

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 deziert 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 spiegelt 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 Unbewusste⁴ 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 Establet⁵ 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 Habitus⁷ 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 vorherrschen, 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 Verbin-
dung der Kategorien von Macht und Kultur und der damit möglich werdenden Offenle-
gung von Legitimation und Reproduktion hegemonialer (Klassen-)Strukturen durch die
kulturelle Sphäre. Zudem ergänzt Bourdieu die Bedeutung des Körpers für die Lernpra-
xis 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 Unbewusst-
ten (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 betrach-
tet. 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 Reprodukti-
onsmodell 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. Wäh-
rend somit das ökonomische Reproduktionsmodell in einem reduktionistischen Muster
kapitalistischer Dominanz verhaftet bleibt, verharret 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 for-
men (reproduktive) Prozesse in der Gesellschaft sowie im Bildungssystem, die die hege-
moniale Position des Staates und seine Interessen reproduzieren.

Im Anschluss an Gramsci verweist Hegemonie dabei auf die Fähigkeit einer herr-
schenden 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 Ge-
bilde politischer und zivilgesellschaftlicher Sphären gedacht, wo ideologische, kulturel-
le, soziale und ökonomische Interessen fortwährenden hegemonialen Auseinandersetz-
ungen unterworfen sind. Somit ist der Staat weder Instrument einer einzelnen herr-
schenden Klasse, noch einfache Reflexion ökonomischer Interessen (vgl. Giroux 1983b,
37). Doch in dem Bestreben, die kapitalistische Gesellschaftsstruktur aufrechtzuerhal-
ten 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 Umriss 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 Widerstandskonzeptes 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 Moderne¹⁷ 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 Alcoff²⁰ 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 Identitätspolitik 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 Pädagogik²¹ 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 historische 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 *counter-memory*.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 Äquivalenz²³, 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 Multikulturalismuskurs 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 bestimmten 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. Fremdwänge 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, Beobachtungsvorräten 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 Identitätspolitik 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 Autorität³¹, 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 Ausgangspunkt 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 Begehen 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 Fremdwänge und Selbstwänge 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 anzuweisen 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 Schulmaterialien 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-/konstruiert³³. 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 Fremdwängen als auch Selbstwängen 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 Fremdwang 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 demokratiethoretischer, 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 Bundesrepublik 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.

