in order to make democracy possible. As the endpoint of a depoliticizing process, agency becomes susceptible to modes that embrace shared fears, the loss of autonomy, and rancid hatreds rather than collective values and obligations. As a mode of failed sociality, market fundamentalism has turned the principles of democracy against itself, twisting the language of autonomy, solidarity, freedom, and justice that make economic and social equality a viable idea and political goal.« (Giroux 2021d, 90f.).

So zeigt nicht zuletzt die Pandemie, dass Demokratie nur so stark ist, wie die Menschen, die sie bewohnen und die bereit sind, sich dafür einzusetzen, dass Gerechtigkeit, Gleichheit und die Prinzipien einer pluralen Demokratie lebendig bleiben (vgl. Giroux 2021a, xviii). Doch dafür bedarf es neben einer radikalen Rekonstruktion und Neuausrichtung der politischen und wirtschaftlichen Gesellschaftsordnung einer kritischen (unter anderem politischen) Bildung, in der insbesondere Geschichte kritisch und multiperspektivisch gelesen wird. *Cultural workers* müssen in Zeiten von Desinformation, Lüge und der Zunahme an Verschwörungserzählungen unter anderem ein kritisches Lesen und Lehren der Historie voranbringen, um so einerseits die Grundlage für Widerstand zu legen und andererseits ein für eine plurale Demokratie notwendig ambivalentes historisches Bewusstsein zu befördern.

3.3 Interaktionistisch-konstruktivistische Interpretation

Die Auseinandersetzung mit den Folgen des entfesselten Neoliberalismus, dem weltweit zunehmenden Autoritarismus und dem Rechtspopulismus verdeutlicht die Notwendigkeit der gleichzeitigen Berücksichtigung der ökonomischen, sozialen, kulturellen, politischen und pädagogischen Sphäre, wenn eine kritische, plurale, demokratische Gesellschaft vorangebracht werden soll. Vor diesem Hintergrund ist aus interaktionistisch-konstruktivistischer Perspektive das von Kersten Reich veröffentlichte Buch »Chancengerechtigkeit und Kapitalformen – Gesellschaftliche und individuelle Chancen in Zeiten zunehmender Kapitalisierung« (2013b) hilfreich, die Kapitalisierung aller Lebensbereiche in den Blick zu nehmen und zu fragen, inwiefern Demokratie, Chancengerechtigkeit und Menschenwürde in einer durchkapitalisierten Welt zu verwirklichen sind und wie die Gesellschaft und die Individuen dies aktiv mitgestalten können. Das hier von Reich entwickelte Lernkapital, als Kapitalform neben dem ökonomischen, kulturellen, sozialen und dem sogenannten Körperkapital, stellt sich als wichtiger Baustein heraus, um Demokratie zu fördern und die dafür nötige Bildungsgerechtigkeit zu steigern (vgl. Reich 2013b, 24).

In Verknüpfung mit den Herausforderungen durch Autoritarismus und Rechtspopulismus wird im Folgenden Giroux' Ansatz abermals unter Zuhilfenahme der Grundbegriffe des interaktionistischen Konstruktivismus analysiert, wobei erneut insbesondere die sich gegenseitig erweiternden und befruchtenden Aspekte von Giroux und dem interaktionistischen Konstruktivismus im Vordergrund stehen.

3.3.1 Beobachter*in – Teilnehmer*in – Akteur*in

Die analytische Differenzierung der Perspektiven von Beobachter*in, Teilnehmer*in und Akteur*in im interaktionistischen Konstruktivismus kann auch im Kontext der Analyse der Bedingungen und Folgen des von Giroux betitelten »neoliberalen Faschismus« helfen, eine notwendige Perspektivenvielfalt zu ermöglichen. Diese ist deshalb notwendig, da sich sowohl die entfesselte Kapitalisierung aller Lebensbereiche und gesellschaftlicher Sphären, als auch der zunehmende Rechtspopulismus und die Demokratiefeindlichkeit in vielfältigen diskursiven Bewegungen widerspiegeln, die im Spannungsfeld zwischen Moderne und Postmoderne verortet werden können. In diesem Spannungsfeld treffen folglich sehr gegensätzliche Werte, Einstellungen und Bedürfnisse aufeinander, die es zunächst in ihrer Breite zu identifizieren gilt, um daran anschließend Möglichkeiten zur Realisierung einer radikaldemokratischen Gesellschaft aufzuzeigen.

Der Neoliberalismus suggeriert eine wahre und einzige Beobachter*innenposition, die sich an dem ökonomischen Nützlichkeitsdenken orientiert und vor dem Hintergrund eines aus der Aufklärung und der Moderne stammenden Fortschrittsglaubens auf die regulierende Kraft des freien Marktes setzt, wodurch Wohlstand und ein besseres Leben vermeintlich für alle generiert wird. Auf der Grundlage neoliberaler Werte wie Individualismus, Profitstreben, Konkurrenz und Optimierung wird eine hinsichtlich ethischer und moralischer Aspekte tendenziell unreflektierte Beobachter*innenposition präferiert. Während der Sozial- und Wohlfahrtsstaat zugunsten unternehmensfreund-

licher Umverteilung, Deregulierung, Kommerzialisierung und Privatisierung um- und abgebaut wird, herrscht ein zunehmender Sozialdarwinismus, in dem Verantwortung subjektiviert wird, das heißt sowohl Erfolg, als auch Misserfolg individuell begründet wird und ein Verantwortungsbewusstsein über das eigene Wohlbefinden hinaus keine unmittelbare Nützlichkeit und somit keinen Wert darstellt.

Häufig vertreten gerade ökonomische Verlierer*innen dieser Entwicklung ein traditionelles und konservatives Weltbild, wobei Bedürfnisse nach Sicherheit und Stabilität überwiegen.[9] Der/die Beobachter*in beschwört das vermeintlich Gute der Vergangenheit bei gleichzeitiger Ablehnung des Unbekannten, »Anderen«, vermeintlich Bedrohlichen. Hier findet sich leicht Anschluss zu (rechts)populistischen Parteien, die nicht nur suggerieren, die Stimme des Volkes als homogene Einheit zu vertreten, sondern gleichzeitig Fremdenhass, Angst und Vertrauensverlust in demokratische Strukturen, wie die freie Presse, propagieren. Zudem wird vor dem Hintergrund eines traditionell-konservativen Kulturbegriffs, der Kohärenz und Homogenität vertritt, auch hier von *der* einen wahren und richtigen Beobachter*innenposition ausgegangen, wodurch dem »Anderen« gleichberechtigte Teilhabe tendenziell verwehrt wird.

Wie bereits erläutert, erfolgen Beobachtungen immer aus einer subjektiven (kulturellen) Beobachterposition, das heißt der/die Beobachter*in ist immer schon kontextuell eingelassen und somit immer gleichzeitig Teilnehmer*in an einer Verständigungsgemeinschaft beziehungsweise an kulturelle Vorverständigungen gebunden. In der neoliberalen Konsumgesellschaft, wo nahezu alle Lebensbereiche kapitalisiert sind und öffentliche demokratische Räume zunehmend abgebaut werden, wird die Teilnahme an kulturellen Praktiken, Routinen und Institutionen weitgehend reduziert auf Konsum und Unterhaltung. Giroux spricht in diesem Zusammenhang vom Neoliberalismus als *public pedagogy* und verweist auf die Tatsache, dass öffentliche Räume (z.B. auch die Schule) fast völlig durchkommerzialisiert sind, wodurch diese entpolitisiert werden. Die Folge ist, dass den Subjekten sehr viel weniger vielfältige, kritische und komplexe Inhalte und Erfahrungen, das heißt Teilnahmemöglichkeiten angeboten werden, die Identifikationsflächen bieten und Bedeutungen schaffen. Das Politische als die politische Ausformung des Sozialen wird zunehmend zerstört, was bleibt ist lediglich die institutionalisierte Politik.

Auf diese Weise wird eine kritische Zivilgesellschaft demontiert und eine Gesellschaft auf lange Sicht antiintellektualisiert. Diese Werte und Praktiken deuten auf die ideologische Querverbindung zum Rechtspopulismus und Autoritarismus, wo Wahrheit und Wissen durch gezielte Strategien der Manipulation, Täuschung und Lüge verändert und angeeignet werden und oppositionelle Wahrheiten und Fakten als *fake news* diskreditiert werden. Der partielle Erfolg rechtspopulistischer Parteien vor dem Hintergrund der Instrumentalisierung alternativer Fakten, Emotionen und Unsicherheit zeigt deutlich, dass Wahrheit, Wissen sowie vermeintlich rationale Fakten kontextabhängig und relativ sind (vgl. Neubert/Reich 2018, 74). So werden sowohl Beobachtungen und Teilnahmen auf Grundlage kultureller Vorverständigungen und Kontexte getätigt, als auch das Handeln selbst. Zudem verdeutlicht es, dass diese kulturelle Relativität von

9 Ergebnisse eines Working Reports einer Teilstudie der WWU Münster bestätigen unter anderem diese Hypothese (vgl. Back et al. 2021).

Wahrheit und Wissen eng mit Fragen der Macht verbunden ist (vgl. ebd.). Auch hier stehen sich Neoliberalismus und Populismus sehr nahe – wahr ist, was nützt beziehungsweise sich verkaufen lässt, um Machtstrukturen zu manifestieren und Profit zu steigern.

Die dritte Beobachterperspektive des/der Akteurs*in verweist darauf, dass sowohl die Beobachtungsvorräte, als auch die Teilnahmebedingungen sich reziprok in den Handlungen niederschlagen. So beeinflusst unsere Teilnahme an und in kulturellen Praktiken, Routinen und Institutionen unsere Beobachtungen und unser Handeln, das heißt die Perspektiven von Beobachter*in, Teilnehmer*in und Akteur*in sind zirkulär miteinander verbunden. Im von Giroux so bezeichneten »neoliberalen Faschismus« sind Handlungsmöglichkeiten oder der Grad von *agency* primär abhängig vom Kapital, das heißt je mehr Kapital ein Subjekt anhäuft, desto wirkmächtiger sind mögliche Handlungen und der damit einhergehende Einfluss. Wichtig ist zu betonen, dass es sich sowohl um ökonomisches, als auch um kulturelles und soziales Kapital handelt sowie das, was Reich Körperkapital und Lernkapital nennt (vgl. Reich 2013b). Eine wirkmächtige Beeinflussung beziehungsweise Schwächung der Möglichkeiten der Akteur*innen, sozialen Gruppen und gesellschaftlichen Bewegungen in ihrem Handeln ist zudem das neoliberale Mantra der Alternativlosigkeit. Ähnlich dem »End of History«-Mythos wird suggeriert, Demokratie sei gleichbedeutend mit Kapitalismus, das kapitalistische System generiere mehr Wohlstand für alle als andere Systeme und dass es keine Alternative zum wachstumsbasierten Wirtschaften gäbe.

Die Vielfältigkeit der Perspektiven, die der interaktionistische Konstruktivismus anbietet und denen wir ebenfalls in den Ausarbeitungen Giroux' implizit immer wieder begegnen, ist eine große Stärke für die differenzierte Analyse. Im Folgenden werden die Perspektiven um die der Selbst- und Fremdbeobachtung erweitert und es wird gezeigt, welchen Einfluss der »neoliberale Faschismus« auf unsere Selbst- und Fremdwahrnehmung hat.

3.3.2 Selbst- und Fremdbeobachter*in

Wie oben erläutert, diagnostiziert Giroux in Zeiten des »neoliberalen Faschismus« unter anderem eine Krise der Repräsentation, was sich aus Sicht des interaktionistischen Konstruktivismus, neben den Perspektiven von Beobachter*in, Teilnehmer*in und Akteur*in, in der Dimension der Wahrnehmung und Reflexion als Selbstbeobachter*in sowie als Fremdbeobachter*in zeigt.

Zunächst ist festzustellen, dass im entfesselten Neoliberalismus die Betonung deutlich auf der Selbstbeobachtung liegt. So wird eine Fokussierung auf das Selbst im Sinne neoliberalen Wachstums vorangetrieben, die auf Optimierung und Steigerung (von Schönheit, Gesundheit, Erfolg, Anerkennung, Macht, Kapital etc.) ausgerichtet ist. Die Reflexion der Selbstbeobachtung im wechselseitigen Abgleich mit der Perspektive der Fremdbeobachtung reduziert sich vor dem Hintergrund eines aggressiven Sozialdarwinismus zunehmend auf Konkurrenz und Wettbewerb, das heißt der Abgleich mit dem Anderen zielt weitgehend auf Vergleichen und Bewerten.

Wäre für ein demokratisches gesellschaftliches Miteinander in der Postmoderne die Betonung von Ambivalenz, Differenz und Kontingenz sowie die damit einhergehende

Anerkennung und Wertschätzung von Andersheit notwendig, zeigt sich in den weltweit zunehmend polarisierten Gesellschaften oft eine Rückbesinnung auf Traditionen und das Bekräftigen vermeintlicher Homogenität sowie eine wachsende Ablehnung des »Fremden«, was mit Exklusion und Abschottung sowie der Ablehnung von Veränderung einhergeht. Was Hall bereits in den 1990ern als Spannungsfeld zwischen »Tradition« und »Translation« beschrieben hat (vgl. Hall 1996f, 630), wurde soeben in der bereits oben zitierten Studie von Back et al. bekräftigt. Demnach zeigt sich vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Veränderung eine Differenzierung der Menschen in sogenannte »Verteidiger*innen« und »Entdecker*innen« (vgl. Back et al. 2021). Während Verteidiger*innen in der Selbstzuschreibung vornehmlich das Bedürfnis nach Sicherheit und Stabilität angeben, eher ländlich leben, tendenziell weniger gebildet, aber religiöser und älter sind sowie ein eher schwaches Vertrauen in die demokratischen Strukturen aufweisen, werden Entdecker*innen vornehmlich als städtisch lebend, gebildeter, weniger religiös und jünger charakterisiert; sie zeigen zudem ein Bedürfnis nach Offenheit und Veränderung und ein hohes Vertrauen in die demokratischen Strukturen (vgl. Back et al. 2021, 47ff.). Vor dem Hintergrund der Annahme und des Wunsches nach kultureller Einheitlichkeit, Kohärenz und Homogenität fühlen sich die Verteidiger*innen im Gegensatz zu den Entdecker*innen von ethnisch-religiösen Fremdgruppen bedroht (vgl. ebd., 30ff.). Die Bedrohungsgefühle korrelieren hier erneut deutlich mit höherem Alter, geringerer Bildung, starker Religiosität, schlechterem sozioökonomischen Status, hohem Nationalstolz und hoher Heimatverbundenheit sowie einem geringeren Vertrauen in Menschen allgemeinen, tendenziell rechts-autoritären Einstellungen und einer Präferenz zur sozialen Hierarchie (vgl. ebd.).

Sowohl der von Giroux beschriebene »neoliberale Faschismus«, als auch die zitierten Studienergebnisse legen nahe, dass die sogenannten Verteidiger*innen primär in der Perspektive der Selbstbeobachtung verharren, ohne diese wechselseitig mit der Perspektive eines/r Fremdbeobachters*in abzugleichen. Dabei wirken (gesellschaftliche) Fremdzwänge in Richtung eines Festhaltens und Verteidigens von übermittelten und vermeintlich natürlichen Gegebenheiten und Traditionen. Vor dem Hintergrund der Bedürfnisse nach Stabilität und Sicherheit wird der/die Andere als Bedrohung (unter anderem der eigenen sozialen Lage und/oder der eigenen Kultur) wahrgenommen. Dem gegenüber wechseln Entdecker*innen vermehrt multiperspektivisch zwischen Selbst- und Fremdbeobachtung, während die Vorstellung einer wahren und richtigen Beobachter*innenposition abgelehnt wird. Vor dem Hintergrund der Bedürfnisse nach Offenheit und Veränderung wird der/die Andere in seiner/ihrer Andersheit stärker wahr-, ernst- und angenommen.

Giroux vertritt in seiner kritischen Pädagogik grundlegend eine Multiperspektivität und fordert insbesondere dazu auf, Geschichte und die vorherrschenden historischen Narrative, die vielfach Menschen exkludieren, kritisch zu lesen und zu dekonstruieren. Um für Ambivalenz und Uneindeutigkeit von Repräsentationen und Bedeutungen zu sensibilisieren, fordert er dazu auf, sowohl die eigene Position und Komfortzone zu verlassen, als auch neue Perspektiven und Positionen einzunehmen, um sich so – und wir könnten interpretierend hinzusetzen: ganz im Sinne des interaktionistischen Konstruktivismus – aus den Augen eines/r Anderen zu betrachten und den Grad der Reflexion zu erhöhen.

Diese Differenzierung und Benennung der Perspektiven von Selbst- und Fremd-beobachtung, die ich hier auf der Grundlage des interaktionistischen Konstruktivismus unterschieden habe, könnte bei Giroux selbst noch expliziter sein, um insbesondere die Ambivalenz, Mehrdeutigkeit und deren Auswirkungen noch stärker hervorzuheben und für einen demokratischen Umgang mit den Herausforderungen von Diversität fruchtbar zu machen. Insbesondere in Zeiten alternativer Fakten und *fake news*, Verschwörungsmythen und gezielter Desinformation ist es bedeutsam, die Pluralität von Wahrheits- und Wirklichkeitskonstruktionen sowie die Ambivalenz von Repräsentationen im Abgleich zwischen der Reflexion von Selbstbeobachtung und Fremdbeobachtung aufzuzeigen.

3.3.3 Symbolisches – Imaginäres – Reales

Die sowohl von Giroux, als auch vom interaktionistischen Konstruktivismus diagnostizierte Krise der Demokratie (vgl. beispielsweise Giroux 2004h sowie Neubert/Reich 2018), die, wie oben erörtert, einerseits mit dem aggressiven Neoliberalismus sowie andererseits mit dem zunehmenden Rechtspopulismus und neuerstarkten Nationalismus einhergeht, hat unter anderem Auswirkungen auf Beobachtungen, Teilnahmen und Aktionen in kulturellen Kontexten und zeigt sich damit auch immer in diskursiven Praktiken und Interaktionen. Die vom interaktionistischen Konstruktivismus angebotene Unterscheidung der Register von Symbolischem, Imaginärem und Realem kann in der Analyse helfen, die Folgen von Neoliberalismus, Autoritarismus und Rechtspopulismus für Subjekte in ihren Praktiken, Routinen, Institutionen und Interaktionen zu untersuchen und mögliche Implikationen zur Realisierung einer radikalen Demokratie aufzuzeigen.

Symbolische Ordnungen und Repräsentationen

Mit dem Konzept der symbolischen Ordnung, das auf die strukturierende Dimension von Zeichen, Begriffen und Regeln mit festgelegten Bedeutungen innerhalb von Verständigungsgemeinschaften verweist, kann analysiert und verdeutlicht werden, wie in zunehmend polarisierten Gesellschaften, unter dem Einfluss der neoliberalen Ideologie sowie insbesondere rechtspopulistischer Strategien, Diskurse und damit einhergehend Praktiken der Subjekt-, Bedeutungs- und Wissenskonstruktionen systematisch begrenzt und unterdrückt werden. Mit dem Ziel, den politischen Dialog einzuschränken und kritische beziehungsweise oppositionelle Stimmen zu unterdrücken, um in erster Linie bestehende Machtverhältnisse zu legitimieren und zu manifestieren, werden von rechtspopulistischen, autoritären Akteur*innen auf dem Feld der symbolischen Ordnungen Strategien verfolgt, die in einer Krise des Wissens und der Wahrheiten sowie in der Krise der Repräsentation münden. Vor dem Hintergrund der oben dargestellten Argumente und Ausarbeitungen Giroux' können aktuelle Angriffe auf die plurale Demokratie aus Sicht des interaktionistischen Konstruktivismus wie folgt analysiert werden:

Im Anschluss an poststrukturalistische und postmoderne Theorien gehen sowohl Giroux, als auch der interaktionistische Konstruktivismus von der tendenziellen Überdeterminiertheit und Unabgeschlossenheit von Diskursen und damit von der Offenheit

und Vieldeutigkeit von Bedeutungen, Wahrheiten und Repräsentationen aus.[10] Die Herstellung von Wirklichkeiten wird im interaktionistischen Konstruktivismus, wie bereits erläutert[11], als Prozess viabler symbolischer Re-/De-/Konstruktion in diskursiven Feldern begriffen, wobei die Frage der Viabilität, das heißt der Passungsfähigkeit ebendieser Konstruktionen für verschiedene Subjekte in ihren Verständigungsgemeinschaften sehr unterschiedlich beantwortet werden kann (vgl. Neubert 2012, 77). Im Anschluss an Dewey sprechen Neubert und Reich im Zusammenhang dieser Vieldeutigkeit von Wahrheiten, Wissen und Bedeutungen auch von »kultureller Relativität« (Neubert/Reich 2018, 73). Das heißt, wenn Konstruktionen viabel für die jeweiligen Subjekte sein müssen, geht damit einher, dass Wahrheiten, Wissen, Bedeutungen und auch Fakten kontextabhängig sind (vgl. ebd., 72). Selbst wissenschaftliche Erkenntnisse und Fakten sind zwar unter anderem durch standardisierte Methoden und Kriterien, den intersubjektiven Austausch und die damit einhergehenden Bewertungen kontrolliert, doch sind auch diese immer abhängig von den Perspektiven der beteiligten Beobachter*innen, Teilnehmer*innen und Akteur*innen (vgl. ebd., 71). Aus Sicht des interaktionistischen Konstruktivismus ist es genau diese kulturelle Relativität, die sich Trump und andere autoritäre Rechtspopulist*innen aneignen, indem Alternative Fakten konstruiert werden, die gezielt an die Beobachter*innen, Teilnehmer*innen und Akteur*innen dieser Verständigungsgemeinschaft adressiert werden und dort zirkulieren. Die Art und Weise, wie Trump dies potenziert, indem er impertinent Falschaussagen, Lügen, Kommentare und Meinungen verbreitet, die von seinen Anhänger*innen wiederum reproduziert werden, verweist im Hinblick auf Foucault auf die enge Verbindung zwischen kultureller Relativität und den jeweiligen Machtverhältnissen (vgl. Neubert/Reich 2018, 74). Neben der hohen Machtposition Trumps an sich erweist sich in diesem Zusammenhang die von ihm primär genutzte Kommunikationsform über den *Social Media* Dienst *Twitter* (bis 2021) als äußerst machtvoll. Zum einen erlangt er so eine immense Reichweite in Echtzeit, zum anderen schafft er es, durch die unilineare Kommunikationsweise, den Diskurs zu kontrollieren und in den Worten Foucaults ein Regime der Wahrheit zu errichten und aufrechtzuerhalten (vgl. ebd., 75).

Interessant ist in dem Zusammenhang das Werk »Chancengerechtigkeit und Kapitalformen« von Reich (2013b), in dem er, unter anderem ausgehend von Bourdieu, die Dimensionen der Kapitalisierung verschiedener Lebensbereiche untersucht, das Spannungsverhältnis zwischen Demokratie und Kapitalismus beschreibt und aufzeigt, welche Strategien der Mehrwertgewinnung im Kapitalismus postmoderner Gesellschaften zu beobachten sind. Hier führt er neben der Mehrwertproduktion durch Lohnarbeit, durch Angebot und Nachfrage sowie durch parasitäre Gewinne die Unterscheidung der Mehrwertproduktion durch Illusionierung, Täuschung und Betrug ein. Wichtig ist zu betonen, dass die Mehrwertproduktion über rein ökonomisches Kapital hinausgeht und ebenso das kulturelle und das soziale Kapital, wie auch das Lern- und Körperkapital beinhaltet. Strategien von Illusionierung in der Mehrwertproduktion des sozialen Kapitals sind beispielsweise in der Werbeindustrie allgegenwärtig, zu einem gewissen Grad akzeptiert oder gar gesellschaftlich erwünscht (vgl. Reich 2013b, 177), da Konsument*innen

10 Vgl. hier auch die Analyse in Teil III, Kapitel 2.3 in dieser Arbeit.

11 Vgl. Teil I, Kapitel 2 in dieser Arbeit.

individuelle Distinktionsmerkmale suchen, die durch bestimmte Artikel und Werbestrategien versprochen werden. Im Gegensatz zur Illusionierung ist der Täuschung ein berechnendes Verhalten und Kalkül inhärent, bei dem Verbraucher*innen beispielsweise gezielt irregeführt werden, indem unerwünschte oder nachteilige Aspekte (eines Produktes o.Ä.) verschleiert werden. Täuschungen bewegen sich oft bereits in einem strafrechtlichen Graubereich, doch sind sie in der kapitalisierten Gesellschaft so stark verbreitet, dass Legalität und Illegalität verschwimmen, während Betrug, als dritte Strategie der Mehrwertgewinnung, deutlich kriminell ist. Im Kontext der Frage der Pluralität von Wahrheiten und der Instrumentalisierung kultureller Relativität durch unter anderem Donald Trump wird deutlich, dass die Kapitalisierung in Form von Strategien der Illusionierung und Täuschung, bis hin zu Betrug, auch in der politischen Sphäre salonfähig geworden ist, beziehungsweise inwiefern die Kapitalisierung Formen angenommen hat, die sich in alltäglichen und auch politischen Interaktionen und Kommunikationen niederschlagen (vgl. Reich 2013b, 22). So werden Diskurse und Bedeutungen nicht nur eingeschränkt und begrenzt, sondern gezielt manipuliert, um vermeintliche Eindeutigkeit herzustellen und Komplexität zu reduzieren.

Die in Zeiten eines erstarkenden Rechtspopulismus vorherrschende Strategie, Aussagen und Ansichten einseitig als wahr oder falsch zu markieren, keine Uneindeutigkeiten, Ambivalenzen und Kontingenzen zuzulassen beziehungsweise diese zu verleugnen, zielt darauf ab, einen vermeintlichen Konsens herzustellen, der im Namen »des ganzen Volkes« von Vertreter*innen rechtspopulistischer Gruppen repräsentiert wird. Teil dieser Strategie ist die fortwährende Konstruktion einer »Wir-Gruppe« sowie eines feindlichen Pendants in Form von »der Elite« oder »den Anderen«. Im Anschluss an Giroux' Analyse des Trumpismus sehen wir zum Beispiel in der Konstruktion einer vermeintlich homogenen nationalen Identität sowie der gleichzeitigen Beschwörung der Gefahren durch »die Anderen« den Versuch, den Diskurs symbolisch abzudichten und eine imaginierte Vergangenheit durch eine illusionäre Gegenwart hindurch zu begreifen, um eine ganz bestimmte Sicht der Zukunft zu legitimieren und zu sichern (vgl. Giroux 1993b, 115). So wird, wie Giroux gezeigt hat, eine Politik der Ignoranz betrieben, die Geschichtsvergessenheit und Farbenblindheit fördert, Antiintellektualismus, Individualismus und Egoismus unterstützt und so die Depolitisierung der Gesellschaft vorantreibt.

Die interaktionistisch-konstruktivistische Annahme, dass das Symbolische immer bereits durch imaginäre Kräfte und die Möglichkeit realer Einbrüche begrenzt ist, bietet einerseits die Grundlage dafür, der Komplexität von Interaktionen sowie der Unmöglichkeit einer endgültigen Schließung von Diskursen und Identitäten Rechnung zu tragen und damit für eine plurale, kritische Demokratie einzutreten. Auf der anderen Seite sehen wir, wie neben dem Symbolischen auch das Imaginäre sowohl durch die neoliberale Marktstrategie, als auch von rechtspopulistischer Seite instrumentalisiert und zu Zwecken der Depolitisierung und Polarisierung eingesetzt wird.

Imaginäre Kräfte und Begehren

Mit dem Register des Imaginären verdeutlicht der interaktionistische Konstruktivismus, welche Bedeutung Emotionen, Begehren sowie Spiegelungsprozesse in Interaktionen einnehmen und wie wesentlich die Beziehungsebene in der Vermittlung von

Inhalten ist.[12] Insbesondere die Kraft von Emotionen wird heute sowohl von neoliberaler, als auch von rechtspopulistischer Seite strategisch eingesetzt, um zum einen die neoliberale Ideologie zu stützen und voranzubringen sowie zum anderen eine rechtskonservative und nationalistische Politik zu legitimieren. Die Dimension des Imaginären ist in Giroux' Analysen implizit berücksichtigt, kann aber noch systematischer und in ihrer Komplexität noch tiefer erarbeitet werden.

Mit Reich (2013b) kann zunächst verdeutlicht werden, mit welchen Strategien im Neoliberalismus Mehrwerte generiert werden, wobei die Dimension des Imaginären in den verschiedenen Kapitalformen eine bedeutende Rolle einnimmt. Im Hinblick auf das soziale Kapital, das sich in erster Linie über soziale Beziehungen definiert und generiert, erscheinen imaginäre Prozesse besonders zentral, wobei ausgehend von Bourdieu und insbesondere durch Mouffe[13] weiterentwickelt, angenommen wird, dass vor dem Hintergrund ungleich verteilten Kapitals soziale Akteur*innen stets in Konkurrenz um dieses Kapital stehen (vgl. Reich 2013b, 149).[14] Dieses Konkurrenzdenken und -handeln wird durch die neoliberale Marktstruktur sowie die neoliberale Ideologie mit den propagierten Werten von Individualismus, Eigenverantwortung, Egoismus, Profitstreben und Konsum so weit vorangetrieben, dass es sowohl auf gesellschaftlicher Ebene, als auch auf der Ebene individueller sozialer Beziehungen zunehmend zur Spaltung[15] kommt, was nicht zuletzt eine Entpolitisierung des öffentlichen Raumes, als auch der Subjekte selbst zur Folge hat (vgl. ebd., 184).

Die im interaktionistischen Konstruktivismus in der imaginären Perspektive berücksichtigten Spiegelungsprozesse mit und über den a/Anderen, die sowohl zur Selbstkonzeption, als auch zu einer erhöhten Sensibilität gegenüber dem Anderen beitragen, scheinen im entfesselten Neoliberalismus zugunsten des eigenen Egos deutlich verflacht, was sich gesellschaftlich unter anderem in der Abnahme zivilgesellschaftlichen Engagements und Solidarität bei zunehmendem sozialdarwinistischem Denken widerspiegelt sowie sich reziprok auf individueller Ebene beispielsweise in der überhöhten Fokussierung auf das eigene Selbst sowie der Steigerung des eigenen Wohls zeigt. Dies spiegelt sich heute deutlich in der Mehrwertproduktion des sozialen sowie des kulturellen Kapitals mittels Illusionierung, Täuschung und Betrug in und durch die Massenmedien und das Internet. Kapital ist hier oft mehr Schein, als Sein – ob in der Anzahl von *Facebook*-Freund*innen oder dem vermeintlichen Besitz kultureller Güter, der in überhöhter Selbstdarstellung beispielsweise in Form von exklusiven Reisen etc. gezeigt wird. Hier steht das Begehren nach einem einheitlichen Ideal-Ich im Zentrum. Dies ist jedoch immer abhängig vom Blick des Dritten in Form anderer Subjekte und deren Bestätigung oder auch Ablehnung durch *Likes* oder *Dislikes*, also von dem, was der andere zurückspiegelt, wenn auch in noch so verflachter und reduzierter Form.[16]

---

12 Vgl. auch hier die Analyse in Teil III, Kapitel 2.3 in dieser Arbeit.

13 Vgl. Mouffe (1994, 1996, 2000).

14 Dies bezieht sich auf alle von Reich dargelegten Kapitalformen, das heißt ökonomisches, soziales und kulturelles Kapital sowie Körper- und Lernkapital.

15 Im Fall des sozialen Kapitals zeigt sich dies beispielsweise in Form einer Spaltung von Menschen in jene mit ausgeprägten Netzwerken und solche mit wenig Möglichkeiten der Teilhabe an relevanten Beziehungsstrukturen (vgl. Reich 2013b, 184).

16 Vgl. Teil I, Kapitel 2.3 in dieser Arbeit.

Die von Giroux (vgl. Giroux 2004h) gezogene Verbindung zu den Arbeiten Castoriadis verdeutlicht unverkennbar Giroux' Affinität zur Berücksichtigung und Anerkennung imaginärer Prozesse. Castoriadis zeigt, welche gesellschaftliche Bedeutung auf der imaginären Dimension liegt, da die Verfassung der Gesellschaft abhängig von den imaginären Kräften der Menschen bestimmt wird, die sich reziprok aus den ideologischen und kulturellen Repräsentationen speisen (vgl. Sörensen 2020, 241). Folglich muss es für Giroux eine gesamtgesellschaftliche Aufgabe sein, die neoliberalen Werte kritisch zu hinterfragen und diesen, demokratische Werte unter anderem von Solidarität, Gerechtigkeit sowie ethischem und sozialem Handeln entgegenzusetzen. Demokratische Teilhabe, politische Gestaltung und mögliche gesellschaftliche Veränderung findet in erster Linie innerhalb zivilgesellschaftlicher Institutionen und durch die darin gelebten sozialen Interaktionen statt, womit einhergeht, dass eine plurale Demokratie nur mit und durch emanzipierte, autonome, kritische, sozial empathische und solidarische Bürger*innen aufrechterhalten werden kann (vgl. Giroux 2004h, 118).

Im Gegensatz zu den Strategien im Kontext des Neoliberalismus konzentriert sich die Instrumentalisierung des Imaginären von rechtspopulistischen Akteur*innen primär auf die Konstruktion einer Kultur der Angst. Vor dem Hintergrund der Beschwörung (kultureller) Differenzen auf der Grundlage eines essentialisierenden Kulturbegriffs werden »die Anderen« als Feinde dargestellt, die die eigene vermeintlich homogene Kultur bedrohen. Trump arbeitet auch hier mit Illusionierung, Täuschung und Betrug, indem beispielsweise kontinuierlich *People of Color*, Immigrant*innen und andere Menschen, die nicht der konstruierten Normalität angehören, kriminalisiert und denunziert werden. Die Bagatellisierung der Aufmärsche Rechtsextremer in Charlottesville oder Trumps Aufhetzung der eigenen Wählerschaft am 6. Januar 2021 dazu, das Kapitol zu stürmen, sind nur zwei Beispiele dafür, wie mittels Sprache versucht wird, Diskurse zu beherrschen und zu kontrollieren und damit kollektive Handlungsweisen zu beeinflussen, wie Repräsentationen manipuliert werden und sowohl Ängste, als auch Begehren geschürt werden. Emotionen werden so als Waffe eingesetzt, wobei deutlich wird, wie sehr die imaginäre und die symbolische Dimension ineinandergreifen. Giroux stellt in diesem Zusammenhang fest:

> »Trump has not only normalized racism in the United States and given new legitimacy to the hate filled rants and ideologies of neo-Nazis and white nationalists, he has deepened the crisis of democracy by elevating emotion over reason and turning civic illiteracy into a virtue.« (Giroux 2019d, 136)

Neben der Instrumentalisierung von Emotionen wird hier ein wichtiger zweiter Aspekt rechtspopulistischer Strategien betont, nämlich die Erwünschtheit eines gesellschaftlichen und politischen »Analphabetismus«, sprich der von autoritärer, rechtspopulistischer Regierungsführung favorisierte Antiintellektualismus der Gesellschaft.

Sowohl bei Giroux, als auch im interaktionistischen Konstruktivismus ist der Verweis auf die Verbindung zwischen Bildung und Demokratie vorherrschend, jedoch unterschiedlich umgesetzt. Während bei Giroux, wie bereits vielfach herausgestellt, das Primat der Bildung als politische Kraft zentral ist, das heißt durch Bildung in erster Linie ein politisch-emanzipatives Potential angestrebt werden soll, ist im interaktionistischen

Konstruktivismus das Primat der Beziehungen vordergründig, womit insbesondere das Lernen, Erfahren und Wachsen mit und durch soziale Interaktionen und Kommunikation im Zentrum steht. In Zeiten des von Giroux konstatierten »neoliberalen Faschismus« muss meines Erachtens sowohl das Politische, das Giroux priorisiert, als auch das Kommunikative, das der interaktionistische Konstruktivismus in den Fokus rückt, gestärkt werden. Hier sind beide Ansätze durch den je anderen erneut fruchtbar zu erweitern, wie im Folgenden erläutert wird:

Wie in den vorherigen Analysen bereits angeführt, birgt die theoretische Tiefe des Registers des Imaginären großes Potential für Giroux' Ansatz, diesen noch dezidierter im Hinblick auf Interaktion und Kommunikation auszubauen und so der bereits bei ihm enthaltenen Bedeutung des Intersubjektiven noch mehr Kontur zu geben. So sehe ich insbesondere im Hinblick auf die Instrumentalisierung des Imaginären großes Potential für Giroux' Analyse, Strategien des *Othering* von rechtspopulistischer Seite theoretisch komplexer in den Blick zu nehmen, um daran anschließend Möglichkeiten der Intervention zu erarbeiten. Denn gerade das Imaginäre kann es schaffen, symbolische Ordnungen und damit auch symbolische Grenzen zu übersteigen, was für die Errichtung, Förderung und Entwicklung einer kritischen, pluralen Demokratie notwendig ist.

Während Giroux zudem in seinen früheren Arbeiten zahlreiche Querverbindungen zur pädagogischen Praxis beziehungsweise zur didaktischen Umsetzung seiner theoretischen Ausarbeitungen angeboten hat, zeugen neuere Arbeiten überwiegend von theoretischer, gesellschaftspolitischer Analyse. Diese Auslassung konkreter Handlungsanweisungen für die Umsetzung seines Bildungskonzeptes können kritisiert werden beziehungsweise können insbesondere Praktiker*innen frustriert zurücklassen. Hier kann der interaktionistische Konstruktivismus mit seinen vielzähligen Perspektiven und Methoden eine fundierte Grundlage bereitstellen, im Anschluss an Giroux' Analysen didaktische Umsetzungs- und Anwendungsmöglichkeiten zu erarbeiten.

Mit der Monografie zu Chancengerechtigkeit und Kapitalformen (2013b) legt Reich eine Arbeit vor, in der er die in den Kultur-, Geistes-, Human- und vor allem Erziehungswissenschaften seiner Ansicht nach oftmals vernachlässigte Berücksichtigung der zunehmenden Kapitalisierung aller Lebensbereiche aufgreift und den Blick auf die Möglichkeitsbedingungen von Chancengerechtigkeit und Menschenwürde für alle Menschen innerhalb des hegemonialen kapitalistischen Systems richtet (vgl. Reich 2013b, 21). Damit bietet Reich einen umfassenden gesellschaftspolitischen Blickwinkel innerhalb des interaktionistischen Konstruktivismus an und schafft mit seiner Analyse die Grundlage dafür, die Notwendigkeit von Chancen- und Bildungsgerechtigkeit für die Entwicklung von Demokratie innerhalb der kapitalistischen Gesellschaft in ihrer Komplexität zu begründen. Vielfach diagnostiziert Reich dabei die Verwobenheit von Bildung und Politik und erläutert daraus resultierende Folgerungen für die Ermöglichung von Chancengerechtigkeit als Bedingung für eine demokratische Gesellschaft (vgl. Reich 2013b, 300). Dass dies in der Breite am ehesten über das Lernkapital erreicht werden kann, ist darauf zurückzuführen, dass vor allem das Lernkapital geeignet ist, mehr Bildungsgerechtigkeit zu erzielen, da es mehr oder weniger unabhängig von anderen Kapitalformen er-

langt werden kann[17] (vgl. Reich 2013b, 24). Reich formuliert zwar Kritik gegenüber dem entfesselten Neoliberalismus beziehungsweise der neoliberalen Politik, Ideologie und Wirtschaftsweise, könnte aber noch deutlicher das Zuwiderlaufen zwischen Demokratie und Kapitalismus in der jetzigen Form herausstellen und für die Notwendigkeit einer neuen politischen und wirtschaftlichen Gesellschaftsordnung, im Sinne einer radikalen Demokratie, argumentieren.

Vor dem Hintergrund der Perspektivenvielfalt des interaktionistischen Konstruktivismus könnte dieser außerdem noch deutlicher herausarbeiten, welche Konsequenzen die Instrumentalisierung des Imaginären insbesondere von rechtspopulistischer Seite gesellschaftspolitisch hat und wie die vor diesem Hintergrund gezogenen Erkenntnisse wiederum genutzt werden können, um einen gesellschaftlichen Umbau voranzubringen. Hier bietet der interaktionistische Konstruktivismus den Begriff der Sprachmauer an, womit Verstehensgrenzen begründet werden können, was sodann dazu beitragen kann, in politischer Hinsicht die Notwendigkeit eines öffentlichen Raumes für Dissens zu etablieren bzw. ein Verständnis für Meinungsverschiedenheiten und Andersheit in pluralen Gesellschaften zu erarbeiten. In diesem Sinne könnte in der Zusammenarbeit unter anderem von zivilgesellschaftlichen Gruppen, NGOs, Schulen sowie Schul- und Elternverbänden jene gesellschaftspolitischen Projekte im öffentlichen Raum noch intensiver realisiert werden, die Kommunikation, Interaktion, kritische Diskussion und Beziehungsarbeit vor dem Hintergrund des Imaginären erfahrbar, verstehbar und lebbar machen. Diese Betonung der *public pedagogy* ist bei Giroux überaus zentral und könnte vor dem Hintergrund des zunehmenden Rechtspopulismus im interaktionistischen Konstruktivismus noch mehr Gewicht bekommen.

Reale Ereignisse

Vor dem Hintergrund des »neoliberalen Faschismus« und der Strategien sowohl auf symbolischer, als auch auf imaginärer Ebene konnte erneut gezeigt werden, dass die von jedem*r Beobachter*in re-/de-/konstruierte Wirklichkeit weder im Sinne der Abbildung oder Widerspiegelung einer äußeren, wahren Wirklichkeit Allgemeingültigkeit besitzt, noch, dass sie im Hinblick auf unsere Vorstellungen, Wünsche und unser Wissen vollständig oder abgeschlossen ist. Im Gegensatz dazu geht der interaktionistische Konstruktivismus davon aus, dass wir einerseits durch unsere Vorverständigungen und Kontexte immer bereits unterschiedliche Wirklichkeiten und damit auch Wahrheiten, Wissen, Begehren, Ängste etc. re-/de-/konstruieren und sich diese Wirklichkeiten andererseits – durch Einbrüche des Realen – als immer lückenhaft und brüchig erweisen[18].

Des Weiteren zeigen sich Realbegegnungen, das heißt sinnliche Erfahrungen, sowohl in der unmittelbaren subjektiven Wahrnehmung, als auch immer bereits durch kulturelle Voraussetzungen beeinflusst (vgl. Reich 2012a, 149). Deshalb ist es didaktisch notwendig, Realbegegnungen in Form von Überraschungen, spontanen Ereignissen etc.

---

17 Dabei ist jedoch unbedingt zu berücksichtigen, dass, abhängig von landesspezifischen strukturellen Bedingungen, auch in der Sphäre des Lernkapitals diejenigen begünstigt sein können, die sowohl ökonomisches, als auch soziales Kapital besitzen. Hier schneidet Deutschland im OECD Vergleich besonders schlecht ab (vgl. dazu die Studien der OECD 2008, 2010).

18 Vgl. Teil I, Kapitel 2.3 in dieser Arbeit.

(mit anderen einer Verständigungsgemeinschaft) zu reflektieren und sich auf der Beziehungsebene auszutauschen. So wird die Vielfältigkeit der verschiedenen Wahrnehmungen und die Erkenntnis, dass es nicht eine einzige wahre Beschreibung der Wirklichkeit gibt, deutlich.

Dieser Vielfältigkeit von Wirklichkeiten sowie der Erfahrung von Realbegegnungen gibt Giroux in seinem Denken implizit stets Raum, indem er beispielsweise auf die Unterschiedlichkeit der historischen Eingebundenheit der Subjekte in einer pluralen Gesellschaft verweist, diese Perspektivenvielfalt zulässt beziehungsweise herausfordert und die damit zusammenhängende Uneindeutigkeit sowie die Kontextualität von Wahrheiten sichtbar macht, um einerseits die Subjekte in ihrer Emanzipation zu bestärken und um andererseits die für eine radikale Demokratie notwendige Vielfalt und Ambivalenz zu bekräftigen (vgl. beispielsweise Giroux 2004g).

Vor dem Hintergrund zunehmender alternativer Fakten, Verschwörungserzählungen und damit oftmals zusammenhängender Xenophobie muss es trotz der Überzeugung von der Vielfältigkeit von Wahrheiten, Wissen und Erfahrungen, das heißt der Anerkennung kultureller Relativität, sowohl für den interaktionistischen Konstruktivismus, als auch für Giroux notwendigerweise eine Trennung zwischen ebendieser Relativität und rein willkürlichen Behauptungen geben, die egoistischen Wünschen und Interessen einzelner Individuen und/oder Gruppen entsprechen (vgl. Neubert/Reich 2008, 74).

Dafür gibt es neben dem Bekenntnis zu demokratischen Werten und Überzeugungen, die als grundlegender Kompass gelten können, immer auch Kriterien und Verfahren, um Lügen, Unwahrheiten, falsche Zusammenhänge, Schlussfolgerungen und vermeintliche Lösungen zu entlarven. Ein eindrückliches aktuelles Beispiel findet sich in der Auseinandersetzung zwischen der notorischen Leugnung des menschengemachten Klimawandels von rechtspopulistischer Seite und der gegenüberstehenden Verteidigung wissenschaftlicher Evidenzen. Trotz repräsentativer Langzeitstudien und der Tatsache der großen Übereinstimmung der Einschätzungen durch Expert*innen, wird von rechts versucht, alternative Fakten zu verbreiten, um Eigeninteressen durchzusetzen.

Hier tritt erneut das Spannungsverhältnis zwischen Demokratie und Kapitalismus hervor: zum einen erscheint in Zeiten des »neoliberalen Faschismus« oftmals das als wahr, was sich verkaufen lässt, das heißt hier wirkt die neoliberale Maschinerie kapitalistischer Praktiken zu Lasten demokratischer Werte und Strukturen. Zum anderen kommt es von rechtspopulistischer Seite aus beispielsweise zur Instrumentalisierung von Emotionen, wodurch selektive Interessen erzeugt, legitimiert und verteidigt werden, die zutiefst antidemokratisch sind und allgemeinen Interessen diametral entgegenstehen (vgl. ebd., 75). Das heißt, unsere Wahrnehmungen können bereits Täuschungen und Manipulationen enthalten, die uns bei fehlender Reflexion als Tatsachen und Wahrheiten erscheinen beziehungsweise unterbreitet werden. Vor diesem Hintergrund ist bedeutsam, dass Lehrende Lernenden ausreichend Gelegenheiten bieten, sinnliche Erfahrungen zu machen und dabei stets kritisch reflektieren, wie sinnliche Erfahrungen in Sprache und Bilder überführt werden.

3.3.4 Konstruktion – Rekonstruktion – Dekonstruktion

Mit den vom interaktionistischen Konstruktivismus angebotenen Beobachter- und Handlungsperspektiven von Re-/De-/Konstruktion kann im Anschluss an Giroux' Analysen die Kritik an der neoliberalen und autoritären Wirtschafts- und Regierungsweise zunächst in Form der Dekonstruktion reflektiert werden. Daran anschließend können mittels der Rekonstruktion bereits bestehende Strukturen und Ansätze zu gesellschaftspolitischen Veränderungen und pädagogischen Implikationen systematisiert und weitergedacht werden. Mittels der Konstruktion können innovative Möglichkeiten durch neue Ideen und Ansätze erarbeitet werden.

Im Kontext von Neoliberalismus, Neokonservatismus, neu erstarktem Nationalismus und Rechtspopulismus und der Frage nach den Möglichkeitsbedingungen für eine neue, andere, stärker und radikaler demokratische Gesellschaft stehen sich die Ansätze von Giroux und dem interaktionistischen Konstruktivismus in ihrer Philosophie und den damit zusammenhängenden Forderungen sehr nahe. Für die Betrachtung der Forderungen und möglicher Lösungsvorschläge für die diagnostizierten Krisen bietet sich der Dreiklang von Re-/De-/Konstruktionen mit den von Reich formulierten Mottos sehr gut zur Systematisierung der Ideen Giroux' sowie zu ihrer möglichen Weiterentwicklung an, insbesondere im Hinblick auf pädagogisch-politische Gestaltungsmöglichkeiten, wie es folgend dargelegt wird. Dabei greifen Prozesse der Re-/De-/Konstruktion stets ineinander.

Im Sinne von Reichs Motto »*Es könnte auch noch anders sein! Wir sind die Enttarner unserer Wirklichkeit!*« (Reich 2010, 121) muss für Giroux die Ideologie, Regierungsform und Politik des Neoliberalismus in einem ersten Schritt kritisiert, entlarvt und dekonstruiert werden. Ähnlich des von Reich zitierten Aufrufs »Empört euch!« von Stéphane Hessel (vgl. Reich 2013b, 16), fragt auch Giroux angesichts der politischen, wirtschaftlichen und sozialen Krise »Where is the outrage […]?« (Giroux 2004i, 127f.). Giroux schlägt zentrale Mittel vor, die im Kontext der interaktionistisch-konstruktivistischen Dekonstruktion folgendermaßen interpretiert werden können.

Grundsätzlich muss für Giroux zunächst der Konstruktcharakter des Neoliberalismus enttarnt werden und damit die Vorstellung, es gäbe keine Alternative zum entfesselten Kapitalismus. Damit geht unter anderem die Notwendigkeit der kritischen Reflexion der Beziehung zwischen Demokratie und Kapitalismus einher. In diesem Zusammenhang zeigt Reich beispielhaft die Paradoxie zwischen Liberalismus und Demokratie: so sind beispielsweise liberale Zielsetzungen (z.B. persönliche Freiheit, Profit und Wachstum) auf demokratische Strukturen (z.B. freie Märkte und Lohnarbeit) angewiesen, stehen in der Praxis jedoch den demokratischen Werten (wie Gleichberechtigung, Chancen-gleichheit etc.) diametral entgegen (vgl. Reich 2013b, 29). Mit seiner Analyse zu den Kapitalformen und der Frage nach Chancengerechtigkeit im kapitalistischen System liefert Reich einen wichtigen Beitrag, die Kapitalisierung der Lebensformen mit den damit verknüpften Strategien der Mehrwertgewinnung im Kontext von Demokratie und Chancengerechtigkeit aufzudecken. Die Diagnose, dass das sogenannte Lernkapital eine der Möglichkeitsbedingungen ist, Ungleichheiten vor dem Hintergrund der ungerechten Verteilung anderer Kapitalformen zu übersteigen, weist eine hohe Affinität mit Giroux' Plädoyer für das Primat der Bildung auf.

Giroux betont darüber hinaus allerdings stärker die Notwendigkeit der Stärkung des Politischen, das heißt einerseits den Kampf gegen die massive Kapitalisierung insbesondere der öffentlichen Sphäre sowie andererseits die Stärkung der politischen Bedeutung des Sozialen. Damit geht die Reflexion der Funktion des Staates und der staatlichen Institutionen an sich einher, was unter anderem die Schulen und öffentlich-rechtlichen Medienanstalten einschließt, aber beispielsweise auch explizit die Beziehung zwischen Staat und Kirche in den Fokus rückt, wenn es darum geht, Prozesse der Bedeutungs-, Wissens- und Identitätsherstellung zu reflektieren beziehungsweise ihre Instrumentalisierung durch neoliberale, rechtspopulistische und autoritäre Akteure aufzudecken.

Aus interaktionistisch-konstruktivistischer Sicht stören Dekonstruktivist*innen in diesem Sinne stets die symbolische Ordnung, fragen vor dem Hintergrund multipler Perspektiven nach Auslassungen, fehlenden Repräsentationen und/oder vergessenen Bedeutungen, wodurch auch bestehende Machtverhältnisse in Frage gestellt und kritisch neu reflektiert werden können. Aber auch auf der Ebene des Imaginären bedarf es einer dekonstruktiven Reflexion, wie es sowohl Reich, als auch Castoriadis oder Mouffe nahelegen. Die Anerkennung der Bedeutung und Rolle, die Affekten bei der Konstitution unter anderem politischer Identitäten zukommt, nimmt im Hinblick auf die Dekonstruktion rechtspopulistischer Ideologie eine entscheidende Funktion ein. Anzuerkennen, dass sowohl die Verfechtung, als auch die Ablehnung pluralistischer demokratischer Werte nicht in der Begründung auf Vernunft angelegt ist, sondern primär eine Frage der Identifikation und des Ethos ist, rückt die imaginäre Ebene in eine zentrale Stellung pädagogisch-politischer Praxis (vgl. Mouffe 2018, 89). Das heißt, die hier angelegte Ideologiekritik benötigt eine erweiterte Perspektive, die sowohl die subjektiven Rollen von Teilnehmer*in, Beobachter*in und Akteur*in reflektiert, deren gesellschaftliche Eingebundenheit unter anderem in ökonomische, politische und kulturelle Systeme, als auch die Unterscheidung der symbolischen, imaginären und realen Ebenen (vgl. Reich 2010, 140f.).

Eng gekoppelt mit der Dekonstruktion sind Prozesse der Rekonstruktion, deren Motto im interaktionistischen Konstruktivismus »*Wir sind die Entdecker unserer Wirklichkeit*« lautet (Reich 2010, 119). Hier gilt es für Giroux, insbesondere die durch die neoliberale Umformung sowie durch rechtspopulistische Vereinnahmung verschleierten und vergessenen Diskurse um Grundrechte, Demokratie und Historizität wiederzuentdecken und wiederzubeleben. In diesem Kontext ist es ein besonderes Anliegen Giroux', den Perspektiven und Geschichten von Minderheiten unter anderem im Kontext von Fragen der Repräsentation, Diskriminierung sowie Partizipation eine Stimme zu geben. Im Anschluss an Bourdieu, dessen Arbeiten auch für Reich im Kontext der Kapitalformen eine bedeutende Referenz darstellen, betont Giroux die Bedeutung Antirassistischer Pädagogik und Politik – jenseits von Identitätspolitiken.[19] Vor dem Hintergrund der Absage an einen Wahrheitsmonismus und an die universelle Gültigkeit bestimmter Großnarrative gilt es, die Rekonstruktionsarbeit verschiedener Subjekte in ihren je unterschiedlichen Historien und Kontexten zu ermöglichen und

19 Die Frage der Bedeutung von Identitätspolitik in heutigen pluralen Gesellschaften wird insbesondere in der Schlussdiskussion in Teil IV aufgenommen.

sich gleichzeitig auf eine gemeinsame Basis demokratischer Werte zu berufen, die Partikularinteressen übersteigen.

Mit der De- und Rekonstruktion vorausgegangener Konstruktionen verbinden sich sodann Prozesse der Neu-Konstruktion, die gemäß dem Postulat des interaktionistischen Konstruktivismus »*So viel Konstruktion wie möglich!*« (Reich 2010, 122) im Sinne der Selbsttätigkeit, Selbstwirksamkeit und des emanzipativen Potentials von Individuen und sozialen Gruppen im Zentrum stehen. Im Kontext seiner Analyse der politischen Krise in Folge des »neoliberalen Faschismus« und der Auswirkungen der Pandemie stellt Giroux fest:

> »What became increasingly clear, especially among young people and people of color, is that hope for humanity does not lie in a future that mimics the present, especially a present that reproduces massive inequality, exploitation, ecological destruction, war, colonization, and commodification of everyday life. The stark realities of diverse forms of oppression and domination have become more visible and were and still are being challenged in streets all over the globe. Education has once again become a crucial element of politics rooted in a vision that is infused and energized with a new sense of hope and collective struggle.« (Giroux 2021e, 202)

Für die Errichtung einer unter anderen antikapitalistischen, antirassistischen und antiautoritären Politik- und Gesellschaftsordnung bedarf es folglich der Konstruktion und Organisation neuer Kollektive, jenseits bestehender Identifikationsflächen und Subjektpositionen. Im Sinne der Theorie der radikalen Demokratie können sich vielfältige Gruppen gemeinsam organisieren, indem sie sich um den hegemonialen Signifikanten der Demokratie vereinen und dadurch unterschiedliche Partikularinteressen für den gemeinsamen Kampf der Ausweitung demokratischer Strukturen übersteigen (vgl. Mouffe 2018, 17f).

Zusammenfassend zeigt sich erneut, dass Konstruktion, Rekonstruktion und Dekonstruktion unabdingbare Perspektiven sind, die sich stets gegenseitig bedingen. Dies findet sich auch in folgendem Zitat Giroux' implizit wieder:

> »[…] a politics of crisis often links knowledge and learning to the performative and worldly space of action and engagement, energizing people not only to think critically about the world around them but also to use their capacities as social agents to intervene in public life and confront the myriad forms of symbolic, institutional, and material relations of power that shape their lives. It is this connection between pedagogy and agency, knowledge and power, thought and action that must be mobilized in order to confront the current crisis of authoritarianism […].« (Giroux 2004j, 146)

Die hier angesprochene Notwendigkeit der Überführung von Theorie in Praxis sowie von Kritik in Intervention, das heißt die Betonung des performativen Charakters pädagogischer Praxis, kann mit den Postulaten des interaktionistischen Konstruktivismus nach »*So viel Konstruktion wie möglich!*« (Reich 2010, 122), »*Keine Rekonstruktionen um ihrer selbst willen!*« (Reich 2010, 133) sowie »*Keine Konstruktionen ohne Verstörungen!*« (Reich 2010, 139) verbunden werden, womit zum einen auf die Bedeutung von Selbsttätigkeit in Form eigenen Erfahrens, Erlebens, Ausprobierens und Experimentierens verwiesen

wird, zum anderen die Notwendigkeit betont wird, Konstruktionen multiperspektivisch zu betrachten.

Teil IV
Critical Pedagogy & Radikale Demokratie als Herausforderung einer konstruktivistischen Pädagogik heute

1. An welche Tradition kann eine Pädagogik der Radikalen Demokratie anknüpfen?

Die in dieser Arbeit durchgängige Forderung nach radikaler Demokratie – implizit in den Arbeiten der *Cultural Studies* und des Postkolonialismus, explizit in denen des interaktionistischen Konstruktivismus und der *Critical Pedagogy* – wird im Folgenden dezidiert aufgegriffen, indem zunächst retrospektiv die Arbeiten John Deweys betrachtet werden. Diese stellen eine zentrale Tradition dar, an die sich eine Pädagogik der radikalen Demokratie anknüpfen lässt. Daran anschließend werden zeitgenössische Auseinandersetzungen in den Blick genommen und nach der Plausibilität sowie den Möglichkeitsbedingungen einer radikalen Demokratie heute gefragt. Dabei steht vor allem das von Colin Crouch eingeführte Konzept der Postdemokratie im Zentrum der Betrachtung sowie die radikaldemokratischen Arbeiten unter anderem Chantal Mouffes. Abschließend werden darauf aufbauend mögliche Antworten diskutiert, wie auf die heutigen Herausforderungen von Neoliberalismus, Populismus und Nationalismus reagiert werden kann. Jedes der drei Kapitel schließt mit einer kurzen Zusammenfassung der signifikanten Weiterentwicklungen bei Giroux beziehungsweise der Reflexion seiner Position zur Diskussion sowie einer Verknüpfung mit dem interaktionistischen Konstruktivismus.

Theorien radikaler Demokratie eint bei aller Unterschiedlichkeit der einzelnen Ansätze und ihrer Traditionen vor allem folgende drei Aspekte: 1) der Anspruch der Demokratisierung der Demokratie im Sinne der Intensivierung und Ausweitung unter anderem mit dem Ziel der Emanzipation, 2) ein postessentialistischer beziehungsweise postfundationalistischer Gesellschaftsbegriff sowie 3) die Notwendigkeit der Annahme von Kontingenz bei gleichzeitiger Absage an Letztbegründungen (vgl. Comtesse et al. 2020, 11–15).[1] Im folgenden Schlussteil wird der Ansatz der radikalen Demokratie, wie er in dieser Arbeit aufgenommen wird, vor dem Hintergrund zentraler benachbarter Diskurse erörtert.

John Dewey (1859–1952), Mitbegründer des amerikanischen Pragmatismus, gilt als Klassiker der Pädagogik und hat mit seiner Philosophie der Demokratie und Erzie-

1 Allerdings lassen sich bezogen auf diese drei zentralen Aspekte radikaler Demokratietheorie Variationen im Grad der Ausprägung in den unterschiedlichen Ansätzen beobachten.

hung bis heute gültige Grundsteine eines progressiven Bildungsverständnisses gelegt. Insbesondere im Zuge der konstruktivistischen Wende in den Bildungswissenschaften werden die Arbeiten Deweys heute wieder zunehmend rezipiert und bilden durch Konzepte wie dem Problembasierten und Schüler*innenbasierten Lernen fruchtbare Anknüpfungspunkte für eine kritische und emanzipative Pädagogik der Postmoderne. Deweys umfassendes Werk besteht in der Gesamtausgabe aus 37 Bänden und beinhaltet unter anderem philosophische Arbeiten zu Erkenntnistheorie, Metaphysik, Anthropologie, Moral, Logik sowie Ästhetik.

Zum Vorläufer radikaler Demokratie wird Dewey einerseits durch seinen umfassenden Demokratiebegriff, zum anderen durch seine Universalismus- und Essentialismuskritik unter Berücksichtigung von Kontingenz, Kontextualität und Konstruktivität. Im Folgenden wird sein progressives und umfassendes Demokratie- und Erziehungsverständnis in der Systematisierung einer 1) kulturellen Wende, 2) konstruktiven Wende und 3) kommunikativen Wende nach Garrison, Neubert und Reich (2012) dargestellt und erörtert, auf welche Weise sich daran eine Pädagogik der radikalen Demokratie heute anschließen lässt.

1.1 Die kulturelle Wende Deweys

Bedeutende Grundlage im Denken Deweys ist die Vorstellung des Verhältnisses von Natur und Kultur als etwas Relationales, sich gegenseitig Beeinflussendes und somit als etwas nicht voneinander Trennbares. So wird einerseits, ausgehend von Darwin, Natur als offene und evolutionäre Sphäre betrachtet, in die jeder Mensch in ganz unterschiedlichen ererbten Konstitutionen hineingeboren wird (vgl. Garrison, Neubert, Reich 2012, 2). Kultur wird andererseits als Teil der Natur begriffen, wobei Dewey bereits die Bedeutung von Sprache herausstellt. Diese sei sowohl die Bedingung, als auch das Produkt von Kultur (vgl. ebd., 4f.). Sprache ist das Instrument der Bedeutungsherstellung in und durch *experience*, wobei er jedoch die linguistischen Repräsentationen von *experience* klar von der sogenannten *primary experience* unterscheidet. Bevor dieses zentrale Schlüsselkonzept Deweys, das *experience*, erläutert wird, soll zunächst im Anschluss an die Betrachtung des Natur-Kultur-Verhältnisses auf den von Dewey selbstgewählten Terminus seiner philosophischen Tradition und Methode des *empirical naturalism* oder *naturalistic empiricism* eingegangen werden.

Entgegen den hergebrachten philosophischen Begriffsbestimmungen von Naturalismus und Empirismus erweitert Dewey deren Bedeutung insofern, als er *naturalism*, ausgehend von Darwin, nicht als etwas von Natur aus essentiell Gegebenem versteht, sondern stattdessen das Kontingente in allen evolutionären Prozessen hervorhebt (vgl. Neubert 2004, 13).

> »[…] the assumption that nature in itself is all of the same kind, all distinct, explicit and evident, having no hidden possibilities, no novelties or obscurities, is possible only on the basis of a philosophy which at some point draws an arbitrary line between nature and experience.« (Dewey 1988b, 21)

Empiricism steht bei Dewey, entgegen dem klassischen Erfahrungsbegriff des Empirismus etwa John Lockes, in erster Linie mit einem interaktiven Begriff des *experience* in Verbindung. *Experience* ist der philosophische Grundbegriff Deweys und bezieht den Prozess aus Erfahren, Handeln, Reflektieren und Konstruieren ein. Er wird differenziert in *primary* und *secondary* beziehungsweise *reflective experience* (vgl. Dewey 1988b, 14f.). Die Grundeinheit dabei ist die Handlungen als ein Zusammenhang aus *doing & undergoing* (Tun und Erleiden), wobei er unter *primary experience* zunächst die unkontrollierte, habitualisierte Erfahrung beziehungsweise Handlungsabfolge meint, wo noch nicht zwischen Subjekt und Objekt oder Erfahrung und Gegenstand unterschieden wird (vgl. Neubert 2004, 14). Sobald diese habitualisierten Handlungsmuster aufgrund einer neuen, unbekannten Situation beziehungsweise einer sogenannten Problemsituation versagen, tritt das ein, was Dewey *secondary experience* nennt. Es kommt zur Reflexion möglicher Handlungskonsequenzen und im Verlauf zur Konstruktion neuer Bedeutungen (vgl. ebd.). Da die *secondary experience* auf eine konkrete Situation der *primary experience* reagiert, ist diese folglich stets kontextbezogen und somit immer kulturell eingebettet. Zudem zeichnet sich *experience* durch die Kriterien der Interaktion und der Kontinuität aus, was auf Deweys Theorie der *habits* verweist.

Als *habits* werden alle Fähigkeiten, Verhaltensweisen, Einstellungen und Haltungen verstanden, die in der Interaktion von kulturellen und natürlichen Faktoren entstehen und erworben werden (vgl. Garrison, Neubert, Reich 2012, 6). Durch die Ausbildung von *habits* erhält das *experience* Kontinuität, wobei zwischen solchen, die eher passiv und unbewusst geschehen (*habituation*) und jenen, die aktiv und kontrolliert ausgebildet und angeeignet werden, unterschieden wird. So sind in unser *primary experience* immer schon frühere Erfahrungen eingelassen (Kontinuität), die Sicherheit und Stabilität in Form von Routinen geben. *Active habits* dagegen entstehen durch Interaktion und zeichnen sich durch Flexibilität und Offenheit aus, da sie kontextuell eingesetzt und modifiziert werden können. Erst durch Interaktion und Bedeutungskonstruktion werden sogenannte *habits of thinking* geformt, die zum Wachstum beitragen. Aktive *habits* sind in Sozialisationsprozessen erworbene individuelle Kräfte, die zu Problemlösung, kritischem Hinterfragen, Transformation und Emanzipation führen können, während passive *habits* in Form von Routinen, Traditionen und Bräuchen oftmals fest in Institutionen wie der Familie, bürokratischen und administrativen Systemen sowie dem Bildungssystem eingelassen sind.

Hier setzt Deweys Kritik insofern an, als routinierte und tradierte Verhaltens- und Denkweisen oftmals gesellschaftliche Konventionen und Pflichten repräsentieren, die konservativ sind und angemessenen, kontextabhängigen kulturellen Veränderungen im Wege stehen (vgl. ebd., 6f.). So differenziert Dewey zwischen *individuals with minds* und *individual minds*, um zu verdeutlichen, dass nur durch eine reflektierte und (unter anderem historisch) kontextualisierte Betrachtung von Praktiken, Traditionen, Institutionen, Wissen und Wahrheiten Menschen zu *individual minds* emanzipiert werden, einen kritischen und eigenen Geist erwerben und fruchtbar in einer Demokratie partizipieren können. Dies stellt für Dewey ein wichtiges Ziel von Pädagogik dar. Vor diesem Hintergrund plädiert er stets zur kritischen Reflexion und Bewertung sowohl routinierter *habits*, als auch vermeintlich guter *habits*.

> »Even a thoroughly good habit needs to be kept flexible, so that it may be adapted, when the need arises, to circumstances not previously experienced even by way of anticipation.« (Dewey 1985, 466)

Es zeigt sich, dass Dewey generell sehr kritisch gegenüber universalistischen Behauptungen und Ansprüchen ist, da sie den Kontext des *experience* nicht hinreichend einbeziehen. In diesem Zusammenhang führt er den Begriff der *warranted assertions* (begründete Behauptungen) ein, um vermeintlich letztbegründeten Wahrheiten und Überzeugungen zuvorzukommen und die Kontextualität und Konstruktivität ebendieser zu berücksichtigen (vgl. Garrison, Neubert, Reich 2012, 15). Mit der Annahme, dass jedes Subjekt je eigene und differente *experiences* hat und in Prozesse der Interaktion und Kommunikation einbringt, geht für Dewey die Notwendigkeit einher, die Grenzen, Ambivalenzen und Ambiguitäten aller Konstruktionen zu bedenken und sensibel für Kritik und damit einhergehend für Prozesse der Dekonstruktion zu sein (vgl. ebd., 20). Hier ist Dewey nicht zuletzt geprägt von den Umbrüchen und Veränderungen seiner Zeit, wenn er mahnt, die Kritik insbesondere auch gegenüber sozialen Bedingungen sowie kulturellen Traditionen und Praktiken zu üben. So formuliert er bereits in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts Kritik am zunehmend entfesselten Kapitalismus, dem Laissez-Faire-Denken eines rücksichtslosen Individualismus sowie den damit einhergehenden Bedrohungen für die Demokratie.

1.2 Die konstruktivistische Wende Deweys

Unter Rückgriff auf Deweys Programm des *empirical naturalism* sowie vor dem Hintergrund des bereits angesprochenen Konzepts der *habits* kann nun die zentrale Idee des *growth* (Wachstum) eingeführt werden, für welches erneut die Kategorien von Interaktion und Kontinuität zentral sind. Des Weiteren klingen hier die Prozesse von Konstruktion und Rekonstruktion an sowie von Dekonstruktion[2], wenn Dewey zur kritischen Reflexion mahnt. Damit leitet Dewey bereits eine konstruktivistische Wende im philosophischen und pädagogischen Denken ein.

Dem Verständnis seines *empirical naturalism* nach kann es für Dewey, im Gegensatz zum britischen Empirismus, keine allein auf Sinneserfahrungen (und empirischen Fakten) begründete Rationalität geben. Stattdessen bildet sich Rationalität über eine gewisse Zeit in und durch *experience* heraus und ist folglich kontingent, widerlegbar und veränderbar, genauso wie jede andere konstruierte Bedeutung (vgl. Garrison, Neubert, Reich 2012, 42). Die Vorstellung von Konstruktion, Interaktion und Veränderung geht erneut zunächst auf Deweys Darwinismus zurück und bezieht sich auf den Prozess des Wachstums (als Entwicklung) in einem *environment*[3], stets in Interaktion, um ein Gleichgewicht

2 Den Begriff der Dekonstruktion kannte Dewey noch nicht, antizipiert deren Bedeutung aber mittels des Begriffes der Kritik.

3 Dewey unterscheidet *environment* von *surrounding*, um mit Ersterem die Interaktion innerhalb des *experience* zu betonen, welche stets selektiv aufgrund bestehender Interessen verfährt, während Letzteres eher die umfassende Umgebung beschreibt (vgl. Garrison, Neubert, Reich 2012, 43).

herzustellen. So begreift Dewey alles Lebendige als »moving equilibrium of integration« (Dewey 1988a, 377). *Growth* bezeichnet ein wesentliches Bestimmungsmerkmal von Erziehung und impliziert neben der oben eingeführten biologischen Komponente gleichzeitig die soziale, das heißt es bezieht sich auf das psychologische, soziale und auch kulturelle Wachstum. Mit Wachstum geht Veränderung einher, unser *experience* wird durch Interaktion, durch gegenseitige Beeinflussung in und mit unserem *environment* stets reorganisiert beziehungsweise rekonstruiert. Die Kategorie der Kontinuität ist dabei eng mit dem Aspekt der Bedeutungsherstellung verbunden, da wir die Konsequenzen unserer Handlungen für die Zukunft reflektieren und antizipieren sowie unsere *habits* ausbilden. *Habits* sind Potentiale, die meist sowohl kognitive, als auch emotionale, soziale, kommunikative und ästhetische Anteile haben, wobei diese insbesondere im Bildungskontext mit dem Interesse und Begehren der Schüler*innen verknüpft werden sollten, um Lernen möglichst bedeutungsvoll und nachhaltig zu gestalten.

Lernen, verstanden als das erfolgreiche Lösen eines Problems beziehungsweise einer unbekannten Situation, umfasst daher immer zunächst Intuition, Ästhetik und Emotionen, bevor das einsetzt, was Dewey als *inquiry* (Untersuchung) bezeichnet. In diesem Zusammenhang hat Dewey ein Fünfschritt-Modell erfolgreichen Lernens entwickelt, das verdeutlicht, wie im Prozess des *inquiry* eine unbestimmte Situation in eine einheitliche und beständige transformiert wird. In Phase (1) kommt es durch eine neue beziehungsweise unbekannte Situation dazu, dass das eigene Gleichgewicht gestört wird, was eine emotionale Reaktion zur Folge hat, in der erste, ungezielte Ideen zur Situation entstehen. Schritt (2) beinhaltet dann eine Form kognitiv-intellektueller Betrachtung, in der das Problem definiert wird. Hier wird beispielsweise auf frühere Erfahrungen zurückgegriffen. In Phase (3) werden anhand der vorherigen Problembeschreibung Hypothesen formuliert, die unter logischem Abwägen entstehen und daraufhin als *warranted assertions* (begründete Behauptungen) übernommen werden. In Phase (4) folgt die unter anderem durch Testen und Ausprobieren erlangte Begründung beziehungsweise Schlussfolgerung, die sich in Phase (5) empirisch weiter spezifizieren und verifizieren lässt (vgl. Garrison, Neubert, Reich 2012, 59–68).

Dass so entstandene Wahrheiten und Bedeutungen für Dewey stets kontingent sind und immer Anschluss für Rekonstruktionen sowie Dekonstruktionen bieten, verdeutlicht erneut die hohe Sensibilität Deweys für kulturelle Kontexte, für Pluralismus und für die in der Dekonstruktion notwendige immanente Kritik.

1.3 Die kommunikative Wende Deweys

Wie oben bereits angeklungen ist, stellt Kommunikation in Deweys Denken einen zentralen Stellenwert dar, da Kommunikation sowohl ein Medium sozialer Interaktion ist, als auch das primäre Medium von Bildung und Erziehung. So ist Kommunikation unter anderem Bedingung für Partizipation, Identifizierung, Emanzipation, Transformation und damit immer auch für Demokratisierung.

> »There is more than a verbal tie between the words common, community, and communication. Men live in a community in virtue of the things which they have in com-

> mon; and communication is the way in which they come to possess things in common.« (Dewey 2008, 8)

Dewey bezieht sich unter anderem auf die semiotischen Arbeiten seines früheren Lehrers Charles Sanders Peirce, der anders als Saussure nicht primär die Beziehung zwischen Signifikant und Signifikat untersucht, das heißt sich formal auf Sprache bezieht, sondern die konkrete Handlung als primären Referenten für die Konstruktion von Zeichen betrachtet (vgl. Garrison, Neubert, Reich 2012, 80). Dadurch werden linguistische Zeichen zu Formen der Kommunikation, die bereits intrinsisch sozial sind. Durch Kommunikation werden Ereignisse bedeutungsvoll, werden zu Elementen im Diskurs und können reflektiert und kontextualisiert werden (vgl. ebd., 78). Somit ist Kommunikation die Voraussetzung für Partizipation, die wiederum die Grundlage für sowohl Bildung, als auch Demokratie ist.

Kommunikation ist der Schlüssel, doch um tatsächlich erzieherisch/bildend zu wirken, muss sie inklusiv sein, das heißt alle am Diskurs beteiligten müssen eine Stimme bekommen, müssen sich selbst mitteilen und austauschen können, denn Erziehung und Bildung kann nur indirekt durch das hergestellte Umfeld geschehen, da wir keine *experience* für andere erlangen können. Für Dewey vollzieht sich Lernen somit in erster Linie durch eigenes Erfahren, Experimentieren, Partizipieren, Kommunizieren und findet folglich nicht nur in institutionalisierten Settings statt, sondern explizit im Alltag beziehungsweise in jeglichen informellen Situationen, in denen gemeinsame Aktivitäten stattfinden. Und da bedeutungsvolles und nachhaltiges Lernen als Nebeneffekt von Aktivitäten geschieht, sollte sich pädagogisches Handeln immer auf sogenannte *occupations* beziehen, das heißt Aktivitäten und Inhalte sollten den schulischen Kontext übersteigen und die Erfahrungswelt, das Wissen und die Interessen der Schüler*innen aus ihrem Lebenskontext einbeziehen (vgl. Garrison, Neubert, Reich 2012, 82).

Ebenso wie Lernen (*educational growth*) als ein kontinuierlicher Prozess (*reconstruction of experience*) betrachtet wird, begreift Dewey Demokratie primär als eine Lebensform, die permanent (wieder-)hergestellt und begründet werden muss. Dies impliziert sowohl stete immanente Kritik und Selbstkritik, als auch damit einhergehende Veränderungen. Insofern Bildung als Kern von Demokratie angesehen wird, muss Lehren und Lernen demokratisch sein, das heißt demokratische Werte müssen von Beginn an von unten erlernt, gelebt und tradiert werden. Dabei ist vor allem die Erfahrung von Autonomie, Selbstwirksamkeit und Gestaltungsfreiheit bedeutsam, um selbstbewusste, emanzipierte und kritische Individuen zu fördern. Das heißt »[…] the relation between democracy and education is a reciprocal one, a mutual one, and vitally so« (Dewey 1991b, 294).

Demokratie als Regierungsform ist letztlich nur eine Ableitung der demokratischen Denk- und Lebensweise, eine Folge der Idee der Gemeinschaft, die stets auf den Werten unter anderem von Gerechtigkeit, Gleichheit, Freiheit, Autonomie und Partizipation fußt.

> »The democratic faith in human equality is belief that every human being, independent of the quantity or range of his personal endowment, has the right to equal opportunity with every other person for development of whatever gifts he has.« (Dewey 1991c, 226f.)

Es zeigt sich, dass es Deweys grundsätzlicher demokratischer Anspruch ist, marginalisierten und benachteiligten Menschen die notwendige Unterstützung zu geben, um wirklich gleichberechtigt teilzuhaben, das heißt insbesondere Bildungsgerechtigkeit durchzusetzen. Zudem plädiert Dewey nicht nur für die Anerkennung und Würdigung von Diversität, sondern geht von der notwendigen Inkommensurabilität aus, das heißt der Andersheit der Anderen, die anerkannt und berücksichtigt werden muss (vgl. Garrison, Neubert, Reich 2012, 92).

Darüber hinaus sieht Dewey insbesondere die Notwendigkeit, das demokratische Potential durch direkte Formen der gemeinschaftlichen Teilhabe zu erleben und immer wieder neu zu aktualisieren. Diese Art direkter demokratischer Teilhabe kann vor allem in lokalen Gemeinschaften und Verbünden wie beispielsweise in der Nachbarschaft, in Schulen, in sozialen Gruppen und Netzwerken sowie politischen Bewegungen und NGOs – das heißt insbesondere in der Zivilgesellschaft – umgesetzt werden. Dewey formuliert in dem Zusammenhang Kriterien zur Bemessung des Grades demokratischer Ausprägung von Gruppen und Gemeinschaften. Demnach bezieht sich das erste Kriterium auf die Beschaffenheit der Gruppe und zielt auf die interne Pluralität und Diversitätsoffenheit ab. Hier kann gefragt werden, wie zahlreich und vielfältig die bewusst geteilten Interessen innerhalb einer Gruppe sind. Das zweite Kriterium bezieht sich hingegen auf das Ausmaß an Interaktion und Kommunikation mit anderen Gruppen. Hier kann gefragt werden, wie ausgeprägt und frei das Zusammenspiel mit anderen Gruppen und Vereinigungen ist (vgl. Garrison, Neubert, Reich 2012, 85). Wir sehen, wie weitsichtig Dewey die Bedeutung von Pluralität und Diversität für die Errichtung und Aufrechterhaltung von Demokratie reflektiert und gleichzeitig die Gefahren von Uniformität, Totalität und Isolationismus erkennt.

Um letztlich demokratische Kommunikation und Partizipation in einer (post-)modernen Gesellschaft tatsächlich zu ermöglichen, bedarf es notwendigerweise einer demokratischen Öffentlichkeit. In seinem 1927 veröffentlichten Buch »The Public and Its Problems« (Dewey 2012) reflektiert und diskutiert Dewey das Verhältnis von demokratischem Staat und demokratischer Öffentlichkeit und stellt fest, dass dieses Verhältnis notwendigerweise angespannt beziehungsweise ambivalent ist, insofern die öffentlichen Interessen, Belange und Sorgen der Bürger*innen, die sich unaufhaltsam weiterentwickeln und verändern, die tendenziell statischen beziehungsweise behäbigen staatlichen Institutionen und Strukturen übersteigen. So müssen auch die politischen Institutionen und Konzepte vor dem Hintergrund der sich verändernden öffentlichen Interessen immer wieder erneuert beziehungsweise neu konstruiert werden, wobei den Menschen einer demokratischen Gesellschaft die Beteiligung an politischen Entscheidungen ermöglicht werden muss (vgl. Garrison, Neubert, Reich 2012, 98). Doch damit die Menschen die öffentliche Sphäre (Wieder-)herstellen können und Meinungen in dieser artikulieren können, bedarf es der öffentlichen Diskussion und Beratung, was wiederum von der sogenannten sozialen Intelligenz abhängt.

Mit dem Begriff der sozialen Intelligenz (*social intelligence*), den Dewey anstelle des Konzeptes der Vernunft vorschlägt, verweist er auf die durch Kommunikation und Partizipation hergestellten Erkenntnisse, die durch Beobachten, Experimentieren und Reflektieren verifiziert und (temporär) angenommen werden. Für Dewey kann es keine transzendentale, von kulturellen und sozialen Kontexten losgelöste ultimative Wahrheit

geben. Allerdings können auch nicht alle Menschen einer Gesellschaft direkten Zugang zu den meist spezialisierten Informationen und Wissensformen haben, die zur Lösung und Bewältigung hochkomplexer Probleme benötigt werden, weshalb sich Dewey durchaus für die Beteiligung von Expert*innen und Intellektuellen, jedoch jenseits technokratischer Regierungsformen, ausspricht (vgl. ebd., 96f.). Er stellt vier Aufgaben in den Vordergrund, denen sich öffentliche Intellektuelle (unter anderem aus den Bereichen Wissenschaft, Philosophie, Bildung, Kunst, Literatur, Journalismus) widmen müssen:

1) Zunächst muss eine kritische und experimentelle Haltung gefördert werden, durch die die Offenheit für Veränderungen und Kontingenz in der Bevölkerung gestärkt wird (vgl. ebd., 97). So stellen bei Dewey Konstruktion (*construction*) und Neukonstruktion (*reconstruction*) zentrale Eckpfeiler dar, um Informationen und Meinungen zu reflektieren und kritischen Untersuchungen zu unterziehen.[4] Hier stellen für Dewey vor allem die in erster Linie profitorientierten Konzerne eine Herausforderung für eine kritische Öffentlichkeit dar. Zur Durchsetzung eigener Interessen werden beispielsweise mit Hilfe wirtschaftspsychologischer Mittel Emotionen und Begehrlichkeiten geweckt, die die öffentliche Meinung manipulieren können beziehungsweise von politischen Interessen ablenken.
2) Dewey erkennt in diesem Zusammenhang bereits deutlich die Gefahren des Kapitalismus für die Demokratie, was sich heute unter einem entfesselten Neoliberalismus vielleicht noch gravierender als zu Deweys Zeiten darstellt. Neben den oben genannten Werbemethoden sind heute beispielsweise grundlegende politische Entscheidungsfindungen durch immer engere Verflechtungen von Wirtschaft und Politik in Form von Lobbyismus beeinflusst. Auch dieses Phänomen ist nicht ganz neu und wird bereits von Dewey im Blick auf den politischen Einfluss mächtiger ökonomischer Interessen in seiner Zeit kritisiert. Der Umfang, die Methoden und die weltweiten Verflechtungen des Lobbyismus haben sich aber im Blick auf unsere Zeit noch einmal deutlich erweitert. Dies kann bei den Menschen zu Vertrauensverlust in die demokratischen Institutionen und Prozesse, zu Politikverdrossenheit und zum Rückzug ins Private führen, was einer lebendigen Demokratie erheblich schadet. Dewey plädiert hier nicht zuletzt für die Verstaatlichung von Banken und Schlüsselindustrien sowie insbesondere für die Demokratisierung jeglicher sozialen Institutionen, wie unter anderem Schulen.
3) Untersuchungen sozialer Wirklichkeiten, die den öffentlichen Diskurs beeinflussen, müssen bestimmte Anforderungen und Standards erfüllen, um die Herausbildung einer kritischen öffentlichen Meinung zu fördern (vgl. Garrison, Neubert, Reich 2012, 97). Dafür ist in erster Linie deren Aktualität und Kontinuität maßgeblich, um rechtzeitig auf aktuelle Belange reagieren zu können.
4) Besondere Dringlichkeit ist bezüglich der Inhalte und Verbreitung von Nachrichten im Zeitalter der (Massen-)Medien geboten. Bereits zu Deweys Zeit werden Nachrichten zugunsten der Unterhaltung und des Kommerzes isoliert und unkritisch verbreitet (vgl. ebd.). Dadurch wird eine kohärente Betrachtung aktueller Diskurse und Ge-

4 Die Kategorie der Dekonstruktion findet sich bei Dewey im Begriff der Kritik. Den Begriff der Dekonstruktion hat Dewey, wie bereits erwähnt, noch nicht gekannt.

schehen sowie deren kritische Einordnung verhindert. Dies hat sich durch die technologischen Fortschritte, insbesondere des Internets mit seinen Fallstricken, heute in solchem Maße potenziert, dass eine kritische Beschäftigung mit Themen der Informationsherstellung, Verbreitung und Beurteilung unbedingt in pädagogische Settings Einlass finden müssen, um Medienkompetenz und Demokratisierung zu fördern.

5) Um eine öffentliche demokratische Kommunikation und Artikulation zu ermöglichen, ist es zudem von großer Bedeutung, wie relevante Informationen und Wissen präsentiert und verbreitet werden (vgl. ebd.). Dies begreift Dewey vor allem als Aufgabe der Kunst. Künstler*innen schaffen es, relevantes Wissen und aktuelle Diskurse so darzustellen, dass emotionale und imaginäre Verbindungen zu den Inhalten entstehen, was diese sowohl für den einzelnen, als auch für die Bewertung gesellschaftlicher Zusammenhänge bedeutsam machen.

Doch so wichtig der Einbezug und die Beteiligung Intellektueller auch ist, muss dies stets mit der Stärkung der Teilhabe und Gestaltungsmöglichkeit kritischer Bürger*innen Hand in Hand gehen. Dewey betont die Notwendigkeit von Prozessen direkter Demokratie, die er jedoch nicht gegensätzlich zu Formen repräsentativer Demokratie versteht. Vielmehr plädiert er im Sinne der Notwendigkeit steter Erneuerung für eine Ergänzung und Balance beider Seiten.

1.4 Alte und neue Herausforderungen – wie kann eine Pädagogik der radikalen Demokratie im Anschluss an Dewey weitergedacht werden?

Wenn wir im Anschluss unter anderem an Dewey anerkennen, dass Pädagogik grundsätzlich mit politischen und kulturellen Fragen zusammengedacht werden muss, bedarf es der kontinuierlichen Konstruktion, Rekonstruktion und Dekonstruktion bestehender Institutionen, Prozesse, Praktiken, Routinen sowie Diskurse, um unter anderem der Kontingenz und Kontextualität von Wahrheit und Wissen in postmodernen Gesellschaften die notwendige Berücksichtigung zu verschaffen. Dewey hat vor diesem Hintergrund die Grundsteine dafür gelegt, Pädagogik radikaldemokratisch zu begründen. Im Folgenden werden zentrale Perspektiven einer Pädagogik der radikalen Demokratie mit Dewey und über ihn hinausgehend im Kontext aktueller gesellschaftspolitischer Herausforderungen formuliert, wobei folgende ausgewählte Grundbegriffe die Diskussion leiten.

1.4.1 Demokratie

Wie oben bereits deutlich wurde, ist Demokratie für Dewey primär ein »soziales Ideal« (Jörke/Selk 2020, 80), das sich auf alle Lebensbereiche und Handlungszusammenhänge beziehen muss. Damit ist Demokratie einerseits ein Erfahrungsraum sowie andererseits ein Mittel zur Verwirklichung demokratischer Ziele, das heißt es impliziert immer politisches Handeln. Die Formulierung grundsätzlicher demokratischer Werte wie Freiheit,

Gleichheit und Solidarität bilden zwar das normative Fundament, müssen in der Ausgestaltung aber immer im Kontext sowohl hegemonialer, als auch kontingenter Prozesse gedacht werden, wobei weder transzendentale Begründungen, noch universalistische Annahmen zugrunde gelegt werden. Ebenso wie Demokratie als »way of life« gilt, begreift Dewey Erziehung und Bildung reziprok als »life itself« und sieht Erziehung und Bildung damit auch als Mittel und Ziel von Demokratie.

> »*The end of democracy is a radical end. For it is an end that has not been adequately realized in any country at any time.* It is radical because it requires great change in existing social institutions, economic, legal and cultural.« (Dewey 1991a, 298; Herv. i. Org.)

Hier klingen zwei weitere zentrale Aspekte radikaldemokratischen Denkens an: zum einen implizit die Annahme, dass Demokratie eine immer im Kommen bleibende ist, das heißt aufgrund von Kontingenz und Transformation, nie zu etwas Festem und Fertigem werden kann. Stattdessen muss Demokratie von Generation zu Generation weitergegeben und immer wieder neu errungen werden, um sich unter stets verändernden Bedingungen weiterentwickeln. Zum anderen wird die Notwendigkeit der Demokratisierung aller öffentlichen Handlungssphären benannt, das heißt für Dewey beispielsweise die Verstaatlichung zentraler Institutionen sowie die staatliche Kontrolle essentieller Ressourcen und Strukturen, eine gerechte Vermögensverteilung sowie die Ermöglichung demokratischer Partizipation für alle (vgl. Garrison, Neubert, Reich 2016, 176). Hier zeigt sich sowohl Deweys Weitsicht und Sensibilität für die Gefahren der in Deweys Kindheit einsetzenden Industrialisierung[5] und Ökonomisierung für die Demokratie, als auch für die für eine funktionierende Demokratie notwendigen Bedingungen der Teilhabe und Gestaltungsmöglichkeit aller Bürger*innen. Insofern ließe sich Deweys politische Position durchaus als Modell eines »demokratischen Sozialismus« bezeichnen.

Dass sich unter heutigen Bedingungen neoliberaler Hegemonie in einer globalisierten Welt das Verhältnis zwischen Demokratie und Kapitalismus verschärft hat, zeigt sich beispielsweise in dem Spannungsverhältnis zwischen sozialem Wohlfahrtsstaat und liberaler Marktwirtschaft. Zugunsten letzterer werden Programme sozialer Gerechtigkeit abgebaut, während Kontrollen und Beschränkungen des Kapitalverkehrs und des Wirtschaftshandelns aus staatlicher Hand gegeben werden. Die Folge ist unter anderem eine immer größer werdende Kluft zwischen Arm und Reich (vgl. Stiglitz 2012).

Vor diesem Hintergrund ist Deweys Konzept des *growth* aus heutiger Perspektive insofern kritisch zu reflektieren, als die Idee des Wachstums ein zentraler Kern des Neoliberalismus ist, die sich im Anspruch der Effizienz, Kostenersparnis und Profitmaximierung sowohl an Bürger*innen richtet, als auch an den Staat und seine gesellschaftlichen Einrichtungen, an Krankenhäuser, Schulen, Universitäten, die Wohnungs- oder die Wasserversorgung. Es ist somit heute wichtiger denn je, Deweys Idee des *growth* mit demokratischen Werten zu verknüpfen und so individuelles sowie soziales Wachstum voranzubringen. Ein in diesem Kontext äußerst interessanter und mit Dewey kompatibler

5 In Deweys Geburtsjahr 1859 wurde in den USA beispielsweise die erste Ölquelle erschlossen. Außerdem erschien Darwins »The Origin of Species«, was einen starken Einfluss auf Deweys Denken hatte (vgl. Hickman 2009, 4f.).

Ansatz ist der von Amartya Sen und Martha Nussbaum entwickelte *Capability Approach*, in dem wirtschaftliche Entwicklung als ein Mittel zur Verbesserung des Lebens der Menschen betrachtet wird und nicht als Selbstzweck (vgl. Stikker 2020, 147). In dem Sinn, dass Wachstum als qualitativ betrachtet wird, gibt es große Ähnlichkeiten zwischen deren Begriff der *Capabilities* und Deweys Begriff des *growth*. Sowohl für Dewey als auch für Sen und Nussbaum sollte wirtschaftliche Entwicklung und wirtschaftliches Wachstum primär der menschlichen Entwicklung und dem menschlichen Wachstum dienen (vgl. ebd. 155).

Um ferner die Gesellschaft im Ganzen zu demokratisieren, muss Demokratie von unten gelernt und gelebt werden. Für Dewey kann sich eine solche Demokratie im Kleinen (wie der Schule) aber nur dann realisieren, wenn auch die Bedingungen selbst demokratiefördernd sind. Dies hat Dewey mit der berühmten *Chicago University School*[6] umgesetzt, nach deren Vorbild beispielsweise heute die Inklusive Universitätsschule Köln konzeptioniert wurde. Dies stellt insofern ein Beispiel radikaler Pädagogik dar, als hier Lehren und Lernen konsequent inklusiv, partizipativ und emanzipativ erfolgen, individuelle Bedingungen und Kontexte berücksichtigt werden, Multiperspektivität unter anderem durch ein multiprofessionelles Team realisiert wird, die Schule als politischer Ort anerkannt wird, wo gesellschaftspolitische Diskurse ausgehandelt werden sowie reziprok in die Gesellschaft hineinwirken und wo nicht zuletzt Diversität anerkennend gelebt wird.[7] Zu den folgenden Grundbegriffen wird anhand der Inklusiven Universitätsschule Köln exemplifiziert, wie eine Pädagogik der radikalen Demokratie heute verwirklicht werden kann.

1.4.2 Pluralismus und Kontingenz

Dewey vertritt eine Philosophie des Pluralismus, in der individuelles und soziales Wachstum (*growth*) durch Diversität erlangt wird (vgl. Garrison, Neubert, Reich 2016, 100). Dies geht zum einen auf sein Verständnis des *experience* zurück, womit die Vielfältigkeit und Fülle jeder menschlichen Erfahrung betont und gewürdigt wird, zum anderen und damit eng verknüpft fußt es auf der Ablehnung universalistischer Ansätze bei gleichzeitiger Aufforderung, sich Bedeutungen und Wahrheiten durch Beobachtung, Experimentieren, Interaktion und Kommunikation selbst zu generieren (*intelligence*). Diese Idee von Intelligenz lebt von der Pluralität unterschiedlicher Erfahrungen, Perspektiven und Meinungen und geht mit der Annahme der Unabgeschlossenheit von Bedeutungen und Wahrheiten einher. So finden wir bei Dewey eine starke Betonung von Kontextualität bei steter Offenheit gegenüber Kontingenz, Ambiguität und Ambivalenz. Im Hinblick auf die soziale Funktion von Bildung und Erziehung unter dem Aspekt der Pluralität schreibt Dewey in »Democracy & Education«:

6 In seinem Buch »The School and Society« (1983) präsentiert Dewey das neue Konzept einer an die Universität angegliederten Laborschule, in der, entgegen vorherrschender Konzepte, ein progressives Bildungsverständnis zum Tragen kommt, welches ganz neue Möglichkeiten der Kooperation, Kommunikation, Konstruktion und Partizipation bietet (vgl. Reich 2018, 6).

7 Vgl. weiterführend Reich (2018).

> »In the olden times, the diversity of groups was largely a geographical matter. […] But with the development of commerce, transportation, intercommunication, and emigration, countries like the United States are composed of a combination of different groups with different traditional customs. It is this situation which has, perhaps more than any other one cause, forced the demand for an educational institution which shall provide something like a homogenous and balanced environment for the young. Only in this way can the centrifugal forces set up by juxtaposition of different groups within one and the same political unit be counteracted. The intermingling in the school of youth of different races, different religions, and unlike customs creates for all a new and broader environment. Common subject matter accustoms all to a unity of outlook upon a broader horizon than is visible to the members of any group while it is isolated. The assimilative force of the American public school is eloquent testimony to the efficacy of the common and balanced appeal.« (Dewey 2008, 24f.)

Im Kontrast zu heutigen radikaldemokratischen Ansätzen mündet Deweys Reflexion der zunehmenden Diversität der Gesellschaft, bei aller Würdigung von Pluralität für die Demokratie, in der positiven Bewertung von Einheit in Vielfalt. Während Dewey in letzter Konsequenz die »assimilative Kraft der Schule« preist und darin die »gemeinsame Sichtweise aller« begrüßt, betonen Autor*innen radikaldemokratischer Ansätze, und insbesondere solche des poststrukturalistischen Denkens, wie etwa Ernesto Laclau und Chantal Mouffe (vgl. Laclau/Mouffe 2012), konträr dazu die Notwendigkeit hegemonialer Auseinandersetzungen. Indem von sozialen Antagonismen ausgegangen wird, die stets aufeinandertreffen, ausgehandelt werden, aber nie zu einem kongruenten, allumfassenden Konsens führen, bleibt notwendigerweise Dissens und Unentschiedenes zurück. Gleichwohl bedarf es bei aller Inkommensurabilität, die Dewey stets mitdenkt und anerkennt, einer zumindest minimalen geteilten symbolischen Ordnung (vgl. Prinz 2020, 681). Das heißt auch wenn wir aus heutiger Sicht jegliche Forderungen nach Assimilation bestimmt zurückweisen, gilt es, zum einen die mangelnde Reflexion diversitärer Identitäten bei Dewey, hier bezogen auf insbesondere *race*, (darüber hinaus unter anderem aber auch *gender* und *disability*) im Kontext seiner Zeit zu begreifen sowie zum anderen seine Progressivität im Hinblick auf die Absage von Rationalität und Universalität bei Anerkennung von Diversität zu würdigen.

Mit Zygmunt Bauman und seiner Analyse der *Liquid Modernity* sprechen wir heute von der Verflüssigung sozialer Strukturen und Ordnungen, von der Entbettung sozialer Kräfte, dem Abbau und der Verflüssigung kollektiver Organisation und kollektivem politischen Handeln, starker Individualisierung verbunden mit zunehmenden Gefühlen der Unsicherheit und Ambivalenz (vgl. Bauman 2003, 12). Zudem ist die Gesellschaft in der globalisierten Welt des 21. Jahrhunderts zunehmend heterogen und divers und es kommt wieder unter anderem vermehrt zu identitätspolitischen Auseinandersetzungen und Forderungen. Dass dabei manche Strukturen und Praktiken gleichzeitig festbleiben (*solid*) und der rasanten gesellschaftlichen Transformation hinterherhinken, lässt sich eindrücklich am (deutschen) Schulsystem aufzeigen. Beispielhaft seien die starren und sehr selektiven Strukturen genannt, durch die Kinder sehr früh in eine Schulform eingeordnet und auf diese oftmals festgelegt werden, wobei Schüler*innen mit einem Förderbedarf entweder weiterhin in separierten Förderschulen beschult werden oder sich in

einer inklusiven Schule wiederfinden, die unter anderem durch die extreme Unterfinanzierung des Bildungssystems ihrem Auftrag nur schwer nachkommen kann. Die Folge ist eine hohe Frustration bei Kindern, Lehrenden und Eltern und der oftmals damit in Verbindung stehenden Ablehnung inklusiver Schulformen. Ausgehend von den im *Toronto District School Board*[8] festgelegten fünf Prinzipien einer partizipativen, antidiskriminatorischen und gerechten Bildung, bezieht sich Inklusion neben der Kategorie (1) *disability* zudem auf (2) ethnokulturelle Gerechtigkeit und Antirassismus, (3) Geschlechtergerechtigkeit und Antisexismus, (4) Vielfalt sexueller Orientierung und Antihomophobie sowie (5) sozioökonomische Gerechtigkeit und Antiklassizismus (vgl. Reich 2012b, 48–53).

Während die breite Schullandschaft in erster Linie aufgrund mangelnder struktureller Bedingungen diesem inklusiven Anspruch nur schwer nachkommt, zeigt das Konzept der Inklusiven Universitätsschule Köln, wie eine Pädagogik der radikalen Demokratie unter anderem im Anschluss an Dewey der »Vielfalt von Perspektiven, Zugängen und Ergebnissen beim Lernen der Vielfalt der Lernenden und ihrer einzigartigen Erfahrungen gerecht werden kann« (Reich 2018, 7). Hier spricht Reich gar von einem »Inkommensurabilitätsprinzip des Lernens« (vgl. ebd.).

Diese Multiperspektivität sowie die Berücksichtigung und Wertschätzung der *experience* aller wird beispielsweise dadurch gefördert, dass es keine Klassenzimmer im traditionellen Sinne gibt, sondern Lernlandschaften, die an die unterschiedlichen Bedürfnisse der Lernenden angepasst sind und Möglichkeiten für flexible Lernprozesse bieten (vgl. ebd., 12). Des Weiteren findet Lernen und Lehren in Formaten statt, die sowohl Zeit für selbständiges Lernen in den Kernfächern bieten, als auch kooperatives Lernen in Projekten sowie das Lernen in Workshops, die sich an den speziellen Interessen der Schüler*innen orientieren (vgl. ebd., 15). Neben der eigens für das Schulkonzept entwickelten Architektur besticht die Schule durch multiprofessionelle Teams aus Lehrenden, Sonderpädagog*innen, Sozialarbeiter*innen, Sozial- und Kulturarbeiter*innen, Psycholog*innen, Therapeut*innen sowie Lehramtsstudierenden. So wird eine integrative Lernkultur mit Schwerpunkt auf gegenseitigen Beziehungen der Betreuung und Unterstützung, Wertschätzung von Vielfalt sowie Zusammenarbeit und *Team Teaching* in multiprofessionellen Expert*innengruppen vorangetrieben.[9]

1.4.3 Partizipation und Inklusion

Grundlegende Voraussetzung demokratischer Partizipation ist für Dewey zum einen die Erziehung/Bildung aller Bürger*innen zu *individual minds*, das heißt die Befähigung zu Autonomie und Gestaltungsfreiheit über das eigene Leben, sowie andererseits die für Partizipation und Mitbestimmung notwendige Gestaltung der institutionellen und strukturellen Bedingungen. Mit ersterem geht einerseits die subjektive Erlangung von Handlungsmacht einher, wofür wiederum Fragen der Chancengerechtigkeit unter anderem im Hinblick auf den Zugang zu den jeweiligen Strukturen und Ressourcen in den Fokus rücken. Auf der anderen Seite müssen Institutionen und Praktiken so

8 Die im *Toronto District School Board* erarbeiteten Konzepte sind heute beispielsweise in New Brunswick umgesetzt (vgl. Reich 2012b).

9 Siehe zur ausführlichen Darstellung des Konzeptes der IUK Reich (2018).

umgebaut werden, dass alle Bürger*innen, unabhängig unter anderem von Bildung, Einkommen, sozialem Status, Herkunft und Geschlecht, gleiche Zugangschancen und Mitbestimmungsrechte erhalten.

> »A society which makes provision for participation in its good of all its members on equal terms and which secures flexible readjustment of its institutions through interaction of the different forms of associated life is in so far democratic. Such a society must have a type of education which gives individuals a personal interest in social relationships and control, and the habits of mind which secure social changes without introducing disorder.« (Dewey 2008, 90)

Die Ermöglichung demokratischer Partizipation und Inklusion ist neben der Schaffung demokratischer Institutionen und Strukturen für Dewey grundsätzlich mit Kommunikation und Interaktion verbunden. Ausgehend von der Pluralität der Gesellschaft, die sich durch unterschiedliche Interessen, Meinungen, Werte etc. zusammensetzt, geht es insbesondere um die Partizipation an gemeinsamen symbolischen Vorräten und den dabei konstruierten Bedeutungen. Eng damit im Zusammenhang stehend ist Deweys Konzept der *occupations*, womit auf die Wichtigkeit der Verknüpfung von Schulinhalten mit den Alltagserfahrungen, Lebenskontexten und Interessen der Schüler*innen verwiesen wird. Im Unterschied zu Deweys Zeiten ist die heutige Lebensrealität allerdings ungleich komplexer, unüberschaubarer und auch ambivalenter, weswegen Lerninhalte heute deutlich stärker kontextualisiert werden müssen.

Ein wichtiger Schritt wäre hier zum einen eine verstärkte Interdisziplinarität der Inhalte – beispielsweise indem Themenschwerpunkte wie etwa Globalisierung, Klima oder Wasser im Zentrum stehen und einzelne Fachinhalte dazu sinnvoll zur Verständnisentwicklung beziehungsweise Problemlösung eingesetzt werden (vgl. Reich 2018, 11). Zum anderen bedarf es einer Reform der Methoden, wobei rein oder überwiegend reproduktive Methoden zugunsten praktischer Methoden des Experimentierens und Kooperierens reduziert werden sollten. So stehen im »learning by doing« insbesondere konstruktive, aber auch dekonstruktive Aspekte im Vordergrund.

Im Hinblick auf die Partizipation im demokratischen öffentlichen Raum und der damit verbundenen Teilhabe an Entscheidungen und Prozessen sei schließlich auf den Entstehungsprozess der Inklusiven Universitätsschule Köln hingewiesen, da hier exemplarisch gezeigt werden kann, wie durch Kooperation, Engagement und Teilhabe der Zivilgesellschaft politische Entscheidungen beeinflusst und verändert werden können. Sollte das Baugrundstück ursprünglich für die Errichtung eines Einkaufszentrums dienen, wurden die Pläne aufgrund des öffentlichen Protestes und dem Mehrheitswillen der Bewohner*innen des Stadtteils erfolgreich verhindert (vgl. Reich 2018, 5).

Darüber hinaus wird in der Inklusiven Universitätsschule Köln demokratische Partizipation insofern konsequent erfahren und gelebt, als die Schüler*innen sowohl an der Entscheidung über Kontexte, Beziehungen und Inhalte des Lernens teilhaben, als auch im Rahmen von Schüler*innenräten und Schüler*innenparlamenten ihre Stimme einbringen können und so Prozesse demokratischer Entscheidungsfindung sowie demokratische Aushandlungsprozesse erproben und wertschätzen lernen.

1.5 Dewey, Giroux und interaktionistischer Konstruktivismus

Dewey ist in vielen seiner Auseinandersetzungen, Analysen und Schlussfolgerungen seiner Zeit voraus, das heißt progressiv und avantgardistisch. So beispielsweise in der kontextuellen Betrachtung der kulturellen Sphäre und dabei insbesondere in der Berücksichtigung der Bedeutung von Sprache, Interaktion und Kommunikation. Damit bilden die Arbeiten Deweys einen wichtigen historischen Hintergrund für Giroux sowohl im Kontext von Pädagogik, als auch im Kontext von (radikalen) Demokratisierungsbestrebungen. Im Folgenden werden zunächst jene signifikanten Weiterentwicklungen herausgearbeitet, die Giroux gegenüber Dewey vollzieht. Dies wird anschließend mit dem interaktionistischen Konstruktivismus in Beziehung gesetzt.

Die im Anschluss an Dewey bedeutendsten Weiterentwicklungen gehen auf die poststrukturalistische Theoriebildung zurück. Diese befähigt Giroux, viele der bereits bei Dewey zentralen Kategorien (wie Kultur und Kommunikation) diskurstheoretisch und differenztheoretisch zu systematisieren. Zentral ist dabei der an die *Cultural Studies* und den Postkolonialismus angelehnte komplexe Kulturbegriff, der es ermöglicht, kulturtheoretische Fragestellungen in ihrer Ambivalenz und Ambiguität, anti-objektivistisch und antiessentialistisch zu erörtern. So können unter anderem Kategorien wie Macht, Fremdheit, Identität und die Frage von Bedeutung und Erkenntnis diskursiv analysiert, kontextualisiert sowie dekonstruiert werden, um der Diversität und Kontingenz postmoderner Gesellschaften Rechnung zu tragen. Im Zusammenhang mit der Begründung radikaler Demokratie beziehungsweise für die radikaldemokratische Analyse hegemonialer Auseinandersetzung sind die Begriffe und Kategorien sowie der Analyserahmen in Folge des *Cultural Turns* ganz entscheidend.

Auch für den interaktionistischen Konstruktivismus, der sich explizit auf die Arbeiten Deweys bezieht, ist die kulturelle Kontextualisierung beziehungsweise die Berücksichtigung und Reflexion der soziokulturellen Gegebenheiten unabdingbar, da das Subjekt beziehungsweise der/die Beobachter*in stets im Kontext kultureller Praktiken und Interaktionen situiert wird. Im Unterschied zu Dewey und seinem Konzept des *experience*, das den Ausgangspunkt seiner Philosophie darstellt, rückt der interaktionistische Konstruktivismus den/die Beobachter*in ins Zentrum der Betrachtung. Dabei wird nicht nur die Position des Beobachters/der Beobachterin selbst in der Theoriebildung reflektiert, sondern diese/r stets auch in den Rollen von Teilnehmer*in und Akteur*in berücksichtigt. Hier zeigt sich im Unterschied zu Dewey eine deutlich stärkere Reflexion der Konstruktivität des eigenen Ansatzes. Dass der interaktionistische Konstruktivismus darüber hinaus die Perspektiven von Selbst- und Fremdbeobachter*in unterscheidet, zeugt von der hohen Sensibilität des Ansatzes für die Vielfältigkeit von Perspektiven und Bedeutungskonstruktionen in pluralen, postmodernen Gesellschaften. Mittels der Rezeption poststrukturalistischer Theorien, wie beispielsweise jenen Foucaults, Derridas und Lacans, kann der interaktionistische Konstruktivismus – ähnlich wie Giroux – der gestiegenen Komplexität jener postmodernen Gesellschaften begegnen. Hier zeigt sich, dass der interaktionistische Konstruktivismus in der Berücksichtigung sowohl imaginärer Prozesse, als auch in der Analyse vielfältiger Machtwirkungen intersektionaler Differenzkategorien Dewey übersteigt.

Wie oben angedeutet, hatte Dewey bereits einen ausgeprägten Sinn für den Konstruktcharakter von Wirklichkeit und Bedeutung sowie für die Notwendigkeit der Kontextualisierung, was sich insbesondere in seinem progressiven Erziehungsverständnis widerspiegelt. Die Berücksichtigung des individuellen Erfahrungshorizontes bezüglich sowohl der Interessen und Fähigkeiten eines/r Schülers/Schülerin, als auch der Alltagsrealitäten findet sich auch bei Giroux wieder. Sie wird aber in ihrer Komplexität bezogen auf die Berücksichtigung historischer Erfahrungen sowie der Intersektionalität von Kategorien wie *class*, *race* und *gender* noch deutlich gesteigert. Dies hängt zum einen mit der stark vervielfältigten Diversität in einer globalisierten, postkolonialen Welt zusammen, zum anderen mit den vielfältigen heute zur Verfügung stehenden Analysekategorien. Während bei Dewey primär die Kategorien von Konstruktion und Rekonstruktion verbunden mit der Befähigung zu Selbstwirksamkeit und Autonomie von Schüler*innen im pädagogischen Prozess im Vordergrund stehen, pointiert Giroux neben der Konstruktion und Rekonstruktion deutlicher die Kategorie der Dekonstruktion, unter anderem im Hinblick auf die Emanzipation marginalisierter Schüler*innen sowie deren Befähigung zu kritischem Denken und Handeln. Zwar nimmt Dewey den Gedanken der Dekonstruktion in der Kategorie von Kritik teilweise voraus, die Tiefe und Komplexität dessen ist aber durch die poststrukturalistischen Theorien deutlich gesteigert worden, wodurch die Dekonstruktion insbesondere in machtanalytischer Hinsicht eine zentrale Bedeutung und Stellung erhält.

Auch im interaktionistischen Konstruktivismus sind die drei Denk- und Handlungsweisen der Re-/De-/Konstruktion zentral für pädagogische und didaktische Prozesse, wobei die Betonung der Viabilität, also der Anschlussfähigkeit der Re-/De-/Konstruktion für Schüler*innen in ihren unterschiedlichen Interessen, Bedürfnissen und lebensweltlichen Realitäten besonders zentral ist. Dass im interaktionistischen Konstruktivismus neben den symbolisch vermittelten Inhalten insbesondere die Sphäre des Imaginären Beachtung findet, knüpft zwar an Deweys Verständnis davon an, die Interessen, Wünsche und Begehren der Schüler*innen zu inkludieren, übersteigt Dewey jedoch in der Komplexität der theoretischen Begründung.

So ermöglichen insbesondere die im interaktionistischen Konstruktivismus rezipierten psychoanalytischen Theorien Lacans eine vertiefte Auseinandersetzung mit den Grenzen des Symbolischen und der implizierten Notwendigkeit, Grenzen des Verstehens und Deutens in Kommunikation und Interaktion anzunehmen. Hier wird im Anschluss an Lacan neben der symbolischen und imaginären Dimension das Reale beziehungsweise die Möglichkeiten des Einbruchs des Realen berücksichtigt. Diese Offenheit und Anerkennung für alles Uneindeutige und Überraschende antizipiert einerseits einen pädagogischen Forschergeist und lässt darüber hinaus viel Flexibilität und Spontanität in der Deutung und Bewertung neuer Frage- und Problemstellungen zu. Diese Attribute sind für eine Pädagogik radialer Demokratie unabdingbar. Im Kontext der interaktionistisch-konstruktivistischen Theorie- und Praxisbegründung kann erneut auf das Leuchtturmprojekt der Inklusiven Universitätsschule verwiesen werden, bei dem sich die Umsetzung und Realisierung der unter anderem im Anschluss an Dewey begründeten radikaldemokratischen Forderungen zeigt. Dass dieses Projekt so durchgesetzt werden konnte, ist allerdings von der Investition privater Unternehmen

abhängig gewesen, was eine flächendeckende Umgestaltung der Lehr-Lernbedingungen bundesweit verunmöglicht.

Schließlich knüpft Giroux an Deweys weitreichende Konzeption der Reziprozität von Demokratie und Erziehung an, geht allerdings mit seiner noch deutlicheren Politisierung von Bildungsprozessen sowohl in der Analyse, als auch in den radikaldemokratischen Implikationen über Dewey hinaus. Der in heutigen postmodernen Gesellschaften vorherrschenden Diversität, Ambiguität und Ambivalenz kann mittels des zeitgenössischen Ansatzes radikaldemokratischer Theorie von Laclau und Mouffe insofern begegnet werden, als dieser einen Analyserahmen bietet, der kontingente Artikulationen differentieller und dislozierter Subjektpositionen zulässt und gleichzeitig Möglichkeiten eröffnet, hegemoniale Projekte zu realisieren. Dadurch eröffnen sich vielfältige Räume und Diskurse der Aushandlung und Verständigung sowie des Streits und der Kompromissfindung. Dass dies sowohl im institutionellen pädagogischen Setting und in den Alltagserfahrungen, als auch in öffentlichen Diskursen stattfindet zeigt, dass sich die Sphäre des Politischen einerseits ausweitet sowie andererseits, dass sich eine vitale Demokratie auf allen Ebenen notwendigerweise stets erneuern und neu begründen muss. Ähnlich Deweys Vorstellungen, bedeutet das auch für Giroux zum einen die Professionalisierung des Lehrer*innenberufes, zum anderen die deutlichere Einmischung und Intervention anderer *cultural workers*.

Der interaktionistische Konstruktivismus berücksichtigt diese radikaldemokratischen Theorien und Ansätze ebenso wie Giroux, könnte allerdings in der Überführung derer in pädagogische und politische Praktiken und Handlungsweisen entschiedener sein. Damit ginge beispielsweise im Sinne Giroux' eine noch deutlichere Einbindung sowohl der Schüler*innen in öffentliche demokratische Entscheidungsfindungen und Meinungsbildung einher, als auch eine stärkere Politisierung innerhalb der pädagogischen Institutionen. Um gesellschaftspolitische Veränderungen anzustoßen, bedarf es hier einem entschiedeneren politischen Willen, der sich nicht zuletzt am Willen und Druck des Volkes orientieren sollte.

2. Ist die Radikale Demokratie ein haltbarer Maßstab? Sind Demokratietheorien überholt?

Die Diagnose der Krise der Demokratie hält sich, in unterschiedlichen Ausführungen und auf der Grundlage unterschiedlicher Referenzsysteme, seit vielen Jahrzehnten relativ stabil[1], erfährt jedoch seit 2000 mit Schriften von beispielsweise Jacques Rancière (2002), Colin Crouch (2004) und Sheldon Wolin (2008) einen neuen Höhepunkt (vgl. Merkel 2016, o. S.). Flankiert werden diese Einschätzungen durch den jährlich erscheinenden Demokratie-Index von *Freedom House*, der im Jahr 2022 dokumentiert, dass seit 16 Jahren in Folge die Anzahl der Länder, in denen das Demokratieniveau abnimmt (60), deutlich größer ist als die derjenigen, deren Demokratieniveau zunimmt (25) (vgl. Repucci/Slipowitz 2022, 1). Hier zeigt sich allerdings im aktuellen Index, dass die Zahl jener Länder, in denen das Demokratieniveau abnimmt, die kleinste seit 17 Jahren ist (vgl. Gorokhovskaia/Shahbaz/Slipowitz 2023, 3). Dem aktuellen Index zufolge leben heute 39 % der Weltbevölkerung in Ländern, die nicht frei sind, was der höchste Anteil seit 1997 ist, 41 % in Ländern, die als teilweise frei gelten und nur noch 20 % in solchen, die frei sind (vgl. ebd., 30). Unterteilt nach Ländern gelten 43 % als frei, 28 % als teilweise frei und 28 % als nicht frei (vgl. ebd.).

Dass sich westliche liberale Demokratien jener 43 % dabei mit dem Phänomen konfrontiert sehen, das Rancière 2002 als erster mit dem Begriff des Postdemokratischen betitelt hat, verweist zum einen auf die Verfallstendenz gegenwärtiger liberaler Demokratien und wirft zum anderen die grundsätzliche Frage danach auf, wie geeignet klassische Demokratietheorien vor dem Hintergrund ihres oftmals zugrundeliegenden Paradigmas der Rationalität heute überhaupt noch sind. Und ferner, ob die radikale Demokratie, angesichts ihres theoretischen Anspruchs einerseits und den gesellschaftspolitischen Entwicklungen sowie Erfahrungen und Erwartungen der Bürger*innen andererseits, ein haltbarer Maßstab ist.

Im Folgenden wird zunächst in den Begriff der Postdemokratie nach Rancière (2002) sowie anschließend nach Crouch (2004, 2020) eingeführt. Aufgrund der ungleich stärkeren Rezeption der Arbeiten Crouchs gegenüber Rancière sowie des Einflusses auf die po-

1 So spricht Claus Offe 1972 beispielsweise von der Strukturkrise der Demokratie oder Jürgen Habermas 1974 von der Legitimationskrise der Demokratie (vgl. Offe 1972; Habermas 1974).

litikwissenschaftliche Diskussion, werden die Arbeiten Crouchs hier ausführlicher betrachtet. Im Anschluss daran wird insbesondere mit Chantal Mouffe danach gefragt, ob angesichts der postdemokratischen beziehungsweise postpolitischen (vgl. Mouffe 2018, 15) Situation, liberale Demokratietheorien[2] noch passende Ansätze der Analyse bieten oder ob angesichts postmoderner Pluralität radikaldemokratische Konzepte[3] fruchtbarer sind. Den Abschluss des Kapitels bildet erneut eine kurze Reflexion der Perspektive Giroux' sowie des interaktionistischen Konstruktivismus.

2.1 Postdemokratie nach Rancière

Der französische Philosoph Jacques Rancière (*1940) prägt 1992 den Begriff der Postdemokratie, den er in seinem philosophischen Hauptwerk »Das Unvernehmen« (2002) ausarbeitet (vgl. Rancière 2010; 2002). Unter anderem durch seine Betonung der irreduziblen Konflikthaftigkeit des Politischen sowie seinen radikalegalitären Anspruch auf politische Teilhabe ist er eine prominente Stimme radikaldemokratischer Konzeptionen (vgl. Abbas 2020, 388). Sein Politikbegriff ergibt sich unter anderem im Anschluss an die Phänomenologie Merleau-Pontys aus der Aufteilung des Sinnlichen, das heißt die Anordnung von Gewohnheiten und Normen, Zeiten und Räumen, die die Wahrnehmung der gemeinsamen Welt steuern (vgl. Abbas 2020, 390f.). Diese Aufteilung geschieht durch (1) die Politik und (2) die Polizei. Während Polizei die hierarchische Gesellschafts- und Herrschaftsordnung umfasst, bezeichnet Politik das politische Handeln, das sich der polizeilichen Ordnung widersetzt, um Gleichheit für die sogenannten »Anteillosen« zu erringen (Rancière 2002, 23). Politik als Synonym von Demokratie stört die Ordnung, »ent-identifiziert« Subjekte (Abbas 2020, 393), ermöglicht Neuinterpretationen und bleibt stets kontingent.

Postdemokratie bezeichnet bei Rancière nun das Paradox, »das unter dem Namen der Demokratie die konsensuelle Praxis der Auslöschung der Formen demokratischen Handelns geltend macht« (Rancière 2002, 111), das heißt für ihn ist Postdemokratie *konsensuelle Demokratie*. So bezeichnet das Postdemokratische die Art und Weise, wie moderne Demokratien vor dem Hintergrund der medialen Technisierung sowie der Ökonomisierung politische Öffentlichkeit organisieren. Dies geschieht primär durch Institutionen des Rechts, Expert*innenwissen und einer unter anderem medial hergestellten ›öffentlichen Meinung‹ (vgl. Rancière 2002, 122). Während Demokratie auf der Störung und Infragestellung von hegemonialen Gesellschafts- und Herrschaftsordnungen fußt,

2 Unter »liberale Demokratietheorien« fasse ich hier jene Ansätze, die trotz inhaltlicher Unterschiede im Kern gemeinsam von der Rationalität geleitet sind, das heißt die Individuen als autonom und vernünftig konzipieren, wobei der Staat für die Freiheit der Individuen einsteht. Dabei geht es deliberativ oder vertragstheoretisch um die Erlangung eines Konsenses. Typische Vertreter sind beispielsweise Montesquieu, Alexis de Tocqueville, John Stuart Mill und Jürgen Habermas.

3 Das Feld der radikalen Demokratietheorie ist sehr heterogen und so werden Denker*innen wie Jürgen Habermas oder Seyla Benhabib ebenfalls als radikaldemokratisch eingeordnet (vgl. Comtesse et al. 2020). Die in dieser Arbeit als radikaldemokratisch begriffenen Ansätze sind dezidiert poststrukturalistisch und hegemonietheoretisch begründet und damit klar von Habermas zu unterscheiden. Für einen Vergleich der zwei Strömungen der radikalen Demokratie siehe Norval (2001).

zeichnet sich die Postdemokratie durch die konsensuelle Übereinstimmung von staatlichen Formen und gesellschaftlichen Verhältnissen aus. In der Konsequenz diagnostiziert Rancière einen Verfall der parlamentarischen Repräsentation sowie eine ausgeweitete politische Macht von Instanzen ohne politische Verantwortung. So werden die politischen Systeme existierender Demokratien der Ordnung der Polizei zugeordnet, so dass die Möglichkeiten der Infragestellung und Veränderung der Aufteilung des Sinnlichen verunmöglicht wird.

2.2 Postdemokratie nach Crouch

Während Rancières politik-philosophischen Arbeiten ein radikaldemokratischer Impetus zugrunde liegt und seine Kritik sich grundlegenden auf das liberal-repräsentative Demokratiemodell bezieht, bilden die kritischen Arbeiten Colin Crouchs (*1944) primär eine politikwissenschaftliche Analyse des aktuellen Zustands westlicher Demokratien vor dem Hintergrund wirtschaftssoziologischer und politik-ökonomischer Überlegungen.

Postdemokratie bei Crouch

> »bezeichnet ein Gemeinwesen, in dem zwar nach wie vor Wahlen abgehalten werden, Wahlen, die sogar dazu führen, daß [sic!] Regierungen ihren Abschied nehmen müssen, in dem allerdings konkurrierende Teams professioneller PR-Experten die öffentliche Debatte während der Wahlkämpfe so stark kontrollieren, daß sie zu einem reinen Spektakel verkommt, bei dem man nur über eine Reihe von Problemen diskutiert, die die Experten zuvor ausgewählt haben. Die Mehrheit der Bürger spielt dabei eine passive, schweigende, ja sogar apathische Rolle, sie reagieren nur auf die Signale, die man ihnen gibt. Im Schatten dieser politischen Inszenierung wird die reale Politik hinter verschlossenen Türen gemacht: von gewählten Regierungen und Eliten, die vor allem die Interessen der Wirtschaft vertreten.« (Crouch 2008, 10)

Anhand des Zitas lassen sich bereits erste zentrale Merkmale der postdemokratischen Entwicklung identifizieren: (1) zum einen bleiben formal-institutionelle demokratische Verfahren zwar intakt, verlieren für demokratische Entscheidungsprozesse jedoch massiv an Bedeutung (vgl. Crouch 2008, 13), (2) zum anderen werden parteipolitische Inhalte mit Blick auf Wählerstimmen entleert und durch personalisierte Wahlkampfstrategien ersetzt, das heißt die politische Kommunikation wird zunehmend manipulativ sowie kommerzialisiert (vgl. ebd., 35ff.), und (3) ferner werden die politischen Inhalte maßgeblich von einer privilegierten Wirtschaftselite und ihren Lobbyverbänden bestimmt, während die Politik im Gegenzug weitgehend auf das Kontrollieren von und Eingreifen in die kapitalistische Ökonomie verzichtet (vgl. ebd., 10).

Sowohl Ursache, als auch Motor dieser postdemokratischen Entwicklung ist laut Crouch das neoliberale Wirtschaftskonzept mit seiner durchdringenden Ideologie. Mit dem Zusammenbruch des keynesianischen Wohlfahrtsstaats in den 1970er Jahren, der beginnenden rapiden technologischen Veränderung und dem wachsenden globalen Wettbewerb kommt es in den 1980ern zum Durchbruch einer »*shareholder*-Ökonomie«,

das heißt Unternehmen werden am Kurswert ihrer Aktien gemessen, wodurch Investoren, CEOs, Lobbyverbände sowie finanzstarke Privatpersonen Macht und Einfluss akkumulieren, während die Mehrheit der Bürger*innen eine zunehmend passive Rolle einnimmt (vgl. Crouch 2008, 18f., 46). So führen unter anderem Prozesse staatlicher Deregulierung, *Outsourcing* und die Privatisierung öffentlicher Dienste dazu, dass ökonomische Eliten zunehmend den politischen Betrieb dominieren (vgl. ebd., 60).

Flankiert wird dies durch einen vermeintlich alternativlosen Kapitalismus, der sich einerseits in der massiven Kommerzialisierung und Kommodifizierung jeglicher Praktiken und Lebensbereiche äußert sowie andererseits die Zunahme von Einkommensunterschieden immer weiter befeuert, das heißt, dass die Reichen immer reicher werden, während die Anzahl derer, die in relativer und sogar absoluter Armut leben, stark zunimmt (vgl. ebd., 86). Gleichzeitig kommt es zu Veränderungen in der Arbeitswelt in Form des sogenannten *downsizings* (Senkung der Personalkosten mit der Folge steigenden Arbeitsdrucks) sowie zu einer Zunahme prekärer Arbeitsverhältnisse unter anderem durch den massiven Ausbau des Niedriglohnsektors. All dies habe zur Folge, dass die Bürger*innen »praktisch jede Möglichkeit verlieren, ihre Anliegen in politisches Handeln umzusetzen« (Crouch 2008, 131). Zudem führe der Verlust der Bedeutung von Klassen- und Religionszugehörigkeit dazu, dass Bürger*innen ihre festen politischen Identitäten verlören (vgl. Crouch 2021, 9).

Mit seinem 2021 veröffentlichten Nachfolgewerk »Postdemokratie Revisited« justiert Crouch seine Analyse insbesondere vor dem Hintergrund der Finanzkrise 2008, der europäischen Schuldenkrise, dem Aufstieg des Rechtpopulismus sowie der Corona-Pandemie nach und zeigt, wie sich postdemokratische Tendenzen, die sich zur Jahrhundertwende bereits abzeichneten, deutlich verschärfen. Dabei berücksichtigt er auf neue Weise die Bedeutung jener Institutionen, die die Demokratie schützen, den von ihm bis dato unterschätzten xenophoben Populismus sowie die Auswirkungen des Feminismus beziehungsweise anderer identitätspolitischer Bewegungen.

Anhand der Finanzkrise und des Umgangs mit ihren Auswirkungen zeigt Crouch, wie eng die Eliten in Wirtschaft und Politik tatsächlich miteinander verwoben sind beziehungsweise wie die verschärfte neoliberale Wirtschaftsweise die ökonomische Ungleichheit befeuert, die sich wiederum reziprok auf die politischen Machtverhältnisse niederschlägt, da der Neoliberalismus unter anderem den Einsatz von Reichtum zur politischen Einflussnahme legitimiert (vgl. Crouch 2021, 41). So konnte es insbesondere durch die seit den 1980ern sukzessive Deregulierung des Finanzsektors dazu kommen, dass Banken Investitionen weit über ihr Eigenkapital hinaus tätigen konnten, während sich Wirtschaftsprüfungs- und Beratungsunternehmen als gleichzeitig korrupt erwiesen, so dass sich schließlich eine klassische Spekulationsblase entwickelte, die ab 2007 mit dem Zusammenbruch der britischen *Northern Rock* Bank sowie der amerikanischen *Lehman Brothers* Investmentbank platzte (vgl. ebd., 81ff.). Weltweit griffen Regierungen unter anderem mittels Verstaatlichung ein, wodurch das System zwar stabilisiert wurde, es in der Folge aber zu erheblichen Einsparungen in den Staatsausgaben und hier in erster Linie in den Bereichen Gesundheit, Bildung, Sozialfürsorge, Polizei und Verwaltung kam. So sank einerseits in Folge der Krise der Lebensstandard vieler Bürger*innen in hohem Maßstab, während andererseits jene EU-Mitgliedsstaaten mit hoher Staatsverschuldung im Jahr 2010 in eine weitere Krise gerieten.

Neben der Deregulierung des Finanzsektors führt das Zusammenspiel weiterer neoliberaler Prozesse und Strategien zu postdemokratischen Zuständen, so etwa das vor allem für die USA typische »Personalkarussell« (Crouch 2021, 93), das heißt die übergangslose Wechselbeschäftigung zwischen Banken und Behörden oder zwischen Aufsichtsräten wirtschaftlicher Großkonzerne und politischen Ämtern. So verschwimmen die Grenzen zwischen Lobbyismus und Korruption, nicht zuletzt auch bei der Frage wie und wodurch sich Parteien beziehungsweise Wahlkämpfe finanzieren. Eng mit Wahlkampfstrategien im Zusammenhang stehend tritt zudem die Bedeutung der sozialen Medien respektive die Meinungsmanipulation und Cyberkriminalität darin in den Vordergrund. So ist beispielsweise sehr genau untersucht, wie Trumps Präsidentschaftswahlkampf 2016 oder die »Leave«-Kampagne vor dem Brexit 2016 durch *Cambridge Analytica* sowie durch die russische Regierung manipuliert wurden (vgl. Crouch 2021, 52).

Neben den Gefahren des aggressiven Neoliberalismus für die Demokratie sieht Crouch den in den letzten Jahren weltweit aufkommenden »nostalgischen Pessimismus« (ebd., 144) als weitere ernsthafte Bedrohung für die Demokratie beziehungsweise als Motor für eine postdemokratische Verschärfung (vgl. ebd., 10). Was weitläufig im Diskurs als »Rechtspopulismus« bezeichnet wird, fasst Crouch unter besonderer Berücksichtigung von Maskulinismus und den Erfahrungen von Verbitterung angesichts postmoderner Veränderungen als »politisierten nostalgischen Pessimismus« zusammen. Zweifelsohne inkludiert er als Motive dieser Bewegungen Xenophobie sowie die Ablehnung internationaler Zusammenarbeit und globalisierungsbedingter wirtschaftlicher Veränderungen, gibt aber zu bedenken, dass der Begriff des Populismus angesichts seiner vielfältigen Ausformungen zu unspezifisch sei (vgl. Crouch 2021, 139ff.). So lasse sich Populismus generell auf Bewegungen jenseits etablierter Parteien beziehen, die sich politisch sowohl als links, rechts oder im Falle Macrons französischer Bewegung »La République En Marche« in der Mitte positionieren können (vgl. ebd.).

Der »nostalgische Pessimismus« hingegen betone deutlicher die Rückwärtsgewandtheit, das Konservative und Traditionelle, die Wut gegenüber konstruierten Feindbildern, die Gewaltbereitschaft sowie die Versprechen eines charismatischen Führers oder einer charismatischen Führerin, der/die für »das Volk« spricht. Während die Vertreter*innen des »nostalgischen Pessimismus« ebenfalls eine Krise der Demokratie beklagen, stellt sich ihre Politik allerdings grundsätzlich antidemokratisch dar. Während bei prinzipiell antiegalitärer Ausrichtung die Kritik im Vordergrund steht, der Wille des Volkes werde durch die Politik der dominierenden liberalen Eliten nicht repräsentiert, richten sich die Forderungen paradoxerweise nicht gegen die Eliten selbst, sondern in erster Linie gegen Immigrant*innen und andere minoritäre Gruppen (vgl. ebd., 143). Dass Bewegungen des »nostalgischen Pessimismus« weltweit postdemokratische Prozesse verschärfen, diese gar dezidiert betreiben, zeigt sich beispielsweise an dem gezielten Abbau der Rechtsstaatlichkeit in Ungarn und Polen oder an der Art und Weise, wie die britische Regierung unter anderem ohne parlamentarische Einbettung den Brexit mit der EU ausgehandelt hat.

Eng verbunden mit dem Aufkommen des »nostalgischen Pessimismus« ist der zunehmende Bedeutungsverlust der Klassen- und Religionszugehörigkeit beziehungsweise die Instrumentalisierung dessen durch jene Parteien und Bewegungen der Neuen Rechten. Während sich die politische Zugehörigkeit im 19. und 20. Jahrhundert primär

anhand materiell-wirtschaftlicher und kultureller Identifizierung ergab, die sich dann entweder zu christlich-konservativen Parteien oder zu sozialdemokratischen wendeten, kommt es heute zu einem »[…] Hin-und-hergerissen-Sein vieler Menschen zwischen unterschiedlichen sozialen Identitätsmerkmalen, das es für Parteien notwendig machte, sich nach mehreren Seiten zu öffnen« (Crouch 2021, 211).

Durch heutige gesellschaftliche Entwicklungen tritt der Konflikt zwischen dem Traditionalismus der Konservativen und dem Rationalismus der Liberalen in den Vordergrund, wobei der »nostalgische Pessimismus« eine nationale Kultur und Religion sowie traditionelle Geschlechterverhältnisse gegenüber einem liberalen Internationalismus zu verteidigen sucht (vgl. ebd., 226). Dabei ist die neoliberale Ausrichtung der politischen Parteien ambivalent und kann starke Auswirkungen auf die Stabilität der Demokratie haben, die vor allem von der Funktionalität der Institutionen abhängt, die vor Missbrauch durch jene schützen, die an der Macht sind. So sind neoliberale Eliten in der Regel Verfechter jener Institutionen, die die Regierenden kontrollieren, solange diese auf den Nationalstaat begrenzt sind (vgl. ebd., 234). Auf der anderen Seite lehnen Bewegungen des »nostalgischen Pessimismus« sowohl das neoliberale Globalisierungsprojekt, als auch die Demokratie kontrollierenden Institutionen grundsätzlich ab. Das Ergebnis ist oft ein gegenseitiges Entgegenkommen, wie es in der politischen Praxis der Trump-Administration umgesetzt wurde: einerseits wird ein nationaler Protektionismus durchgesetzt, während der globale Finanzkapitalismus dereguliert bleibt (vgl. Crouch 2021, 238f.). Darüber hinaus wird die Wut der Öffentlichkeit auf Immigrant*innen beziehungsweise Fremde und Minderheiten gelenkt, die sozialen Medien werden zur Verbreitung von Hass, Hetze und *Fake News* missbraucht und Wissen und Wissenschaft wird von Evidenz und Fakten entleert und durch Emotionen ersetzt.

Die von Crouch skizzierte postdemokratische Entwicklung zeigt zusammenfassend, wie innerhalb der neoliberalen Hegemonie demokratische Auseinandersetzungen erschwert beziehungsweise verunmöglicht werden. Dies geht neben der Globalisierung der Wirtschaft und der Dominanz ökonomischer Eliten auf die postmoderne Entbindung aus identitätsstiftenden Beziehungen (insbesondere Klasse und Religion) und die damit im Zusammenhang stehenden Individualisierung zurück. Angesichts des Verlustes klarer parteipolitischer Demarkationslinien fragt Crouch, ob

> »postindustrielle, postreligiöse, postmoderne Gesellschaften überhaupt stabile (partei)politische Bindungen hervorbringen können oder ob wir heute dazu verurteilt sind, uns als freischwebende Individuen von immer neuen Druckwellen mal hier-, mal dorthin treiben zu lassen« (Crouch 2021, 171).

Während sich Crouchs Analysen, wie eingangs erwähnt, primär auf der politikwissenschaftlichen Ebene bewegen, das heißt er in erster Linie inhaltlich und methodologisch das Feld der »Politik« untersucht, verweist er in dem Zitat auf das Feld des »Politischen«, das bei Autor*innen der politischen Philosophie, wie etwa bei Chantal Mouffe, im Zentrum der Betrachtung steht. Unter der als »politischen Differenz« bezeichneten Kategorie wird sodann unter »Politik« die »Verwaltung des Gemeinwesens innerhalb etablierter Parameter« verstanden, während sich »das Politische« auf die »Kraft der kollektiven Selbstinstituierung einer Gesellschaft« bezieht (Heil/Hetzel 2006, 9). So ist die philoso-

phische Kategorie des Politischen der Raum, in dem Politik stattfindet, Entscheidungen getroffen werden, wo das Soziale entsteht, wo Machtprozesse wirken und Konflikte ausgetragen werden.

Was nun jedoch genau das Politische konstituiert, wird von verschiedenen Theoretiker*innen sehr unterschiedlich beantwortet. Während Hannah Arendt das Politische beispielsweise als einen Raum der Freiheit und der öffentlichen Deliberation begreift, meint Mouffe mit dem Politischen »the dimension of antagonism which I take to be constitutive of human societies« (Mouffe 2005, 9). So geht Mouffe radikaldemokratisch von der konstitutiven Konflikthaftigkeit des Politischen aus und argumentiert für einen sogenannten agonistischen Pluralismus. Laut Mouffe bedarf es in einer pluralen Demokratie neben dem Konsens bezüglich demokratischer Grundwerte der Konflikthaftigkeit, der Konfliktaustragung und auch des Dissens, das heißt es wird notwendigerweise die Konstruktion eines Wir/Sie geben, dieses Verhältnis müsse aber vom Begriff des Feindes, wie ihn Carl Schmitt konzipiert, auf den sich Mouffe bezieht, zu dem des Gegners verändert werden (vgl. ebd., 20). Diese Art der Beziehung bezeichnet Mouffe als agonal.

> »While antagonism is a we/they relation in which the two sides are enemies who do not share any common ground, agonism is a we/they relation where the conflicting parties, although acknowledging that there is no rational solution to their conflict, nevertheless recognize the legitimacy of their opponents. They are ›adversaries‹ not enemies.« (Ebd., 20)

So müssen die Antagonismen durch Institutionen und Praktiken – beispielsweise durch demokratische Wahlen – zu Agonismen »gezähmt« (ebd.) werden. Die Widersacher*innen oder Gegner*innen verfolgen dabei zwar nicht die gleichen Meinungen, teilen aber die grundlegenden demokratischen Werte, auch wenn sie diese anders interpretieren. So werden Gegner*innen in der politischen Gemeinschaft geduldet, ihnen wird das Recht zugesprochen, für ihre Meinungen einzutreten, doch wird die Konflikthaftigkeit bestehen bleiben.

> »This is what I meant when I argued […] that democracy requires a ›conflictual consensus‹: consensus on the ethico-political values of liberty and equality for all, dissent about their interpretation.« (Mouffe 2005, 121)

Während liberale Demokratietheorien meist auf der Grundlage von Rationalismus, Individualismus und einem abstrakten Universalismus danach streben, einen rationalen Konsens herzustellen, gehen radikaldemokratische Ansätze, meist auf der Grundlage poststrukturalistischer Theoriebildung, von der grundlegenden Konflikthaftigkeit der Gesellschaft aus. Das Ziel demokratischer Politik kann deswegen nur sein, vorübergehende Kompromisse zwischen agonal bestimmten Gegner*innen oder Parteien auszuhandeln (vgl. Mouffe 2007, 45).

2.3 Implikationen für die Radikale Demokratietheorie

Bevor im nächsten Kapitel die Antworten und Möglichkeiten diskutiert werden, wie auf aktuelle Krisen wie Neoliberalismus, Populismus und Nationalismus reagiert werden kann, schließt sich an die Analysen Crouchs und Mouffes zunächst die Diskussion an, welche Argumente für das Konzept der radikalen Demokratie sprechen, beziehungsweise soll reziprok die Frage gestellt werden, ob und inwiefern liberale Demokratietheorien heute überholt sind. Dazu werden in einem ersten Schritt die Kritikpunkte unter anderem von Laclau und Mouffe an den liberalen Demokratietheorien dargestellt, um in einem zweiten Schritt das politische Projekt der radikalen Demokratie nach fruchtbaren Alternativen für die plurale Gesellschaft zu befragen.

Liberale Demokratiemodelle beruhen zunächst auf der Vorstellung, dass in der Demokratie ein Grundkonsens herrscht beziehungsweise dieser auf unterschiedlichen Wegen zu erreichen sei. Dieser wird bei Habermas beispielsweise durch rationale Deliberation gemeinsam erarbeitet und bildet sodann die normative Basis demokratischen Zusammenlebens.[4] So wird Demokratie mittels verschiedener Mittel, wie etwa durch die Berufung auf Vernunft, universalisiert. Zudem wird bei Habermas ein herrschaftsfreier Diskurs angestrebt, an dem alle gleichberechtigt teilhaben, um einen gemeinsamen Konsens zu erarbeiten.[5] Dies verweist auf die tendenziell naive liberale Sicht auf Pluralismus, bei der unter anderem Machtverhältnisse ausgeklammert und Konflikte mittels Vernunft idealtypisch stets gelöst werden (vgl. Mouffe 2005, 10f.).

Im Sinne poststrukturalistischer Theoriebildung kann es jedoch keinen machtfreien Raum geben. Stattdessen wird von der Allgegenwart von Machtbeziehungen ausgegangen, wodurch es immer auch zu Ein- und Ausschlussmechanismen kommt. Dies zu verkennen verweist auf die Missachtung des Politischen von Seiten vieler liberaler Theoretiker*innen (vgl. Mouffe 2005, 12). Mehr noch, der liberale Individualismus, die Verneinung von Konflikten und ungleichen Machtverhältnissen geht mit einer Entpolitisierung insgesamt einher, was unter anderem zur Folge hat, dass sich die Menschen mit ihren Sorgen, Nöten und Fragen, aber auch mit ihren Leidenschaften und ihrer Kreativität ins Private zurückziehen. So ist nicht nur die politische Öffentlichkeit gefährdet, sondern die Demokratie an sich, denn Demokratie bedarf der Partizipation und des kollektiven Gestaltungswillens.

Der im Liberalismus propagierte Individualismus, der das Individuum zum allesbestimmenden Referenten macht, verkennt, dass Identitätsbildung sowie Bedeutungsproduktion in (sozialen) Diskursen stattfindet. Demgegenüber werden kollektive Identitäten im Liberalismus nicht anerkannt beziehungsweise unterschätzt. Statt von steten Prozessen der Identifizierung (als Individuum sowie als Gruppe) auszugehen, womit die notwendige Abhängigkeit von einem Anderen beziehungsweise von einem konstitutiven Außen einhergeht, wird das liberale Subjekt als autonom, vernünftig und handlungsfähig begriffen. Laut Mouffe spielen kollektive Identitäten aber »a central part in politics and the task of democratic politics is not to overcome them through consensus but to construct them in a way that energizes the democratic confrontation« (ebd., 5f.).

4 Vgl. Teil II, Kapitel 6.1.1 in dieser Arbeit.

5 Vgl. auch die Kritik Frasers an Habermas in Teil II, Kapitel 6.1.2.

Um überhaupt politisch handeln zu können, benötigt es die Identifikation mit einer kollektiven Identität, womit auch eine affektive Dimension einhergeht: so geht es einerseits um das Begehren nach Repräsentation und Anerkennung von der wir-Gruppe sowie der Zugehörigkeit mit dieser, andererseits um das komplementäre Ablehnen oder Abgrenzen von der sie-Gruppe. Dies lässt sich mit Freuds Eros-Thanatos[6]-Dualismus verbinden, das heißt dem andauernden Wechselspiel zwischen Lebenstrieb und Todestrieb. Der aggressive und destruktive Todestrieb kann zwar nicht final eliminiert, jedoch gebändigt werden. Hier schließt Mouffe an und folgert:

> »[…] understood in an agonistic way, democratic institutions can contribute to this disarming of the libidinal forces leading towards hostility which are always present in human societies.« (Mouffe 2005, 26)

Das heißt, die Konfrontation unterschiedlicher kollektiver Identitäten und deren diskursive Aushandlungen tragen zur Demokratisierung bei. Wenn in liberalen Demokratietheorien konsensuelle Entscheidungen auf der Grundlage von Rationalität getroffen werden, müssen Leidenschaften, Eigeninteressen und Kreativität, aber auch Ängste und Sorgen ausgeklammert werden. Ein so verstandener Konsens, der all jene Affekte, die Partizipation, Solidarität und Gestaltungswille befördern oder gar ermöglichen ins Private verdrängt, höhlt die Demokratie aus. In diesem Sinne erscheint der vermeintliche Konsens liberaler Demokratietheorien nicht authentisch und letztlich nicht nachhaltig. Auf diese Weise werden marginalisierte Stimmen notwendigerweise unterdrückt und finden oft keine Repräsentation, während der Status quo möglicherweise unverändert bleibt.

Hier schließt sich einer der wichtigsten Unterschiede zwischen Ansätzen liberaler Demokratietheorie und Ansätzen radikaler Demokratie an, nämlich, dass letztere im Gegensatz zu ersteren einen postessentialistischen Gesellschaftsbegriff vertreten, das heißt universale, objektive Begründungen von Gesellschaft zurückgewiesen werden. Stattdessen werden die Grundlosigkeit der Demokratie sowie die Unabgeschlossenheit hegemonialer Diskurse betont. Darüber hinaus wird von einer unausweichlichen Kontingenz ausgegangen, die moderne Gesellschaften prägt sowie von einer omnipräsenten Konflikthaftigkeit (vgl. Comtesse et al. 2020, 12ff.). So können sich beispielsweise marginalisierte Gruppen gemeinsam organisieren, politisieren und die hegemonialen Machtverhältnisse herausfordern. Plurale Gesellschaften, die sich heute durch eine sehr hohe Diversität auszeichnen, können vor dem Hintergrund der oben geschilderten Schwachstellen liberaler Demokratietheorien nicht mittels eines ausschließenden Konsenses organisiert und geführt werden. Stattdessen bedarf es eines Rahmens, der zum einen allen Stimmen Gehör verschafft und dabei ambivalente, ambige und auch widersprüchliche Aussagen akzeptiert, zum anderen müssen partikulare Gruppeninteressen zu einer Äquivalenzkette zusammengebracht werden, um die bestehenden Machtverhältnisse herauszufordern und zu verändern.

---

6 Freud verwendet die Begriffe Eros und Todestrieb. Die Bezeichnung »Thanatos« in Anlehnung an den griechischen Todesgott wird erst später vom österreichischen Psychoanalytiker Ernst Federn eingeführt.

2.4 Giroux, die Notwendigkeit radikaler Demokratie und der interaktionistische Konstruktivismus

Giroux' Arbeiten zeichnen sich durch eine im hohen Maße umsichtige und scharfsinnige Analyse von oftmals widersprüchlichen Positionen aus, denen er abwägend die je fruchtbarsten Aspekte abgewinnt und diese für eine neue Perspektive zusammenführt. In diesem Sinne setzt er sich sowohl kritisch mit Habermas, als auch mit Mouffe auseinander, um schließlich unter Rückgriff auf beide neue Antworten anzubieten. Dabei zeigt sich bis zum heutigen Tag, wie sehr Giroux die radikale Demokratie verficht, ja zu dieser heute keine Alternative sieht. Während er grundsätzlich Habermas' Agenda einer Revitalisierung der Demokratie unterstützt und seine Arbeiten für die Kritische Theorie würdigt, kritisiert er die Konzeption deliberativer Demokratie, mit der Beschwörung von Konsens und Vernunft, angesichts des rechtspopulistischen Aufschwungs und der nicht abnehmenden neoliberalen Aggressivität scharf.[7] Gleichzeitig grenzt er sich von Mouffes Konzeption eines Linkspopulismus ab[8], während er grundsätzlich ihr Projekt des agonalen Pluralismus, mit der Betonung auf Konflikt, Kontingenz und Ambivalenz unterstützt.

Neben dem Kampf gegen rechts ist für Giroux der Kampf gegen die neoliberale Hegemonie der Schlüssel zu einer radikaldemokratischen Transformation. Dass dies unter anderem mit der Kritik am Liberalismus einhergeht, zeigt Giroux erneut in seinen jüngeren Analysen zur amerikanischen Situation. So werde heute durch eine liberale Politik der Äquivalenz, die rechten und linken Populismus gleichsetzt, untergraben, wie gefährlich die Neue Rechte ist und wie eng Faschismus und Kapitalismus miteinander verzahnt sind, während weiterhin bekräftigt wird, der Markt generiere Wohlstand und Freiheit (vgl. Giroux 2023, o. S.).

> »This »both sides« politics or politics of equivalency […] has become a liberal mantra, increasingly used to argue that reactionary fascist political and populist traditions on the right, which embrace bigotry, rabid nationalism, militarized borders, unconditional domination, and white supremacy, are offset and equal to leftist positions that incorporate socialist ideals and critiques of neoliberal capitalism.« (Giroux 2023, o. S.)

Die Gleichsetzung rechter und linker Politik bagatellisiert nicht nur die rechte Gewalt und deren Strategien der Hetze und des Hasses, sondern führt insgesamt zur Entpolitisierung, was durch die neoliberale Ideologie wiederum verstärkt wird. Wenn sich die Menschen politisch nicht mehr repräsentiert sehen, werden sie sich vermehrt jenseits politischer Formationen mit Kategorien wie beispielsweise der Nationalität oder Religion identifizieren oder sich ins Private zurückziehen. Dies hätte eine Fragmentierung kollektiver Identitäten zur Folge, was dem rechtspopulistischen Lager letztlich zugutekommt.

---

7 Vgl. Teil III, Kapitel 1.2 in dieser Arbeit.

8 Eine Auseinandersetzung mit Mouffes favorisiertem Linkspopulismus schließt sich im nächsten Kapitel an.

So ist für Giroux die radikale Demokratie vielleicht das einzige Konzept, das bleibt, um die moralische Verrohung, den neoliberalen Nihilismus und den neonationalistischen Faschismus zu beurteilen, der die Demokratie auf der ganzen Welt angreift.

Auch der interaktionistische Konstruktivismus plädiert entschieden für die Transformation zu einer radikalen Demokratie, wobei die Überführung von der Demokratie *de jure* zu einer Demokratie *de facto* grundlegend ist.

> »We need to defend and further develop the grounds of democracy *de jure*, and we need to intensify and diversify the struggles for genuinely democratic conditions *de facto* of life on all levels. But in our view democracy is not a tale of reconciliation. The tension between democracy and capitalism and with it the contrast between claims *de jure* and conditions *de facto* remains, and we can hardly expect that it will easily dissolve in the future.« (Neubert/Reich 2018, 75; Herv. i. Orig.)

Wie dies heute gelingen kann und welche Rolle Erziehung und Bildung darin einnehmen, wird abschließend im folgenden Kapitel erörtert.

3. Was können Antworten auf aktuelle Krisen wie Neoliberalismus, Populismus und Nationalismus sein?

Ausgehend von den oben diskutierten Ansätzen werden im Folgenden Forderungen und Implikationen für eine radikaldemokratische Transformation diskutiert, mit denen aktuellen Herausforderungen wie Neoliberalismus, Populismus und Nationalismus begegnet werden kann. Dafür werden zunächst die von Crouch formulierten Forderungen aufgenommen und anschließend erneut mit jenen unter anderem von Mouffe und Laclau erweitert beziehungsweise kritisch diskutiert. Dies wird unter anderem mit Diskursen der Identitätspolitik verbunden sowie zum Schluss erneut aus Giroux' Perspektive beleuchtet.

3.1 Forderungen und Implikationen bei Crouch und Mouffe

Crouch formuliert in seinen Arbeiten Vorschläge und Forderungen, wie die postdemokratischen Tendenzen abgeschwächt beziehungsweise verändert werden können, um die demokratischen Strukturen und Institutionen zu stärken. Dabei fokussiert er, im Anschluss an seine Analyse, primär die Sphäre der Politik, formuliert also in erster Linie Maßnahmen politik-ökonomischer Organisation, Verwaltung und Strukturierung.

Da für Crouch in der politischen Macht der Unternehmen die größte Triebfeder für die Postdemokratie liegt, ist es zunächst unabdingbar, dieses Ausmaß an Macht zu begrenzen sowie damit einhergehend den globalen Finanzkapitalismus einzudämmen. Ein ganz bedeutender Schritt wäre hier beispielsweise durch neue Regeln, den Geld- und Personalfluss zwischen Parteien, Beratergremien und Lobbys zu verhindern oder zumindest besser zu kontrollieren und zu steuern. Hier nimmt er alle Bürger*innen in die Pflicht, für eine strengere Regulierung einzutreten, gibt aber zu bedenken, dass diese Regulierung primär durch die internationalen Institutionen wie WTO, OECD, IMF und EU erfolgen müsse, diese dazu aber von ihrem bisherigen wirtschaftsliberalen Kurs abweichen müssten (vgl. Crouch 2008, 134f.). Zudem fordert er eine Redemokratisierung der Politik, die jedoch schwerlich von den politischen Parteien angestoßen werden könne, da diese »selbst Teil des Problems der Macht der ökonomischen Eliten

geworden« seien (vgl. ebd., 140). Das heißt der Druck und Einfluss auf die Parteien muss einerseits von außen zum Beispiel durch das Erstarken von Bürgerbewegungen und sozialen Protestbewegungen erhöht werden, auf der anderen Seite müssen politische Reformen umgesetzt werden, die die demokratischen Strukturen stärken. So kommt sowohl den Parlamenten unter anderem zur Kontrolle der Exekutive, als auch einer unabhängigen Justiz erhebliche Bedeutung zu (vgl. Crouch 2021, 169f.).

Hinsichtlich der globalen wirtschaftspolitischen Prozesse und Strukturen bedarf es der verstärkten internationalen Zusammenarbeit, unter anderem um eine gerechte Steuerpolitik durchzusetzen, den Finanzmarkt zu stabilisieren sowie insbesondere die Klimaschutzmaßnahmen zu koordinieren und zu kontrollieren (vgl. Crouch 2021, 255). Bezüglich der internationalen Entscheidungsstrukturen der Vereinten Nationen gibt Derrida darüber hinaus zu bedenken, dass die ständigen Mitglieder der UN jene sind, die die Siegermächte des 2. Weltkriegs waren sowie diejenigen, die heute die mächtigsten Atommächte sind, es folglich das »Recht des Stärkeren« herrsche (vgl. Derrida 2003, 115). In diesem Zusammenhang fordert er eine »weltweite, internationale, zwischenstaatliche und vor allem überstaatliche Demokratisierung« (Derrida 2003, 115).

Schließlich macht Crouch den Vorschlag der Bürgerversammlung, um die Menschen auf regionaler und kommunaler Ebene stärker in die politischen Prozesse einzubeziehen beziehungsweise ihnen die Möglichkeit der Partizipation, Gestaltung und Einflussnahme zu geben (vgl. Crouch 2008, 143f.). Dies verweist unter anderem auf die zentrale Rolle und Bedeutung der Zivilgesellschaft und verschiebt den Blick von der Sphäre der Politik auf die des Politischen.

Während Theoretiker*innen radikaler Demokratie noch am Beginn des neuen Jahrhunderts vor dem Hintergrund postdemokratischer Entwicklungen und den dabei diagnostizierten schwindenden Gestaltungs- und Partizipationsmöglichkeiten der Bürger*innen, der zunehmenden Politikverdrossenheit sowie des Vertrauensverlustes gegenüber der Politik die »Rückkehr des Politischen« sowie eine »Radikalisierung von Demokratisierungsprozessen« forderten (Flügel/Heil/Hetzel 2004), diagnostiziert Mouffe gegenwärtig ein zunehmendes in Frage stellen der neoliberalen hegemonialen Formation, was sie als »populistischen Moment« bezeichnet (Mouffe 2018, 16). Demzufolge werde durch die heute zu beobachtende zunehmende Kritik des Neoliberalismus die neoliberale Hegemonie herausgefordert. Dies führe zu einem Machtvakuum, wodurch die Möglichkeit entstehe, dieses Vakuum durch neue hegemoniale Kräfte zu besetzen (vgl. ebd., 23). Nancy Fraser geht in ihrer Analyse in eine ähnliche Richtung wie Mouffe, hebt allerdings die Kapitalismuskritik noch deutlicher hervor.

> »Viele Menschen begegnen revolutionären Parteien mit Skepsis. Vieles verlagert sich daher auf die Ebene sozialer Bewegungen, aber es gibt auch vielversprechende Wahlbündnisse, wie die französische Linke beeindruckend gezeigt hat. Gleichzeitig hat aber auch der Rechtspopulismus Konjunktur und auch der greift manchmal auf eine pseudo-antikapitalistische Rhetorik zurück. Hier tut sich eine politische Lücke auf, die wie dafür gemacht ist, von links besetzt zu werden. Die Linke, die diesen Raum füllt, braucht eine Vision, deren Verständnis von Arbeit und der Arbeiterklasse viel weiter gefasst ist. Diese Linke muss sich für alle Formen eines energischen Radikalismus öff-

> nen, aber sie muss ebenso auch einen Rahmen bieten, um sie in einem gemeinsamen Projekt miteinander zu vereinen.« (Fraser 2022, o. S.)

Auch für Mouffe muss sich hegemonialer Widerstand auf Seiten der Linken formieren und organisieren, wobei sie sich »Für einen linken Populismus« (2018) ausspricht. Dazu fordert sie die Linke auf, ihre soziale Basis zu verbreitern und sowohl die Forderungen der Arbeiterklasse, als auch jene der neuen sozialen Bewegungen zu artikulieren (vgl. Mouffe 2018, 39). So geht es im Anschluss an die mit Laclau formulierte Hegemonie-theorie um eine »linkspopulistische Strategie, […] die die Vielzahl demokratischer Widerstandsbewegungen gegen die Postdemokratie bündelt, um eine demokratischere hegemoniale Formation zu etablieren« (ebd., 47).

> »Ziel ist die Konstruktion eines »Volkes«, eines kollektiven Willens, der eine neue hegemoniale Formation hervorbringen kann, die die vom Neoliberalismus desavouierte Artikulation zwischen Liberalismus und Demokratie wiederherzustellen vermag, indem sie demokratische Werte in den Vordergrund stellt.« (Ebd., 57)

Dabei soll weder die liberale Demokratie, noch die repräsentative Demokratie abgeschafft werden. Stattdessen fordert Mouffe die Erneuerung und Intensivierung der Repräsentation der Institutionen (vgl. ebd., 70). Insbesondere in machtumkämpften, pluralen Gesellschaften, wo Konfliktlinien allgegenwärtig sind, braucht es repräsentative Institutionen wie politische Parteien, die den Menschen Orientierung geben, zum Beispiel dabei helfen können, sich politisch zu verorten (vgl. ebd., 68).

Der vielmals artikulierten Kritik gegenüber der populistischen Vorstellung der Konstruktion eines Volkswillens[1] kommt Mouffe durch die Referenz auf den in ihrem konzipierten Linkspopulismus zugrundeliegenden Antiessentialismus zuvor: demnach ist das »Volk« kein homogener empirischer Referent, sondern eine diskursive Formation (vgl. ebd., 74). Mit erneutem Verweis auf die Hegemonietheorie lässt sich argumentieren, dass konstruierte Äquivalenzketten aus der performativen Artikulation unterschiedlicher Subjektpositionen und Forderungen entstehen und folglich weder homogen waren, noch sind oder werden. Über die gemeinsame Konstruktion des leeren Signifikanten »Bürger*in«, könnten sich Akteur*innen ganz unterschiedlicher Projekte mithilfe einer Äquivalenzkette zu einem »Volk« formieren und auf dieser Ebene politische Forderungen stellen beziehungsweise für politische Veränderungen kämpfen. Gleichzeitig bleibt im radikaldemokratischen Diskurs immer die Möglichkeit, andere Artikulationen und damit andere »Wirs« zu konstruieren (vgl. Mouffe 2018, 81). Eine radikaldemokratische Transformation benötigt geradezu vielfältige, über das Parlament hinausgehende Partizipationsmöglichkeiten. Mouffe denkt etwa an die Möglichkeit der Kombination aus repräsentativen Verfahren und direktdemokratischen Methoden, gibt hier aber keine direkten Handlungsanweisungen. Ihren Ansatz versteht sie vielmehr als politische Intervention.

Es lässt sich heute global eine zunehmende Mobilisierung verschiedener Gruppen beobachten, die eine Rückkehr des Politischen tatsächlich anzeigt. Ob sich allerdings

---

1 Siehe die Kritik von Giroux am Ende dieses Kapitels sowie Müller (2016).

auch ein Wiedererstarken der vormals tendenziell erodierten Demarkationslinie von politisch rechts und links ausmachen lässt, ist fraglich, wäre laut Mouffe aber für die Wiederbelebung einer vitalen (radikalen) Demokratie wünschenswert.

> »[…] the current blurring of political frontiers between left and right is harmful for democratic politics, as it impedes the constitution of distinctive political identities. This in turn fosters disaffection towards political parties and discourages participation in the political process. Hence the growth of other collective identities around religious, nationalist or ethnic forms of identification.« (Mouffe 1993, 5)

Einerseits kommt es heute zum Erstarken rechtspopulistischer Bewegungen (in Deutschland beispielsweise mit der Gründung der AfD im Jahr 2013 sowie der PEGIDA[2] Bewegung im Jahr 2016), andererseits sehen wir auch vermehrt Kräfte und Mobilisierungen von links (etwa die *Black Lives Matter* Bewegung, *Fridays for Future* oder die LGBTQIA* Bewegung[3]), wobei die politische Linke es nicht schafft, programmatisch eine Alternative zu rechtskonservativen und liberalen Parteien zu formieren, geschweige denn die innere Kluft zwischen der sozialen und der kulturellen Linken zu überbrücken.[4]

Diese Spaltung der Linken in eine soziale und eine kulturelle ist seit langem Diskussionsgegenstand im Feld und wird unter anderem von Nancy Fraser in der Auseinandersetzung mit Axel Honneth in »Umverteilung oder Anerkennung?« (2003) eruiert. Hier stellt sich die Spaltung linker Forderungen einerseits in sozialer Hinsicht als Verteilungskampf dar, andererseits in kultureller Hinsicht als Kampf um Anerkennung. Während Honneth versucht, »die Kategorie der »Anerkennung« als fundamentalen, übergreifenden Moralbegriff zu formulieren, aus dem sich distributive Zielsetzungen ableiten lassen«, schlägt Fraser stattdessen »einen »perspektivischen« Dualismus vor, in dem beide Kategorien als […] wechselseitig nicht reduzierbare Dimensionen von Gerechtigkeit begriffen werden sollten« (Honneth/Fraser 2003, 9). Anstatt die Politik der Umverteilung einerseits mit klassenbezogener Politik gleichzusetzen und die Politik der Anerkennung andererseits mit Identitätspolitik, verweist Fraser auf die Intersektionalität der Kategorien *class*, *race* und *gender* und schlägt eine zweidimensionale Konzeption von Gerechtigkeit vor. Demnach verlangt das Konzept, das sie als partizipatorische Parität[5] bezeichnet, mindestens zwei Bedingungen: zunächst gilt als *objektive* Bedingung, »daß [sic!] die

2 PEGIDA steht für *Patriotische Europäer gegen die Islamisierung des Abendlandes*.

3 Die aus dem Englischen stammende Abkürzung LGBTQIA* steht für die englischen Worte: **l**esbian, **g**ay, **b**isexual, **t**ransgender/transsexual, **q**ueer/questioning, **i**ntersex, **a**sexual. Übersetzt heißen die Begriffe: lesbisch, schwul, bisexuell, transgender/transsexuell, quer/fragend, intersexuell, asexuell. Das * (manchmal auch +) dient als Platzhalter für weitere Geschlechtsidentitäten.

4 Die deutsche Partei »Die Linke« ist in mindestens zwei Lager geteilt: auf der einen Seite etwa Linkskonservative, die sich um Sahra Wagenknecht formieren, auf der anderen Seite progressive Linke, die sich unter anderem in antikapitalistische, sozialistische, emanzipatorische und ökologische Gruppierungen teilen.

5 »Parität« bezeichnet hier die Bedingung, gleichberechtigt mit anderen zu sein und von derselben Grundlage auszugehen. Die Bedeutung der »Parität« als »numerische Gleichberechtigung der Geschlechter in der politischen Repräsentation« wurde ebenfalls von Fraser geprägt (Fraser 2003, 54).

Verteilung materieller Ressourcen die Unabhängigkeit und das Stimmrecht der Partizipierenden gewährleistet« und als *intersubjektive* Bedingung gilt, »daß [sic!] institutionalisierte kulturelle Wertmuster allen Partizipierenden den gleichen Respekt erweisen und Chancengleichheit beim Erwerb gesellschaftlicher Achtung gewährleisten« (Fraser 2003, 55, Herv. i. Orig.). Der Prozess zur Erlangung partizipatorischer Parität geschieht im Geiste der Diskursethik dialogisch und diskursiv mittels eines demokratischen Verfahrens öffentlicher Debatten (vgl. ebd., 63). In pragmatischer sowie kontextualisierter Hinsicht hängen die Formen der Anerkennung sowie Maßnahmen der Umverteilung sodann im jeweiligen Fall von den Formen mangelnder Anerkennung beziehungsweise den Formen der Ungleichheit ab, denen abgeholfen werden soll (vgl. ebd., 68).

Die Frage ist nun, welche institutionellen Maßnahmen sowohl die objektiven, als auch die intersubjektiven Bedingungen für partizipatorische Parität gewährleisten können beziehungsweise welche Politik zugleich Status- und Klassenungerechtigkeiten mindern kann? Als Antwort formuliert Fraser einen Mittelweg zwischen affirmativen und transformativen Strategien. Während erstere Strategien sind, die darauf zielen, »unfaire Wirkungen gesellschaftlicher Strukturen zu korrigieren, ohne die zugrundeliegenden sozialen Strukturen, die sie hervorbringen, anzugreifen«, sind transformative Strategien darauf abgerichtet, »ungerechte Wirkungen gerade durch Restrukturierung des zugrundeliegenden allgemeinen Rahmens zu beseitigen« (Fraser 2003, 102). Eine Politik, die einem solchen Mittelweg gerecht würde, verbände die »Praktikabilität der Affirmation mit dem radikalen Zug der Transformation, die die Ungerechtigkeiten an ihren Wurzeln angreift« (ebd., 110). Diese sogenannten »nichtreformistischen Reformen« (ebd.) zielen darauf ab, Transformationen in der Statusordnung auszulösen: einerseits durch direkte institutionelle Interventionen, andererseits politisch, indem sie die Bedingungen verändern, unter denen Kämpfe um Anerkennung ausgetragen werden.

In der deutschen Linken wird heute genau diese als notwendig zu überwindende diagnostizierte Kluft reproduziert: so werden identitätspolitische Kämpfe unter anderem um Geschlechtergerechtigkeit als elitär, akademisch und privilegiert verurteilt, während beklagt wird, dass traditionelle linke Verteilungskämpfe kein Gehör finden beziehungsweise in der öffentlichen Debatte unterrepräsentiert sind.[6] Zwar ist die Partikularität sozialer Bewegungen gewachsen, doch was diese These nicht berücksichtigt, ist die von Fraser angemahnte Intersektionalität unterschiedlicher identitätspolitischer Bewegungen, die im Kern meist eben auch antikapitalistisch sind und für soziale Gerechtigkeit eintreten. Hier sehe ich durchaus Potential, die partikularen Gruppen über die soziale und kulturelle Spaltung hinweg mittels einer Äquivalenzkette zu vereinen. In diesem Sinne äußert sich auch Giroux im folgenden Zitat.

> »[…] we need to move away from isolated movements that basically are fracturing the left and have no understanding of what it might mean to not give up those movements but connect them to wider movements so you can educate, mobilize, create al-

6 Propagiert wird diese These zum Beispiel von Sahra Wagenknecht in ihrem Buch »Die Selbstgerechten« (2021).

> ternative public spheres, and begin to think about creating the kind of society where social, economic and political justice matter.« (Giroux 2016, o. S.)

Vor dem Hintergrund der bisherigen Analyse scheinen Theorien liberaler Demokratie keine zufriedenstellenden Antworten auf Fragen des Zusammenlebens in pluralen, postmodernen Gesellschaften geben zu können. Gleichzeitig muss gefragt werden, ob die radikale Demokratie, angesichts der Differenz zwischen theoretischem Anspruch und realpolitischer Umsetzbarkeit, ein haltbarer Maßstab sein kann. Zu diesem Zweck wird im Folgenden Giroux' Perspektive und Argumentationsstrang zusammengefasst und erneut nach der Möglichkeit radikaldemokratischer Transformation befragt.

3.2 Radikale Demokratisierung und kritische Pädagogik – How do we change the world?

> »We change the world by first recognizing the way in which the world works, and asking ourselves, what kind of world do we want? Power often disguises itself by becoming invisible. We need to have a vision of a radically democratic society. Then we have to think about what it might mean to get there. Then we have to think about what it means to organize to make sure those changes work. And we need a faith, not only in ourselves and in economic and social justice, but in the collective possibility of change. Because the greatest narcotic of all is the one Huxley spoke to. It's the one that can seduce you through consumerism, it can teach you that all problems are a matter of individual character, it can take away your imagination, it can chill the possibility of individual and collective agency.« (Giroux 2016, o. S.)

Wie Giroux hier deutlich macht, kann der Krise der Demokratie, die sich unter anderem als Produkt aus über 40 Jahren neoliberaler gesellschaftspolitischer Umformung, der Revitalisierung (neo-)nationalistischer Kräfte und dem Aufstieg des Rechtspopulismus darstellt, nur durch eine kollektive Anstrengung begegnet werden. Dabei muss im Sinne radikaler Demokratietheorie zum einen die imaginäre Dimension des Sozialen bedacht werden, womit Wünsche, Begehren und Hoffnungen der Menschen verbunden sind. So gilt für Giroux eine gesellschaftliche Vision eines gerechteren und demokratischeren Zusammenlebens als Voraussetzung für die Artikulation einer Sprache der Kritik und Möglichkeiten. Diese imaginäre Dimension gilt es außerdem in eine symbolische zu überführen, das heißt einen Diskurs zu eröffnen, in dem eine gemeinsame Sprache gegen die von rechtskonservativer Seite geschürten Verschwörungserzählungen, *Fake News* und alternativen Geschichtsnarrationen gefunden wird. Hier wird der Raum zur Aushandlung von Identitäten, Bedeutungen und Werten eröffnet.

Ähnlich dem, was Chantal Mouffe heute den »populistischen Moment« nennt (Mouffe 2018, 12), das heißt eine Zeit, in der die neoliberale Hegemonie derart in die Krise geraten ist, dass sich ein gesellschaftspolitisches Vakuum eröffnet, was sowohl von rechts, als auch von links besetzt werden kann, spricht Giroux von einer »historischen Zäsur« (Giroux 2022, o. S.), in der »Autoritarismus und Faschismus mit der Demokratie um eine Zukunft wetteifern, die entweder ein undenkbarer Albtraum oder ein realisierbarer

Traum zu sein scheint« (ebd.). Während sich Mouffe, wie oben bereits ausgeführt wurde, für einen Linkspopulismus als Antidote zum Rechtspopulismus ausspricht, sieht Giroux die Lösung in einer »antikapitalistischen Bewegung, die den Schmerz, die Wut und den Zorn der Enteigneten auf eine radikale Umstrukturierung der Gesellschaft mit dem Ziel des Aufbaus einer demokratischen sozialistischen Gesellschaftsordnung lenken kann« (ebd.). Zwar würdigt er ihren Aufruf zu einer populistischen Bewegung, die für die radikale Demokratie als politische Kraft kämpft, problematisiert aber den dem Populismus inhärenten Führer*innenstatus, der/die sich stets als Sprachrohr eines ganzen Volkes ausgibt (vgl. Giroux 2021b, 113). Dies ignoriere zum einen die vielfältigen Differenzen einer Gesellschaft, zum anderen bestehe durch diese Einheitsvorstellung die Gefahr, das rigide Freund-Feind-Schema zu reproduzieren (vgl. ebd). Am bedeutendsten für Giroux aber ist, dass beide Formen des Populismus Bildung und Erziehung als zentrale Mittel zur Bewältigung des Neoliberalismus und der damit verbundenen Krise der Subjektivität, Identität und Handlungsfähigkeit verkennen (vgl. ebd.).

Ebenso wie die Bedeutung der pädagogischen Sphäre für die Demokratisierung innerhalb der politikwissenschaftlichen Diskurse und jenen der politischen Theorie meist unberücksichtigt bleibt beziehungsweise nur randständig Beachtung findet, wird sie oft auch in der realpolitischen Auseinandersetzung vernachlässigt, was sich in Deutschland beispielsweise deutlich in der Unterfinanzierung des Bildungssektors zeigt. Damit einher geht unter anderem ein eklatanter Lehrer*innenmangel, eine fehlende gesellschaftliche Wertschätzung des Berufes, fehlende staatliche Unterstützung in der Ermöglichung der inklusiven Schule sowie die sehr ausgeprägte Bildungsungerechtigkeit in Deutschland. Eine Ausnahme bilden insbesondere die skandinavischen Länder, die im weltweiten Vergleich beispielsweise ein Vielfaches der staatlichen Ausgaben aufbringen und dem pädagogischen Feld eine zentrale Wertigkeit für die demokratische Gesellschaft zuschreiben. Neben solchen strukturellen Bedingungen ist vor allem der sukzessive Umbau der pädagogischen Sphäre vor dem Hintergrund neoliberaler Politik sowie die Unterwanderung curricularer Inhalte durch rechtskonservative Ideologien, wie es beispielsweise in den USA zu beobachten ist, besorgniserregend. Wichtig ist außerdem erneut zu betonen, dass Pädagogik, Erziehung und Bildung die schulische Sphäre übersteigen. Dies legt nahe, dass Erziehung und Bildung als soziale sowie politische Konzepte zu betrachten sind, als Sphäre der Kritik, der Hoffnung und Handlungsmacht und damit immer auch eine öffentliche Sphäre und ein kollektives Gut.

> »Pedagogy is always political in that it is first and foremost a struggle over agency, identities, desires and values while it also has a crucial role to play in addressing important social issues, defining the future and defending public and higher education as democratic public spheres. Critical pedagogy makes clear that education is not neutral and that matters of agency, knowledge, consciousness, and desire are the grounds of politics. Making the political pedagogical, in this instance, suggests producing modes of knowledge and social practices that not only affirm oppositional ideas and pedagogical practices but also offer opportunities to mobilize instances of collective outrage, coupled with direct mass action, against a ruthless casino capitalism and an emerging fascist politics. Such a mobilization must oppose the glaring material inequities of our society as well as the growing cynical belief that democracy

> and gangster capitalism are synonymous. At the very least, critical pedagogy proposes that education is a form of political intervention in the world, one that can create the possibilities for individual and social transformation.« (Giroux 2023, o. S.)

Folgend wird abschließend zusammengefasst, welche Maßnahmen sowohl im Sinne Giroux', als auch im Sinne des interaktionistischen Konstruktivismus erbracht beziehungsweise angestoßen werden müssen, um soziale Gerechtigkeit zu verstärken sowie kollektive Auseinandersetzungen für eine radikale Demokratie voranzubringen.

Es gilt, starke Allianzen zwischen *cultural workers*, Intellektuellen, jungen Menschen sowie diversen antikapitalistischen Gruppen herzustellen, um kritische öffentliche Diskurse sowie pädagogische Praktiken zu entwickeln, »that connect a critical reading of the word and the world in ways that enhance the creative capacities of young people and provide the conditions for them to become critically engaged agents« (Giroux 2023, o. S.). Damit geht die Ausweitung alternativer öffentlicher Sphären jenseits von Konsum und Konformität einher, wobei bedeutsam ist, dass in solchen Räumen und Begegnungsstätten kollektive Ideen, Hoffnungen und Visionen geteilt und artikuliert werden, um eine gemeinsame imaginäre gesellschaftliche Dimension zu erschaffen.

> »What is needed is a powerful new vision of politics, one that takes education, agency, and power seriously in its ongoing efforts to develop an alliance among those forces who can imagine and struggle for a world in which neoliberal fascism no longer exists and the promise of a socialist democracy becomes more than a utopian dream. There will be no justice without a struggle and there will be no future worth living without the collective will to struggle.« (Giroux 2021b, 118)

So sehen wir heute in postmodernen Gesellschaften erfreulicherweise eine zunehmende Politisierung: (1) klimapolitisch insbesondere von Seiten der Jugend, (2) kulturpolitisch von Seiten marginalisierter Gruppen etwa von der LGBTQIA* Bewegung und von jenen im Kontext postkolonialer Repräsentationsdiskurse sowie weiterhin (3) antikapitalistische Proteste etwa im Kontext der Antiglobalisierungsgruppe *attac*[7]. Gleichzeitig wird weiterhin von rechtspopulistischer, antidemokratischer Seite mobilisiert, und es bilden sich vermehrt sehr heterogen durchmischte Formationen im Kontext gesellschaftlicher Aushandlungen, wie etwa zur Frage der politischen Anti-Corona-Maßnahmen während der Pandemie oder zur Frage der militärischen Unterstützung der Ukraine seit dem Angriffskrieg Russlands im Februar 2022. Zwar werden diese Proteste teilweise rechtspopulistisch unterwandert und instrumentalisiert, doch ist jenseits antidemokratischer Kräfte ein solch heterogenes Meinungsbild, das auf beiden Seiten von unter anderem Intellektuellen und Wissenschaftler*innen unterstützt und verteidigt wird, und das in der Öffentlichkeit diskursiv verhandelt wird, für eine vitale Demokratie sehr begrüßenswert.

Es muss gelingen, eine kollektive Empörung und den oben beschworenen kollektiven Willen innerhalb gemeinsamer (antikapitalistischer) Gruppen zu bündeln und sym-

---

7 Attac bedeutet ***a**ssociation pour la **t**axation des **t**ransactions financières et pour l'**a**ction **c**itoyenne*, das heißt auf Deutsch Vereinigung zur Besteuerung von Finanztransaktionen im Interesse der Bürger*innen (vgl. https://www.attac.de/das-ist-attac).

bolisch überführt als Forderungen unter anderem in Massenaktionen wie Demonstrationen, Flashmobs etc., in (Kunst-)Performances und (Kunst-)Projekten sowie in Aktionen zivilen Ungehorsams zum Ausdruck zu bringen. Auch hier ist die Bildung von Allianzen unterschiedlicher Akteur*innen entscheidend. Dabei bekräftigt Giroux, dass es bedeutsam ist, neben der Herstellung gemeinsamer Äquivalenzketten gegenüber einem konstitutiven Außen, das heißt über eine negierende Identifikation, auch gemeinsame positive Ziele zu artikulieren. So muss Kritik mit einem Diskurs der Möglichkeiten verbunden sein, durchdrungen von »a positive, forward-looking program for real change—a program that gives people something to fight for, not just something to fight against« (Giroux 2023, o. S.). Bedeutend werden hier die neuen (sozialen) Medien, die neben vieler Gefahren des Missbrauchs eine bis dato unbekannte Möglichkeit der Vernetzung, des Austauschs und der Organisation bieten. Dass sich die Mediennutzung und -produktion dabei kritisch und demokratisch gestaltet, muss von Beginn an erlernt und erlebt werden, ebenso wie antidemokratische Meinungen und Narrative klug und überzeugend entlarvt und dekonstruiert werden müssen. Dafür bedarf es einer starken Schule für alle, in der kritisches Denken, Emanzipation, Zivilcourage, Autonomie, Freiheit und Gerechtigkeit gelernt und gelebt werden.

Bildung und Erziehung müssen politisch ausgerichtet werden, das heißt im Unterschied zu indoktrinierender politisierender Bildung, bei der eine Ideologie vorgegeben wird, deres zu folgen gilt, fokussiert politische Bildung »das Lernen über Macht, das Lernen über die Beziehung zwischen Wissen und Macht, das Lernen über den Kampf um die Wahrheit, das Lernen über den kritischen Dialog, für das Lernen alles Möglichen, um sich vorzustellen, wie Macht in jedem Aspekt des Lebens durch erweiterte Fähigkeiten genutzt werden kann« (Giroux 2021g, o. S.). Erneut gilt es hier, das Unvermögen auf Seiten der Linken zu betonen, Erziehung und Bildung als Sphären radikaldemokratischer Intervention und Transformation zu berücksichtigen, ernst zu nehmen und zu stärken. Dafür ist es wichtig, Schulen und andere pädagogische Settings zu öffnen, Begegnungen, Dialoge, Projekte etc. zu realisieren und dabei die Themen der Zeit kontrovers und vielstimmig zu diskutieren.

Fazit – Kritische Pädagogik im 21. Jahrhundert

Zum Abschluss werden fünf Thesen formuliert, die die Resultate der Arbeit komprimiert darstellen. Dabei wird einerseits besonderes Gewicht auf die zentralen Aspekte in Giroux' Ansatz gelegt, andererseits werden auch hier mögliche Weiterentwicklungen sowohl für die *Critical Pedagogy*, als auch für den interaktionistischen Konstruktivismus betont.

Auseinandersetzungen an der Schnittstelle von Kultur, Politik und Erziehung in postmodernen Gesellschaften bedürfen eines komplexen Kultur- und Gesellschaftsbegriffes

Wenn Pluralität, Diversität, Kontingenz und Ambivalenz als Merkmale postmoderner Realitäten hinreichend Berücksichtigung finden sollen, bedarf es sowohl eines komplexen Kulturbegriffes, mit dem unter anderem historische, kontextuelle und intersektionale Phänomene analysiert werden können, als auch eines komplexen Gesellschaftsbegriffes, der es ermöglicht, postmoderne Vieldeutigkeiten zuzulassen und gleichzeitig hegemoniale Projekte zu realisieren.

Der Kulturbegriff leitet sich aus dem maßgeblich durch die *Cultural Studies* angestoßenen *Cultural Turn* ab, der im Anschluss an den *Linguistic Turn* a) von der kontextuellen Konstruiertheit kultureller Bedeutungen ausgeht, b) von der Offenheit und Unabgeschlossenheit aller Bedeutungen sowie c) von der Omnipräsenz von Machtwirkungen, das heißt der steten Aushandlung von Bedeutungshoheit. Dabei werden in erster Linie jene bedeutungsgebenden kulturellen Praktiken in den Blick genommen, die ungleiche Machtverhältnisse legitimieren und (re-)produzieren, um diese aufzudecken, zu dekonstruieren und daran anschließend widerständiges Potential und Handlungsmacht Marginalisierter zu stärken (vgl. beispielsweise Hall 1992; 1996e; 2013b). Dabei nimmt die Kategorie der Sprache in Theorie und Praxis einen zentralen Stellenwert ein, insofern sie einerseits als Medium der (Miss-)Verständigung dient und analysiert wird sowie andererseits die Grundlage für die Entwicklung des Diskurses als Repräsentationssystem bildet (vgl. Hall 2013a). Ein Diskurs ist dabei kein rein linguistisches Konzept, sondern bezieht sich auf die Bedeutungsherstellung durch Sprache in (kulturellen) Praktiken. Mit

der Annahme der Unabgeschlossenheit jeglicher Bedeutungen geht einher, dass Diskurse nie endgültig zur Schließung gelangen, auch wenn sie stets danach trachten (vgl. Laclau/Mouffe 2012).

Diese diskursive Offenheit bedarf in der Konsequenz eines komplexen Gesellschaftsbegriffes, damit einerseits der Offenheit, Unabgeschlossenheit und Pluralität Rechnung getragen werden kann, andererseits aber dennoch gemeinsame politische Projekte realisiert werden können. So wird ein im Anschluss an unterem Laclau und Mouffe postfundationalistischer Gesellschaftsbegriff favorisiert, der a) Universalbegründungen misstraut, b) soziale Antagonismen als konstitutiv für hegemoniale Schließungen berücksichtigt sowie c) von der Kontingenz demokratischer Aushandlungen ausgeht (vgl. Laclau/Mouffe 2012). Die damit einhergehende Kritik an gängigen liberalen Demokratievorstellungen richtet sich sowohl an gesellschaftliche Konsenserwartungen, als auch an Vorstellungen universalistischer Rationalität. Stattdessen wird von steten hegemonialen Auseinandersetzungen vor dem Hintergrund andauernder Anerkennungs- und Verteilungskämpfe ausgegangen. Dies mündet unter anderem in der Forderung nach radikaldemokratischer Transformation.

Giroux betont von Beginn seines Schaffens in den 1980ern an die Komplexität, Vieldeutigkeit und Widersprüchlichkeit von Prozessen der Identifizierung, Bedeutungs- und Wissensherstellung in pädagogischen Settings (vgl. beispielsweise Giroux 1992a; 1992c), wobei die kulturelle und soziale Kontextualisierung stets zentral ist. Der Einbezug der oben erläuterten Ansätze ermöglicht Giroux eine Ausweitung und Erneuerung von Pädagogik im Sinne der Anerkennung und Berücksichtigung der gesteigerten Komplexität von Bedeutungs-, Wissens- und Identitätskonstruktionen sowie andererseits der Politisierung derer. So geht es um Widerstand unter anderem gegen diskriminierende Praktiken und Strukturen, um kritische Bewusstseinsbildung sowie um Selbstermächtigung und Handlungsmacht. Gleichzeitig wird durch das Verständnis von Pädagogik als politische Praxis die gesamtgesellschaftliche Verfasstheit, die vor allem auch durch pädagogische Settings beeinflusst wird, mitbedacht und transformiert.

Konzepte wie das der *border pedagogy* stehen buchstäblich für eine Pädagogik der Grenzerfahrung und Grenzüberschreitung, das heißt sowohl für eine bewusstseinsfördernde, als auch kritisch-emanzipative Praxis. Dafür bedient sich Giroux einerseits Kategorien des Diskurses der Moderne wie jenen von Freiheit, Gleichheit, *agency* und Demokratie, verknüpft diese andererseits mit postmodernen Aspekten wie Pluralität, Kontingenz und Ambivalenz, um eine Politik der Differenz begründen zu können (vgl. Giroux 1991b; 1992b). Diese Rezeption vornehmlich poststrukturalistischer und dekonstruktivistischer Theorien bringt einen neuen Wind in kritische erziehungswissenschaftliche Auseinandersetzungen, damals wie heute.

Auch der interaktionistische Konstruktivismus baut unter anderem auf Theorien der Differenz – und hier insbesondere jenen Foucaults, Derridas sowie Laclaus/Mouffes – auf, um universelle (Letzt-)Begründungen, feststehende Ordnungsmuster und Wahrheiten zu hinterfragen. So werden auf poststrukturalistische und dekonstruktive Weise symbolische Ordnungen, Diskurse und Identitäten als offen, unabgeschlossen und ambivalent aufgefasst (vgl. Reich 2009a/b). Zudem findet die sozial-kulturelle Eingebundenheit der Subjekte beziehungsweise Beobachter*innen, die der interaktionistische Konstruktivismus vor dem Hintergrund postmoderner Realitäten in besonderer

Weise betont, angemessen Berücksichtigung. Damit bietet sich Reichs Ansatz als äußerst fruchtbare Metatheorie für eine kritische, kulturtheoretisch-pädagogische Analyse an, durch die Giroux' *Critical Pedagogy* multiperspektivisch untersucht sowie erweitert wird. Gleichzeitig kann auch der interaktionistische Konstruktivismus von den Perspektiven Giroux' profitieren und erweiterte Perspektiven einnehmen.

Zur Ermöglichung einer kritischen Pädagogik radikaler Demokratie gilt es, das Primat von Erziehung und Bildung als politische Kräfte zu betonen sowie die politische Bedeutung des Sozialen hervorzuheben

Die von Giroux entwickelte kritische Pädagogik schließt unter anderem an die oben dargelegten Konzepte von Kultur und Gesellschaft an, womit Fragen von Erziehung und Bildung eine neue gesellschaftspolitische Relevanz erhalten. Maßgeblich verantwortlich dafür ist zunächst die Erweiterung der pädagogischen Sphäre um eine kulturell-politische Dimension, das heißt anzuerkennen, dass mit und durch pädagogische Praktiken und Diskurse zum einen Bedeutungen generiert, Wissen organisiert, Begehren, Werte sowie soziale Identitäten konstruiert werden (vgl. beispielsweise Giroux 1992a; 1993a). Mit der Annahme der Omnipräsenz ungleicher Machtverhältnisse geht zudem die Ermöglichung und Aufforderung zur Dekonstruktion diskriminierender Strukturen und Repräsentationen einher, um widerständiges Potential und damit zusammenhängend kritisches Bewusstsein sowie Handlungsmacht und Selbstwirksamkeit zu fördern (vgl. Giroux 1992a). Dafür müssen Erziehung und Bildung demokratisch, das heißt unter anderem konstruktiv, kritisch-emanzipativ sowie partizipativ gestaltet werden. Je umfassender demokratische Werte und Praktiken im Kleinen, von Beginn an kennengelernt, erlebt und erprobt werden, desto erfolgreicher und nachhaltiger kann eine gesellschaftliche Demokratisierung gelingen (vgl. Dewey 2008; Giroux 2005a). Dadurch erhalten Bildung und Erziehung einen genuin politischen Charakter beziehungsweise nehmen in der Auseinandersetzung um politische Fragen einen zentralen Stellenwert ein.

Damit sich das Potential von Erziehung und Bildung als politische Kräfte vollumfänglich entfalten kann und sichtbar wird, ist es laut Giroux unumgänglich, die pädagogische Sphäre über den Kontext der Schule auszuweiten. So konzeptioniert er durch die Rezeption der Arbeiten der *Cultural Studies* Pädagogik als Kulturarbeit und kulturelle Praxis, womit unter anderem auf Repräsentationspraktiken und deren Bedeutungsproduktion verwiesen wird, die in den Ansätzen der *pedagogy of representation* sowie der *representational pedagogy* im Fokus stehen (vgl. beispielsweise 1994b; 2000b). Hier ist insbesondere die Pluralisierung der Literalität (*literacy*) maßgeblich, womit der Einbezug von Populärmedien in Form von Analyse und Dekonstruktion der kulturellen Codes gemeint ist, die in und durch unter anderem Bilder, Narrationen und Filme produziert werden (vgl. Giroux 2004e; 1999b; 2002).

Reziprok ist die politische Bedeutung des Sozialen hervorzuheben, das heißt die zivilgesellschaftliche Rolle für die Gestaltung einer radikalen Demokratie zu betonen und zu stärken. Demokratische Teilhabe, politische Gestaltung sowie gesellschaftliche Veränderungen werden in erster Linie innerhalb der öffentlichen Sphäre realisiert und es

ist die Aufgabe und Pflicht einer Gesellschaft, die Bürger*innen mit den Fähigkeiten und dem Wissen für ebendiese Teilhabe, Autonomie und Handlungsmacht auszustatten, das heißt eine kritische *citizenship* zu ermöglichen. Dies verlangt eine entschiedene zivilgesellschaftliche Offensive gegen Ausgrenzung und Diskriminierung bei Anerkennung von Pluralität.

Während der interaktionistische Konstruktivismus bereits eine sehr hohe Sensibilität für sozial-kulturelle Kontextualisierungen in den unterschiedlichen Perspektiven aufweist, könnte er insofern von Giroux' Ansatz profitieren, als er eine noch stärkere Schärfung des politisch-emanzipativen Potentials anstrebt. Dazu wäre eine noch gesteigerte Sensibilisierung für unter anderem ungleiche Machtverhältnisse auf sozialer, kultureller und ökonomischer Ebene sowie die Befähigung zur Hinterfragung und Kritik dessen hilfreich. Dies könnte sodann noch deutlicher mit der Stärkung und Förderung von Handlungsfähigkeit im demokratisch-öffentlichen Raum verbunden werden.

Eine kritische Pädagogik radikaler Demokratie bedarf eines komplexen Einbezugs des Imaginären

Im Kontext poststrukturalistischer und dekonstruktivistischer Theoriebildung, die sowohl für Giroux, als auch für den interaktionistischen Konstruktivismus zentral ist, nehmen die Kategorien von Sprache, Diskurs und Subjektivität eine entscheidende Rolle ein. In Abgrenzung zur Moderne und der dort vorherrschenden Vorstellung eines einheitlichen, stabilen und freien Subjekts, kommt es durch die Arbeiten unter anderem von Derrida, Lacan, Foucault sowie Laclau und Mouffe zur Dekonstruktion von Sprache, Identität und Bedeutung. Dies hat zur Folge, dass Identitäts- und Bedeutungskonstruktionen nun in der Verschränkung von Diskurs, Macht und Differenz gesehen werden, wobei sich stets Widersprüche, Ambiguitäten und Brüche zeigen. Ausgehend von der Annahme der nie ganz zu stabilisierenden Beziehung zwischen Signifikant und Signifikat, die mit einer Überdetermination, das heißt einem Bedeutungsüberschuss einhergeht, werden die Grenzen der Verständigung und Kommunikation antizipiert (vgl. beispielsweise Laclau/Mouffe 2012).

Diese Begrenzung auf der Ebene des Symbolischen hängt für den interaktionistischen Konstruktivismus in erster Linie damit zusammen, dass sich imaginäre sowie reale Prozesse in Interaktionen einschleichen. Durch die Betonung des Imaginären wird zunächst der Bedeutung der Intersubjektivität Rechnung getragen, darüber hinaus wird insbesondere anerkannt, dass Kommunikation niemals direkt und ungestört zwischen zwei Interaktionspartner*innen geschieht, sondern aufgrund der sogenannten Sprachmauer nur vermittelt über die imaginäre Achse funktioniert. Zudem berücksichtigt der interaktionistische Konstruktivismus imaginäre Spiegelungsprozesse, das heißt es wird davon ausgegangen, dass uns der Andere stets als bereits imaginiert durch unser eigenes Begehren und unsere Vorstellungen erscheint, genauso wie wir selbst immer schon über den a/Anderen gespiegelt sind (vgl. Reich 2009a; 2010). Und so ist der a/Andere vor allem auch für die eigene Identifizierung konstitutiv.

Diese vor jeder symbolischen Ebene wirksamen Imaginationen nehmen im pädagogischen Setting eine ganz bedeutende Rolle ein, da erst in der Wechselwirkung von Sym-

bolischem und Imaginärem kreative Prozesse angestoßen werden, die für konstruktives Lehren und Lernen entscheidend sind (vgl. Reich 2012a). Die Anerkennung und Wertschätzung imaginärer Prozesse und Inhalte, wie Begehren, Wünsche, Leidenschaft und Phantasie intensiviert zudem Lern- und Lehrprozesse in ihrer Nachhaltigkeit und stärkt Beziehungen sowohl zwischen den Lernenden, als auch zwischen Lernenden und Lehrenden. Nicht zuletzt erfahren Lernende die Wertschätzung und Stärkung ihrer Persönlichkeit, was sich wiederum positiv in einem hohen Selbstwertgefühl, in Empathie und Interesse für und am Anderen, in Kritikfähigkeit und Selbsttätigkeit niederschlägt. Diese Erfahrungen sind für demokratisches Denken und Handeln entscheidend (vgl. Dewey 2018; hooks 1994).

Im Grad der Berücksichtigung der imaginären Dimension kann ein wesentlicher Unterschied zwischen dem interaktionistischen Konstruktivismus und Giroux' kritischer Pädagogik ausgemacht werden. Grundsätzlich finden sich bei Giroux viele implizite Hinweise auf das Imaginäre – beispielsweise in seiner kritischen Haltung gegenüber einer Inhaltsdominanz in der Pädagogik sowie in dem Konzept der *pedagogy of representation*, das explizit für die Berücksichtigung des Begehrens der Lernenden im Kontext ihrer alltäglichen Medienerfahrung steht (vgl. Giroux 1993b; 1993c). Zudem erfordert Pädagogik als politische Praxis, wie er es befürwortet, die Befähigung zum Aushandeln von Wissen und Bedeutung sowie die Unterstützung zum kritischen Denken und zur Erlangung von Handlungsmacht (*agency*). Dafür ist ein hohes Maß an Reflexions- und Kommunikationsfähigkeit bedeutend sowie die Anerkennung des Anderen in seiner Andersheit, was grundsätzlich auf die oben beschriebenen Charakteristika des Imaginären hindeutet. Allerdings könnte Giroux durch eine vertiefte theoretische Auseinandersetzung mit der Kategorie des Imaginären noch deutlicher herausstellen, wie sich Prozesse der Identifizierung mit und über den a/Anderen vollziehen und wie sich in den wechselseitigen Spiegelungen das imaginäre Begehren der Subjekte ausdrückt. Die Methode der Metakommunikation, wie sie Reich vorschlägt, könnte für Giroux ein Mittel sein, die Multiperspektivität in der pädagogischen Theorie und Praxis zu steigern, Inhalte kritischer zu betrachten sowie auf der Beziehungsebene die Lehr-Lernumgebung offener, vertrauter und wertschätzender zu gestalten (vgl. Reich 2010).

Eine kritisch-konstruktivistische Pädagogik radikaler Demokratie muss diskriminierungssensibel ausgerichtet sein und Prozesse der Re-/De-/Konstruktion emanzipativ anstoßen

Sowohl die Perspektive kritischer Pädagogik, als auch die der *Cultural Studies* und des Postkolonialismus, die insbesondere Giroux maßgeblich prägen, ist grundsätzlich von der Lebenswirklichkeit und der dabei oftmals vorherrschenden Schlechterstellung von Minoritäten in den jeweiligen Gesellschaften geprägt. Mit dem Ziel der Demokratisierung der Gesellschaft, die sich reziprok aus der Demokratisierung von Schule und anderen pädagogischen Settings speist, geht es im Kern um die Emanzipation des Menschen, die mit der Befähigung zum kritischen Denken einhergeht, mit dem Kampf für Gerechtigkeit und Partizipation für alle sowie mit der Entfaltung von Handlungsmacht. Dabei

sollen besonders die von der Gesellschaft Diskriminierten ihre Situation erkennen, reflektieren und verändern lernen.

Ebenfalls ist den Ansätzen eine konstruktivistische Denkweise gemein, die von der Konstruktionsleistung des Menschen im Hinblick auf die Produktion von Wirklichkeit, Erkenntnis und Wissen ausgeht und – insbesondere im Übergang von der Moderne zur Postmoderne im 20. Jahrhundert – universalistische (Letzt)Begründungen in Frage stellt und stattdessen die Vervielfältigung von Wahrheit sowie Ambivalenz und Kontingenz anerkennt. Notwendigerweise muss vor diesem Hintergrund unter anderem im Kontext von Identifikations- und Bedeutungskonstruktionen die sozialkulturelle Eingebundenheit eines jeden Subjekts berücksichtigt werden. Hier bietet der interaktionistische Konstruktivismus drei Beobachterperspektiven beziehungsweise drei Denk- und Handlungsweisen an, die neben der kulturellen Kontextualisierung vor allem auch die Eingebundenheit des Subjekts in Interaktion, Kommunikation und Identifizierungsprozesse mit dem Anderen bedenkt. So werden neben den Konstruktionsleistungen sowohl die der Rekonstruktion, als auch die der Dekonstruktion als entscheidende Kriterien aufgenommen.

In der Analyse der *Critical Pedagogy* vor dem Hintergrund des interaktionistischen Konstruktivismus zeigen sich graduelle Unterschiede im Hinblick auf die Berücksichtigung der Perspektiven von Re-/De-/Konstruktion, die den jeweiligen Schwerpunkt beider Ansätze widerspiegeln. Durch die Offenlegung der jeweiligen Perspektiven zeigt sich, inwiefern sich in der Konsequenz beide Ansätze gegenseitig befruchten können, um eine kritisch-konstruktivistische Pädagogik radikaler Demokratie noch entschiedener voranzubringen.

Giroux legt den Fokus zunächst deutlich auf die Dekonstruktionsleistungen im Hinblick auf die Offenlegung und Kritik dominierender und diskriminierender Narrationen, Strukturen und Repräsentationen. Für ihn gilt, erst, wenn unterdrückende Mechanismen aufgedeckt und bewusstgemacht werden, kann eine Selbstermächtigung und Transformation erfolgen. So eröffnen sich sowohl in der *border pedagogy*, als auch in der *pedagogy of representation* durch die Dekonstruktion Räume und Möglichkeiten, Narrationen und Repräsentationen um- und sogar neu zu schreiben. Konstruktive und rekonstruktive Leistungen sind Bestandteile der sich an die Dekonstruktion anschließenden Praktiken – etwa in der *representational pedagogy* – die Handlungsmacht und Selbstwirksamkeit verleihen. Hier erhalten Schüler*innen die Möglichkeit, konstruktiv und kreativ ihre eigenen Geschichten und Repräsentationen zu entwerfen. Dass dabei immer auch an bereits vorhandene Konstruktionen angeknüpft wird, das heißt rekonstruiert wird, wird von Giroux nicht explizit benannt. Hier ist zu beachten, dass sich das Englische *reconstruction* eher mit Neukonstruktion übersetzen lässt und daher nicht an die hier gemeinte Rekonstruktion anschließt. Das heißt, auch wenn Re-/De-/Konstruktionen sich einander bedingen, erhält im Hinblick auf das Primat des politisch-emanzipativen Charakters in Giroux' Ansatz die Dekonstruktion eine zentrale Stellung.

Im Gegensatz dazu steht im interaktionistischen Konstruktivismus die Konstruktionsleistung im Vordergrund. Damit liegt der Fokus auf der Möglichkeit und Notwendigkeit, pädagogische Praxis als selbsttätige, selbstbestimmte und selbstverantwortliche Praxis zu gestalten (vgl. Reich 2009a). In theoretischer Tiefe entwickelt der interaktionistische Konstruktivismus Pädagogik als Praxis der Interaktion und Kommunikation,

in der neben der sozial-kulturellen Kontextualisierung vor allem die Beziehungsebene berücksichtigt wird. Damit wird einerseits betont, dass das Selbst ohne das a/Andere nicht zu denken ist, das heißt Selbstkonstitution und Bedeutungskonstruktion immer auch vom a/Anderen abhängen. Diese multiperspektivische Sensibilisierung für den Anderen und für seine/ihre Andersheit ist nicht zuletzt Voraussetzung für ein kritisch-demokratisches Bewusstsein. Andererseits wird unter Rückgriff auf das Imaginäre auf die Grenzen der (symbolischen) Verständigung aufmerksam gemacht und die Bedeutung von Gefühlen, Wünschen und Begehren für das Lernen und Lehren betont. Dadurch wird deutlich, dass sich eine emanzipative, kritisch-konstruktivistische Pädagogik vor allem in der Übersteigung jener symbolischen Inhalte in den Beziehungen realisiert. So versteht sich die konstruktivistische Pädagogik intersubjektiv und kommunikativ, womit sie als demokratische Praxis kritisches und emanzipatives Potential birgt. Neben der Bekräftigung konstruktiver Leistungen werden im interaktionistischen Konstruktivismus auch die Kontexte und Hintergründe vorheriger Konstruktionen kritisch mitgedacht. So kann durch die reflektive Eingebundenheit rekonstruktiver Leistungen multiperspektivisch auf Erkenntnis, Wahrheit und Wissen geschaut werden und dies wiederum für neue Konstruktionen genutzt werden. Dabei wird zudem stets zur kritischen Wachheit gemahnt, womit Kritik und das Enttarnen von Unschärfen und Verengungen einhergeht.

Es zeigt sich, dass im interaktionistischen Konstruktivismus die enge Verwobenheit von Re-/De-/Konstruktion bedeutend ist, wobei die Betonung auf der Konstruktion liegt, während Giroux die Dekonstruktion ins Zentrum pädagogischer Praxis stellt. Eine kritisch-emanzipative, konstruktivistische Pädagogik kann von beiden Ansätzen profitieren, indem im interaktionistischen Konstruktivismus noch diskriminierungssensibler Kontexte, Strukturen und Repräsentationen untersucht und dekonstruiert werden. Giroux hingegen könnte durch eine intensivere Berücksichtigung insbesondere der Konstruktion als intersubjektive Leistung noch deutlicher die Komplexität von Beziehungen im Kontext von Demokratie und Erziehung herausstellen.

Die Demokratisierung der Gesellschaft bedarf der Demokratisierung von Bildung und Erziehung unter verstärkter Berücksichtigung zunehmender Konfliktlinien insbesondere hinsichtlich von Fragen sozialer Ungleichheit, globaler Klimaveränderungen, intersektionaler Diskriminierungserfahrungen sowie autokratischer Bedrohungen

Eine der zentralen Forderungen dieser Arbeit ist die Anerkennung und Würdigung der politischen Rolle von Bildung und Erziehung. Bildung und Erziehung müssen grundsätzlich mit politischen und kulturellen Fragen zusammengedacht werden, da die essentiellen demokratischen Werte einer pluralen Demokratie wie unter anderem Vielfalt, Freiheit, Chancengleichheit und Gerechtigkeit primär in der pädagogischen Sphäre vermittelt, erlebt und gelebt werden. Gleichzeitig kann eine substantielle Demokratie nur mit und durch kritische Bürger*innen existieren, was die politische Bedeutung des Sozialen hervorhebt und den Blick auf den öffentlichen Raum, seine Institutionen, Praktiken und Akteur*innen lenkt.

So gilt es, die pädagogische Sphäre unablässig zu demokratisieren, indem politische Pädagogik beziehungsweise Bildung verstärkt wird, das heißt hier steht vor allem eine kritische Bewusstwerdung, Emanzipation, kritische Auseinandersetzungen und Diskussionen, das Erlernen und Anwenden demokratischer Verfahren, Konfliktlösung, Befähigung zu sozialem Bewusstsein, Zivilcourage und Partizipation für alle im Vordergrund. Das Erfahren von Anerkennung, Selbstwirksamkeit, Autonomie, Solidarität und Gerechtigkeit in Interaktion und Kommunikation sind dabei Grundpfeiler für demokratisches Denken und Handeln. Dazu müssen pädagogische Settings – hier in erster Linie Schulen – sowohl inhaltlich, als auch strukturell umgebaut werden sowie politisch eine stärkere Fokussierung erfahren.

Es ist wichtig anzuerkennen, dass Schulen (und andere pädagogischen Settings) öffentliche demokratische Räume sind, die nicht nur die Gesellschaft beeinflussen, sondern die reziprok auch von gesellschaftlichen Diskursen beeinflusst werden. So werden Themen öffentlicher Auseinandersetzungen selbstverständlich auch in der Schule diskutiert und verhandelt. Hier müssen Schulen den Raum bieten, dass Schüler*innen ihre eigenen diskursiven Verortungen mit einerseits Privilegien, andererseits Ausgrenzung und Diskriminierung reflektieren und bewusstmachen, um dann konstruktiv-emanzipativ Strategien und Möglichkeiten für Widerstand, Transformation und Handlungsmacht kennenzulernen, anzuwenden und zu erfahren.

Vor dem Hintergrund heutiger Herausforderungen insbesondere im Hinblick auf soziale Ungleichheit, Neoliberalismus, Klimaveränderungen, Autokratismus, Nationalismus und Rechtspopulismus wird die Rückkehr des Politischen gefordert (vgl. Giroux 2021a; Flügel/Heil/Hetzel 2004; Heil/Hetzel 2006). Das meint zum einen die Stärkung und (Re-)Politisierung öffentlicher Räume wie etwa Schulen, Freizeitstätten, Nachbarschaftsvereinen, den Arbeitsplatz und vieles mehr. Hier gilt es, *cultural workers* (unter anderem Pädagog*innen, Sozialarbeiter*innen, Künstler*innen, Journalist*innen, Wissenschaftler*innen etc.) als öffentliche und transformative Intellektuelle anzuerkennen sowie in die Pflicht zu nehmen, hegemoniale Auseinandersetzungen zu organisieren und zu kanalisieren sowie öffentlich zu diskutieren. Damit hängt zum anderen die Stärkung und (Re-)Formulierung des gesellschaftlich Imaginären zusammen, das heißt die Ermöglichung kollektiver Identifizierungen, die soziale, kulturelle und politische Hegemonien herausfordern und verändern können.

Sowohl Giroux, als auch der interaktionistische Konstruktivismus argumentieren vor dem Hintergrund der notwendigen Anerkennung heutiger Pluralität, Ambiguität, Ambivalenz und Kontingenz für die Stärke radikaldemokratischer Ansätze wie etwa jenem von Laclau und Mouffe. Dieser schafft es, verschiedene kollektive Identitäten über Äquivalenzketten zu einer gemeinsamen hegemonialen Bewegung zu organisieren, um gesellschaftspolitische Veränderungen erfolgreich anzustoßen (vgl. Laclau/Mouffe 2012). Im Hinblick auf den Kampf sowohl für soziale Gerechtigkeit, Klima- und Umweltschutz, als auch gegen (strukturelle) Diskriminierung, Rechtspopulismus, Nationalismus und Autokratismus muss eine neue, breite Basis aufgebaut werden, auf der sich verschiedene linke Forderungen – von Fragen sozialer Verteilung bis hin zu solchen, identitätspolitischer Anerkennung – zusammenfinden und vereinen lassen (vgl. Mouffe 2018; Fraser 2022; Giroux 2016). Die dafür notwendige Mobilisierung kann nur von unten, aus der Zivilgesellschaft und den öffentlich-demokratischen Institutionen

gelingen, wobei Bildung und Erziehung die Schlüssel für die Ermöglichung, Erlangung und Entwicklung einer radikaldemokratischen Gesellschaft darstellen.

Literatur

Abbas, Nabila (2020): Jacques Rancière. In: Comtesse et al. (2020, Hg.). S. 388–399.

Adorno, Theodor W. (1970): Gesammelte Schriften: Ästhetische Theorie. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Adorno, Theodor W. (1977): Beitrag zur Ideologienlehre. In: Tiedemann, Rolf (Hg.): Soziologische Schriften I. Frankfurt a.M.: Suhrkamp. S. 457–477.

Adorno, Theodor W. et al. (1950): The Authoritarian Personality. New York: Harper & Brothers.

Ahmad, Aijaz (1992): In Theory: Classes, Nations, Literatures. London: Verso.

Alcoff, Linda (1988): Cultural Feminism vs. Poststructuralism: The Identity Crisis in Feminist Theory. In: Signs. 13,3. S. 405–436.

Althusser, Louis (1968): Für Marx. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Althusser, Louis (1977): Ideologie und ideologische Staatsapparate. Hamburg: VSA.

Althusser, Louis/Balibar, Etienne (1972): Das Kapital lesen. Reinbek: Rowohlt.

Amlinger, Carolin (2018): Ideologie. In: Kopp, Johannes/Steinbach, Anja (Hg.): Grundbegriffe der Soziologie. 12. Aufl. Wiesbaden: Springer VS. S. 181–185.

Anderson, Benedict (1988): Die Erfindung der Nation. Zur Karriere eines folgenreichen Konzepts. Frankfurt/New York: Campus Verlag.

Anfeng, Sheng (2009): Minorization as a Global Measure in the Age of Global Postcoloniality: An Interview with Homi K. Bhabha. In: ariel. A review of international English literature. Vol. 40, 1. S. 161–180.

Apple, Michael (1982): Education and Power. London: Routledge & Kegan Paul.

Aronowitz, Stanley (1987/1988): Postmodernism and Politics. In: Social Text. Number 18. S. 94–114.

Aronowitz, Stanley (1990): The Crisis in Historical Materialism. Minneapolis: University of Minnesota Press. 2. Aufl.

Aronowitz, Stanley (1993): Roll over Beethoven: Return of Cultural Strife. Hanover, NH: University Press of New England.

Aronowitz, Stanley (2008): Against Schooling: For an Education that Matters. Boulder: Paradigm Publishers.

Aronowitz, Stanley/Giroux, Henry A. (1985): Education Under Siege. London: Routledge & Kegan Paul.

Aronowitz, Stanley/Giroux, Henry A. (1991): Postmodern Education. Politics, Culture, and Social Criticism. Minneapolis: University of Minnesota Press.
Arndold, Matthew (1994): Culture and Anarchy. London: Yale University Press. Neuauflage.
Austin, John L. (1962): How to do things with words. Oxford: Oxford University Press.
Back, Mitja et al. (2021): Von Verteidigern und Entdeckern: Ein Identitätskonflikt um Zugehörigkeit und Bedrohung. https://dx.doi.org/10.17879/97049506223. Aufgerufen am 08.07.2021.
Barker, Chris (2000): Cultural Studies. Theory and Practice. London/Thousand Oaks/New York: Sage.
Barthes, Roland (1973): Mythologies. London: Paladin.
Bateson, Gregory (1985): Ökologie des Geistes. Anthropologische, psychologische, biologische und epistemologische Perspektiven. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
Bateson, Gregory (1990): Geist und Natur. Frankfurt a.M.: Suhrkamp. 2. Aufl.
Baudelot, Christian/Establet, Roger (1971): L'Ecole Capitaliste en France. Paris: Maspero.
Baudrillard, Jean (1987): Modernity. In: Canadian Journal of Political and Social Theory. 11, 3. S. 63–72.
Bauman, Zygmunt (1987): Legislators and Interpreters. On Modernity, Post-Modernity and Intellectuals. Cambridge: Polity Press.
Bauman, Zygmunt (1989): *Modernity and the Holocaust*. Cambridge: Polity Press.
Bauman, Zygmunt (1992): Dialektik der Ordnung. Die Moderne und der Holocaust. Hamburg: Europäische Verlagsanstalt.
Bauman, Zygmunt (1998): Globalization: The Human Consequences. New York: Columbia University Press.
Bauman, Zygmunt (1999a): Unbehagen in der Postmoderne. Hamburg: Hamburger Edition.
Bauman, Zygmunt (1999b): Culture as Praxis. London/Thousand Oaks/New Delhi. Sage.
Bauman, Zygmunt (2000): Liquid Modernity. Cambridge/Malden: Polity Press. 2. Aufl.
Bauman, Zygmunt (2003): Flüchtige Moderne. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
Bauman, Zygmunt (2006): In Search of Politics. Cambridge/Malden: Polity Press. 3. Aufl.
Bauman, Zygmunt (2008): The Individualized Society. Cambridge/Malden: Polity Press. 6. Aufl.
Bauman, Zygmunt (2012): Moderne und Ambivalenz. Das Ende der Eindeutigkeit. Hamburg: Hamburger Edition. 2. Aufl.
Beck, Ulrich (1986): Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
Beilharz, Peter (2000): Zygmunt Bauman: Dialectic of Modernity. London: Sage.
Benhabib, Seyla/Cornell, Drucilla (1987): Feminism as Critique: Essays on the Politics of Gender in Late-Capitalist Societies. Cambridge: Polity Press.
Benjamin, Walter (1982): Illuminations. London: Fontana.
Bernstein, Basil (1977): Beiträge zu einer Theorie des pädagogischen Prozesses. Frankfurt a.M: Suhrkamp.
Bernstein, Richard J. (1991): Incommensurability and Otherness Revisited. In: Deutsch, Eliot (1991, Hg.): Culture and Modernity. East –West Philosophic Perspectives. Honolulu: University of Hawaii Press. S. 85–103.

Bhabha, Homi K. (1990): Nation and Narration. New York: Routledge.
Bhabha, Homi K. (1996): Culture's In-Between. In: Hall, Stuart/Du Gay, Paul (Eds.): Questions of Cultural Identity. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage. S. 53–60.
Bhabha, Homi K. (2004): The Location of Culture. London/New York: Routledge. Routledge Classics Edition.
Bhabha, Homi K. (2011): Die Verortung der Kultur. Tübingen: Stauffenburg.
Bhabha, Homi K. (2012): Über kulturelle Hybridität. Tradition und Übersetzung. Wien/Berlin: Turia + Kant.
Bhabha, Homi K./Stierstorfer, Klaus (2017): Diaspora and Home: An Interview with Homi K. Bhabha. DeGruyter. https://blog.degruyter.com/diaspora-and-home-interview-homi-k-bhabha/. Aufgerufen am 25.02.2019.
Bonz, Jochen/Struve, Karen (2006): Homi K. Bhabha: Auf der Innenseite kultureller Differenz: »In the middle of differences«. In: Moebius, Stephan/Quadflieg, Dirk (Hg.): Kultur. Theorien der Gegenwart. Wiesbaden: VS. S. 140–153.
Bourdieu, Pierre/Passeron, Jean Claude (1977): Reproduction in Education, Society, and Culture. Beverly Hills, Kalifornien: Sage.
Bourdieu, Pierrre (1983): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Kreckel, Reinhard (Hg.): Soziale Ungleichheiten. Soziale Welt. Sonderband 2. Göttingen: Otto Schwartz &Co. S. 183–198.
Bourdieu, Pierre (1987): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
Bowles, Samuel/Gintis, Herbert (1976): Schooling in Capitalist America: Educational Reform and the Contradictions of Economic Life. London/New York: Routledge.
Butler, Judith (1990): Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity. London/New York: Routledge.
Butler, Judith (1991): Das Unbehagen der Geschlechter. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
Butler, Judith (1997): Körper von Gewicht. Die diskursiven Grenzen des Geschlechts. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
Butterwegge, Christoph/Hentges, Gudrun (2008): Rechtspopulismus, Arbeitswelt und Armut. Befunde aus Deutschland, Österreich und der Schweiz. Opladen/Farmington Hills: Budrich Verlag.
Breitenstein, Peggy H. (2016): Über Wahrheit und Unwahrheit von Ideologien. Ideologiekritik als Methode philosophischer Gesellschaftskritik. In: AStA der Uni Münster (Hg.): Aufsätze zur Ideologiekritik. AStA: Münster. S. 28–53.
Brunner, Markus (2010): Vom Verhalten eines gesellschaftskritischen Konzepts. Zur Ideologiekritik von Marx und Adorno und ihrem Potential für eine aktuelle Medien- und Kulturwissenschaft. In: Großmann, Stephanie/Klimczak, Peter (Hg.): Medien – Texte – Kontexte. Marburg: Schüren. S. 274–284.
Calinescu, Matei (1987): Five Faces of Modernity: Modernism, Avant-Garde, Decadence, Kitsch, Post-Modernism. Durham: Duke University Press.
Castoriadis, Cornelius (1996): The Problem of Democracy Today. In: Democracy and Nature. 8, 4.
Castro, Varela/Dhawan, Nikita (2005): Postkoloniale Theorie. Eine kritische Einführung. Bielefeld: transcript Verlag.

Chambers, Iain (1997): Zeichen des Schweigens, Zeilen des Zuhörens. In: Bronfen, Elisabeth/Marius, Benjamin/Steffen, Therese (Hg.): Hybride Kulturen. Beiträge zur anglo-amerikanischen Multikulturalismusdebatte. Tübingen: Stauffenburg. S. 195–218.

Chlosta, Christoph/Ostermann, Torsten (2008): Grunddaten zur Mehrsprachigkeit im deutschen Bildungssystem. In: Ahrenholz, Bernt/Oomen-Welke, Ingelore (Hg.): Deutsch als Zweitsprache. Baltmannsweiler: Schneider. S. 17–30.

Colletti, Lucio (1977): Marxismus und Dialektik. Frankfurt a.M./Berlin/Wien: Ulstein.

Comtesse, Dagmar/Flügel-Martinsen, Oliver/Martinsen, Franziska/Nonhoff, Martin (2020, Hg.): Radikale Demokratietheorien. Ein Handbuch. Berlin: Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft. 2. Aufl.

Connell, Robert W./Ashenden, Dean J./Kessler, Sandra/Dowsett, Gary W. (1982): Making the Difference. Sydney: Allen & Unwin.

Crouch, Colin (2004): Post-Democracy. Themes for the 21st Century Series. Oxford: Polity Press.

Crouch, Colin (2008): Postdemokratie. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Crouch, Colin (2011): The Strange Non-death of Neoliberalism. London: Polity Press.

Crouch, Colin (2021): Postdemokratie revisited. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Dahl, Robert Alan (1989): Democracy and its Crisis. New Haven: Yale University Press.

Dahlmanns, Claus (2008): Die Geschichte des modernen Subjekts. Michel Foucault und Norbert Elias im Vergleich. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann.

Darder, Antonia/Baltodano, Marta P./Torres, Rodolfo D. (2003, Eds.): The Critical Pedagogy Reader. London and New York: Routledge.

Demirovic, Alex (2018): Autoritärer Populismus als Krisenbewältigungsstrategie. In: PROKLA. Verlag Westfälisches Dampfboot, Heft 190, 48. Jg. 2018, Nr. 1, S. 27–42.

Derrida, Jacques (2003): Schurken. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Devereux, Georges (1998): Angst und Methode in den Verhaltenswissenschaften. Frankfurt a.M.: Suhrkamp. 4. Aufl.

Dewey, John (1983): Essays on School and Society. In: MW 1 (1899–1901): Carbondale & Edwardsville: Southern Illinois University Press

Dewey, John (1985): How we Think. In: MW 6 (1910–1911): Carbondale & Edwardsville: Southern Illinois University Press.

Dewey, John (1988a): Essays on Philosophy, Education, and the Orient. In: MW 13 (1921–1922): Carbondale & Edwardsville: Southern Illinois University Press.

Dewey, John (1988b): Experience and Nature. In: LW 1 (1925): Carbondale & Edwardsville: Southern Illinois University Press.

Dewey, John (1991a): Essays and Liberalism and Social Action. In: LW 11 (1935–1937): Carbondale & Edwardsville: Southern Illinois University Press.

Dewey, John (1991b): Experience and Education, Freedom and Culture, Theory of Valuation, and Essays. In: LW 13 (1938–1939): Carbondale & Edwardsville: Southern Illinois University Press.

Dewey, John (1991c): Essays, Reviews, and Miscellany. In: LW 14 (1939–1941): Carbondale & Edwardsville: Southern Illinois University Press.

Dewey, John (2008): Democracy & Education. An Educational Classic. Radford: Wilder Publications, LLC.

Dewey, John (2012): The Public and its Problems. An Essay in Political Inquiry. Hg. v. Melvin L. Rogers. Pennsylvania: The Pennsylvanian State University Press.
Dorschel, Andreas (1990): Handlungstypen und Kriterien. Zu Habermas' »Theorie des kommunikativen Handelns«. In: Zeitschrift für philosophische Forschung. Bd. 44, H. 2. S. 220–252.
Dyer, Richard (1977): Gays and Film. London: British Film Institute.
Dzudzek, Iris (2013): Hegemonie kultureller Vielfalt. Eine Genealogie kulturräumlicher Repräsentationen der UNESCO. Münster: LIT Verlag.
Eagleton, Terry (1985/1986): The Subject of Literature. In: Cultural Critique, 2. S. 95–104.
Education Group, Centre for Contemporary Cultural Studies (1981): Unpopular Education: Schooling and Social Democracy in England since 1944. London: Hutchinson.
Elias, Norbert (1976): Über den Prozeß der Zivilisation. 2 Bd., Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
Elias, Norbert (1983): Die höfische Gesellschaft. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
Evans, Dylan (1996): An Introductory Dictionary of Lacanian Psychoanalysis. London/New York: Routledge.
Evans, Brad/Giroux, Henry A. (2015): Disposable Futures. The Seduction of Violence in the Age of Spectacle. City Lights Books: San Francisco.
Fanon, Frantz (1965): The Wretched of the Earth. London: MacGibbon & Kee.
Fanon, Frantz (1981): Die Verdammten dieser Erde. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
Fanon, Frantz (1986): Black Skin, White Masks. London: Pluto.
Finn, Dan/Grant, Neil/Johnson, Richard (1977): Social Democracy, Education and the Crisis. Birmingham: University of Birmingham.
Fiske, John (1987): Television Culture. London: Methuen.
Fiske, John (1993): Power Plays – Power Works. London/New York: Verso.
Fiske, John (1994): Media Matters. Minneapolis: University of Minnesota Press.
Flügel, Oliver/Heil, Reinhard/Hetzel, Andreas (2004, Hg.): Die Rückkehr des Politischen. Demokratietheorien heute. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
Foerster, Heinz v. (1993): Wissen und Gewissen. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
Foucault, Michel (1973): Archäologie des Wissens. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
Foucault, Michel (1975): Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
Foucault, Michel (1977): Language, Counter-Memory, Practice: Selected Essays and Interviews. Ithaca, New York: Cornell University Press.
Foucault, Michel (2007): Die Ordnung des Diskurses. Frankfurt a.M.: S. Fischer. 10. Aufl.
Foucault, Michel (2014): Der Wille zum Wissen. Sexualität und Wahrheit 1. Frankfurt a.M.: Suhrkamp. 20. Aufl.
Fraser, Nancy (1994): Rethinking the Public Sphere: A Contribution to the Critique of actually existing Democracy. In: Giroux, Henry A./McLaren, Peter (1994 Eds.): Between Borders. Pedagogy and the Politics of Cultural Studies. New York/London: Routledge. S. 74–98.
Fraser, Nancy (2003): Soziale Gerechtigkeit im Zeitalter der Identitätspolitik. Umverteilung, Anerkennung und Beteiligung. In: Fraser, Nancy/Honneth, Axel (2003). S. 13–128.
Fraser, Nancy (2022): Intersektionalität beschreibt etwas, aber erklärt nichts. Interview mit Nancy Fraser geführt von Lillian Cicerchia; Übersetzung von Astrid Zimmer-

mann. In: Jacobin. 10. August 2022. Aufgerufen am 30.01.2023. https://jacobin.de/artikel/nancy-fraser-intersektionalitat-beschreibt-etwas-aber-erklart-nichts-kapitalismus-feminismus-ausbeutung/

Fraser, Nancy/Honneth, Axel (2003): Umverteilung oder Anerkennung? Eine politisch-philosophische Kontroverse. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Freire, Paulo (1982): Erziehung als Praxis der Freiheit. Beispiele zur Pädagogik der Unterdrückten. Reinbek: Rowohlt.

Freire, Paulo (1985): The Politics of Education. Culture, Power and Liberation. South Hadley, Mass.: Bergin Garvey.

Freire, Paulo (1993): Foreword. In: McLaren, Peter/Leonard, Peter (Eds.): Paulo Freire. A critical encounter. London/New York: Routledge. ix-xii.

Freire, Paulo (1998): Politics and Education. UCLA Latin American Center Publications. University of California, Los Angeles.

Freire, Paulo (2000): Pedagogy of the Oppressed. London/New York: Continuum.

Freire, Paulo (2014): Pedagogy of Hope. Reliving Pedagogy of the Oppressed. London/New York: Bloomsbury.

Fukuyama, Francis (1992): Das Ende der Geschichte. Wo stehen wir? München: Kindler.

Funke, Kira (2010): Paulo Freire. Werk, Wirkung, Aktualität. Münster u.a.: Waxmann.

Garfinkel, Harold (1967): Studies in Ethnomethodology. Englewood Cliffs. New York: Prentice-Hall.

Garrison, Jim (1998): Toward a Pragmatic Social Constructivism. In: Larochelle, Marie u.a. (Ed.): Constructivism and Education. Cambridge: University Press.

Garrison, Jim/Neubert, Stefan/Reich, Kersten (2012): John Dewey's Philosophy of Education. An Introduction and Recontextualization for Our Times. New York: palgrave macmillan.

Garrison, Jim/Neubert, Stefan/Reich, Kersten (2016): Democracy and Education Reconsidered. Dewey After One Hundred Years. New York/London: Routledge.

Geertz, Clifford (2010): Kulturen lesen. In: Borgards, Roland (Hg.): Texte zur Kulturtheorie und Kulturwissenschaft. Stuttgart: Reclam. S. 209–219.

Gilroy, Paul (1982): The Empire Strikes Back. London: Hutchinson & Co.

Gilroy, Paul (1987): There Ain't no Black in the Union Jack. London: Hutchinson & Co.

Giroux, Henry A. (1981): Ideology, Culture & the Process of Schooling. London: Falmer Press Ltd.

Giroux, Henry A. (1983a): Theory and Resistance in Education. Towards a Pedagogy for the Opposition. Westport: Bergin & Garvey.

Giroux, Henry A. (1983b): Theories of Reproduction and Resistance in the New Sociology of Education: A Critical Analysis. In: Giroux, Henry A. (2019a). S. 17–56.

Giroux, Henry A. (1983c): Ideology and Agency in the Process of Schooling. In: Giroux, Henry A. (1997a). S. 71–94.

Giroux, Henry A. (1983d): Critical Theory and Educational Practice. In: Darder, Antonia/Baltodano, Marta P./Torres, Rodolfo D. (2003, Eds.). S. 27–56.

Giroux, Henry A. (1986a): Radical Pedagogy and the Politics of Student Voice. In: Giroux, Henry A. (1997a). S. 119–146.

Giroux, Henry A. (1986b): Authority, Intellectuals, and Politics of Learning. In: Giroux, Henry A. (1997a). S. 95–118.

Giroux, Henry A. (1988a): Schooling and the Struggle for Public Life. Minneapolis: University of Minnesota Press.
Giroux, Henry A. (1988c): Border Pedagogy in the Age of Postmodernism. In: Giroux, Henry A. (2019a). S. 57–74.
Giroux, Henry A. (1991a): Postmodernism as Border Pedagogy: Redefining the Boundaries of Race and Ethnicity. In: Natoli, Joseph/Hutcheon, Linda (Eds., 1993): A Postmodern Reader. Albany: State University of New York Press. S. 452–496.
Giroux, Henry A. (1991b): Border Pedagogy and the Politics of Postmodernism. In: Social Text. Number 28. S. 51–67.
Giroux, Henry A. (1992a): Border Crossings. Cultural Workers and the Politics of Education. New York/London: Routledge.
Giroux, Henry A. (1992b): Postcolonial Ruptures/Democratic Possibilities. In: Giroux, Henry A. (1992a). S. 19–38.
Giroux, Henry A. (1992c): Crossing the Boundaries of Educational Discourse: Modernism, Postmodernism, and Feminism. In: Giroux, Henry A. (1992a). S. 39–88.
Giroux, Henry A. (1992d): Critical Pedagogy and Cultural Power: An Interview with Henry A. Giroux. In: Giroux, Henry A. (1992a). S. 149–160.
Giroux, Henry A. (1992e): Decentering the Canon: Refiguring Disciplinary and Pedagogical Boundaries. In: Giroux, Henry A. (1992a). S. 89–110.
Giroux, Henry A. (1992f): Cultural Studies, Resisting Difference, and the Return of Critical Pedagogy. In: Giroux, Henry A. (1992a). S. 161–179.
Giroux, Henry A. (1993a): Living Dangerously. Multiculturalism and the Politics of Difference. New York u.a.: Peter Lang.
Giroux, Henry A. (1993b): Living Dangerously. Identity Politics and the New Cultural Racism – Towards a Critical Pedagogy of Representation. In: Giroux, Henry A. (1993a). S. 89–124.
Giroux, Henry A. (1993c): Reclaiming the Social. Pedagogy, Resistance, and Politics of Celluloid Culture. In: Giroux, Henry A. (1993a). S. 35–58.
Giroux, Henry A. (1993d): Disturbing the Peace: Writing in the Cultural Studies Classroom. In: Giroux, Henry A. (1997a). S. 164–179.
Giroux, Henry A. (1994a): Disturbing Pleasures. Learning Popular Culture. New York/London: Routledge.
Giroux, Henry A. (1994b): Doing Cultural Studies: Youth and the Challenge of Pedagogy. In: Giroux, Henry A. (2006b). S. 89–122.
Giroux, Henry A. (1994c): Paulo Freire and the Rise of the Border Intellectual. In: Giroux, Henry A. (1994a). S. 141–152.
Giroux, Henry A. (1996): Fugitive Cultures: Race, Violence, and Youth. New York/London: Routledge.
Giroux, Henry A. (1997a): Pedagogy and the Politics of Hope: Theory, Culture, and Schooling. Boulder/Oxford: Westview Press.
Giroux, Henry A. (1999a): The Mouse that Roared. Disney and the End of Innocence. Lanham: Rowman & Littlefield.
Giroux, Henry A. (1999b): Mouse Power: Public Pedagogy, Cultural Studies, and the Challenge of Disney. In: Giroux, Henry A. (2006b). S. 219–230.

Giroux, Henry A. (2000a): Stealing Innocence. Youth, Corporate Power, and the Politics of Culture. New York: St. Martin's Press.
Giroux, Henry A. (2000b): Impure Acts: The Practical Politics of Cultural Studies. New York/London: Routledge.
Giroux, Henry A. (2000c): The Limits of Academic Multiculturalism. In: Giroux, Henry A. (2000b). S. 61–86.
Giroux, Henry A. (2000d): Public Pedagogy and the Responsibility of Intellectuals: Youth, Littleton, and the Loss of Innocence. In: Giroux, Henry A. (2019a). S. 108–133.
Giroux, Henry A. (2000e): Performing Cultural Studies. In: Giroux, Henry A. (2000b). S. 126–141.
Giroux, Henry A. (2000f): Paulo Freire, Prophetic Thought, and the Politics of Hope. In: Giroux, Henry A. (2000a). S. 137–156.
Giroux, Henry A. (2001): Disposable Youth and the Politics of Domestic Militarization: Mis/Education in the Age of Zero Tolerance. In: Giroux, Henry A. (2006b). S. 147–177.
Giroux, Henry A. (2002): Breaking in to the Movies. Film and the Culture of Politics. Malden u.a.: Blackwell.
Giroux, Henry A. (2003): Youth, Higher Education, and the Crisis of Public Time: Educated Hope and the Possibility of a Democratic Future. In: Giroux, Henry A. (2006b). S. 253–281.
Giroux, Henry A. (Ed., 2004a): The Terror of Neoliberalism. Colorado: Paradigm Publishers.
Giroux, Henry A. (2004b): War on Terror: The Militarising of Public Space and Culture in the United States. In: Third Text, 18, 4. S. 211–221.
Giroux, Henry A. (2004c): What might Education mean after Abu Ghraib: Revisiting Adorno's Politics of Education. In: Comparative Studies of South Asia, Africa, and the Middle East, 24, 1. S. 5–25.
Giroux, Henry A. (2004d): Critical Pedagogy and the Postmodern/Modern Divide: Towards a Pedagogy of Democratization. In: Teacher Education Quarterly, 31, 1. S. 31–47.
Giroux, Henry A. (2004e): Cultural Studies, Critical Pedagogy, and the Responsibility of Intellectuals. In: Giroux, Henry A. (2006b). S. 195–217.
Giroux, Henry A. (2004f): Living in the Shadow of Authoritarianism. In: Giroux, Henry A. (2004a). S. 1–53.
Giroux, Henry A. (2004g): Spectacles of Race and Pedagogies of Denial. In: Giroux, Henry A. (2004a). S. 54–80.
Giroux, Henry A. (2004h): Neoliberalism as Public Pedagogy. In: Giroux, Henry A. (2004a). S. 105–124.
Giroux, Henry A. (2004i): The Politics of Hope in Dangerous Times. In: Giroux, Henry A. (2004a). S. 125–144.
Giroux, Henry A. (2004j): Edward Said and the Politics of Worldliness. In: Giroux, Henry A. (2004a). S. 145–155.
Giroux, Henry A. (2005a): Schooling and the Struggle for Public Life: Democracy's Promise and Education's Challenge. Boulder: Routledge.
Giroux, Henry A. (2005b): Authority, Ethics, and the Politics of Schooling. In: Giroux, Henry A. (2005a). S. 71–112.

Giroux, Henry A. (2006a): Academic Freedom under Fire: The Case for Critical Pedagogy. In: College Literature, 33, 4. S. 1–42.

Giroux, Henry A. (2006b): The Giroux Reader. Boulders/London: Paradigm Publishers.

Giroux, Henry A. (2009): Youth and the Myth of a Post-Racial Society Under Barack Obama. In: Truthout, 2009, April 27. Aufgerufen am 11.03.2021, von https://truthout.org/articles/youth-and-the-myth-of-a-postracial-society-under-barack-obama/.

Giroux, Henry A. (2011): Zombie Politics and Culture in the Age of Casino Capitalism. New York u.a.: Peter Lang Publishing.

Giroux, Henry A. (2013): Neoliberalism and the Politics of Higher Education: An Interview with Henry A. Giroux. In: Truthout, 2013, March 26. Aufgerufen am 20.01.2020, von https://truthout.org/articles/predatory-capitalism-and-the-attack-on-higher-education-an-interview-with-henry-a-giroux/.

Giroux, Henry A. (2016): Theorizing a new radicalism: Henry Giroux on how to change the world. In: Canadian Dimension, 2016, September 28. Aufgerufen am 02.03.2023, von https://canadiandimension.com/articles/view/theorizing-a-new-radicalism-henry-giroux-on-how-to-change-the-world.

Giroux, Henry A. (2017a): White Nationalism, Armed Culture, and State Violence in the Age of Donald Trump. In: Giroux, Henry A. (2019a). S. 208–231.

Giroux, Henry A. (2017b): Charlottesville, Neo-Nazis and the Challenge to Higher Education. In: Giroux, Henry A. (2019a). S. 371–375.

Giroux, Henry A. (2018): Neoliberal Fascism and the Echoes of History. In: truthdig, 2018, August 02. Abgerufen am 22.05.21, von https://www.truthdig.com/articles/neoliberal-fascism-and-the-echoes-of-history/

Giroux, Henry A. (2019a): The New Henry Giroux Reader. The Role of the Public Intellectual in a Time of Tyranny. Gorham: Myers Education Press.

Giroux, Henry A. (2019b): The Terror of the Unforseen. Los Angeles: Los Angeles Review of Books.

Giroux, Henry A. (2019c): Striking for Justice: Teachers and Students Protesting Neoliberal Violence. In: Giroux, Henry A. (2019b). S. 115–132.

Giroux, Henry A. (2019d): Beyond Neoliberal Fascism. In: Giroux, Henry A. (2019b). S. 133–147.

Giroux, Henry A. (2021a): Race, Politics, and Pandemic Pedagogy: Education in a Time of Crisis. London: Bloomsbury.

Giroux, Henry A. (2021b): The Populist Pandemic and the Plague of Thoughtlessness. In: Giroux, Henry A. (2021a). S. 99–118.

Giroux, Henry A. (2021c): Reading History Against Fascism in the Age of Trump. In: Giroux, Henry A. (2021a). S. 121–143.

Giroux, Henry A. (2021d): The Ugly Terror of a Fascist Abyss and the Politics of Depoliticization. In: Giroux, Henry A. (2021a). S. 73–98.

Giroux, Henry A. (2021e): Conclusion: Thinking Beyond a Covid-19 World. In: Giroux, Henry A. (2021a). S. 201–209.

Giroux, Henry A. (2021f): Right-Wing Authoritarianism and the Crisis of Education. In: Counterpunch 2021, December 10. Aufgerufen am 08.03.2023, von https://www.counterpunch.org/2021/12/10/right-wing-authoritarianism-and-the-crisis-of-education/.

Giroux, Henry A. (2021g): Updating critical ideas in the 21st century to fight against neoliberal machine: interview with professor Henry Giroux. In: Praxis Educativa, Vol. 16, e2117007, 2021. Aufgerufen am 30.05.2023, von https://www.redalyc.org/journal/894/89468047037/html/.

Giroux, Henry A. (2022): Resisting fascism and winning the education wars: How we can meet the challenge. In: Salon. July 30, 2022. Aufgerufen am 09.03.2023, von https://www.salon.com/2022/07/30/resisting-fascism-and-winning-the-education-wars-how-we-can-meet-the-challenge/.

Giroux, Henry A. (2023): Bad Faith Liberalism and the Politics of False Equivalency. In: Counterpunch. 27.01.2023. Aufgerufen am 31.01.2023. https://www.counterpunch.org/2023/01/27/bad-faith-liberalism-and-the-politics-of-false-equivalency/.

Giroux, Henry A./Freire, Paulo (Eds., 1988): Teachers as Intellectuals. Toward a Critical Pedagogy of Learning. Massachusetts: Bergin & Garvey Publishers.

Giroux, Henry A./McLaren, Peter (Eds., 1994): Between Borders. Pedagogy and the Politics of Cultural Studies. New York/London: Routledge.

Giroux, Henry A./Saltman, Kenneth (2009): Obama's Betrayel of Public Education? Arne Duncan and the Corporate Model of Schooling. In: Cultural Studies – Critical Methodologies, 9, 6. S. 772–779.

Glasersfeld, Ernst v. (1996): Radikaler Konstruktivismus. Ideen, Ergebnisse, Probleme. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Glasersfeld, Ernst v. (1997): Wege des Wissens. Konstruktivistische Erkundungen durch unser Denken. Heidelberg: Auer.

Gogolin, Ingrid/Duarte, Joana (2018): Migration und sprachliche Bildung. In: Gogolin et al. (2018, Hg.): Handbuch Interkulturelle Pädagogik. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinghardt. S. 67–71.

Gorokhovskaia, Yana/Shahbaz, Adrian/Slipowitz, Amy (2023): Freedom in the World. Marking 50 Years in the Struggle for Democracy. Washington: Freedom House. Aufgerufen am 05.06.2023 von https://freedomhouse.org/sites/default/files/2023-03/FIW_World_2023_DigtalPDF.pdf.

Gramsci, Antonio (2018): Selections from the Prison Notebooks. New York: International Publishers.

Grossberg, Lawrence/Nelson, Cary/Treichler, Paula (1992): Cultural Studies. London: Routledge.

Grossberg, Lawrence (1992): We Gotta Get Out of This Place. New York/London: Routledge.

Grossberg, Lawrence (1994): Bringin' It All Back Home – Pedagogy and Cultural Studies. In: Giroux, H./McLaren, P. (1994, Eds.): Between Borders. Pedagogy and the Politics of Cultural Studies. New York/London: Routledge. S. 1–29.

Grossberg, Lawrence (1996a): History, Politics and Postmodernism: Stuart Hall and Cultural Studies. In: Morley/Chen (1996, Eds.): Stuart Hall. Critical Dialogues in Cultural Studies. London/New York: Routledge. S. 151–173.

Grossberg, Lawrence (1996b): Toward a Genealogy of the State of Cultural Studies. In: Nelson, Cary/Gaonkar, Dilip P. (Eds.): Disciplinarity and Dissent in Cultural Studies. New York: Routledge. S. 131–148.

Grossberg, Lawrence (1996c): Identity and Cultural Studies – Is That All There Is? In: Hall, Stuart/Du Gay, Paul (2003, Eds.). S. 87–107.
Habermann, Frederike (2012): Mehrwert, Fetischismus, Hegemonie. Karl Marx' »Kapital« und Antonio Gramscis »Gefängnishefte«. In: Reuter, Julia/Karentzos, Alexandra (Hg.): Schlüsselwerke der Postcolonial Studies. Wiesbaden: VS Verlag. S. 17–26.
Habermas, Jürgen (1962): Strukturwandel der Öffentlichkeit. Untersuchungen zu einer Kategorie der bürgerlichen Gesellschaft. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
Habermas, Jürgen (1972): Wahrheitstheorien. In: Ders. (1984): Vorstudien und Ergänzungen zur Theorie des kommunikativen Handelns. Frankfurt a.M.: Suhrkamp. S. 127–183.
Habermas, Jürgen (1974): Legitimationsprobleme im Spätkapitalismus. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
Habermas, Jürgen (1976): Was heißt Universalpragmatik? In: Apel, Karl-Otto (Hg., 1982): Sprachpragmatik und Philosophie. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
Habermas, Jürgen (1985a): Theorie des kommunikativen Handelns. Band 1. Handlungsrationalität und gesellschaftliche Rationalisierung. Frankfurt a.M.: Suhrkamp. 3. Aufl.
Habermas, Jürgen (1985b): Theorie des kommunikativen Handelns. Band 2. Zur Kritik der funktionalistischen Vernunft. Frankfurt a.M.: Suhrkamp. 3. Aufl.
Habermas, Jürgen (1985c): Der philosophische Diskurs der Moderne: zwölf Vorlesungen. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
Habermas, Jürgen (1991): Erläuterungen zur Diskursethik. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
Habermas, Jürgen (1992): Faktizität und Geltung. Beiträge zur Diskurstheorie des Rechts und des demokratischen Rechtsstaats. Frankfurt a.M: Suhrkamp.
Habermas, Jürgen/Benhabib, Seyla (1981): Modernity versus Postmodernity. In: New German Critique. No. 22, 1981. S. 3–14.
Hall, Stuart/Whannel, Paddy (1964): The Popular Arts. Durham/London: Duke University Press.
Hall, Stuart et al. (1978): Policing the Crisis. London: Macmillan.
Hall, Stuart (1980a): Cultural Studies: Two Paradigms. In: Media, Culture, and Society. 1980, 6. S. 57–72.
Hall, Stuart (1980b): Race, articulation, and societies structured in dominance. In: UNESCO (Ed.): Sociological Theories: Race and Colonialism. University of Michigan: Bernan associates. S. 305–345.
Hall, Stuart (1985): Signification, Representation, Ideology: Althusser and the Post-Structuralist Debates. In: Critical Studies in Mass Communication. 1985, 2. S. 91–114.
Hall, Stuart (1988a): The Hard Road to Renewal. Thatcherism and the Crisis of the Left. London: Verso.
Hall, Stuart (1988b): New Ethnicities. In: Institute of Contemporary Art Document 7. London: ICA. S. 27–31.
Hall, Stuart (1990): The Emergence of Cultural Studies and Crisis of the Humanities. In: October, Vol. 53. The Humanities as Social Technology. S. 11–23.
Hall, Stuart (1992): The West and the Rest – Discourse and Power. In: Hall, Stuart/Gieben, Bram (Eds.): Formations of Modernity. Cambridge/Oxford: Polity Press, Blackwell and the Open University. S. 275–331.

Hall, Stuart (1996a): On Postmodernism and Articulation: An Interview with Stuart Hall. In: Morley, David/Chen, Kuan-Hsing (1996): Stuart Hall. Critical Dialogues in Cultural Studies. London/New York: Routledge. S. 131–150.

Hall, Stuart (1996b): When was ›the post-colonial‹? Thinking at the Limit. In: Chambers, Iain/Curti, Linda (Eds.): The Post-Colonial Question. Common Skies, Divided Horizons. London/New York: Routledge. S. 242–260.

Hall, Stuart (1996c): Cultural Studies and its Theoretical Legacies. In: Morley, David/Chen, Kuan-Hsing (1996, Eds.): Stuart Hall. Critical Dialogues in Cultural Studies. London/New York: Routledge. S. 262–275.

Hall, Stuart (1996d): The Problem of Ideology: Marxism without Guarantees. In: Morley/Chen (1996, Eds.): Stuart Hall. Critical Dialogues in Cultural Studies. London/New York: Routledge. S. 25–46.

Hall, Stuart (1996e): New Ethnicities. In: Morley, David/Chen, Kuan-Hsing (Eds.): Stuart Hall. Critical Dialogues in Cultural Studies. London/New York: Routledge. S. 441–449.

Hall, Stuart (1996f): The Question of Cultural Identity. In: Hall, Stuart/Held, David/Hubert, Don/Thompson, Kenneth (Eds.): Modernity. An Introduction to Modern Societies. Cambridge/Oxford: Blackwell. S. 595–634.

Hall, Stuart (1996g): Gramsci's Relevance for the study of race and ethnicity. In: Morley/Chen (Eds.): Stuart Hall. Critical Dialogues in Cultural Studies. London/New York: Routledge. S. 411–440.

Hall, Stuart (2000): Cultural Studies. Ein politisches Theorieprojekt. Ausgewählte Schriften 3. Hamburg: Argument.

Hall, Stuart (2004a): Ideologie, Identität, Repräsentation. Ausgewählte Schriften 3. Hamburg: Argument.

Hall, Stuart (2004b): Kodieren/Dekodieren. In: Hall, Stuart (2004a). S. 66–80.

Hall, Stuart (2004c): Reflexionen über das Kodieren/Dekodieren-Modell. Ein Interview mit Stuart Hall. In: Hall, Stuart (2004a). S. 81–107.

Hall, Stuart (2013a): The Work of Representation. In: Hall, Stuart/Evans, Jessica/Nixon, Sean (Eds.): Representation. The Open University, London u.a.: Sage. S. 1–59. 2. Aufl.

Hall, Stuart (2013b): The Spectacle of the Other. In: Hall, Stuart/Evans, Jessica/Nixon, Sean (Eds.): Representation. The Open University, London u.a.: Sage. S. 215–287. 2. Aufl.

Hall, Stuart/Gieben, Bram (1992): Formations of Modernity. Cambridge/Oxford: Polity Press, Blackwell and the Open University.

Hall, Stuart/Du Gay, Paul (2003, Eds.): Questions of Cultural Identity. London u.a.: Sage. 8. Aufl.

Hattie, John (2009): Visible Learning. A Synthesis of over 800 Meta-Analysis Relating to Achievement. London/New York: Routledge.

Hebdige, Dick (1980): Subculture: The Meaning of Style. London: Methuen.

Heil, Reinhard/Hetzel, Andreas (2006, Hg.): Die unendliche Aufgabe. In: Ders.: Die unendliche Aufgabe. Kritik und Perspektiven der Demokratietheorie. Bielefeld: transcript. S. 7–24.

Held, David (1989): Political Theory and the Modern State. Cambridge: Polity Press.

Held, David (1992): The Development of the Modern State. In: Hall, Stuart/Gieben, Bram (Eds.): Formations of Modernity. Cambridge/Oxford: Polity Press, Blackwell and the Open University. S. 71–126.

Hepp, Andreas (2010): Cultural Studies und Medienanalyse. Eine Einführung. Wies-baden: VS.

Hessel, Stéphane (2010): Empört euch! Berlin: Ullstein.

Hetzel, Andreas (2006): Klassische Rhetorik und radikale Demokratie. In: Heil, Reinhard/Hetzel, Andreas (2006, Hg.): Die unendliche Aufgabe. Kritik und Perspektiven der Demokratietheorie. Bielefeld: transcript. S. 25–56.

Hickman, Larry A./Neubert, Stefan/Reich, Kersten (2004, Hg.): John Dewey – zwischen Pragmatismus und Konstruktivismus. Münster: Waxmann.

Hickman, Larry A. (2009): John Dewey. His Life and Work. In: Hickman, Larry A./Neubert, Stefan/Reich, Kersten (2009, Eds.): John Dewey between Pragmatism and Constructivism. New York: Fordham University Press. S. 3–18.

Hickman, Larry A./Kricke, Maike/Neubert, Stefan (2018, Eds.): Democracy and Education – Theory and Practice in the Age of Renascent Nationalism and Right-Wing Populism. In: International Research in Higher Education, Vol. 3, No. 1.

Hipfl, Brigitte (2009): Jacques Lacan: Subjekt, Sprache, Bilder, Begehren und Fantasien. In: Hepp, Andreas/Krotz, Friedrich/Thomas, Tanja (Hg.): Schlüsselwerke der Cultural Studies. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 83–93.

Hoggart, Richard (1958): The Use of Literacy. Harmondsworth: Pelican.

Horkheimer, Max (1967): Zur Kritik der instrumentellen Vernunft: aus den Vorträgen und Aufzeichnungen seit Kriegsende. Frankfurt a.M: Fischer Verlag.

Horkheimer, Max (2002): Critical Theory. Selected Essays. New York: Continuum.

Horkheimer, Max et al. (1936): Studien über Autorität und Familie. Forschungsberichte aus dem Institut für Sozialforschung. Paris: Librairie Félix Alcan.

Horkheimer, Max/Adorno, Theodor W. (2001): Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente. Frankfurt a.M.: Fischer Verlag. 13. Aufl.

Homer, Sean (2005): Jacques Lacan. Abingdon/New York: Routledge.

Honneth, Axel/Wellmer, Albrecht (1986, Hg.): Die Frankfurter Schule und die Folgen. Referate eines Symposiums der Alexander von Humboldt-Stiftung vom 10.-15. Dezember 1984 in Ludwigsburg. Berlin/New York: W. de Gruyter.

hooks, bell (1989): Talking Back: Thinking Feminist, Thinking Black. Boston: South End Press.

hooks, bell (1990): Ain't I A Woman: Black Women and Feminism. London: Pluto Press. 3. Aufl.

hooks, bell (1994): Teaching to Transgress. Education as the Practice of Freedom. London/New York: Routledge.

hooks, bell (2003): Teaching Community. A Pedagogy of Hope. London/New York: Routledge.

hooks, bell (2015a): Yearning. Race, gender, and cultural politics. London/New York: Routledge.

hooks, bell (2015b): Talking Back: Thinking Feminist, Thinking Black. London/New York: Routledge.

Howarth, David (2004): Hegemony, Political Subjectivity, and Radical Democracy. In: Critchley, Simon/Marchart, Oliver (Eds.): Laclau. A Critical Reader. London/New York: Routledge. S. 256–276.

Jackson, Ronald (2010): Encyclopedia of Identity. Thousand Oaks/London/New Delhi/Singapore: SAGE Publications Ltd.

Jameson, Fredric (1984): Postmodernism or the Cultural Logic of Late Capitalism. In: New Left Review, 146: 53–93.

Janich, Peter (1996): Konstruktivismus und Naturerkenntnis. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Jay, Martin (1973): The Dialectical Imagination. A History of the Frankfurt School and the Institute of Social Research, 1923–1950. Boston/Toronto: University of California Press.

Jay, Martin (1984): Adorno. London: Harvard University Press.

Jessop, Bob et al. (1984): Authoritarian Populism, Two Nations, and Thatcherism. In: New Left Review 147, January 1984.

Junge, Matthias/Kron, Thomas (2014, Hg.): Zygmunt Bauman. Soziologie zwischen Postmoderne, Ethik und Gegenwartsdiagnose. Wiesbaden: Springer VS. 3. Aufl.

Jörke, Dirk/Selk, Veith (2020): John Dewey. In: Comtesse et al. (2020, Hg.). S. 78–87.

Kellner, Douglas (1988): Postmodernism as Social Theory: Some Challenges and Problems. In: Theory, Culture and Society, 5 (2 & 3). S. 239–269.

Kellner, Douglas (2001): Critical Pedagogy, Cultural Studies, and Radical Democracy at the Turn of the Millenium: Reflections on the Work of Henry Giroux. In: Cultural Studies – Critical Methodologies. 1, 2. S. 220–239.

Krais, Beate/Gebauer, Gunter (2017): Habitus. Bielefeld: transcript.

Kuhne, Frank (1998): Marx' Ideologiebegriff im »Kapital«. In: Bensch, Hans-Georg/Kuhne, Frank (Hg.): Das Automatische Subjekt bei Marx. Studien zum »Kapital«. Lüneburg: Zu Klampen Verlag. S. 9–24.

Lacan, Jacques (1980): Das Seminar von J. Lacan, Buch II (1954–55). Das Ich in der Theorie Freuds und in der Technik der Psychoanalyse. Olten: Walter.

Laclau, Ernesto (1979): Politics and Ideology in Marxist Theory. London: Verso.

Laclau, Ernesto (1980): Populist Rupture and Discourse. In: Screen Education, 1980, 34. S. 87–93.

Laclau, Ernesto (1990): New Reflections on the Revolution of Our Time. London/New York: Verso.

Laclau, Ernesto (2002): Emanzipation und Differenz. Wien/Berlin: Turia + Kant.

Laclau, Ernesto (2005): On Populist Reason. London/New York: Verso.

Laclau, Ernesto/Mouffe, Chantal (2012): Hegemonie und radikale Demokratie. Zur Dekonstruktion des Marxismus. Wien: Passagen Verlag. 4. Aufl.

de Lauretis, Teresa (1986): Feminist Studies/Critical Studies. Bloomington: Indiana University Press.

Leavis, Frank Raymond//Thompson, Denys (1933): Culture and Environment. London: Chatto & Windus.

Leavis, Queenie Dorothy (1932): Fiction and the Reading Public. London: Chatto & Windus.

Lévi-Strauss, Claude (1947): Structures élémentaires de la parenté. Berlin/New York: Mouton de Gruyter.

Lévi-Strauss, Claude (1958): Anthropologie Structurale. Paris: Plon.
Lorraine, Kenny (1990): Traveling Theory: The Cultural Politics of Race and Representation – An Interview with Kobena Mercer. In: Afterimage, September 1990. S. 7–9.
Luhmann, Niklas (1988): Erkenntnis als Konstruktion. Bern: Benteli.
Luhmann, Niklas (1992): Die Wissenschaft der Gesellschaft. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
Lyotard, Jean-Francois (1984): The Postmodern Condition. Minneapolis: University of Minnesota Press.
Marchart, Oliver (1998): Einleitung: Undarstellbarkeit und »ontologische Differenz«. In: Ders. (Hg.): Das Undarstellbare der Politik. Zur Hegemonietheorie Ernesto Laclaus. Wien: Turia + Kant. S. 7–20.
Marcuse, Herbert (1979): Triebstruktur und Gesellschaft. Ein philosophischer Beitrag zu Sigmund Freud. Schriften Band 5. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
Marcuse, Herbert (1989): Der eindimensionale Mensch. Studien zur Ideologie der fortgeschrittenen Industriegesellschaft. Schriften Band 7. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
Marx, Karl (1973): Introduction to »The Grundrisse«. London: Penguin.
Marx, Karl/Engels, Friedrich (1958ff.): Werke. Berlin/DDR (zit. MEW).
Marx-Engels-Werke (1962): Bd. 23, Das Kapital, Bd.1. Berlin: Dietz.
Maturana, Humberto Romesin (1982): Erkennen. Die Organisation und Verkörperung von Wirklichkeit. Braunschweig: Vieweg.
Maturana, Humberto Romesin (1984): Was ist Erkennen? München u.a.: Piper.
Maturana, Humberto Romesin & Varela, Francisco (1987): Der Baum der Erkenntnis. Die biologischen Wurzeln des menschlichen Erkennens. Bern u.a.: Scherz.
McRobbie, Angela (1978): Working Class Girls and the Culture of Femininity. In: CCCS Classic Texts (Eds.): Women take Issue. Birmingham: Hutchinson and the CCCS. S. 96–109.
Merkel, Wolfgang (2016): Krise der Demokratie? Anmerkungen zu einem schwierigen Begriff. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, 2016, 30.09., Aufgerufen am 11.11.2022 von https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/234695/krise-der-demokratie/#footnote-target-16.
Mikos, Lothar (1999): Die Rezeption des Cultural Studies Approach im deutschsprachigen Raum. In: Hepp, Andreas/Winter, Rainer (Hg.): Kultur – Medien – Macht. Cultural Studies und Medienanalyse. Wiesbaden: VS. S. 161–171.
Miller, Toby/McHoul, Alec (1998): Popular Culture and Everyday Life. London/Thousand Oaks/New Delhi: Sage.
Moebius, Stephan (2003): Die soziale Konstituierung des Anderen. Grundrisse einer poststrukturalistischen Sozialwissenschaft nach Lévinas und Derrida. Frankfurt a.M./New York: Campus.
Mohanty, Chandra Talpade (1984): Under Western Eyes: Feminist Scholarship and Colonial Discourse. In: Boundary, 2. S. 71–92.
Morley, David/Chen, Kuan-Hsing (1996): Stuart Hall. Critical Dialogues in Cultural Studies. London/New York: Routledge.
Mouffe, Chantal (1988): Radical Democracy: Modern or Postmodern? In: Ross, Andrew (Ed.): Universal Abandon? The Politics of Postmodernism. Minneapolis: University of Minnesota Press. S. 31–45.
Mouffe, Chantal (1994): The Return of the Political. London: Verso.

Mouffe, Chantal (1996, Ed.): Deconstruction and Pragmatism. London/New York: Routledge.
Mouffe, Chantal (1999, Hg.): Dekonstruktion und Pragmatismus. Demokratie, Wahrheit und Vernunft. Wien: Passagen Verlag.
Mouffe, Chantal (2000): The Democratic Paradox. London/New York: Verso.
Mouffe, Chantal (2005, Ed.): On the Political. Abingdon/New York: Routledge.
Mouffe, Chantal (2007): Pluralismus, Dissens und demokratische Staatsbürgerschaft. In: Nonhoff, Martin (Hg.): Diskurs – radikale Demokratie – Hegemonie. Zum politischen Denken von Ernesto Laclau und Chantal Mouffe. Bielefeld: transcript. S. 41–54.
Mouffe, Chantal (2018): Für einen linken Populismus. Berlin: Suhrkamp.
Müller, Jan-Werner (2016): What is Populism? Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
Neubert, Stefan (1998): Erkenntnis, Verhalten und Kommunikation. John Deweys Philosophie des »Experience« in interaktionistisch-konstruktivistischer Interpretation. Münster: Waxmann.
Neubert, Stefan (2004): Pragmatismus – thematische Vielfalt in Deweys Philosophie und in ihrer heutigen Rezeption. In: Hickman, Larry A./Neubert, Stefan/Reich, Kersten (2004, Hg.): John Dewey. Zwischen Pragmatismus und Konstruktivismus. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann. S. 13–27.
Neubert, Stefan (2012): Studien zu Kultur und Erziehung im Pragmatismus und Konstruktivismus. Beiträge zur Kölner John-Dewey-Forschung und zum interaktionistischen Konstruktivismus. Münster u.a.: Waxmann.
Neubert, Stefan (2013): Konstruktivismus, Demokratie und Multikultur: Konstruktivistische Überlegungen zu ausgewählten theoretischen Grundlagen der anglo-amerikanischen Multikulturalismusdebatte. In: Neubert, Stefan/Roth, Hans-Joachim/Yildiz, Erol (Hg.): Multikulturalität in der Diskussion. Interkulturelle Studien. Wiesbaden: Springer. 3. Aufl. S. 63–99.
Neubert, Stefan/Reich, Kersten (2000): Die konstruktivistische Erweiterung der Diskurstheorie: eine Einführung in die interaktionistisch-konstruktive Sicht von Diskursen. In: Burckhart, Holger/Gronke, Horst/Brune, Jens Peter (Hg.): Die Idee des Diskurses. Interdisziplinäre Annäherungen. Markt Schwaben: Eusl. S. 43–74.
Neubert, Stefan/Roth, Hans-Joachim/Yildiz, Erol (2013, Hg.): Multikulturalität in der Diskussion. Interkulturelle Studien. Wiesbaden: Springer. 3. Aufl.
Neubert, Stefan/Reich, Kersten (2018): Fake News and Alternative Facts – A Constructivist Critique of the Current Right-Wing Populist Will to Truth. In: Hickman, Larry/Kricke, Maike/Neubert, Stefan (Eds.) (2018): Democracy and Education – Theory and Practice in the Age of Renascent Nationalism and Right-Wing Populism. In: International Research in Higher Education, Vol. 3, No. 1. S. 70–76.
Norval, Aletta J. (2001): Radical Democracy. In: Clarke, Paul A. B./Joe Foweraker (Eds.): Encyclopedia of Democratic Thought. London/New York: Routledge. S. 724–733.
Nonhoff, Martin (2006): Politischer Diskurs und Hegemonie. Das Projekt »Soziale Marktwirtschaft«. Bielefeld: transcript.
Nonhoff, Martin (2007a, Hg.): Diskurs – radikale Demokratie – Hegemonie. Zum politischen Denken von Ernesto Laclau und Chantal Mouffe. Bielefeld: transcript.

Nonhoff, Martin (2007b): Politische Diskursanalyse als Hegemonieanalyse. In: Nonhoff, Martin: (2007a, Hg.) S. 173–193.
Nonhoff, Martin (2020): Ernesto Laclau. In: Comtesse, Dagmar/Flügel-Martinsen, Oliver/Martinsen, Franziska/Nonhoff, Martin (2020, Hg.). S. 337–345.
OECD (2008): Growing Unequal? Income Distribution and Poverty in OECD Countries. Paris u.a.
OECD (2010): The High Cost of Low Educational Performance. The long-run economic impact of improving PISA outcomes. Aufgerufen am www.pisa.oecd.orgldataoecd/11128/44417824.pdf.
Offe, Claus (1972): Strukturprobleme des kapitalistischen Staates. Aufsätze zur politischen Philosophie. Frankfurt a.M.: Campus.
Offe, Claus (2003, Hg.): Demokratisierung der Demokratie. Diagnosen und Reformvorschläge. Frankfurt a.M./New York: Campus.
Oswell, David (2006): Culture and Society. An Introduction to Cultural Studies. London/Thousand Oaks/New Delhi: Sage.
Pagel, Gerda (1989): Lacan zur Einführung. Hamburg: Junius Verlag.
Palmer, Joy A. (2002): Fifty Modern Thinkers on Education: From Piaget to the Present Day. Routledge Publishers.
Panagiotopoulou, Argyro (2016): Mehrsprachigkeit in der Kindheit. Perspektiven für die frühpädagogische Praxis. WiFF Expertisen, Vol. 46. München: Deutsches Jugendinstitut e.V.
Panagiotopoulou, Argyro/Rosen, Lisa/Strzykala, Jenna (2020, Hg.): Inclusion, Education, and Translanguaging: How to Promote Social Justice in (Teacher) Education? Reihe Inklusion und Bildung in Migrationsgesellschaften. Wiesbaden: Springer VS.
Piaget, Jean (1969): Das Erwachen der Intelligenz beim Kinde. Stuttgart: Klett. Gesammelte Werke Bd.1.
Piaget, Jean (1974): Der Aufbau der Wirklichkeit beim Kinde. Stuttgart: Klett. Gesammelte Werke Bd. 2.
Prinz, Janosch (2020): Pluralismus. In: Comtesse et al. (2020, Hg.). S. 681–689.
Rancière, Jacques (2002): Das Unvernehmen. Politik und Philosophie. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
Rancière, Jacques (2010): Demokratie und Postdemokratie. In: Badiou, Alain/Rancière, Jaques: Politik der Wahrheit., Wien/Berlin: Turia und Kant. S. 119–156. 2. Aufl.
Reckwitz, Andreas (2011): Ernesto Laclau: Diskurse, Hegemonien, Antagonismen. In: Moebius, Stephan/Quadflieg, Dirk (Hg.): Kultur. Theorien der Gegenwart. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 300–310. 3. Aufl.
Reese-Schäfer, Walter (2014): Unbehagen an der Moderne und an der Postmoderne. Zygmunt Bauman und das kommunitarische Denken. In: Junge/Kron (Hg., 2014). S. 271–296.
Rehmann, Jan (2019): Ideologiekritik. In: Bittlingmayer, Uwe H./Demirovic, Alex/Freytag, Tatjana (Hg., 2019): Handbuch Kritische Theorie. Wiesbaden: Springer VS. S. 663–700.
Reich, Kersten (1998): Das Imaginäre in der systemisch-konstruktivistischen Didaktik. In: Voß, Reinhard (Hg.): Schul-Visionen. Heidelberg: Auer. S. 189–198.

Reich, Kersten (2001): Konstruktivistische Ansätze in den Sozial- und Kulturwissenschaften. In: Hug, Theo (Hg.): Wie kommt Wissenschaft zu Wissen? Bd. 4. Einführung in die Wissenschaftstheorie und Wissenschaftsforschung. Hohengehren: Schneider. S. 356–376.

Reich, Kersten (2009a): Die Ordnung der Blicke. Perspektiven des interaktionistischen Konstruktivismus. Band I. Neuwied: Luchterhand. 2. Aufl.

Reich, Kersten (2009b): Die Ordnung der Blicke. Perspektiven des interaktionistischen Konstruktivismus. Band II. Neuwied: Luchterhand. 2. Aufl.

Reich, Kersten (2010): Systemisch-konstruktivistische Pädagogik. Einführung in die Grundlagen einer interaktionistisch-konstruktivistischen Pädagogik. Weinheim und Basel: Beltz. 6. Aufl.

Reich, Kersten (2012a): Konstruktivistische Didaktik. Das Lehr- und Studienbuch mit Online-Methodenpool. Weinheim und Basel: Beltz. 5. Aufl.

Reich, Kersten (2012b): Inklusion und Bildungsgerechtigkeit. Standards und Regeln zur Umsetzung einer inklusiven Schule. Weinheim und Basel: Beltz.

Reich, Kersten (2013a): Fragen zur Bestimmung des Fremden im Konstruktivismus. In: Neubert et al. (Hg.): Multikulturalität in der Diskussion. Wiesbaden: Springer. S. 177–198.

Reich, Kersten (2013b): Chancengerechtigkeit und Kapitalformen – Gesellschaftliche und individuelle Chancen in Zeiten zunehmender Kapitalisierung. Wiesbaden: Springer VS.

Reich, Kersten (2014): Inklusive Didaktik. Bausteine für eine inklusive Schule. Weinheim und Basel: Beltz.

Reich, Kersten (2018): The Helios School – Inclusive University School in the City of Cologne. In: Hickman, Larry/Kricke, Maike/Neubert, Stefan (2018, Eds.). p. 4–22.

Repucci, Sarah/Slipowitz, Amy (2022): Freedom in the World. The Global Expansion of Authoritarian Rule. Washington: Freedom House. Aufgerufen am 11.11.2022 von https://freedomhouse.org/sites/default/files/2022-02/FIW_2022_PDF_Booklet_Digital_Final_Web.pdf.

Roth, Hans-Joachim (2004): Innerer Karneval – Pragmatismus, Konstruktivismus und eine Theorie der dialogischen Imagination. In: Hickman, Larry A./Neubert, Stefan/Reich, Kersten (Hg.): John Dewey – Zwischen Pragmatismus und Konstruktivismus. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann. S. 132–145.

Rorty, Richard (1985): Habermas and Lyotard on Postmodernism. In: Bernstein, Richard (1985, Ed.): Habermas and Modernity. Cambridge: MIT Press. S. 161–176.

Rutherford, Jonathan & Bhabha, Homi K. (1990): The Third Space – Interview with Homi Bhabha. In: Rutherford, Jonathan (Ed.): Identity: Community, Culture, Difference. London: Lawrence & Wishart. S. 207–221.

Said, Edward (1995): Orientalism. Western Conceptions of the Orient. Hamondsworth: Penguin Books. 2. Aufl.

Salomon, David (2020): Staatsbürgerschaft/(Klassen-)Zugehörigkeit. Comtesse et al. (2020, Hg.). S. 690–700.

Schaffar, Wolfram (2019): Globalisierung des Autoritarismus. Aspekte der weltweiten Krise der Demokratie. Studie für das Zentrum für Internationalen Dialog (ZID). Berlin: Rosa-Luxemburg-Stiftung.

Scherr, Albert (2018): Alternativen zu rechtspopulistischen Antworten auf die »Flüchtlingskrise«. In: Butterwegge, Christoph/Hentges, Gudrun/Lösch, Bettina (2018, Hg.): Auf dem Weg in eine andere Republik? Neoliberalismus, Standortnationalismus und Rechtspopulismus. Weinheim/Basel: Beltz. S. 104–119.

Schlippe, Arist von/Schweitzer, Jochen (1996): Lehrbuch der systemischen Therapie und Beratung. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Schmidt, Manfred G. (2019): Demokratietheorien. Eine Einführung. Wiesbaden: VS Verlag. 6. Aufl.

Schmidt, Siegfried J. (1992): Kognition und Gesellschaft. Der Diskurs des radikalen Konstruktivismus 2. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Schmidt, Siegfried J. (1994): Kognitive Autonomie und soziale Orientierung. Konstruktivistische Bemerkungen zum Zusammenhang von Kognition, Kommunikation, Medien und Kultur. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Scholes, Robert (1985): Textual Power. New Haven: Yale University Press.

Schütz, Alfred/Luckmann, Thomas (1979): Strukturen der Lebenswelt. Band 1. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Scott, Joan (1988): Gender and the Politics of History. New York: Columbia University Press.

Sieber, Cornelia (2012): Der ›dritte Raum des Aussprechens‹ – Hybridität Minderheitendifferenz. Homi K. Bhabha: »The Location of Culture«. In: Reuter, Julia/Karentzos, Alexandra (Hg.): Schlüsselwerke der Postcolonial Studies. Wiesbaden: VS Verlag/Springer Fachmedien. S. 97–108.

Slack, Jennifer Daryl (1996): The Theory and Method of Articulation in Cultural Studies. In: Morley, David/Chen, Kuan-Hsing (Eds.): Stuart Hall. Critical Dialogues in Cultural Studies. London/New York: Routledge. S. 112–127.

Smith, Bruce J. (1985): Politics and Remembrance. Princeton: Princeton University Press.

Smith, Dennis (1999): Zygmunt Bauman: Prophet of Postmodernity. Cambridge: Polity Press.

Sörensen, Paul (2020): Cornelius Castoriadis. In: Comtesse, Dagmar/Flügel-Martinsen, Oliver et al. (Hg.): Radikale Demokratietheorie. Ein Handbuch. Frankfurt a.M.: Suhrkamp. S. 239–247. 2. Aufl.

Sparks, Colin (1996): Stuart Hall, Cultural Studies and Marxism. In: Morley, David/Chen, Kuan-Hsing (Eds.): Stuart Hall. Critical Dialogues in Cultural Studies. London/New York: Routledge. S. 71–101.

Sperber, Dan (1973): Der Strukturalismus in der Anthropologie. In: Wahl, Francois (1973, Hg.): Einführung in den Strukturalismus. Frankfurt a.M.: Suhrkamp. S. 181–258.

Spivak, Gayatri Chakravorty (1988): Can the Subaltern Speak? In: Nelson, Cary/Grossberg, Lawrence (Eds.): Marxism and the Interpretation of Culture. Chicago: University of Illinois Press. S. 271–316.

Spivak, Gayatri Chakravorty (1993): Outside in the Teaching Machine. New York: Routledge.

Stäheli, Urs (1999): Die politische Theorie der Hegemonie: Ernesto Laclau und Chantal Mouffe. In: Brodocz, André/Schaal, Gary S. (Hg.): Politische Theorien der Gegenwart. Opladen: Leske + Budrich. S. 143–166.

Stäheli, Urs (2000): Poststrukturalistische Soziologien. Bielefeld: transcript.

Stiglitz, Joseph (2012): Der Preis der Ungleichheit. Wie die Spaltung der Gesellschaft unsere Zukunft bedroht. München: Siedler.

Stikker, Kenneth W. (2020): »Growth«, Economic and Human – on the Reconstruction of Economics through Pragmatism and the Capabilities Approach. In: Kricke, Meike/Neubert, Stefan (2020, Eds.): New Studies in Deweyan Education. Democracy and Education revisited. New York/London: Routledge. S. 145–157.

Stratton, Jon/Ang, Ien (1996): On the Impossibility of a Global Cultural Studies: ›British‹ Cultural Studies in an ›International‹ Frame. In: Morley, David/Chen, Kuan-Hsing (Eds.): Stuart Hall. Critical Dialogues in Cultural Studies. London/New York: Routledge. S. 361–391.

Struve, Karen (2013): Zur Aktualität von Homi K. Bhabha. Einleitung in sein Werk. Wiesbaden: Springer.

Tabet, Simon (2017): Intellectual Itinerary and Reception of Zygmunt Bauman's Liquid Sociology in France. In: Theory, Culture & Society, Vol. 34, (7–8). S. 109–129.

Tester, Keith (2001): Conversations with Zygmunt Bauman. Cambridge: Polity Press.

Tester, Keith (2004): The Social Thought of Zygmunt Bauman. Houndmills: Palgrave MacMillan.

Thompson, Edward P. (1963): The Making of the English Working Class. New York: Vintage Books.

Turner, Graeme (1990): British Cultural Studies. An Introduction. Boston u.a.: Unwin Hyman.

Turner, Victor W. (1964): Betwixt and Between: The Liminal Period in Rites de Passage. In: Helm, June (1964, Hg.): Proceedings of the 1964 Annual Spring Meeting of the American Ethnological Society. Seattle: University of Washington Press. S. 4–20.

Wagenknecht, Sahra (2021): Die Selbstgerechten: Mein Gegenprogramm – für Gemeinsinn und Zusammenhalt. Frankfurt a.M./New York: Campus.

Webster, Frank (2004): Cultural Studies and Sociology at, and after, the closure of the Birmingham School. In: Cultural Studies, 18, 6. S. 847–862.

Weiler, Kathleen (1994): Freire and a feminist pedagogy of difference. In: McLaren, Peter/Lankshear, Colin (1994): Politics of Liberation. Paths from Freire. London/New York: Routledge. S. 12–42.

Wellmer, Albrecht (1985): Zur Dialektik von Moderne und Postmoderne. Vernunftkritik nach Adorno. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Widmer, Peter (1990): Subversion des Begehrens. Jacques Lacan oder Die zweite Revolution der Psychoanalyse. Frankfurt a.M.: Fischer.

Wiggershaus, Rolf (1987): Theodor W. Adorno. München: C. H. Beck.

Wiggershaus, Rolf (1998): Max Horkheimer zur Einführung. Hamburg: Junius.

Wiggershaus, Rolf (2001): Die Frankfurter Schule. Geschichte – Theoretische Entwicklung – Politische Bedeutung. 6. Aufl. München: dtv.

Williams, Raymond (1958): Culture and Society. London: Chatto & Windus.

Williams, Raymond (1961): The Long Revolution. London: Chatto & Windus.

Williams, Raymond (1989): The Future of Cultural Studies. In: Pinkney, Tony (Ed.): The Politics of Modernism: Against the New Conformists. London: Verso. S. 151–162.

Willis, Paul (1977): Learning to Labour. Lexington: Heath.

Winter, Rainer (2001): Die Kunst des Eigensinns. Cultural Studies als Kritik der Macht. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
Wittgenstein, Ludwig (2002): Philosophische Untersuchungen. Logisch- philosophische Abhandlung. Tractatus logico-philosophicus. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
Wolin, Sheldon S. (2008): Democracy Incorporated: Managed Democracy and the Specter of Inverted Totalitarianism. Princeton: Princeton University Press.
Wygotski, Lev. S. (1977): Denken und Sprechen. Frankfurt a.M.: Fischer.
Wygotski, Lev. S. (1978): Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes. Cambridge: Havard University Press.
Young, Michael (1971, Ed.): Knowledge and Control: New directions for the sociology of education. London: Collier-Macmillan.
Young, Robert J. C. (2001): Postcolonialism. An Historical Introduction. Oxford: Blackwell.
Žižek, Slavoj (1989): The Sublime Object of Ideology. London: Verso.
Žižek, Slavoj (1990): Beyond Discourse-Analysis. In: Laclau, E.: New Reflections on the Revolution of Our Time. London/New York: Verso. S. 249–260.

Internetquellen

www.kanak-attak.de/ka/about/manif_deu.html. Aufgerufen am 22.02.2019.
https://www.washingtonpost.com/graphics/politics/trump-claims-database/?utm_term=.27babcd5e58c&itid=lk_inline_manual_2&itid=lk_inline_manual_2. Aufgerufen am 13.05.2021.
https://www.flsenate.gov/Session/Bill/2022/1557/?Tab=BillText. Aufgerufen am 26.06.2022.
https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/234695/krise-der-demokratie/#footnote-target-16. Aufgerufen am 11.11.2022.
https://www.attac.de/das-ist-attac. Aufgerufen am 19.06.2023.
https://truthout.org/. Aufgerufen am 30.06.23.
https://www.henryagiroux.com/. Aufgerufen am 30.06.23.
https://www.kmk.org/. Aufgerufen am 26.07.23.

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Das Symbolische nach Reich (2010, 77) 28
Abb. 2: Das Imaginäre nach Reich (2010, 86) 30
Abb. 3: Konstruktivistische Diskurstheorie nach Reich (2009b, 361) 36
Abb. 4: Der Diskurs der Macht nach Reich (2009b, 384) 37
Abb. 5: Der Diskurs des Wissens nach Reich (2009b, 387) 39
Abb. 6: Der Diskurs der Beziehungswirklichkeit nach Reich (2009b, 404) 40
Abb. 7: Der Diskurs des Unbewussten nach Reich (2009b, 409) 41
Abb. 8: Handlungstheorie nach Habermas (1985a, 384) 166
Abb. 9: Handlungskoordinierung nach Habermas (1985a, 489) 167
Abb. 10: Gesellschaftstheorie nach Habermas (1985b, 217) 169