

Fazit – Kritische Pädagogik im 21. Jahrhundert

Zum Abschluss werden fünf Thesen formuliert, die die Resultate der Arbeit komprimiert darstellen. Dabei wird einerseits besonderes Gewicht auf die zentralen Aspekte in Giroux' Ansatz gelegt, andererseits werden auch hier mögliche Weiterentwicklungen sowohl für die *Critical Pedagogy*, als auch für den interaktionistischen Konstruktivismus betont.

Auseinandersetzungen an der Schnittstelle von Kultur, Politik und Erziehung in postmodernen Gesellschaften bedürfen eines komplexen Kultur- und Gesellschaftsbegriffes

Wenn Pluralität, Diversität, Kontingenz und Ambivalenz als Merkmale postmoderner Realitäten hinreichend Berücksichtigung finden sollen, bedarf es sowohl eines komplexen Kulturbegriffes, mit dem unter anderem historische, kontextuelle und intersektionale Phänomene analysiert werden können, als auch eines komplexen Gesellschaftsbegriffes, der es ermöglicht, postmoderne Vieldeutigkeiten zuzulassen und gleichzeitig hegemoniale Projekte zu realisieren.

Der Kulturbegriff leitet sich aus dem maßgeblich durch die *Cultural Studies* angestoßenen *Cultural Turn* ab, der im Anschluss an den *Linguistic Turn* a) von der kontextuellen Konstruiertheit kultureller Bedeutungen ausgeht, b) von der Offenheit und Unabgeschlossenheit aller Bedeutungen sowie c) von der Omnipräsenz von Machtwirkungen, das heißt der steten Aushandlung von Bedeutungshoheit. Dabei werden in erster Linie jene bedeutungsgebenden kulturellen Praktiken in den Blick genommen, die ungleiche Machtverhältnisse legitimieren und (re-)produzieren, um diese aufzudecken, zu dekonstruieren und daran anschließend widerständiges Potential und Handlungsmacht marginalisierter zu stärken (vgl. beispielsweise Hall 1992; 1996e; 2013b). Dabei nimmt die Kategorie der Sprache in Theorie und Praxis einen zentralen Stellenwert ein, insofern sie einerseits als Medium der (Miss-)Verständigung dient und analysiert wird sowie andererseits die Grundlage für die Entwicklung des Diskurses als Repräsentationssystem bildet (vgl. Hall 2013a). Ein Diskurs ist dabei kein rein linguistisches Konzept, sondern bezieht sich auf die Bedeutungsherstellung durch Sprache in (kulturellen) Praktiken. Mit

der Annahme der Unabgeschlossenheit jeglicher Bedeutungen geht einher, dass Diskurse nie endgültig zur Schließung gelangen, auch wenn sie stets danach trachten (vgl. Laclau/Mouffe 2012).

Diese diskursive Offenheit bedarf in der Konsequenz eines komplexen Gesellschaftsbegriffes, damit einerseits der Offenheit, Unabgeschlossenheit und Pluralität Rechnung getragen werden kann, andererseits aber dennoch gemeinsame politische Projekte realisiert werden können. So wird ein im Anschluss an unterem Laclau und Mouffe postfundationalistischer Gesellschaftsbegriff favorisiert, der a) Universalbegründungen misstraut, b) soziale Antagonismen als konstitutiv für hegemoniale Schließungen berücksichtigt sowie c) von der Kontingenz demokratischer Aushandlungen ausgeht (vgl. Laclau/Mouffe 2012). Die damit einhergehende Kritik an gängigen liberalen Demokratievorstellungen richtet sich sowohl an gesellschaftliche Konsenserwartungen, als auch an Vorstellungen universalistischer Rationalität. Stattdessen wird von steten hegemonialen Auseinandersetzungen vor dem Hintergrund andauernder Anerkennungs- und Verteilungskämpfe ausgegangen. Dies mündet unter anderem in der Forderung nach radikal-demokratischer Transformation.

Giroux betont von Beginn seines Schaffens in den 1980ern an die Komplexität, Vieldeutigkeit und Widersprüchlichkeit von Prozessen der Identifizierung, Bedeutungs- und Wissensherstellung in pädagogischen Settings (vgl. beispielsweise Giroux 1992a; 1992c), wobei die kulturelle und soziale Kontextualisierung stets zentral ist. Der Einbezug der oben erläuterten Ansätze ermöglicht Giroux eine Ausweitung und Erneuerung von Pädagogik im Sinne der Anerkennung und Berücksichtigung der gesteigerten Komplexität von Bedeutungs-, Wissens- und Identitätskonstruktionen sowie andererseits der Politisierung derer. So geht es um Widerstand unter anderem gegen diskriminierende Praktiken und Strukturen, um kritische Bewusstseinsbildung sowie um Selbstermächtigung und Handlungsmacht. Gleichzeitig wird durch das Verständnis von Pädagogik als politische Praxis die gesamtgesellschaftliche Verfasstheit, die vor allem auch durch pädagogische Settings beeinflusst wird, mitbedacht und transformiert.

Konzepte wie das der *border pedagogy* stehen buchstäblich für eine Pädagogik der Grenzerfahrung und Grenzüberschreitung, das heißt sowohl für eine bewusstseinsfördernde, als auch kritisch-emanzipative Praxis. Dafür bedient sich Giroux einerseits Kategorien des Diskurses der Moderne wie jenen von Freiheit, Gleichheit, *agency* und Demokratie, verknüpft diese andererseits mit postmodernen Aspekten wie Pluralität, Kontingenz und Ambivalenz, um eine Politik der Differenz begründen zu können (vgl. Giroux 1991b; 1992b). Diese Rezeption vornehmlich poststrukturalistischer und dekonstruktivistischer Theorien bringt einen neuen Wind in kritische erziehungswissenschaftliche Auseinandersetzungen, damals wie heute.

Auch der interaktionistische Konstruktivismus baut unter anderem auf Theorien der Differenz – und hier insbesondere jenen Foucaults, Derridas sowie Laclaus/Mouffes – auf, um universelle (Letzt-)Begründungen, feststehende Ordnungsmuster und Wahrheiten zu hinterfragen. So werden auf poststrukturalistische und dekonstruktive Weise symbolische Ordnungen, Diskurse und Identitäten als offen, unabgeschlossen und ambivalent aufgefasst (vgl. Reich 2009a/b). Zudem findet die sozial-kulturelle Eingebundenheit der Subjekte beziehungsweise Beobachter*innen, die der interaktionistische Konstruktivismus vor dem Hintergrund postmoderner Realitäten in besonderer

Weise betont, angemessen Berücksichtigung. Damit bietet sich Reichs Ansatz als äußerst fruchtbare Metatheorie für eine kritische, kulturtheoretisch-pädagogische Analyse an, durch die Giroux' *Critical Pedagogy* multiperspektivisch untersucht sowie erweitert wird. Gleichzeitig kann auch der interaktionistische Konstruktivismus von den Perspektiven Giroux' profitieren und erweiterte Perspektiven einnehmen.

Zur Ermöglichung einer kritischen Pädagogik radikaler Demokratie gilt es, das Primat von Erziehung und Bildung als politische Kräfte zu betonen sowie die politische Bedeutung des Sozialen hervorzuheben

Die von Giroux entwickelte kritische Pädagogik schließt unter anderem an die oben dargelegten Konzepte von Kultur und Gesellschaft an, womit Fragen von Erziehung und Bildung eine neue gesellschaftspolitische Relevanz erhalten. Maßgeblich verantwortlich dafür ist zunächst die Erweiterung der pädagogischen Sphäre um eine kulturell-politische Dimension, das heißt anzuerkennen, dass mit und durch pädagogische Praktiken und Diskurse zum einen Bedeutungen generiert, Wissen organisiert, Begehren, Werte sowie soziale Identitäten konstruiert werden (vgl. beispielsweise Giroux 1992a; 1993a). Mit der Annahme der Omnipräsenz ungleicher Machtverhältnisse geht zudem die Ermöglichung und Aufforderung zur Dekonstruktion diskriminierender Strukturen und Repräsentationen einher, um widerständiges Potential und damit zusammenhängend kritisches Bewusstsein sowie Handlungsmacht und Selbstwirksamkeit zu fördern (vgl. Giroux 1992a). Dafür müssen Erziehung und Bildung demokratisch, das heißt unter anderem konstruktiv, kritisch-emanzipativ sowie partizipativ gestaltet werden. Je umfassender demokratische Werte und Praktiken im Kleinen, von Beginn an kennengelernt, erlebt und erprobt werden, desto erfolgreicher und nachhaltiger kann eine gesellschaftliche Demokratisierung gelingen (vgl. Dewey 2008; Giroux 2005a). Dadurch erhalten Bildung und Erziehung einen genuin politischen Charakter beziehungsweise nehmen in der Auseinandersetzung um politische Fragen einen zentralen Stellenwert ein.

Damit sich das Potential von Erziehung und Bildung als politische Kräfte vollumfänglich entfalten kann und sichtbar wird, ist es laut Giroux unumgänglich, die pädagogische Sphäre über den Kontext der Schule auszuweiten. So konzeptioniert er durch die Rezeption der Arbeiten der *Cultural Studies* Pädagogik als Kulturarbeit und kulturelle Praxis, womit unter anderem auf Repräsentationspraktiken und deren Bedeutungsproduktion verwiesen wird, die in den Ansätzen der *pedagogy of representation* sowie der *representational pedagogy* im Fokus stehen (vgl. beispielsweise 1994b; 2000b). Hier ist insbesondere die Pluralisierung der Literalität (*literacy*) maßgeblich, womit der Einbezug von Populärmedien in Form von Analyse und Dekonstruktion der kulturellen Codes gemeint ist, die in und durch unter anderem Bilder, Narrationen und Filme produziert werden (vgl. Giroux 2004e; 1999b; 2002).

Reziprok ist die politische Bedeutung des Sozialen hervorzuheben, das heißt die zivilgesellschaftliche Rolle für die Gestaltung einer radikalen Demokratie zu betonen und zu stärken. Demokratische Teilhabe, politische Gestaltung sowie gesellschaftliche Veränderungen werden in erster Linie innerhalb der öffentlichen Sphäre realisiert und es

ist die Aufgabe und Pflicht einer Gesellschaft, die Bürger*innen mit den Fähigkeiten und dem Wissen für ebendiese Teilhabe, Autonomie und Handlungsmacht auszustatten, das heißt eine kritische *citizenship* zu ermöglichen. Dies verlangt eine entschiedene zivilgesellschaftliche Offensive gegen Ausgrenzung und Diskriminierung bei Anerkennung von Pluralität.

Während der interaktionistische Konstruktivismus bereits eine sehr hohe Sensibilität für sozial-kulturelle Kontextualisierungen in den unterschiedlichen Perspektiven aufweist, könnte er insofern von Giroux' Ansatz profitieren, als er eine noch stärkere Schärfung des politisch-emanzipativen Potentials anstrebt. Dazu wäre eine noch gesteigerte Sensibilisierung für unter anderem ungleiche Machtverhältnisse auf sozialer, kultureller und ökonomischer Ebene sowie die Befähigung zur Hinterfragung und Kritik dessen hilfreich. Dies könnte sodann noch deutlicher mit der Stärkung und Förderung von Handlungsfähigkeit im demokratisch-öffentlichen Raum verbunden werden.

Eine kritische Pädagogik radikaler Demokratie bedarf eines komplexen Einbezugs des Imaginären

Im Kontext poststrukturalistischer und dekonstruktivistischer Theoriebildung, die sowohl für Giroux, als auch für den interaktionistischen Konstruktivismus zentral ist, nehmen die Kategorien von Sprache, Diskurs und Subjektivität eine entscheidende Rolle ein. In Abgrenzung zur Moderne und der dort vorherrschenden Vorstellung eines einheitlichen, stabilen und freien Subjekts, kommt es durch die Arbeiten unter anderem von Derrida, Lacan, Foucault sowie Laclau und Mouffe zur Dekonstruktion von Sprache, Identität und Bedeutung. Dies hat zur Folge, dass Identitäts- und Bedeutungskonstruktionen nun in der Verschränkung von Diskurs, Macht und Differenz gesehen werden, wobei sich stets Widersprüche, Ambiguitäten und Brüche zeigen. Ausgehend von der Annahme der nie ganz zu stabilisierenden Beziehung zwischen Signifikant und Signifikat, die mit einer Überdetermination, das heißt einem Bedeutungsüberschuss einhergeht, werden die Grenzen der Verständigung und Kommunikation antizipiert (vgl. beispielsweise Laclau/Mouffe 2012).

Diese Begrenzung auf der Ebene des Symbolischen hängt für den interaktionistischen Konstruktivismus in erster Linie damit zusammen, dass sich imaginäre sowie reale Prozesse in Interaktionen einschleichen. Durch die Betonung des Imaginären wird zunächst der Bedeutung der Intersubjektivität Rechnung getragen, darüber hinaus wird insbesondere anerkannt, dass Kommunikation niemals direkt und ungestört zwischen zwei Interaktionspartner*innen geschieht, sondern aufgrund der sogenannten Sprachmauer nur vermittelt über die imaginäre Achse funktioniert. Zudem berücksichtigt der interaktionistische Konstruktivismus imaginäre Spiegelungsprozesse, das heißt es wird davon ausgegangen, dass uns der Andere stets als bereits imaginiert durch unser eigenes Begehren und unsere Vorstellungen erscheint, genauso wie wir selbst immer schon über den a/Anderen gespiegelt sind (vgl. Reich 2009a; 2010). Und so ist der a/Andere vor allem auch für die eigene Identifizierung konstitutiv.

Diese vor jeder symbolischen Ebene wirksamen Imaginationen nehmen im pädagogischen Setting eine ganz bedeutende Rolle ein, da erst in der Wechselwirkung von Sym-

bolischem und Imaginärem kreative Prozesse angestoßen werden, die für konstruktives Lehren und Lernen entscheidend sind (vgl. Reich 2012a). Die Anerkennung und Wertschätzung imaginärer Prozesse und Inhalte, wie Begehren, Wünsche, Leidenschaft und Phantasie intensiviert zudem Lern- und Lehrprozesse in ihrer Nachhaltigkeit und stärkt Beziehungen sowohl zwischen den Lernenden, als auch zwischen Lernenden und Lehrenden. Nicht zuletzt erfahren Lernende die Wertschätzung und Stärkung ihrer Persönlichkeit, was sich wiederum positiv in einem hohen Selbstwertgefühl, in Empathie und Interesse für und am Anderen, in Kritikfähigkeit und Selbsttätigkeit niederschlägt. Diese Erfahrungen sind für demokratisches Denken und Handeln entscheidend (vgl. Dewey 2018; hooks 1994).

Im Grad der Berücksichtigung der imaginären Dimension kann ein wesentlicher Unterschied zwischen dem interaktionistischen Konstruktivismus und Giroux' kritischer Pädagogik ausgemacht werden. Grundsätzlich finden sich bei Giroux viele implizite Hinweise auf das Imaginäre – beispielsweise in seiner kritischen Haltung gegenüber einer Inhaltsdominanz in der Pädagogik sowie in dem Konzept der *pedagogy of representation*, das explizit für die Berücksichtigung des Begehrens der Lernenden im Kontext ihrer alltäglichen Medienerfahrung steht (vgl. Giroux 1993b; 1993c). Zudem erfordert Pädagogik als politische Praxis, wie er es befürwortet, die Befähigung zum Aushandeln von Wissen und Bedeutung sowie die Unterstützung zum kritischen Denken und zur Erlangung von Handlungsmacht (*agency*). Dafür ist ein hohes Maß an Reflexions- und Kommunikationsfähigkeit bedeutend sowie die Anerkennung des Anderen in seiner Andersheit, was grundsätzlich auf die oben beschriebenen Charakteristika des Imaginären hindeutet. Allerdings könnte Giroux durch eine vertiefte theoretische Auseinandersetzung mit der Kategorie des Imaginären noch deutlicher herausstellen, wie sich Prozesse der Identifizierung mit und über den a/Anderen vollziehen und wie sich in den wechselseitigen Spiegelungen das imaginäre Begehren der Subjekte ausdrückt. Die Methode der Metakommunikation, wie sie Reich vorschlägt, könnte für Giroux ein Mittel sein, die Multiperspektivität in der pädagogischen Theorie und Praxis zu steigern, Inhalte kritischer zu betrachten sowie auf der Beziehungsebene die Lehr-Lernumgebung offener, vertrauter und wertschätzender zu gestalten (vgl. Reich 2010).

Eine kritisch-konstruktivistische Pädagogik radikaler Demokratie muss diskriminierungssensibel ausgerichtet sein und Prozesse der Re-/De-/Konstruktion emanzipativ anstoßen

Sowohl die Perspektive kritischer Pädagogik, als auch die der *Cultural Studies* und des Postkolonialismus, die insbesondere Giroux maßgeblich prägen, ist grundsätzlich von der Lebenswirklichkeit und der dabei oftmals vorherrschenden Schlechterstellung von Minoritäten in den jeweiligen Gesellschaften geprägt. Mit dem Ziel der Demokratisierung der Gesellschaft, die sich reziprok aus der Demokratisierung von Schule und anderen pädagogischen Settings speist, geht es im Kern um die Emanzipation des Menschen, die mit der Befähigung zum kritischen Denken einhergeht, mit dem Kampf für Gerechtigkeit und Partizipation für alle sowie mit der Entfaltung von Handlungsmacht. Dabei

sollen besonders die von der Gesellschaft Diskriminierten ihre Situation erkennen, reflektieren und verändern lernen.

Ebenfalls ist den Ansätzen eine konstruktivistische Denkweise gemein, die von der Konstruktionsleistung des Menschen im Hinblick auf die Produktion von Wirklichkeit, Erkenntnis und Wissen ausgeht und – insbesondere im Übergang von der Moderne zur Postmoderne im 20. Jahrhundert – universalistische (Letzt-)Begründungen in Frage stellt und stattdessen die Vervielfältigung von Wahrheit sowie Ambivalenz und Kontingenz anerkennt. Notwendigerweise muss vor diesem Hintergrund unter anderem im Kontext von Identifikations- und Bedeutungskonstruktionen die sozial-kulturelle Eingebundenheit eines jeden Subjekts berücksichtigt werden. Hier bietet der interaktionistische Konstruktivismus drei Beobachterperspektiven beziehungsweise drei Denk- und Handlungsweisen an, die neben der kulturellen Kontextualisierung vor allem auch die Eingebundenheit des Subjekts in Interaktion, Kommunikation und Identifizierungsprozesse mit dem Anderen bedenkt. So werden neben den Konstruktionsleistungen sowohl die der Rekonstruktion, als auch die der Dekonstruktion als entscheidende Kriterien aufgenommen.

In der Analyse der *Critical Pedagogy* vor dem Hintergrund des interaktionistischen Konstruktivismus zeigen sich graduelle Unterschiede im Hinblick auf die Berücksichtigung der Perspektiven von Re-/De-/Konstruktion, die den jeweiligen Schwerpunkt beider Ansätze widerspiegeln. Durch die Offenlegung der jeweiligen Perspektiven zeigt sich, inwiefern sich in der Konsequenz beide Ansätze gegenseitig befruchten können, um eine kritisch-konstruktivistische Pädagogik radikaler Demokratie noch entschiedener voranzubringen.

Giroux legt den Fokus zunächst deutlich auf die Dekonstruktionsleistungen im Hinblick auf die Offenlegung und Kritik dominierender und diskriminierender Narrationen, Strukturen und Repräsentationen. Für ihn gilt, erst, wenn unterdrückende Mechanismen aufgedeckt und bewusstgemacht werden, kann eine Selbstermächtigung und Transformation erfolgen. So eröffnen sich sowohl in der *border pedagogy*, als auch in der *pedagogy of representation* durch die Dekonstruktion Räume und Möglichkeiten, Narrationen und Repräsentationen um- und sogar neu zu schreiben. Konstruktive und rekonstruktive Leistungen sind Bestandteile der sich an die Dekonstruktion anschließenden Praktiken – etwa in der *representational pedagogy* – die Handlungsmacht und Selbstwirksamkeit verleihen. Hier erhalten Schüler*innen die Möglichkeit, konstruktiv und kreativ ihre eigenen Geschichten und Repräsentationen zu entwerfen. Dass dabei immer auch an bereits vorhandene Konstruktionen angeknüpft wird, das heißt rekonstruiert wird, wird von Giroux nicht explizit benannt. Hier ist zu beachten, dass sich das Englische *reconstruction* eher mit Neukonstruktion übersetzen lässt und daher nicht an die hier gemeinte Rekonstruktion anschließt. Das heißt, auch wenn Re-/De-/Konstruktionen sich einander bedingen, erhält im Hinblick auf das Primat des politisch-emanzipativen Charakters in Giroux' Ansatz die Dekonstruktion eine zentrale Stellung.

Im Gegensatz dazu steht im interaktionistischen Konstruktivismus die Konstruktionsleistung im Vordergrund. Damit liegt der Fokus auf der Möglichkeit und Notwendigkeit, pädagogische Praxis als selbsttätige, selbstbestimmte und selbstverantwortliche Praxis zu gestalten (vgl. Reich 2009a). In theoretischer Tiefe entwickelt der interaktionistische Konstruktivismus Pädagogik als Praxis der Interaktion und Kommunikation,

in der neben der sozial-kulturellen Kontextualisierung vor allem die Beziehungsebene berücksichtigt wird. Damit wird einerseits betont, dass das Selbst ohne das a/Andere nicht zu denken ist, das heißt Selbstkonstitution und Bedeutungskonstruktion immer auch vom a/Anderen abhängen. Diese multiperspektivische Sensibilisierung für den Anderen und für seine/ihre Andersheit ist nicht zuletzt Voraussetzung für ein kritisch-demokratisches Bewusstsein. Andererseits wird unter Rückgriff auf das Imaginäre auf die Grenzen der (symbolischen) Verständigung aufmerksam gemacht und die Bedeutung von Gefühlen, Wünschen und Begehren für das Lernen und Lehren betont. Dadurch wird deutlich, dass sich eine emanzipative, kritisch-konstruktivistische Pädagogik vor allem in der Übersteigung jener symbolischen Inhalte in den Beziehungen realisiert. So versteht sich die konstruktivistische Pädagogik intersubjektiv und kommunikativ, womit sie als demokratische Praxis kritisches und emanzipatives Potential birgt. Neben der Bekräftigung konstruktiver Leistungen werden im interaktionistischen Konstruktivismus auch die Kontexte und Hintergründe vorheriger Konstruktionen kritisch mitgedacht. So kann durch die reflektive Eingebundenheit rekonstruktiver Leistungen multiperspektivisch auf Erkenntnis, Wahrheit und Wissen geschaut werden und dies wiederum für neue Konstruktionen genutzt werden. Dabei wird zudem stets zur kritischen Wachheit gemahnt, womit Kritik und das Enttarnen von Unschärfen und Verengungen einhergeht.

Es zeigt sich, dass im interaktionistischen Konstruktivismus die enge Verwobenheit von Re-/De-/Konstruktion bedeutend ist, wobei die Betonung auf der Konstruktion liegt, während Giroux die Dekonstruktion ins Zentrum pädagogischer Praxis stellt. Eine kritisch-emanzipative, konstruktivistische Pädagogik kann von beiden Ansätzen profitieren, indem im interaktionistischen Konstruktivismus noch diskriminierungssensibler Kontexte, Strukturen und Repräsentationen untersucht und dekonstruiert werden. Giroux hingegen könnte durch eine intensivere Berücksichtigung insbesondere der Konstruktion als intersubjektive Leistung noch deutlicher die Komplexität von Beziehungen im Kontext von Demokratie und Erziehung herausstellen.

Die Demokratisierung der Gesellschaft bedarf der Demokratisierung von Bildung und Erziehung unter verstärkter Berücksichtigung zunehmender Konfliktlinien insbesondere hinsichtlich von Fragen sozialer Ungleichheit, globaler Klimaveränderungen, intersektionaler Diskriminierungserfahrungen sowie autokratischer Bedrohungen

Eine der zentralen Forderungen dieser Arbeit ist die Anerkennung und Würdigung der politischen Rolle von Bildung und Erziehung. Bildung und Erziehung müssen grundsätzlich mit politischen und kulturellen Fragen zusammengedacht werden, da die essentiellen demokratischen Werte einer pluralen Demokratie wie unter anderem Vielfalt, Freiheit, Chancengleichheit und Gerechtigkeit primär in der pädagogischen Sphäre vermittelt, erlebt und gelebt werden. Gleichzeitig kann eine substantielle Demokratie nur mit und durch kritische Bürger*innen existieren, was die politische Bedeutung des Sozialen hervorhebt und den Blick auf den öffentlichen Raum, seine Institutionen, Praktiken und Akteur*innen lenkt.

So gilt es, die pädagogische Sphäre unablässig zu demokratisieren, indem politische Pädagogik beziehungsweise Bildung verstärkt wird, das heißt hier steht vor allem eine kritische Bewusstwerdung, Emanzipation, kritische Auseinandersetzungen und Diskussionen, das Erlernen und Anwenden demokratischer Verfahren, Konfliktlösung, Befähigung zu sozialem Bewusstsein, Zivilcourage und Partizipation für alle im Vordergrund. Das Erfahren von Anerkennung, Selbstwirksamkeit, Autonomie, Solidarität und Gerechtigkeit in Interaktion und Kommunikation sind dabei Grundpfeiler für demokratisches Denken und Handeln. Dazu müssen pädagogische Settings – hier in erster Linie Schulen – sowohl inhaltlich, als auch strukturell umgebaut werden sowie politisch eine stärkere Fokussierung erfahren.

Es ist wichtig anzuerkennen, dass Schulen (und andere pädagogischen Settings) öffentliche demokratische Räume sind, die nicht nur die Gesellschaft beeinflussen, sondern die reziprok auch von gesellschaftlichen Diskursen beeinflusst werden. So werden Themen öffentlicher Auseinandersetzungen selbstverständlich auch in der Schule diskutiert und verhandelt. Hier müssen Schulen den Raum bieten, dass Schüler*innen ihre eigenen diskursiven Verortungen mit einerseits Privilegien, andererseits Ausgrenzung und Diskriminierung reflektieren und bewusstmachen, um dann konstruktiv-emanzipativ Strategien und Möglichkeiten für Widerstand, Transformation und Handlungsmacht kennenzulernen, anzuwenden und zu erfahren.

Vor dem Hintergrund heutiger Herausforderungen insbesondere im Hinblick auf soziale Ungleichheit, Neoliberalismus, Klimaveränderungen, Autokratismus, Nationalismus und Rechtspopulismus wird die Rückkehr des Politischen gefordert (vgl. Giroux 2021a; Flügel/Heil/Hetzel 2004; Heil/Hetzel 2006). Das meint zum einen die Stärkung und (Re-)Politisierung öffentlicher Räume wie etwa Schulen, Freizeitstätten, Nachbarschaftsvereinen, den Arbeitsplatz und vieles mehr. Hier gilt es, *cultural workers* (unter anderem Pädagog*innen, Sozialarbeiter*innen, Künstler*innen, Journalist*innen, Wissenschaftler*innen etc.) als öffentliche und transformative Intellektuelle anzuerkennen sowie in die Pflicht zu nehmen, hegemoniale Auseinandersetzungen zu organisieren und zu kanalisieren sowie öffentlich zu diskutieren. Damit hängt zum anderen die Stärkung und (Re-)Formulierung des gesellschaftlich Imaginären zusammen, das heißt die Ermöglichung kollektiver Identifizierungen, die soziale, kulturelle und politische Hegemonien herausfordern und verändern können.

Sowohl Giroux, als auch der interaktionistische Konstruktivismus argumentieren vor dem Hintergrund der notwendigen Anerkennung heutiger Pluralität, Ambiguität, Ambivalenz und Kontingenz für die Stärke radikaldemokratischer Ansätze wie etwa jenem von Laclau und Mouffe. Dieser schafft es, verschiedene kollektive Identitäten über Äquivalenzketten zu einer gemeinsamen hegemonialen Bewegung zu organisieren, um gesellschaftspolitische Veränderungen erfolgreich anzustoßen (vgl. Laclau/Mouffe 2012). Im Hinblick auf den Kampf sowohl für soziale Gerechtigkeit, Klima- und Umweltschutz, als auch gegen (strukturelle) Diskriminierung, Rechtspopulismus, Nationalismus und Autokratismus muss eine neue, breite Basis aufgebaut werden, auf der sich verschiedene linke Forderungen – von Fragen sozialer Verteilung bis hin zu solchen, identitätspolitischer Anerkennung – zusammenfinden und vereinen lassen (vgl. Mouffe 2018; Fraser 2022; Giroux 2016). Die dafür notwendige Mobilisierung kann nur von unten, aus der Zivilgesellschaft und den öffentlich-demokratischen Institutionen

gelingen, wobei Bildung und Erziehung die Schlüssel für die Ermöglichung, Erlangung und Entwicklung einer radikaldemokratischen Gesellschaft darstellen.

