

2. Pädagogik als Kulturpolitik

Während sich Giroux in seinen früheren Arbeiten gezielt der schulischen Sphäre gewidmet hat, weitet sich sein Blick und Analysegegenstand ab Anfang der 1990er, unter der zunehmenden Rezeption unter anderem poststrukturalistischer und postkolonialer Theorien sowie den Arbeiten der *Cultural Studies*, aus.

»[...] I no longer believe that the struggle over education can be reduced to these sites, nor do I believe that pedagogy as a form of political, moral, and social production can be addressed primarily as a matter of schooling. [...] It needs to make new connections, take up new paradigms, and open up different spaces with new allies in order to work simultaneously on changing the schools and the wider social order. [...] pedagogy is less about providing a universalized set of prescriptions than it is about rewriting the relationship between theory and practice as a form of cultural politics.« (Giroux 1992a, 1ff.)

In dem Bestreben danach, einen neuen und erweiterten Diskurs von Pädagogik zu beschreiben und voran zu bringen, wird die Bedeutung und Reichweite von Pädagogik selbst neu definiert. Vor dem Hintergrund eines zum Zeitpunkt der Reagan/Bush-Ära vorherrschenden Neokonservatismus und Neoliberalismus, mit neuen Erscheinungsformen des Rassismus, begreift Giroux Pädagogik nun zusätzlich als »Konfiguration von textuellen, verbalen und visuellen Praktiken« (ebd., 3), durch und mit denen Bedeutungen generiert, Wissen organisiert und Begehren, Werte sowie soziale Identitäten und Praktiken konstruiert werden. Dabei tritt die Frage kritischer *citizenship* in den Vordergrund, insbesondere unter Bedingungen eines aggressiven Rassismus in Zeiten neuer Multikulturalismuskussionen. Kurz, unter Einbeziehung insbesondere der *Cultural Studies* wird Pädagogik zur Kulturarbeit und Kulturpolitik, die sich unter anderem mit Fragen der Repräsentation, Identität und Differenz auseinandersetzt, unter anderem um diskriminierende Praktiken und Strukturen herauszufordern, Emanzipation sowie eine kritische Demokratie zu fördern.

Dies resultiert in einer Erweiterung der *Critical Pedagogy* um eine kulturell-politische Dimension sowie umgekehrt in einer Erweiterung der *Cultural Studies* um eine pädagogische Dimension. Letzteres fokussiert insbesondere die pädagogische Kraft der kulturell-

len Sphäre und fragt danach, wie Lernprozesse selbst die politischen Mechanismen konstituieren, durch die unter anderem Identitäten konstruiert werden (vgl. Giroux 2000d, 109).

»[...] the pedagogical principles at work here analyze culture as a set of lived experiences and social practices developed within asymmetrical relations of power. Culture in this sense is not an object of unquestioning reverence but a mobile field of ideological and material relations that are unfinished, multilayered, and always open to interrogation.« (Giroux 1992e, 99)

So wird Kultur zur »pädagogischen Triebkraft par excellence« (Giroux 2000b, 10). Neben der Ausweitung der pädagogischen Sphäre jenseits von Schule ist insbesondere die Pluralisierung der Literalität (*literacy*) für eine pädagogische Kulturpolitik maßgeblich. Die Idee von *literacies* umfasst neben den traditionellen Printmedien zusätzlich solche kulturellen Codes, die in und durch unter anderem Bilder, Narrationen und (*Hollywood*) Filme produziert werden (vgl. Giroux 2004e, 205).

Pädagogik als Kulturarbeit und kulturelle Praxis beinhaltet Fragen der Produktion von Wissen sowie der Herstellung sozialer Identitäten, was auf Repräsentationspraktiken und deren Bedeutungsproduktion verweist. Hier entwirft Giroux eine *pedagogy of representation*, die nicht nur die vielfältigen Sphären und Formen der Repräsentation in populären Medien untersucht, sondern insbesondere auch die Art und Weise, wie dadurch Subjekte, die schulische Sphäre sowie die ganze Gesellschaft beeinflusst und geformt werden.

»Culture is the ground of both contestation and accommodation, and as the site where young people and others imagine their relationship to the world; it produces the narratives, metaphors, and images for constructing and exercising a powerful pedagogical force over how people think of themselves and their relationship to others.« (Giroux 2000e, 133)

Die kritische Analyse und das Aufdecken der historischen Kontexte unter anderem rassistischer, sexistischer sowie kolonialer Repräsentationsformen, der Prozesse der Identitätsformung sowie der dahinterstehenden Interessen, macht die *pedagogy of representation* zu einer Praxis des Widerstandes und der Transformation (vgl. Giroux 1993a, 5). Es darf jedoch nicht bei der bloßen Analyse und Sichtbarmachung ebendieser Praktiken bleiben. Zusätzlich muss in einem zweiten Schritt die Sprache der Kritik in eine Sprache der Hoffnung überführt werden. Diese als *representational pedagogy* bezeichnete Praxis soll Schüler*innen nun die eigene kritische Auseinandersetzung mit vorherrschenden Repräsentationsformen ermöglichen (vgl. Giroux 1993b, 118). So werden Schüler*innen zu Produzent*innen eigener, neuer Repräsentationen.

Während manch postkoloniale und poststrukturalistische Ansätze das Gewicht insbesondere auf die Textualität, Repräsentations- und Signifizierungspraktiken legen, mahnt Giroux im Anschluss daran vor einer reduktionistischen pädagogischen und politischen Praxis.

»Removed from broader public discourses and analyzed outside of an assemblage of other cultural formations, texts become either the reified markers of a narrow version of identity politics or pedagogical resources for uncovering the attributes of specific identities.« (Giroux 2000c, 68)

Neben der wichtigen Hinwendung zu postkolonialen und poststrukturalistischen Theorien muss eine progressive Pädagogik außerdem die Brücke zu öffentlichen Diskursen, Praktiken, Institutionen und Politiken schlagen, was Giroux in seinem Ansatz der *public pedagogy* konzeptualisiert. Während die *pedagogy of representation* das Hauptaugenmerk auf Identitäts- und Bedeutungsproduktionen sowie das Aufdecken unterdrückender Ideologien legt, fokussiert die *public pedagogy* verschiedene Formen und Orte der Bildung und des Lernens, die über die formalen Schulpraktiken hinausgehen und beispielsweise die gesellschaftlichen Wirkungen medialer Großkonzerne und Produktionen wie *Walt Disney* untersuchen.

Nachdem im folgenden Kapitel zunächst die *pedagogy of representation* und die *representational pedagogy* in den Blick genommen werden und diese beispielhaft anhand Giroux' Analyse zum Hollywood Film »Dead Poets Society« veranschaulicht werden, folgt im darauffolgenden Kapitel die Auseinandersetzung mit der *public pedagogy*. Hier wird zum einen kritisch auf Leerstellen beziehungsweise Schwächen innerhalb der *Cultural Studies* hingewiesen sowie zum anderen der spezifische Beitrag der *Critical Pedagogy* für die *Cultural Studies* herausgestellt. Den Abschluss des Kapitels bildet erneut eine interaktionistisch-konstruktivistische Interpretation der im Folgenden dargestellten Konzepte und Argumentationen.

2.1 Pedagogy of Representation

Im Zentrum der Pädagogik des Populären steht die Einsicht, dass sich identitätsstiftende sowie bedeutungsschaffende Prozesse um Differenzkategorien von unter anderem *race*, *class*, *gender* und *ethnicity* mit und durch kulturelle Repräsentationen, insbesondere in den Alltagserfahrungen, vollziehen. Dabei wirken diese oftmals verdeckt, wobei normative kulturelle Bilder und Botschaften transportiert und legitimiert werden, die minoritäre Subjekte und Gruppen sowohl unter- und misrepräsentieren, als auch diskriminieren. Dies machen sich konservativ-neoliberale Politiken zunehmend zunutze, indem einerseits Politik entpolitisiert wird, andererseits Populärkultur und öffentliche Sphären politisiert und damit angeeignet werden (vgl. Giroux 1993c, 35). So werden nicht nur öffentliche Räume wie Schulen, Universitäten oder kulturelle Sphären durch bestimmte (mediale) Repräsentationspraktiken unterwandert und instrumentalisiert, um die hegemoniale Stellung zu stabilisieren, es werden vor allem auch oppositionelle Diskurse wie Feminismus und Postkolonialismus unterdrückt (vgl. ebd., 37). Hier gilt es, Pädagogik als kulturelle und politische Praxis zu begreifen, die Populärkultur als komplexes Terrain der Identifizierung, Aushandlung und Transformation begreift.

Der Tatsache, dass sich Repräsentationen historisch einschreiben, festsetzen und tradieren, wird besondere Aufmerksamkeit geschenkt, da sich an diesem Punkt, durch

die Möglichkeit der Entlarvung und Dekonstruktion, immer auch Räume für Neukonstruktionen und Umdeutungen öffnen.

»[...] I am referring to the various ways in which representations are constructed as a means of comprehending the past through the present in order to legitimate and secure a particular view of the future.« (Giroux 1993b, 115)

Hier schließt sich die *pedagogy of place* an, eine Pädagogik der Verortung, wo es um ebendiese Aufdeckung und Reflexion der eigenen historischen Positionierung und Eingebundenheit geht. Diese Perspektive thematisiert und reflektiert unterschiedliche Formen von Identitätspolitik, wobei insbesondere die Kategorie der Ethnizität in den Blick gerät (vgl. Giroux 1993a, 8).

Ebenso wie Hall in seinen Analysen insbesondere die Repräsentationspraktiken fokussiert, in denen Bedeutungen, Identifikationen, Subjektpositionen, Wissen und Wahrheiten gebildet werden, die jeweils selbst stets komplex und widersprüchlich sein können, pointiert auch Giroux die Heterogenität und Ambiguität von Repräsentationsprozessen und deren Folgen.

»[...] I want to analyze radical pedagogy as a theoretical discourse that helps to illuminate how cultural texts can be understood as part of a complex and often contradictory set of ideological and material processes through which the transformation of knowledge, identities, and values takes place. Such texts, like schools in this sense, produce narratives, desires, and subjectivities that are far from homogeneous and in turn encounter students whose own subjectivities are constructed in multiple, complex, and contradictory ways.« (Giroux 1993c, 38)

Vor diesem Hintergrund wird anhand von Giroux' Analyse des Films »Dead Poets Society« (»Club der toten Dichter«) im Folgenden beispielhaft gezeigt, wie Populärkultur als Diskurs kritischer pädagogischer Praxis aufgenommen werden kann.

2.1.1 »Dead Poets Society«

Giroux' Analyse des Films und die damit zusammenhängenden pädagogischen Auseinandersetzungen gehen auf eine Lehr-Lerneinheit eines Bachelorkurses für Lehramtsstudierende im Jahr 1991 zurück, wie er unter anderem in »Living Dangerously« (Giroux 1993a) ausführt. Das Seminar ist von vornehmlich weißen Studierenden der mittleren und oberen Mittelklasse besucht und beschäftigt sich bis dahin primär mit der Rolle von Schule im Kontext sozialer und kultureller Reproduktion. Dies gilt es, anhand der Nutzung populärer Medien zu übersteigen und insbesondere Widerstandsformen sowohl für Lehrer*innen als auch für Schüler*innen aufzuzeigen, wobei sich die Klasse für den Film »Dead Poets Society« von Peter Weir aus dem Jahr 1989 entschied. Motive für diese Auswahl sieht Giroux in erster Linie in den affektiven Zugängen, da der Film für eine vermeintlich kritische Pädagogik steht und die Studierenden sich mit der angebotenen Lehrerpersönlichkeit, im Lichte ihrer eigenen späteren Lehrtätigkeit, gut und gerne identifizieren können (vgl. Giroux 1993c, 40).

Zentrale Handlungsstränge

Der Film spielt in den späten 1950ern in einem elitären Jungeninternat in Neuengland. Sowohl die Schüler, als auch die Lehrer und Eltern entstammen mehrheitlich der Oberschicht mit entsprechendem Kapital, Privilegien und Macht, wobei die Identifizierung als weiß, männlich und heterosexuell, aufgrund der Nichtthematisierung jeglicher Differenzkategorien, normativ vorausgesetzt wird (vgl. Giroux 1993c, 42). Die erste Szene zeigt die Begrüßungsrede des Rektors zum Jahrgangsbeginn, in der die vier Grundprinzipien der Schule – Tradition, Ehre, Disziplin und Leistung – kanonisiert ertönen und darauf verwiesen wird, dass dreiviertel der Graduierten eine Eliteuniversität anschließen.

Der neue Englischlehrer, Mr. Keating (dargestellt von Robin Williams), bringt, entgegen der traditionsbehafteten, positivistischen Pädagogik des Internats, unkonventionelle und mutige Lehrformate und Inhalte ein und fordert beispielsweise in der ersten Stunde die Schüler dazu auf, die methodische Einleitung des Lyrikbandes herauszureißen. Die Schüler sollen nicht bloß lesen und interpretieren, sondern selbst zu Kulturschaffenden werden, indem sie ihre eigenen Gedichte schreiben, sich selbst reflektieren sowie positionieren und stets dem Motiv des *Carpe diem* folgen. Dabei betont Keating neben Ästhetik und Affektivität insbesondere Individualität und persönliches Wachstum.

Angelehnt an den von unter anderem Keating zu seiner Schulzeit begründeten »Club der toten Dichter« (»Dead Poets Society«), organisiert sich eine Gruppe Schüler zu einem neuen Club, der sich in der gleichen Höhle wie Keating damals, außerhalb des Schulgeländes, trifft. Hier lesen sie Gedichte der Romantiker, dichten selbst, rauchen, machen Musik und bringen Mädchen mit. Ein Mitglied des Clubs, Charlie Dalton, veröffentlicht unter dem Namen des Clubs eine Proklamation in der Schulzeitung, in der die Zulassung weiblicher Schüler zum Internat gefordert wird. Nach öffentlicher Verspottung des Rektors im Speisesaal erhält Dalton eine Prügelstrafe und wird der Schule verwiesen.

In einem weiteren Erzählstrang wird die Situation des aus der unteren Mittelschicht stammenden Neil Perrys erzählt, der sich, inspiriert durch Keating, seiner Leidenschaft des Theater Spielens widmet, jedoch aufgrund der negativen Reaktion seines Vaters und dessen Drohungen nur noch den Ausweg im Suizid sieht. Diesem Ereignis folgend wird Keating zum Sündenbock der Tragödie gemacht und gekündigt.

In der letzten Szene des Films unterrichtet der Direktor Keatings ehemaliger Klasse ebendiese zuvor herausgerissene Lyrikeinleitung. Keating erscheint, um seine persönlichen Gegenstände aus seinem Büro zu holen, wofür er das Klassenzimmer durchqueren muss. Bevor er schließlich den Raum verlassen möchte, steigen einige Schüler mit dem Ausspruch »Captain, mein Captain« auf ihre Pulte, woraufhin Keating lächelnd »Danke Jungs« entgegnet und geht.

Analyse

Der Film »Dead Poets Society« vertritt laut Giroux insgesamt eine konservative Pädagogik (vgl. Giroux 1993c, 40). Während einerseits das Thema Widerstand zwar im Zentrum des Films steht, verhindere der Film laut Giroux andererseits jegliche kritische Auseinandersetzung, da diese von der affektiven Bindung zwischen den Zuschauer*innen und dem Protagonisten Keating absorbiert werde (vgl. Giroux 1993c, 40f.). Keating verkörpert einen unkonventionellen Lehrstil, der dem sehr positivistischen Konzept des Inter-

nats entgegenzustehen scheint. So fördert er beispielsweise mit der radikalen Aufforderung, die Einleitungen der Lyrikbände herauszureißen, die Dekonstruktion und fordert die Schüler zur Konstruktion ihrer eigenen Geschichten und Gedichte auf. Laut Giroux ist Keatings Widerstandsbegriff und seine Idee von Befreiung und Handlungsmacht jedoch ausschließlich persönlich, als individuelle Errungenschaft, zu sehen. So steht lediglich das künstlerische sowie das persönliche Wachstum im Vordergrund, während kritisches Denken sowie die Thematisierung von ungleichen Machtverhältnissen übergangen wird (vgl. ebd., 43). Diese unkritische Haltung zeigt sich ferner in der Tatsache, dass die Schüler die romantische Literatur des 19. Jahrhunderts lesen, anstatt die zu dieser Zeit aufkommende sozialkritische Literatur der amerikanischen *Beat-Generation* rund um Autoren wie Jack Kerouac, Allen Ginsberg und William S. Burroughs.

Widerstand erscheint im Film nicht nur inhaltsleer, sondern nahezu gänzlich entpolitisiert und dekontextualisiert, da er wie im Fall von Charlie Dalton, der aus einer besonders reichen Familie stammt, weder Opfer noch Risiko fordert oder, wie im Fall von Keating, letztlich ohne Konsequenz und Wirkung bleibt (vgl. ebd., 44). Anstatt sich beispielsweise gegen die Diffamierung seitens des Rektors zu wehren, nimmt Keating sein Schicksal stillschweigend entgegen und verlässt die Schule. Mehr noch, laut Giroux »versöhnen sich [sogar] am Ende Widerstand, Verrat und Unterdrückung in einem Diskurs der Höflichkeit, wobei sich Machtverhältnisse auflösen« (ebd., 47). So ist Keating eher Komplize der herrschenden Machtverhältnisse (vgl. ebd., 44).

Widerstand von Seiten der Schüler zeigt unterschiedliche Wirkungen, vermittelt letztlich jedoch das Bild, als führe Widerstand sogar zur Selbsterstörung, sofern negative Konsequenzen nicht durch Wohlstand und Privilegien aufgefangen werden (vgl. ebd., 46). Der Widerstand Daltons hat lediglich die Folge, dass er von der Schule verwiesen wird, jedoch durch den familiären Wohlstand und Rückhalt nicht mit einschneidenden negativen Auswirkungen für ihn zu rechnen ist. Demgegenüber endet der Widerstand des aus der unteren Mittelschicht stammenden Perrys im Suizid. Zusammenfassend lässt sich für Giroux festhalten, dass Widerstand in »Dead Poets Society« in erster Linie eine persönliche Angelegenheit ist, bei der es weniger um die Veränderung struktureller Bedingungen, als um das Aushandeln von Verhaltensnormen geht (vgl. ebd., 47).

Daneben transportiert der Film sexistische und misogyne Darstellungen, indem Frauen entweder als Trophäen oder als Anhängsel männlicher Macht repräsentiert werden (vgl. ebd., 48). Dies wird beispielsweise darin deutlich, dass Keating den Schülern mitteilt, zentraler Zweck von Lyrik sei es, Frauen zu gewinnen. Jegliche Bezüge zu Frauen werden entweder sexualisiert oder simplifiziert dargestellt. So werden Gedichte in der Höhle von Playboy-Postern abgelesen, die Mädchen selbst aber als zu dumm, um Lyrik zu verstehen, repräsentiert. Und auch die Forderung der Schüler, Mädchen auf der Schule zuzulassen, erweist sich als bloßer Wunsch, sexuelles Vergnügen in der Schule zu realisieren (vgl. ebd.). Laut Giroux geht es hier nicht nur um eine verkürzte Darstellung pubertärer Geschlechterverhältnisse in einer Privatschule, sondern um eine Politik der Repräsentation, die Widerstand zum Bestandteil einer pädagogischen Praxis macht, die Sexismus produziert und legitimiert (vgl. ebd.).

2.2.2 Pedagogy of Representation & Representational Pedagogy

Das Medium Film muss als Ort verstanden werden, an dem verhandelt wird, wie vielfältig Repräsentationen, je nach gesellschaftlicher Perspektive, verstanden und interpretiert werden können und welche Konsequenzen diese Differenzen in politischer, ethischer und theoretischer Hinsicht haben können (vgl. Giroux 1993c, 39). Darüber hinaus muss gefragt werden, wie ein Film affektive Bindungen sichert, das heißt zum Beispiel zu fragen, wie der Film »Dead Poets Society« bestimmte Wünsche, Identifikationen oder Bedürfnisse mobilisiert. Ebenso muss herausgefunden werden, wie Schüler*innen den Film kritisch hinterfragen können, um ein tieferes Verständnis ihrer eigenen historischen und kulturellen Verortung erlangen zu können (vgl. ebd.).

Für die pädagogische Arbeit mit und an dem Film »Dead Poets Society« ist es für Giroux zunächst bedeutend, aufzuzeigen, wie Diskurse über Wissen, Pädagogik und Widerstand auf verschiedene und oft widersprüchliche Weise im Film gleichzeitig hinterfragt und verstärkt werden (vgl. ebd., 41). Bedeutend dabei ist es, weder die affektiven Bindungen der Studierenden zu zerstören, noch eine definitive ideologische Lesart des Films anzubieten. Stattdessen sollte hinterfragt werden, inwiefern der Film Wissen erzeugt und Handlungsfähigkeit vermittelt, die im Dienst gesellschaftlicher Interessen und Autoritäten, die immer auch durch die Produktionsverhältnisse der kapitalistischen Marktökonomie bedingt sind, bestimmte Gruppen bevorzugen, und wie der Film Unterdrückung und Widerstand im Schulkontext sowohl widersprüchlich, als auch begrenzt aufzeigt (vgl. ebd.).

Darüber hinaus ist bedeutend, zu hinterfragen, welche ideologischen Botschaften in einem Film zum Ausdruck kommen, welche Lesarten und welche Subjektpositionen zugelassen werden (vgl. ebd., 49). Um die Bedeutungsvielfalt von »Dead Poets Society« herauszuarbeiten und den Studierenden die Möglichkeit zu geben, den Film aus ihrer eigenen Perspektive zu interpretieren, gibt Giroux ihnen beispielsweise den Auftrag, kurze kritische Aufsätze zu verfassen und diese anschließend unter den Kommilitonen auszutauschen (vgl. Giroux 1993c, 49). Zudem bringt Giroux Rezensionen zum Film sowie seinen eigenen Filmkommentar ein, um zum einen die Stimme des Lehrenden einzuführen, zum anderen aber auch, um diese kritisch hinterfragen lassen zu können (vgl. ebd.). Im und durch den Dialog können die Studierenden so ihre affektiven Beziehungen artikulieren sowie kritisch diskutieren.

Damit einher geht die Auseinandersetzung darum, welche Machtverhältnisse bestätigt oder aufgebrochen werden und inwiefern dies mit der gesellschaftspolitischen Realität der Studierenden in Verbindung gebracht werden kann (vgl. ebd., 50). So sollen insbesondere auch Verknüpfungen zu anderen Diskursen hergestellt werden, die im Film nicht explizit angesprochen werden, und es soll untersucht werden, wie dadurch möglicherweise implizit Herrschaftsverhältnisse untermauert werden. Um zu verstehen, wie »Dead Poets Society« bestimmte Machtverhältnisse bestätigt, wird der Film von den Studierenden im Hinblick darauf untersucht, wie er beispielsweise bezüglich der Kategorien von *race*, *class* und *gender*, im Kontext aktueller politischer Diskurse, einzuordnen ist (vgl. ebd.). So ergeben sich vielfältige und auch widersprüchliche Deutungsmöglichkeiten, die von unterschiedlichen Personen jeweils sehr verschieden aufgenommen und verknüpft werden und wodurch gezeigt werden kann, dass es keine richtige oder falsche

Bedeutungsstruktur in Populärtexten gibt, sondern, dass diese immer in größeren historischen und sozialen Kontexten zu situieren sind, die subjektiv unterschiedlich wirken und dementsprechend unterschiedlich dekodiert werden.¹

Eine *Pedagogy of Representation* sollte zusammenfassend folgende zentrale Aspekte beachten:

- 1) Kulturarbeiter*innen müssen die historische Kontingenz und Kontextualität von bestimmten Repräsentationsformen identifizieren können (vgl. Giroux 1993b, 116f.). Es ist nicht ausreichend, unterdrückende oder diskriminierende Repräsentationen aufzudecken, sondern diese müssen immer mit bestehenden Machtverhältnissen in Verbindung gebracht werden, so dass analysiert werden kann, welche Subjektpositionen erzeugt und welche Autoritäten gesichert werden. Von besonderer Bedeutung ist hier zu fragen, inwiefern Repräsentationen Begehren, Identifikationen, Emotionen und Wünsche hervorrufen, mobilisieren und sichern und wie diese die eigene Identifizierung und Handlungsfähigkeit beeinflussen (vgl. ebd., 117).
- 2) Repräsentationen sind immer innerhalb kultureller und theoretischer Grenzen beziehungsweise Kontexte erzeugt sowie eingebettet und implizieren folglich stets bestimmte Wahrheiten, Werte und Machtverhältnisse (vgl. ebd., 118). So müssen sowohl die Interessen hinter bestimmten Repräsentationsformen, als auch die Produktionsverhältnisse der kapitalistischen Marktökonomie reflektiert und bedacht werden.

Demgegenüber sollte eine *representational pedagogy* über die oben aufgeführte Analyse der Formen und Inhalte von Repräsentationen hinausgehen und insbesondere die eigene Gestaltungsmöglichkeit der Schüler*innen fokussieren.

- 1) So sollen Repräsentationen identifiziert, herausgefordert und anschließend umgeschrieben werden, so dass die Praxis der Repräsentation zu einer Praxis des Widerstandes und der Transformation wird (vgl. ebd., 118). Eine *representational pedagogy* soll Schüler*innen zum einen die Möglichkeiten geben, ihre eigenen Geschichten aufzudecken, muss aber zum anderen auch ermöglichen, die so gemachten Erfahrungen und Einsichten umzusetzen. Geschichte ist veränderbar und vielfältig und kann je individuell aufgedeckt und neugeschrieben werden (vgl. ebd., 118f.). Dabei gilt es anzuerkennen, dass Identitäten immer dem »Spiel der Geschichte, Kultur und Macht« (Hall 1990, 225) unterworfen sind, das heißt sich durch Differenzen konstituieren und nie abgeschlossen sind.
- 2) Darüber hinaus müssen Kulturarbeiter*innen ein Verständnis darüber erlangen, inwiefern die Massenmedien unter Einbezug der Alltagskultur das Verhältnis zwischen den Rändern und den Machtzentren repräsentieren (vgl. Giroux 1993b, 120). Neben der Aufdeckung rassistischer, sexistischer und kolonialer Repräsentationsformen und -praktiken gilt es vor allem, im Rahmen pädagogischer Praktiken, Wissen und Begehren so zu verknüpfen, dass neue kulturelle Produktionen, Investitionen sowie Gegengeschichten (*counter-narratives*) entstehen (vgl. ebd.).

1 Vgl. Hall (2004b; 2004c).

2.2 Public Pedagogy

Vor dem Hintergrund der Rezeption der *Cultural Studies* verbindet sich im Konzept der *public pedagogy* Giroux' Forderung nach einer Ausweitung der pädagogischen Sphäre über die Schule hinaus mit der Kritik an der zunehmenden Neoliberalisierung der sozialen, kulturellen und gesellschaftspolitischen Sphären. Dabei diagnostiziert er unter anderem eine Krise der Jugend, in der sich die zunehmende Kommerzialisierung öffentlicher und hier insbesondere kultureller Räume und die gleichzeitige Erosion des demokratischen Lebens insgesamt reflektiert. Diese Auseinandersetzung mündet unter anderem in der Bekräftigung kritischer *citizenship* vor dem Hintergrund der Modifikation des Pädagogischen als *performative* Praktik. Der Begriff der Performativität bezeichnet sprachliche Äußerungen, die nicht rein verbal sind, sondern durch die gleichzeitig eine Handlung vollzogen wird und somit Wirklichkeit verändert beziehungsweise erst konstituiert wird (»Das Buffet ist eröffnet« oder »Es ist ein Junge«) (vgl. Butler 1991, 161). Damit spricht sich Giroux insbesondere dafür aus, dass Pädagogik nicht als Vermittlung und Erlangung bestimmter Wissensbestände und Fähigkeiten definiert wird, sondern dass diese Kompetenzen erst in ihrer performativen Verwendung und Ausführung die Handlungsfähigkeit des Individuums ausmachen (vgl. Giroux 2000e, 130).

»As a performative practice, the pedagogical opens up a narrative space that affirms the contextual and the specific while simultaneously recognizing the ways in which such spaces are shot through with issues of power. [...] The pedagogical as performative also draws upon recent cultural-studies [sic!] work in which related debates on pedagogy can be understood and addressed within the broader context of social responsibility, civic courage, and the reconstruction of democratic public life.« (Ebd., 133)

Durch die Wendung des Pädagogischen als performative Praxis gelingt es Giroux, das Politische pädagogischer zu machen, das heißt das Pädagogische als konstitutives Element der *Cultural Studies* zu definieren, indem

»[...] progressive educators and cultural workers [...] go beyond the primacy of signification over power and focus on how these cultural texts work within the material and institutional context that structure everyday life« (Giroux 2000e, 135).

Während pädagogische Fragestellungen innerhalb der *Cultural Studies* oft randständig waren², ist es Giroux' Anliegen herauszustellen, welche konstitutive Rolle der Pädagogik als Kulturkritik und kultureller Praxis zukommt, wenn es darum geht, wie Wissen und Identitäten, insbesondere in der öffentlichen Sphäre jenseits von Schule, hergestellt werden, wie Kultur mit Macht verbunden ist und sich beispielsweise auch jenseits des Diskursiven institutionell einschreibt (vgl. Giroux 1994b, 93f.). Hier stellt die Pädagogik einen Diskurs bereit, mit Hilfe dessen unter anderem die Verflechtungen von Macht und

2 Eine der wenigen Ausnahmen zu Beginn der 1990er bilden die Arbeiten von Grossberg (1994), Aronowitz (1993) und Spivak (1993).

Wissen in der Produktion und Transformation von Identitäten aufgedeckt und analysiert werden können.

»Educational work is both inseparable from and a participant in cultural politics because it is in the realm of culture that identities are forged, citizenship rights are enacted, and possibilities are developed for translating acts of interpretation into forms of intervention.« (Giroux 2000a, 25)

Vor diesem Hintergrund formuliert Giroux zunächst einige Schwächen oder Unbestimmtheiten innerhalb der *Cultural Studies*, die insbesondere von Pädagog*innen kritisch aufgenommen werden können, um das Politische pädagogischer zu machen und so eine radikale Demokratie voranzubringen:

- 1) Für Giroux tendieren einige Arbeiten der *Cultural Studies* zu einer Überbetonung des Dekonstruktiven bei gleichzeitiger Verengung des Geltungsbereichs auf Fragen von Bedeutung, Text und Populärkultur (vgl. Giroux 2004e, 207). Stattdessen gelte es, Untersuchungen zu symbolischen Formen und Bedeutungen immer mit Machtanalysen zu verbinden, wie es beispielsweise in den Arbeiten von Stuart Hall der Fall ist. Im Hinblick auf die Transformation der Gesellschaft hin zu einer radikaldemokratischen muss Theorie stets mit Praxis verknüpft werden und sich in Diskursen des öffentlichen Lebens niederschlagen (vgl. ebd., 208). Damit geht die Annahme einher, dass der Kampf um Demokratie niemals abgeschlossen ist, sondern Demokratie stets als im Werden begriffen werden muss.
- 2) Im Anschluss daran betont Giroux die Notwendigkeit, den in den *Cultural Studies* vorherrschend akademischen Diskurs vermehrt mit öffentlichen Diskursen zu verbinden sowie ein breiteres Publikum, jenseits der Akademie, anzusprechen.³ Explizit denkt Giroux an öffentliche Ringvorlesungen, Interviews sowie eine Radio- und Internetpräsenz (vgl. Giroux 2004e, 208f.).
- 3) Darüber hinaus sollten Vertreter*innen der *Cultural Studies* aktiver die ethischen und politischen Herausforderungen der Globalisierung angehen und sich hier insbesondere mit *cultural workers*, wie Pädagog*innen, Künstler*innen, Autor*innen, Journalist*innen und anderen vernetzen, um eine demokratische *public pedagogy* zu verwirklichen (vgl. ebd., 209).
- 4) Um die Kluft zwischen Institutionen der höheren Bildung und der weiteren Gesellschaft zu minimieren, das heißt Diskurse, Forschungsprojekte und -ergebnisse in die gesellschaftliche Sphäre hineinzutragen und zu diskutieren, appelliert Giroux zunächst an Pädagog*innen beziehungsweise *cultural workers* und deren Reflexion und Sichtbarmachung der eigenen subjektiven Eingebundenheit bezüglich der Inhalte, der Beziehungen sowie deren politischer Beschaffenheit (vgl. ebd.). Hier schlägt Giroux die Unterscheidung zwischen einer »politisierenden Pädagogik« und

3 Hier sehe ich erneut die Arbeiten von Hall im Rahmen der *Open University* als Vorbild für das Hineintragen akademischer Diskurse in die Zivilgesellschaft und in außerschulische Bildungseinrichtungen.

einer »politischen Pädagogik« vor (ebd.). Während im ersten Ansatz den Studierenden *per se* die gleiche politische Meinung und Ausrichtung der Lehrenden unterstellt wird und auf Grundlage dessen agiert wird, werden Studierende in einer politischen Pädagogik in erster Linie dazu aufgefordert, eigene begründete Standpunkte einzunehmen und diese vor allem auch außerhalb des pädagogischen Settings zu verteidigen. Es geht um die Befähigung zu sozialer Verantwortung und kritischer *citizenship*.

- 5) Schließlich müssen Vertreter*innen der *Cultural Studies* Pädagogik und ihre lokalen sowie globalen Funktionen und Wirkungen ernst nehmen, um insbesondere Machtverhältnisse inner- und außerhalb traditioneller Diskurse und kultureller Sphären aufzudecken, zu hinterfragen, herauszufordern und zu verändern (vgl. ebd., 210f.).

Im Anschluss an den bereits durch Raymond Williams in 1989 formulierten Anspruch der *Cultural Studies* »to make learning part of the process of social change itself« (Williams 1989, 158), argumentiert Giroux dezidiert für die Relevanz von Pädagogik für die *Cultural Studies*, wie es im Folgenden systematisiert wird. Demnach zeichnet sich der spezifische Beitrag der *Critical Pedagogy* für die *Cultural Studies* aus durch:

- 1) die Vertiefung und Erweiterung der Analyse von Macht und Kultur über Fragen der Produktion, Zirkulation und Transformation hinaus auf die Frage der Aushandlung von Kultur und kulturellen Bedeutungen in dem Sinne, dass Pädagogik und pädagogische Settings selbst als Praxis beziehungsweise Orte kultureller Produktion verstanden werden (vgl. Giroux 1994b, 95). Darüber hinaus verhilft die *Critical Pedagogy* dabei aufzudecken, wie Wissen und Identitäten in unterschiedlichen Kontexten in sowie jenseits der Schule hergestellt werden. Damit bietet die Pädagogik ein Konzept der Artikulation an, womit die enge Verzahnung von Macht und Wissen in der Produktion und Transformation von Subjektpositionen analysiert werden kann (vgl. Giroux 1993d, 169). Pädagogik als Form der Kulturpolitik nimmt dabei das Verhältnis zwischen den Möglichkeiten des sozialen Handelns und den sozialen Formen, die diese sowohl ermöglichen als auch einschränken in den Blick und so soll die Stärkung von Demokratie in dem Sinn erfolgen, dass die Bedingungen für soziale Gerechtigkeit, Freiheit und Gleichheit sowohl in der politischen und sozialen, als auch in der ökonomischen Sphäre geschaffen werden (vgl. ebd., 168f.).
- 2) Die Wendung des Pädagogischen als performative Praxis, als »Akt des Handelns« (Grossberg 1996b, 143), ist von einer Kulturpolitik geprägt, die Wissen zurück in die Praxis übersetzt und Theorie in die politische Sphäre überführt, wodurch das Pädagogische unter anderem als Praxis der Aushandlung gestärkt wird (vgl. Giroux 2000e, 135). So wird ein narrativer Raum eröffnet, der das Kontextuelle sowie das Spezifische bekräftigt und gleichzeitig berücksichtigt, wie dieser Raum von Macht durchzogen ist (vgl. ebd., 133). Auch wenn den *Cultural Studies* selbst ein performativer Charakter zugesprochen wird, kann durch eine explizite Verbindung bzw. Aufnahme des Pädagogischen unterstrichen werden, inwiefern »every relationship of ›hegemony‹ is necessarily an educational relationship« (Gramsci 2018, 350). Damit wird die politische Kraft pädagogischer Praxis betont, die unter anderem mit Aspek-

- ten von sozialer Verantwortung, Zivilcourage und der Ausweitung demokratischen öffentlichen Lebens einhergeht (vgl. Giroux 2000e, 133). Darüber hinaus ist es von besonderer Bedeutung, dass *cultural workers* als transformative Intellektuelle nicht bloß soziale Kritik üben, sondern insbesondere auch Selbstkritik vollziehen, wobei Kritik immer mit einem Diskurs der Hoffnung beziehungsweise Diskurs der Möglichkeiten verbunden werden soll, das heißt die Idee beispielsweise, dass Geschichte angeeignet und neu gemacht werden kann, dass hegemoniale Strukturen verändert werden können und Bedeutungen und Wissen verhandelbar sind.
- 3) Zudem zeichnet sich der Beitrag der *Critical Pedagogy* für die *Cultural Studies* durch die Betonung des Primats des Politischen aus, womit unter anderem die Herstellung kritischer öffentlicher Sphären einhergeht, in denen der Prozess des Lernens selbst zum politischen Mechanismus wird, durch den Identitäten geformt, Begehren mobilisiert und Erfahrungen kontextualisiert werden (vgl. Giroux 2004e, 199). So stellt Pädagogik einen Diskurs bereit, in und durch ihn soziale Hierarchien, Identitäten und Ideologien befragt und herausgefordert werden können. Schüler*innen, Studierende und andere sollen zu sozialen, politischen und ökonomischen Akteur*innen werden, das heißt verstehen lernen, wie Macht beispielsweise eingeschrieben ist und wirkt, lernen, verschiedene Perspektiven einzunehmen sowie gängige Erklärungsmuster, die im Alltag dominieren, zu hinterfragen (vgl. Giroux 1993d, 169). Dem Aspekt der Erfahrung wird dabei eine besondere Bedeutung zugesprochen, da mit und durch Erfahrungen Wissen produziert wird und Subjekte konstruiert werden.
 - 4) Darüber hinaus ist die Verknüpfung einer Sprache der Kritik und Möglichkeiten notwendig, unter anderem um die gesellschaftlichen Wirkungen medialer Großkonzerne und Produktionen innerhalb der neoliberalen Hegemonie kritisch zu untersuchen und in Form einer *public pedagogy* herauszufordern. Die Eingebundenheit medialer Großkonzerne in Prozesse kultureller Produktion wurde selbstverständlich auch von Theoretiker*innen der *Cultural Studies* aufgenommen und kritisch bearbeitet, jedoch wurde laut Giroux die spezifisch pädagogische Rolle, die solchen Konzernen zukommt, nicht ausreichend berücksichtigt (vgl. Giroux 1999b, 222). Die insbesondere seit den späten 1980er und frühen 90er Jahren zunehmende Privatisierung unter anderem staatlicher Aufgaben und Leistungen sowie die Kommerzialisierung von Kultur allgemein hat dazu beigetragen, dass Großkonzerne wie *Walt Disney* oder *Time Warner* nicht nur zunehmend den öffentlichen Diskurs dominieren, sondern als »teaching machines« (Giroux 1999b, 222) eine öffentliche Pädagogik der Kommerzialisierung fördern beziehungsweise selbst als Akteure einer *public pedagogy* auftreten. So hat der globale neoliberale Kapitalismus entscheidende Auswirkungen unter anderem auf Machtverhältnisse, Wissensproduktion und Subjektkonstruktionen, was eine kritische Pädagogik auf neue Weise herausfordert.

Dass bei Vertreter*innen der *Cultural Studies* das Potential und die große Bedeutung der pädagogischen Sphäre für gesellschaftspolitische Veränderungen allerdings weiterhin unterschätzt und vernachlässigt wird, beklagt Giroux bis heute (vgl. Giroux 2016 o. S.).

2.3 Interaktionistisch-konstruktivistische Interpretation

Die Erweiterung beziehungsweise Neudefinition von Pädagogik als Kulturpolitik und Kulturarbeit vor dem Hintergrund der Diskurse der *Cultural Studies* und des Postkolonialismus ist aus Sicht des interaktionistischen Konstruktivismus im Hinblick auf die Diskussion um die Bedeutung und Reichweite von Pädagogik in pluralen, postmodernen Gesellschaften äußerst fruchtbar, da die zunehmende Diversität und die Vielfältigkeit von Bedeutungen im digitalen Zeitalter neue Perspektiven und Praktiken einfordern, die einer pluralen, demokratischen Gesellschaft gerecht werden. Damit zusammenhängend ist die Forderung nach Transformation der Gesellschaft hin zu einer radikaldemokratischen verknüpft, wie es sowohl Giroux als auch der interaktionistische Konstruktivismus anstreben. In der folgenden Analyse werden erneut auf Grundlage der im Teil I, Kapitel 1 eingeführten Beobachterperspektiven und Grundbegriffe des interaktionistischen Konstruktivismus Gemeinsamkeiten, Unterschiede und mögliche (Weiter-)Entwicklungen diskutiert, die beide Ansätze erweitern und bereichern können.

2.3.1 Beobachter*in – Teilnehmer*in – Akteur*in

Die analytische Differenzierung der Perspektiven von Beobachter*in, Teilnehmer*in und Akteur*in kann helfen, sich den vielfältigen (kulturellen) Wirklichkeits- und Bedeutungskonstruktionen, die insbesondere in postmodernen, multikulturellen Gesellschaften Geltung beanspruchen, anzunähern und sie so für eine kritische Pädagogik zu nutzen. Mit der Bejahung von Heterogenität, Ambivalenz, Differenz und Kontingenz geht einerseits die Annahme der Pluralisierung von Viabilität einher, das heißt die Vielfältigkeit von Kontexten für die Identifizierung eines jeden Subjekts sowie andererseits die Notwendigkeit, auf Grundlage dessen Andersheit und Dissens nicht nur anzuerkennen, sondern für eine radikaldemokratische Gesellschaft fruchtbar zu machen.

Giroux' Erweiterung von Pädagogik als Kulturpolitik und die damit einhergehenden Implikationen für die pädagogische Praxis können aus interaktionistisch-konstruktivistischer Perspektive im Sinne der Unterscheidung von Beobachter*in, Teilnehmer*in und Akteur*in folgendermaßen reflektiert werden:

Wenn wir einerseits mit dem interaktionistischen Konstruktivismus davon ausgehen, dass alle Beobachter*innen stets in kulturelle Kontexte eingebettet sind und dies andererseits mit einem an den *Cultural Studies* angelehnten Kulturbegriff verbinden, kann es keine wahre oder erste Beobachterposition geben. Dies hängt unter anderem damit zusammen, dass der Kulturbegriff zum einen die diskursiven symbolischen Praktiken, die vielfältige Bedeutungen generieren, betont, zum anderen dabei stets die Unabgeschlossenheit und Ambivalenz von Diskursen berücksichtigt wird. So ist die Annahme grundlegend, dass jede/r Beobachter*in aus der je subjektiven Sicht heraus Wirklichkeiten und damit auch vielfältige Bedeutungen konstruiert, die sich ganz unterschiedlich in kulturelle Praktiken und Interaktionen einschreiben. Und so sind besonders im Hinblick auf postmoderne, multikulturelle Gesellschaften die vielfältigen und widersprüchlichen Erfahrungen von Ethnizität, wie es Giroux explizit betont, unter

anderem verbunden mit Kategorien wie *class*, *race* und *gender* für die pädagogische Praxis und deren gesellschaftliche Wirkung zentral.

So sind Beobachter*innen stets Teilnehmer*innen unterschiedlichster kultureller Praktiken, Routinen und Institutionen, die diese vor dem Hintergrund ihrer vielfältigen historischen Kontexte und hybriden Erfahrungen verorten und identifizieren. Postmoderne Gesellschaften sind zunehmend geprägt von Migrations- und Fluchterfahrungen, Mehrsprachigkeit, Erfahrungen der Verschiebung und Deplatzierung, des Da-Zwischenseins sowie der Ungleichzeitigkeit sowohl in räumlicher als auch in zeitlicher Weise. Für Giroux muss eine kritische Pädagogik diese Vielfalt kultureller Hintergründe insofern berücksichtigen, als auf Grundlage dessen Identifizierungen, Bedeutungskonstruktionen sowie Handlungsweisen entstehen, die im pädagogischen Setting in einem ersten Schritt aufgedeckt und reflektiert werden müssen, wie er es in der *pedagogy of representation* vorschlägt. Denn erst die Verortung und Reflexion der eigenen Position im historischen, gesellschaftspolitischen und sozialen Kontext kann unter anderem bestehende Machtverhältnisse aufzeigen und in einem zweiten Schritt herausfordern und verändern. In der *pedagogy of representation* wird insbesondere Gewicht auf die vielfältigen Alltagserfahrungen der Teilnehmer*innen gelegt und der Frage nachgegangen, wie identitätsstiftende und bedeutungsschaffende Prozesse im Rahmen der Kategorien von unter anderem *race*, *class* und *gender* in Populärmedien repräsentiert werden.

Neben der zuvor dargelegten Notwendigkeit der umfassenden Reflexion der kulturellen Vorverständigungen, Traditionen und Erfahrungen der Teilnehmer*innen im Rahmen der *pedagogy of representation* legt Giroux besonderes Gewicht auf die damit stets verbundene Akteursperspektive, in die die Beobachtungsleistungen sowie Teilnahmebedingungen einfließen. So schließt sich an den ersten Schritt der Reflexion, Aufdeckung und Kritik die *representational pedagogy* an, bei der die aktive Gestaltungsmöglichkeit im Vordergrund steht, wodurch die Praxis der Repräsentation zu einer Praxis der Transformation wird. Indem Schüler*innen zu Akteur*innen werden, die unter anderem soziale, politische und ökonomische Missverhältnisse herausfordern und verändern, wird Pädagogik zu einer politischen Praxis.

Aus Sicht des interaktionistischen Konstruktivismus ist besonders Giroux' Sensibilität für die Perspektivenvielfalt von Beobachter*in, Teilnehmer*in und Akteur*in hervorzuheben. Das hohe Maß an Reflexivität, das mit der Berücksichtigung dieser unterschiedlichen Perspektiven einhergeht, macht eine kritische Pädagogik erst möglich und stellt die Voraussetzung für eine kritische, emanzipative Praxis dar.

2.3.2 Selbst- und Fremdbeobachter*in

Das Konzept der Repräsentation und die daran angelehnte *pedagogy of representation* verweisen auf die vielfältigen sozialen, kulturellen, gesellschaftlichen und individuellen Kontexte und Erfahrungen, die sich in jede Repräsentationspraktik einschreiben und aus verschiedenen Beobachterperspektiven sehr unterschiedlich interpretiert werden können.

Die vom interaktionistischen Konstruktivismus vorgeschlagene Unterscheidung von Selbst- und Fremdbeobachtung, die in Giroux' Ansatz der *pedagogy of representation* im-

plizit enthalten ist, betont zum einen die insbesondere in der Postmoderne notwendige Offenheit für Ambivalenz, Differenz und Kontingenz sowie zum anderen die damit einhergehende Anerkennung und Wertschätzung von Andersheit. Denn erst, wenn wir unsere Position und Situation als Selbstbeobachter*in offenlegen und reflektieren und dies wechselseitig mit der Perspektive eines/r Fremdbeobachter*in abgleichen, zeigt sich die Ambiguität und Kontingenz von Wahrheit, Wissen und Bedeutung sowie von Differenz und Andersheit. Als Selbstbeobachter*innen betrachten wir uns selbst und andere aus den Diskursen und kulturellen Praktiken heraus, an denen wir selbst teilhaben und partizipieren, wobei sich zeigt, dass wir hier dazu tendieren, Eindeutigkeit herzustellen und damit Sicherheit zu erlangen. Als Fremdbeobachter*in hingegen beobachten wir andere in ihrem Teilnehmen an und Agieren in Diskursen und kulturellen Praktiken, wobei aufgrund einer größeren Distanz häufig stärker auch andere, überschneidende Diskurse mit in Betracht gezogen und reflektiert werden. Dadurch kann der notwendigen Offenheit Rechnung getragen werden.

Wie bereits in Kapitel 2.1 ausgeführt wurde, ist es ein zentrales Ziel der *pedagogy of representation*, die Lernenden für eine multiperspektivische Betrachtung und Interpretation von Repräsentationen zu sensibilisieren und dadurch die Pluralität von Wirklichkeiten und Bedeutungen hervorzuheben. Giroux schafft es methodisch eindrucksvoll, die Studierenden dazu anzuleiten, sowohl in einer Selbstbeobachterperspektive die je subjektiven Lesarten und Bedeutungen des Films zu reflektieren, als auch verschiedene Fremdbeobachterperspektiven einzunehmen. Dies leitet er folgendermaßen an:

- 1) Zunächst schauen sich die Studierenden den Film vor dem Hintergrund ihrer je individuellen Erfahrungen und Geschichten an, ohne vorher beispielsweise durch Suggestivfragen positioniert oder beeinflusst worden zu sein. Hier stehen die subjektiven Eindrücke, Fragen, Gefühle und Interpretationen als Selbstbeobachter*in im Vordergrund.
- 2) In einem zweiten Schritt werden sie aufgefordert, kurze kritische Abhandlungen zu verfassen, die für die Gruppe vervielfältigt werden, um anschließend gemeinsam besprochen zu werden. An diesem Punkt stoßen Selbst- und Fremdbeobachtungen aufeinander, werden abgeglichen und diskutiert, wodurch die Vielfältigkeit von Bedeutungsgebungen, Interpretationen, Begehren, Fragen und Einstellungen hervortritt. Hier wird deutlich, dass es keine richtigen oder falschen Interpretationen gibt, Bedeutungen und Meinungen stattdessen kontextabhängig sind. Darüber hinaus kann verdeutlicht werden, dass Ansichten und Interpretationen auch veränderbar sind oder gar ambig nebeneinander Geltung finden. Ein Wechsel zur Metakommunikation, das heißt ein expliziter Austausch über die verschiedenen Perspektiven von Selbst- und Fremdbeobachtung, könnte aus interaktionistisch-konstruktivistischer Sicht hier helfen, einerseits eine inhaltliche Perspektivenerweiterung zu erlangen und andererseits Grenzen und Unschärfen zu identifizieren. So würde beispielsweise deutlich, dass dem Überführen von imaginären Aspekten (Gefühle, Begehren, Ängste etc.) auf die symbolische Ebene Grenzen gesetzt sind, wodurch die Sensibilität für die Grenzen des Verstehens und verstanden Werdens verstärkt wird.

- 3) Zusätzlich erhalten die Studierenden veröffentlichte Rezensionen zum Film sowie Giroux' eigenen Filmkommentar, wodurch eine weitere Ebene der Fremdbeobachterperspektive eingeführt wird. So werden die Lernenden dazu aufgefordert, sich auch kritisch zu autorisierten Perspektiven zu positionieren.

Eine noch deutlichere Differenzierung beziehungsweise Benennung der Perspektiven von Selbst- und Fremdbeobachtung könnte in Giroux' Analysen dazu beitragen, die Vielschichtigkeit, Widersprüchlichkeit, Ambivalenz und Mehrdeutigkeit von Repräsentationen und ihren Wirkungen noch expliziter hervorzuheben und in den sich daran anschließenden Re-/Konstruktionen differenzierter aufzugreifen. So zeigt sich insbesondere im Abgleich der Reflexion der Selbstbeobachtung mit der Reflexion der Fremdbeobachtung die Pluralität von Wahrheits- und Wirklichkeitskonstruktionen, die Ambivalenz von Repräsentationen sowie die Bedeutung unterschiedlicher Kontextualisierungen.

2.3.3 Symbolisches – Imaginäres – Reales

Ebenso wie Giroux – beeinflusst durch die *Cultural Studies* – Kultur und kulturelle Praxis primär auf Grundlage symbolischer Repräsentationen und Praktiken begreift, versteht der interaktionistische Konstruktivismus, ausgehend von unter anderem poststrukturalistischen Theorien, Kultur als diskursives Feld symbolischer Praktiken. Vor dem Hintergrund der Diskussion um Multikultur, Demokratie und der Rolle von Pädagogik legt Giroux ein besonderes Augenmerk darauf, Repräsentationen und Repräsentationspraktiken, insbesondere in Populärmedien, die im großen Maße Alltagserfahrungen bilden, kritisch zu beleuchten und zu dekonstruieren.

Hier finden wir erneut viele Gemeinsamkeiten zwischen beiden Ansätzen, doch während im interaktionistischen Konstruktivismus, wie wir bereits gesehen haben, größeres Gewicht auf die Frage gelegt wird, wie imaginäre Prozesse die Kommunikation und Interaktion beeinflussen und das Symbolische begrenzen, taucht das Imaginäre bei Giroux meist in Form von Affekten und Begehren auf. Hier ist es spannend zu sehen, wie Reich als Vertreter des interaktionistischen Konstruktivismus den Film »Dead Poets Society« im Vergleich zu Giroux interpretiert und welche Implikationen und Schlussfolgerungen sich daraus möglicherweise für die kritische Pädagogik, aber auch für den Ansatz von Reich, ergeben.

Im Folgenden wird zunächst das Feld des Symbolischen untersucht und gezeigt, wie mittels der *pedagogy of representation* zum einen symbolische Repräsentationen angefochten werden können. Dass sich hier auch stets imaginäre Prozesse zeigen, wodurch symbolische Ordnungen begrenzt werden, wird daran anschließend pointiert. Es wird untersucht, welche Zugewinne Giroux ebenso wie der interaktionistische Konstruktivismus gegenseitig erlangen können. Abschließend wird das Register des Realen betrachtet und analysiert, wie Aspekte des Realen innerhalb der *pedagogy of representation* fruchtbar gemacht werden können. Es zeigt sich deutlich, wie verwoben die drei Register miteinander sind und wie sehr sie sich gegenseitig beeinflussen.

Symbolische Ordnungen und Repräsentationen

Betrachten wir die *pedagogy of representation* im Sinne des Symbolischen, bewegen wir uns zwischen einerseits der Konstruktion und Rekonstruktion symbolischer (kultureller) Ordnungen und andererseits dem Bestreben nach Dekonstruktion ebendieser, wobei stets Ambivalenzen und Widersprüche immanent sind, die die Analyse so spannend machen und immer wieder zeigen, wie kontingent und vieldeutig Prozesse der Identifizierung und Signifizierung sind. Die Unmöglichkeit einer finalen Bedeutungsgebung beziehungsweise die nie zu erreichende Abgeschlossenheit von Diskursen hat unter anderem damit zu tun, dass im Anschluss an poststrukturalistische Theorien davon ausgegangen wird, dass symbolische Repräsentationen von Überdeterminiertheit gekennzeichnet sind, das heißt, dass grundsätzlich eine Mehrbedeutung hinter der vermeintlich stabilen Beziehung von Signifikant und Signifikat herrscht. Stets gibt es die Möglichkeit, bisherige Artikulationen neu- und umzudeuten, was sowohl Giroux als auch der interaktionistische Konstruktivismus produktiv nutzen, um unter anderem Ansprüche auf Allgemeingültigkeit vermeintlicher Wahrheiten anzufechten, das heißt beispielsweise durch Rückbezug auf postkoloniale Theorien, eurozentrische und universalisierende Narrationen sowie diskriminierende Repräsentationen und Praktiken zu dekonstruieren.

Giroux pointiert zunächst die verschiedenen Arten, wie Repräsentationen als Mittel dafür konstruiert werden, »die Vergangenheit durch die Gegenwart hindurch zu begreifen, um eine bestimmte Sicht der Zukunft zu legitimieren und zu sichern« (Giroux 1993b, 115). So hat sich beispielsweise im Zuge der Multikulturalismuskussionen in Amerika in den 1980er und 90er Jahren und dem damit zusammenhängenden Diskurs um Identitätspolitik der ehemals biologische Rassismus zu einem Diskurs um Kategorien von Differenz, Identität und Repräsentation gewandelt und taucht nun als »Kulturkampf« beziehungsweise Kampf um kulturelle Deutungsmacht auf. So wird von rechtskonservativer Seite Differenz nicht mehr (offen) als Marker für rassistische Überlegenheit angesehen, sondern zu einem der kulturellen Abgrenzung, Homogenität sowie sozialen und strukturellen Ungleichheit umgedeutet (vgl. ebd., 95). Mittels einer neuen Repräsentationspolitik wird versucht, die hegemoniale Ordnung der rechtskonservativen Reagan/Bush-Administration zu verteidigen, um bestehende Macht- und Ungleichverhältnisse zu legitimieren. Dies wird zum einen durch den Abbau staatlicher Leistungen und öffentlicher Dienste, bei gleichzeitiger Privatisierung staatlicher Dienstleistungen sowie der Stärkung unternehmerischer Freiheiten begünstigt. Zum anderen wird durch die Kontrolle und Nutzung der Populärmedien versucht, die rechtskonservative Ideologie, welche sich unter anderem durch die Verfechtung traditioneller und christlicher Werte sowie durch die Ablehnung einer emanzipatorisch-pluralen Gesellschaftsordnung auszeichnet, zu verteidigen und zu stärken.

Der Wandel vom alten biologischen zum neuen kulturellen Rassismus, das heißt der Wandel von den ehemals unmöglich zu überwindenden symbolischen Grenzen naturalistisch-rassistisch konstruierter Kategorien hin zu der vielfältigen, ambivalenten und veränderbaren Kategorie kultureller Differenz birgt die Möglichkeit, ehemals dominante Repräsentationsregime herauszufordern und zu verändern. Indem »schwarz« als politisches und kulturelles Konstrukt entlarvt wird, verliert die ehemals unhinterfragte »weiße« Norm ihre Existenzgrundlage und bietet Angriffsfläche zur Veränderung und De-

konstruktion. Die Unabgeschlossenheit von Diskursen und die Kontingenz und Ambivalenz von Repräsentationspolitiken kann hingegen eindrucksvoll daran geschildert werden, wie im Zuge der oben dargelegten Veränderung rassistischer Repräsentation, sich die Neue Rechte im Gegenzug unmittelbar als weißes Opfer stilisiert und beispielsweise die Unruhen 1992 im Zuge der Ermordung Rodney Kings als gesetzlosen schwarzen Aufstand instrumentalisiert (vgl. Giroux 1993b, 102).

An der Veränderbarkeit von Repräsentationspraktiken, der Möglichkeit der Um- und Neudeutung von Artikulationen und der damit einhergehenden steten Möglichkeit hegemonialer Auseinandersetzung setzt Giroux' *pedagogy of representation* an. In diesem Zusammenhang ist die pädagogische Arbeit mit Populärmedien beziehungsweise mit Filmen im Spezifischen äußerst fruchtbar, da durch die Analyse von Filmen die hohe Komplexität von Repräsentationen, deren Ambivalenzen und Widersprüche sowie die oftmals verdeckten diskriminierenden und stereotypen Darstellungen aufgezeigt werden können. So soll einerseits die Kraft, Beständigkeit und Hartnäckigkeit symbolischer Ordnungen aufgedeckt werden, zum anderen wird daran anschließend der Konstruktcharakter solcher Repräsentationen, deren Kontextualität und Historizität und damit deren Veränderbarkeit verdeutlicht.

Aus interaktionistisch-konstruktivistischer Perspektive ist Giroux' Sensibilität für die Widersprüchlichkeit, Ambivalenz, Offenheit und Kontingenz von Repräsentationen und symbolischen Ordnungen sehr fruchtbar, um im Anschluss an unter anderem Derrida, Lacan sowie Laclau und Mouffe hervorzuheben, wie brüchig und damit veränderbar solche Ordnungen sind. Damit geht die von beiden Ansätzen geteilte Einsicht einher, dass unsere Wirklichkeiten, Wahrheiten und Erkenntnisse vor dem Hintergrund historischer, sozialer, kultureller und politischer Kontexte stets re-/de-/konstruiert werden können. Während Giroux sowohl in der Analyse im Rahmen der *pedagogy of representation* als auch im Anschluss an die *representational pedagogy* sein Augenmerk primär auf die politisch-emanzipativen Implikationen in Form von Widerstand und Handlungsmacht legt, fokussiert der interaktionistische Konstruktivismus im Unterschied dazu zunächst differenzierter, inwiefern das Symbolische selbst durch unter anderem imaginäre Spiegelungsprozesse in Interaktion und Kommunikation begrenzt wird und welche pädagogischen Folgerungen dies nach sich zieht. Sehr anschaulich kann dies anhand der unterschiedlichen Betrachtung und Analyse des Films »Dead Poets Society« gezeigt werden.

Imaginäre Kräfte und Begehren

Betrachten wir die *pedagogy of representation* und darin das Konzept der Repräsentation im Sinne des Imaginären, des Begehrens und der Spiegelung, wie es der interaktionistische Konstruktivismus vorschlägt, wird deutlich, inwiefern die imaginären Kräfte die Inhalte übersteigen, welche Bedeutung der Beziehungsebene in der Vermittlung von Inhalten zukommt und welche pädagogischen Folgerungen daraus für die kritische Pädagogik gezogen werden können.

Giroux berücksichtigt in der *pedagogy of representation* zwar durchaus imaginäre Kräfte in Form von Begehren, Wünschen, Ideen und Phantasien, doch schöpft er die fruchtbaren Folgerungen der Berücksichtigung des Imaginären für eine kritische demokratische Pädagogik nicht vollständig aus. Dies ist zum einen seinem primären Fokus auf das Politische geschuldet, zum anderen seiner weniger systematischen Rezeption psy-

choanalytischer und kommunikationstheoretischer Ansätze im Vergleich zum interaktionistischen Konstruktivismus bei Reich. Während Giroux den Film »Dead Poets Society« heranzieht, um in einer vornehmlich kritischen Perspektive aufzuzeigen, wie Macht-Wissens-Diskurse ideologisch eingebunden sind und wirken, und inwiefern der Film beispielsweise konservative und sexistische Repräsentationen zeigt und dadurch reproduziert, veranschaulicht Reich anhand des Films die Bedeutung des Imaginären in pädagogischen Prozessen. Beide Analysen sind meines Erachtens produktiv, nachvollziehbar und fruchtbar, können sich aber gegenseitig in ihren Leerstellen auch gut ergänzen. Dies zeigt einmal mehr, dass es auf dem Feld der Repräsentation selten ein richtig oder falsch gibt, sich die Interpretationsperspektive stattdessen aus der Position und Motivation der Beobachter*innen eröffnet.

Reich nimmt eine grundsätzlich positive Perspektive ein, indem er sich den im Film imaginären Prozessen zuwendet und feststellt, dass eine primär an symbolischen Vorräten ausgerichtete Pädagogik in Form von Erklärungen, Fakten, Theorien etc. zu kurz greift, wenn es darum geht, eine konstruktivistische Pädagogik und Didaktik voranzutreiben (vgl. Reich 1998, 189). Der im Zentrum stehende Lehrer Keating wird von Reich als »Erfinder einer neuen Schule« (ebd.) beschrieben, da er an den traditionellen Lehr-Lernmethoden der Schule zweifelt und den Schülern stattdessen durch neuartige und ungewöhnliche Methoden, eine Vielzahl an Beobachterperspektiven eröffnet. Die Schüler sollen durch neue Perspektiven (symbolisiert etwa durch das Steigen auf das Klassenpult) und ohne dogmatische Beeinflussung beziehungsweise Lenkung (etwa durch das Einleitungskapitel im Lyrikband) ihre eigenen Zugänge erspüren und finden.

Zudem lobt Reich die bei Keating im Zentrum seiner Pädagogik stehende Berücksichtigung der Beziehungsebene. Nicht die Vermittlung vorgefertigter Inhalte macht erfolgreiches Lernen aus, sondern die Schaffung imaginärer Zugänge zu den Inhalten, wodurch diese erst Bedeutung erhalten und nachhaltig werden. Eine Schlüsselszene in Bezug auf die notwendige Zulassung des Imaginären in pädagogischen Prozessen stellt für Reich die Poesiestunde dar, in der Keating das »Yawp« anhand eines Gedichtes einführt. Dieses »Yawp«, als etwas symbolisch Unübersetzbares, sondern nur imaginär Erfahrbares in Form von Energie, Begehren, Spaß und Lust, zeigt den Schülern, dass sie ohne imaginären Zugang zu den Dingen (ohne eine Art »Yawp«) nur schwer selbst konstruktiv werden können, wodurch die Lehr-Lernerfahrung meist oberflächlich und wenig nachhaltig bleibt. Indem ein Schüler durch Keating anschließend soweit provoziert und ermutigt wird, sein »Yawp« zu beschwören und eigene Verse zu produzieren, das heißt die Verbindung zwischen Imaginärem und Symbolischem zu erreichen, wird die ganze Klasse imaginär erfasst und alle spüren etwas Bedeutsames, verstehen plötzlich mehr als bloße Worte. Hier zeigt sich, dass imaginäre Prozesse stets in Interaktionen eingebettet sind. So ist das imaginäre Begehren des Schülers im Zentrum der Poesiestunde stets in Spiegelungsprozesse mit den a/Anderen⁴ eingelassen, das heißt dass ein wechselseitiges Begehren nach dem Begehren des anderen stattfindet, welches jedoch nie gestillt werden kann, da das Imaginäre nicht vollends im Symbolischen aufgeht. Hier spricht

4 In Anlehnung an Lacans Psychoanalyse wird unter klein a der/die imaginiert andere meines Begehrens verstanden, während unter groß A der/die symbolisch Andere gemeint ist. Vgl. auch Teil I, Kapitel 2.3 in dieser Arbeit.

der interaktionistische Konstruktivismus im Anschluss an Lacan von der Sprachmauer, das heißt der Unmöglichkeit der ganzheitlichen Überführung imaginärer Inhalte in symbolische und damit einhergehend die Einsicht, dass wir nicht direkt und unmittelbar mit Anderen sprechen können. Reich bezeichnet das Imaginäre somit als Ziel und Grenze von Pädagogik (vgl. Reich 2012a, 111).

Insgesamt impliziert Repräsentation als soziale Praxis der Bedeutungsherstellung die im interaktionistischen Konstruktivismus grundlegende Betonung von Interaktionen beziehungsweise die Betrachtung der Beziehung von Selbst und Anderen für jegliche Re-/De-/Konstruktionen von Wirklichkeit, da aus konstruktivistischer Sicht kein Individuum alleine aus sich heraus Wirklichkeit konstruieren kann. Stets ist dies an die Interaktion mit Anderen gebunden (vgl. Reich 2009a, 289). Eine zentrale Folgerung dessen für die konstruktivistische Pädagogik und Didaktik ist die Unterscheidung der Inhalts- und Beziehungsebene mit deutlicher Betonung letzterer und der damit einhergehenden Offenheit für Kommunikation und Interaktion auf der imaginären Achse. Im Grad sowie in der Art und Weise der Berücksichtigung der Beziehungsebene unterscheidet sich Giroux' Ansatz deutlich vom interaktionistischen Konstruktivismus, wenngleich auch Giroux an vielen Stellen (z. B. Giroux 1993b, 117) die Notwendigkeit von Interaktion und Kommunikation betont (zur Identitätsbildung beispielsweise), wodurch viele Anknüpfungsmöglichkeiten für einen substantielleren Einbezug des Imaginären gegeben sind.

Wie oben bereits angedeutet, finden sich bei Giroux viele implizite Hinweise auf das Imaginäre – insbesondere in der *pedagogy of representation* – beispielsweise in der Anerkennung der Bedeutung von Begehren, Wünschen und Phantasien für Lehr-Lern Prozesse, in der Reformulierung der Schüler*in-Lehrer*in Beziehung sowie in der Betonung der Notwendigkeit für Dialog, Kritik und Hoffnung bei gleichzeitiger Anerkennung von Verstehensgrenzen. Darüber hinaus zeigen Giroux' theoretische Bezüge unter anderem zu Autoren wie Mikhail Bakhtin, Jacques Lacan und Homi K. Bhabha eine klare Affinität zu sprachwissenschaftlichen und psychoanalytischen Ansätzen, was dazu einlädt, das Imaginäre in Giroux' kritischer Pädagogik deutlicher herauszustellen. Dies könnte vor allem durch eine Stärkung der Beziehungsebene auf folgende Weise geschehen:

Prinzipiell steht Giroux einer Inhaltsdominanz in der Pädagogik sehr kritisch gegenüber und betont an vielen Stellen, dass Pädagogik keine Technik oder Methode der Wissensvermittlung sein darf. Pädagogik als politische Praxis, wie er es befürwortet, erfordert stattdessen in erster Linie die Befähigung zum Aushandeln von Wissen und Bedeutung sowie die Unterstützung zum kritischen Denken und zur Erlangung von Handlungsmacht (*agency*). Dass dafür ein hohes Maß an Reflexions- und Kommunikationsfähigkeit bedeutend ist, wird in der *pedagogy of representation* deutlich, wenn Studierende beispielsweise ihre eigene historische Position und Eingebundenheit aufdecken und reflektieren, dies vor dem Hintergrund kultureller Repräsentationen analysieren sowie mit der Lehrkraft sowie den Kommiliton*innen kommunizieren. Giroux' Fokus liegt dabei insbesondere auf der Dekonstruktion diskriminierender Repräsentationen sowie auf der Uminterpretation und Aneignung neuer Repräsentationen, wobei die interaktiven Prozesse, die sich dabei vollziehen, tendenziell in den Hintergrund rücken. Hier könnte eine stärkere Betonung der Intersubjektivität im Sinne des interaktionistischen Konstruktivismus noch deutlicher herausstellen, wie sich Prozesse der Identifizierung mit

und über den a/Anderen vollziehen und wie sich in den wechselseitigen Spiegelungen das imaginäre Begehren der Subjekte ausdrückt. Nur über die Spiegelung des a/Anderen und den darin wirkenden Blick des Dritten kann es zur Selbstbewusstwerdung, Autonomie, Selbstverantwortung sowie zur Erlangung eines Selbstwertes kommen (vgl. Reich 2010, 85).

Giroux betont die Notwendigkeit, pädagogische Settings als *borderlands* zu begreifen und zu gestalten, in denen sich die Lernenden in erster Linie wertgeschätzt und sicher fühlen, um ihre Erfahrungen zu teilen und sich auf unbekanntes Terrain, im Sinne neuer Identifizierungen und Repräsentationen einlassen zu können. Aus Sicht des interaktionistischen Konstruktivismus wäre es hier fruchtbar, über die Metakommunikation – sowohl inhaltlich, als auch beziehungsmaßig – imaginäre Prozesse auf einer symbolischen Ebene auszudrücken. Dies könnte auf inhaltlicher Ebene zu einer Perspektivenerweiterung und damit zu neuen Erkenntnissen und Lösungen führen, da das Einnehmen einer Metaebene Distanz zu den Inhalten ermöglicht. Auf der Beziehungsebene kann die Metakommunikation, auch über die Beziehungswirklichkeiten im pädagogischen Setting hinaus, die Unschärfe von Beziehungen thematisieren sowie die Grenzen der symbolischen Kommunikation aufzeigen. Dadurch kann insbesondere die Akzeptanz, das Verständnis und auch die Wertschätzung für den a/Anderen in seiner Andersheit gestärkt werden.

Für die *pedagogy of representation* ist in diesem Zusammenhang bedeutsam, dass sowohl Lehrende, als auch Lernende zunächst sich selbst in ihrem imaginären Begehren erfahren und erleben und anschließend die Möglichkeit erlangen, andere in ihren Imaginationen zu erfahren sowie dies auf einer Metaebene zu reflektieren, um insbesondere die Ambivalenz zwischen Symbolischem und Imaginärem verstehen und berücksichtigen zu können. Von Seiten der Lehrenden ist es unabdingbar, wie es Giroux in der *pedagogy of representation* bereits umsetzt, den Lernenden Raum und Freiheit zur Entfaltung eigener Imaginationen zu geben. Ein vertiefter Austausch darüber, wie es hier über die Beziehungsebene vorgeschlagen wird, kann dazu beitragen, mithilfe von Reflexion und Kommunikation sowohl auf Ebene der Emanzipation und Selbstwirksamkeit, als auch im Hinblick auf Zusammenarbeit und Kooperation eine kritische Pädagogik voranzutreiben.

Hier sei auf die durch Reich (2012a) in der konstruktivistischen Pädagogik aufgestellten methodischen Prinzipien hingewiesen, mittels derer ein sinnvoller Einsatz von Unterrichtsmethoden befördert werden kann. Dadurch sollen Pädagog*innen beziehungsweise *cultural workers* angeregt werden, das Lernen sowohl auf der Inhalts-, als auch auf der Beziehungsebene so konstruktiv wie möglich, das heißt explorativ, forschend, transformierend, modifizierend und kreativ auszurichten.

a) *Methodenkompetenz*

Im ersten Prinzip, dem der Methodenkompetenz, steht die Frage der Passung von Inhalt und Methode im Zentrum. Dabei sollte zunächst reflektiert werden, an welche Erfahrungen die Inhalte bei den Lernenden anknüpfen und welche Handlungsbezüge hergestellt werden können. Dabei ist zu unterscheiden, welche Zielrichtung eine Methode verfolgt, um im Hinblick auf die didaktische Konkretisierung zwischen den Stufen der Realbegegnungen (sinnliche Gewissheit), der

Repräsentationen (Konventionen und geregelte Dialoge) sowie der Reflexionen (Diskurse und offene Dialoge) zu entscheiden (vgl. Reich 2012a, 269ff.). So ist auf der Stufe der Realbegegnungen wichtig, Lernmethoden zu wählen, die entweder die Inhalte/Beziehungen möglichst direkt und unvermittelt nachvollziehen lassen oder die mittels der Motivation der Lernenden in ein Thema einführen. Auf der Stufe der Repräsentationen kommt es darauf an, Methoden zu wählen, die die Konventionen nicht bloß mimetisch vermitteln, sondern zudem auch Möglichkeiten bereithalten, deren Sinn zu erfassen. Schließlich ist auf der Stufe der Reflexionen bedeutend, den Erfahrungs- und Handlungsbezug reflexiv/diskursiv herzustellen. Prinzipiell wird die Methodenkompetenz aller insofern gefördert, als die Stufe der Konventionen überstiegen wird, während die sinnliche und reflexive ausgeweitet werden. Darüber hinaus muss in den Blick genommen werden, mittels welcher Methoden, im Hinblick auf Inhalte und Beziehungen, sowohl ein Zuwachs an Perspektiven, als auch an Lernmöglichkeiten erreicht werden kann. Schließlich sollen Lernmethoden die systemische Kompetenz auf der Beziehungsebene erweitern, womit zum einen auf die Kommunikationsfähigkeit und Perspektivenerweiterung abgezielt wird, zum anderen auf die Sozialkompetenz im Blick auf Teamfähigkeit, Verständnis und Rücksichtnahme.

b) *Methodenvielfalt*

Im Prinzip der Methodenvielfalt ist die Frage leitend, inwiefern unterschiedliche Methoden den Lernenden zu möglichst vielzähligen Zugängen, Strategien und Perspektiven verhelfen können. Dabei sollte erneut reflektiert werden, ob die vielfältige Methodenauswahl sowohl die Ebenen der Realbegegnungen und der Repräsentationen, als auch die der Reflexionen berücksichtigen kann. Situative Mischungen von Methoden, Variationen und Kontrastierungen können ferner verschiedene Lern-typen in ihrer Diversität ansprechen, die Vielfältigkeit von Lernwegen aufzeigen sowie die Inhalte oder Beziehungen vertiefen (vgl. ebd., S. 281). Zudem ist zu fragen, inwiefern insbesondere systemische Methoden die Methodenvielfalt bereichern können, um die Problem- und Lösungstiefe zu erweitern und Beziehungs- und Kommunikationsvermögen zu steigern.

c) *Methodeninterdependenz*

Das Prinzip der Methodeninterpendenz macht schließlich auf die wechselseitige Verbundenheit unterschiedlicher Methoden aufmerksam, wobei zunächst die Frage zentral ist, ob durch bestimmte Lerngrundsätze die Lernkompetenz gesteigert werden kann. Dabei werden verschiedene Seiten des Lernens wie etwa die re-/de-/konstruktive, soziale oder emotionale im Hinblick auf die Stufen der Realbegegnungen, der Repräsentationen sowie der Reflexionen angesprochen, um insbesondere eine Lernendenzentrierung zu ermöglichen (vgl. ebd., S. 287). Daneben sind Lernstile erfolgreich, die bestimmte Einstellungen und Erwartungen verbinden, die es ermöglichen, verschiedene Perspektiven zu entfalten. So können mittels eines entdeckenden, erfindenden oder enttarnenden Stils, auf re-/de-/konstruktive Weise, zum einen unterschiedliche Ebenen (symbolisch, imaginär, real) angesprochen werden, zum anderen kann so der Partizipationsgrad erhöht werden. Schließlich kann gefragt werden, inwiefern systemische Methoden den methodi-

schen Horizont bezüglich eines offenen Beobachtungs-, Kommunikations- und Beziehungsstils erweitern können.

Wichtig ist zu betonen, dass diese drei methodischen Prinzipien weder für sich selbst stehen, noch ein fertiges Schema beschreiben. Stattdessen sind sie als Hilfswerkzeuge zu verstehen, mittels derer Lehrende die Qualität der eigenen Praxis reflektieren und steigern können. Demnach ist die Auswahl der Methoden keine rein subjektive Entscheidung der Lehrenden, sondern sollte auf diesen Prinzipien beruhen (vgl. ebd., S. 267).

Neben der Betonung der Beziehungsebene könnte Giroux das Imaginäre zusätzlich durch die Stärkung der Kommunikation auf der imaginären Achse deutlicher hervorheben, wie es folgend erläutert wird.

Vor dem Hintergrund der Annahme, dass wir nicht direkt mit anderen Menschen kommunizieren können, sondern nur vermittelt über die imaginäre Achse⁵ gilt es, insbesondere im pädagogischen Setting mehr Gewicht und Bedeutung auf diese imaginären Zugänge in Form von unter anderem Begehren, Gefühlen, Vorstellungen und Wünschen zu legen. Dies ist zum einen deshalb bedeutend, da erst die Verknüpfung von individuellen Vorstellungen und Begehren mit den jeweiligen Inhalten sinnvolles und nachhaltiges Lernen und Lehren ermöglicht, zum anderen wird durch die Berücksichtigung des Imaginären deutlich, wie begrenzt symbolvermittelte Kommunikation ist. Das imaginäre Begehren sowie imaginäre Prozesse allgemein können niemals vollständig in das Symbolische überführt werden, da diese einerseits im Unbewussten verwurzelt sind, zu dem wir keinen direkten Zugang haben, und zum anderen da die sogenannte Sprachmauer verhindert, dass wir Begegnungen mit dem anderen direkt und unverfälscht in Sprache übersetzen können. So bleibt immer ein Mangel: im Imaginären erfahren wir den Mangel, dass weder der Andere noch unsere eigene Subjektivität vollständig und identisch mit uns ist und wir keinen direkten Zugang zueinander finden. Im Symbolischen erfahren wir den Mangel, dass beispielsweise Bedeutungen niemals frei von Unschärfen sind, da immer ein Rest des Imaginären bleibt, der nicht übermittelt werden kann.

Beispielhaft kann Giroux' Antizipation des Imaginären beziehungsweise seine Sensibilität für die Kommunikation auf der imaginären Achse erneut anhand seiner Arbeit mit dem Film »Dead Poets Society« veranschaulicht werden. So reflektiert und beschreibt er zunächst, wie und warum die Studierenden genau diesen Film ausgewählt haben: der Film biete ihnen zum einen ein positives Beispiel zur eigenen Identifikation als künftige Lehrer*in, zudem biete er die Rolle des/r Lehrers*in als Vermittler*in statt als Techniker*in an und gebe ihnen selbst ein gutes Gefühl als Lehranwärter*innen (vgl. Giroux 1993c, 40).

Für Giroux' Begriffe dagegen vermittelt der Film, wie oben dargestellt, primär eine konservative Pädagogik, in der kritische Auseinandersetzungen und widerständiges Verhalten ausschließlich im Privaten verhandelt werden, anstatt politische Forderungen und kritisch-emanzipative Potentiale herauszustellen. Die pädagogische Herausforderung sei nun, so Giroux, zu zeigen, wie durch Form und Inhalt des Films bestimmte Bedeutungen und Affekte erzeugt werden, die weder unschuldig, noch politisch neutral sind, ohne die Emotionen, Begehren und Bedeutungen der Studierenden zu dele-

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

gitimieren oder ihnen eine bestimmte ideologische Lesart aufzudrängen (vgl. ebd., 41). Hier zeigt sich, dass Giroux die Bedeutung und Kraft des Imaginären durchaus berücksichtigt und als konstituierendes Element für Identifikationen und Bedeutungsherstellungen versteht. Den Schritt jedoch hin zur Betrachtung und Berücksichtigung der sogenannten Sprachmauer in jenen imaginären Prozessen, das heißt eine Einbeziehung komplexer psychoanalytischer Kategorien in Lehr-Lern-Settings, die auf Grenzen der Kommunikation und Identifikation verweisen, findet bei Giroux nicht statt, könnte hier jedoch seinen Ansatz in theoretischer und pädagogischer Hinsicht deutlich vertiefen. So wäre die Referenz auf ebendiese Sprachmauer, das heißt auf die Unmöglichkeit direkter, unvermittelter Kommunikation bei Berücksichtigung des eigenen Begehrens in der Selbst- und Fremdkonstruktion hilfreich, um einerseits die Begrenztheit des Symbolischen, andererseits die Vieldeutigkeit und auch Widersprüchlichkeit von Repräsentationen und Identifikationen aufzuzeigen.

Für die *pedagogy of representation* beziehungsweise Giroux' pädagogischen Ansatz allgemein folgt vor diesem Hintergrund die Annahme, dass eine stärkere Berücksichtigung kommunikativer Prozesse auf der imaginären Achse notwendig ist, wenn Lehren und Lernen ganzheitlich erfolgen sollen, nachhaltig sein soll und vor allem dazu beitragen soll, demokratische Werte in einer pluralen Gesellschaft voranzubringen. Denn mit der Berücksichtigung und Wertschätzung des Imaginären geht nicht nur die Stärkung der Beziehungsebene und damit der Offenheit für imaginäre Kräfte einher, was konstruktives und selbsttätiges Lernen fördert, sondern insbesondere auch die Einsicht in Verstehensgrenzen zwischen einem Subjekt und dem a/Anderen, das heißt die Sensibilität für die Grenzen des Symbolischen. Dies wird insbesondere in unserer pluralen Gesellschaft, die sich durch Diversität, Heterogenität, Ambivalenz und Kontingenz auszeichnet, bedeutsam.

Reale Ereignisse

Betrachten wir die *pedagogy of representation* im Sinne des Realen und des Einbruchs realer Ereignisse, gilt es zunächst anzuerkennen, dass unsere imaginär und symbolisch re-/de-/konstruierte Realität weder Allgemeingültigkeit besitzt, im Sinne der Abbildung oder Widerspiegelung einer äußeren Realität, noch, dass sie im Hinblick auf unsere Vorstellungen, Wünsche und unser Wissen vollständig oder abgeschlossen ist. Stattdessen geht der interaktionistische Konstruktivismus zum einen davon aus, dass wir durch unsere Vorverständigungen und Kontexte immer bereits unterschiedliche Realitäten und damit auch Wahrheiten, Wissen, Begehren, Ängste etc. re-/de-/konstruieren. Zum anderen zeigt sich diese Realität – durch Einbrüche des Realen – als immer lückenhaft und brüchig. Dabei steht das Reale sowohl für die Grenze des Symbolischen (Wissen, Erklärungen, Theorien etc.), als auch für die des Imaginären (Vorstellungen, Wünsche etc.) und zeigt sich in Form von Uneindeutigkeit, Überraschung, Störung, Erstaunen, Schock etc. im Nachhinein des Erlebten, wenn es reflektiert wird und beispielsweise symbolisch rationalisiert oder imaginär phantasiert wird (vgl. Reich 2010, 107). Im Moment des Erfahrens stellt das Reale somit einen Mangel dar – einen Riss in der symbolisch und imaginär geordneten Lebensrealität (vgl. ebd., 106).

Bei Giroux, der im Anschluss an poststrukturalistische Theorien Phänomene des Bruchs, der Diskontinuität, Ambiguität, Ambivalenz und Kontingenz betont und

wertschätzt, lassen sich an vielen Stellen Momente des Realen beziehungsweise die Berücksichtigung dessen finden. So zeigt er in seinem Ansatz der *pedagogy of representation* eine hohe Sensibilität für Momente der Irritation, Störung und des Bruchs, wenn Studierende beispielsweise dazu angehalten werden, den Unschärfen in den Repräsentationen und Bedeutungen nachzuspüren und dies individuell zu reflektieren. Reich betont, dass es immer abhängig vom Beobachter/von der Beobachterin ist, was letztlich als real erfahren wird (vgl. Reich 2010, 105). Somit gilt es zunächst, wie es Giroux immer wieder betont, den Lernenden genug Zeit und Raum zu geben, ihre eigenen Positionen, Wahrheiten, affektiven Bindungen sowie symbolischen Ordnungen zu reflektieren, dies mit anderen Lernenden zu kommunizieren und vor dem Hintergrund dieser multiplen Erfahrungen beziehungsweise Beobachterperspektiven Brüche und Unschärfen in den eigenen Realitätskonstruktionen im Nachhinein aufzuspüren. Dafür benötigt es in erster Linie eine Lehrperson, die solche Grenzgänge und Unsicherheiten zulässt, aushält und die Lernenden darin bestärkt, offen, neugierig und risikobereit für Neues – jenseits symbolischer Sicherheiten – zu sein.

In einem zweiten Schritt, betont Reich, ist die »Hinwendung zur Realität« (Reich 2010, 108) bedeutsam, das heißt die Öffnung der Perspektive über die Schule hinaus, was dezidiert auch Giroux' Anliegen ist. Während der interaktionistische Konstruktivismus hier allerdings zunächst die individuelle Re-/De-/Konstruktionsleistung vor dem Hintergrund jeweiliger Verständigungsgemeinschaften betont, pointiert Giroux in seinem Ansatz der *public pedagogy* die Notwendigkeit, die im pädagogischen Setting erarbeiteten Perspektiven und Standpunkte unbedingt auch außerhalb der pädagogischen Institutionen zu verteidigen, um soziale Verantwortung zu übernehmen und eine kritische *citizenship* voranzubringen. Dies impliziert eine grundlegende Risikobereitschaft für Unerwartetes, nicht Antizipiertes oder gar Unvorstellbares, was wir mit dem interaktionistischen Konstruktivismus als Reales bezeichnen können.

An dieser Stelle ist es für den Vergleich beziehungsweise für eine fruchtbare Verbindung von *Critical Pedagogy* und interaktionistischem Konstruktivismus gewinnbringend, anhand eines Beispiels aus der konstruktivistischen Didaktik von Reich, die unterschiedlichen Herangehensweisen und Schwerpunkte der beiden Ansätze aufzuzeigen.

Im Rahmen einer (wissenschaftlich begleiteten) Projektarbeit an einer Grund- und Gesamtschule wurde in je einer vierten, neunten und elften Klasse das Thema »Nachrichten« mit der Intention bearbeitet, dass Schüler*innen verstehen und erläutern können, wie Nachrichten entstehen, verbreitet werden und welche Problematik möglicherweise damit einhergeht (vgl. Reich 2010, 124ff).

Gemäß dem Postulat »So viel Konstruktion wie möglich!« schlägt die Lehrperson jeder Klasse vor, eine eigene Nachrichtensendung zu gestalten. Der darauffolgende Prozess aus Ideen- und Problemsammlung unter anderem bezüglich der Herkunft, Richtigkeit und Wirklichkeitsnähe der Nachrichten mündet in der Systematisierung der sich daran anschließenden Arbeitsschritte. Diese teilen sich in a) den Besuch eines Fernsehsenders, b) die Konzeption und Durchführung von Interviews sowie c) die Fotodokumentation des Prozesses der Entstehung einer Nachrichtensendung. Hier zeigt sich schließlich, dass der Arbeitsprozess zwar konstruktiv begann, dann jedoch in rein rekonstruktive Tätigkeiten mündete. Dies zur Diskussion stellend, entscheiden die Schüler*innen sich dazu, ihre eigene Nachrichtensendung zu produzieren. Um ihr Resultat später mit

den offiziellen Nachrichten vergleichen zu können, wird ein bestimmter Tag ausgesucht, an dem die ausgestrahlten Nachrichten aufgenommen werden. Anschließend folgt ein Prozess aus Nachrichtenauswahl (aus Zeitungen), Auswertung dieser, Bühnenbild- und Technikgestaltung und schließlich der Aufzeichnung der eigenen Nachrichten. Am Ende des Projektes schauen sich die Klassen ihre eigenen Produktionen zunächst selbst an, wobei sich die ausgewählten Nachrichten des Tages je nach Klassenstufe wie folgt darstellen: Für die Schüler*innen der vierten Klasse sind lokale Nachrichten mit persönlicher Betroffenheit am bedeutendsten, die neunte Klasse entscheidet sich primär für Tagesnachrichten aus Sport und Musik sowie zu kleinen Anteilen für politische Meldungen, und schließlich die elfte Klasse, die insbesondere gesellschaftliche Missstände hervorhebt.

Es zeigt sich, dass sich die Priorisierung und Auswahl der Inhalte grundsätzlich an der Lebenswelt und dem Erfahrungshorizont der Schüler*innen ausrichtet. Im Ergebnis, das heißt im abschließenden Vergleich der professionell produzierten Nachrichten mit der Eigenproduktion wird sodann erfahrbar, dass sich die ausgewählten Inhalte der Schüler*innen zum Großteil stark von denen der Fernsehsendung unterscheiden. So erfahren sie unmittelbar, dass Nachrichten konstruiert sind beziehungsweise, dass unsere Wirklichkeit, wie sie sich uns darstellt, konstruiert ist und nie Allgemeingültigkeit beanspruchen kann.

Nun lässt sich im Kontrast dazu fragen, wie Giroux eine solche Unterrichtseinheit konzipiert hätte und welche Herangehensweise und Schwerpunkte bei ihm im Vordergrund stünden. Im Anschluss an die oben diskutierten Konzepte der *pedagogy of representation* und der *representational pedagogy* lässt sich vermuten, dass bei Giroux, im Unterschied zur konstruktivistischen Herangehensweise, die dekonstruktive Analyse am Anfang stünde. In dem Fall würden die Schüler*innen in einem ersten Schritt eine ausgewählte Nachrichtensendung anschauen und im Hinblick unter anderem auf Fragen nach dem Produktionszusammenhang (Auswahl der Nachrichten, Art und Weise der Aufbereitung, Finanzierung etc.), der Repräsentation (Wer spricht wie über wen? Wer wird wie dargestellt?), der ideologischen Konnotation sowie den mobilisierten Affekten (Was lösen die Meldungen emotional aus?) analysieren. Auf diese Weise werden Ein- und Ausschlussmechanismen aufgedeckt, die zeigen, welches Wissen und welche Wahrheiten gelten, wie Machtverhältnisse verteilt sind, welche gesellschaftlichen Interessen bedient werden etc. Hier sollen auch Verknüpfungen zu anderen Diskursen hergestellt werden, die nicht explizit Bestandteil der Meldungen sind, aber beispielsweise Aufschluss über Herrschaftsverhältnisse geben können.

Im zweiten Schritt würden die konstruktiven Arbeiten folgen, in dem Sinn, dass die Schüler*innen eine eigene Nachrichtensendung produzieren, bei der die möglicherweise zuvor entlarvten Wahrheitsregime und ideologischen Botschaften umgeschrieben oder rekontextualisiert würden. Zum Schluss gelte es zu entscheiden, auf welche Weise die Inhalte und Ergebnisse in einem größeren beziehungsweise öffentlichen Kontext verbreitet und diskutiert werden könnten.

Die Betrachtung der *pedagogy of representation* beziehungsweise des Konzeptes der Repräsentation unter den drei Gesichtspunkten von Symbolischem, Imaginärem und Realem verdeutlicht sowohl die Nähe des interaktionistischen Konstruktivismus zu den Theorien der *Critical Pedagogy*, als auch die Fruchtbarkeit interaktionistisch-konstruktivi-

vistischer Perspektiven für die Analyse kultureller, pädagogischer und politischer Phänomene. In der Untersuchung tauchen stets auch die Aspekte der von Reich formulierten Kränkungsbewegungen der Vernunft erneut auf, die den Zweifel an universellem Wissen und Wahrheit, den explizit auch die *Critical Pedagogy* teilt, untermauern.

Als Schlussfolgerung der Analyse von Symbolischem, Imaginärem und Realem vor dem Hintergrund der *pedagogy of representation* lässt sich festhalten:

- 1) Implizit finden die unterschiedlichen Beobachterperspektiven bei Giroux zwar Berücksichtigung, doch könnte eine differenziertere und theoretisch tiefere Begründung der drei Dimensionen noch deutlicher herausstellen, inwiefern das Symbolische durch unter anderem imaginäre Spiegelungsprozesse in Interaktion und Kommunikation begrenzt wird, wie wichtig im Anschluss daran die Beziehungsebene ist, um solche Begrenzungen unter anderem durch Metakommunikation aufzufangen und als Ausgangspunkt dafür zu nutzen, sensibler und verständnisvoller im Umgang mit (Verstehens-)grenzen zu sein und den Anderen ins seiner Andersheit wert zu schätzen. So könnte die *pedagogy of representation* insofern profitieren, als eine deutlichere Unterscheidung und Reflexion dieser drei Beobachterperspektiven dabei hilft, noch differenzierter sowohl die subjektive Eingebundenheit in Macht-Wissens-Diskurse und die in Repräsentationen wirksamen imaginären Prozesse, als auch mögliche Erfahrungen realer Einbrüche herauszustellen.
- 2) Der interaktionistische Konstruktivismus könnte hingegen im Sinne Giroux' deutlicher herausstellen, inwiefern die Beobachterperspektiven des Symbolischen, Imaginären und Realen dazu beitragen können, eine radikaldemokratische Gesellschaft voranzubringen. Hier könnte die Überführung der Erkenntnisse aus der Bevorzugung der Beziehungsebene auf gesamtgesellschaftliche Kontexte beispielsweise helfen, Konflikte zu entschärfen, einen konstruktiven Umgang mit Dissens voranzutreiben und so für eine plurale Gesellschaft einzustehen.
- 3) Als Herausforderung für Demokratie und Erziehung heute könnte der interaktionistische Konstruktivismus von einer noch stärkeren beziehungsweise entschiedeneren Politisierung im Sinne Giroux' profitieren. So könnte eine stärkere Berücksichtigung der Kategorie der Differenz für sowohl die Dekonstruktion von Repräsentationspraktiken, als auch damit verbundene Ein- und Ausschlussmechanismen helfen, Ideologien und Macht-Wissens-Komplexe zu entlarven, um in einem zweiten Schritt Emanzipation und *agency* in der pluralen Demokratie zu fördern, das heißt für eine Politik der Differenz einzustehen. Führt man oben illustriertes Nachrichtenbeispiel erneut an, wäre einerseits die Analyse und Dekonstruktion der professionell produzierten Nachrichten im Hinblick auf die Fragen nach Repräsentation und Identifikation ein hilfreicher Schritt, die politische Dimension hervorzuheben. Andererseits ist es bedeutsam, die Grenzen zur Öffentlichkeit zu überwinden und einen diskursiven Rahmen zur Information, zum Austausch, zur Diskussion und Transformation anzubieten.

2.3.4 Konstruktion – Rekonstruktion – Dekonstruktion

Aus konstruktivistischer Sicht sind die bisher skizzierten Ansätze von Giroux besonders fruchtbar für Fragen um Demokratie und Erziehung, da sie zum einen omnipräsente Kämpfe um kulturelle Deutungsmacht hervorheben und damit universalistischen Letztbegründungen den Boden entziehen. Zum anderen betonen sie die notwendige Unabgeschlossenheit und Überdetermination von Diskursen und kulturellen Repräsentationen, wodurch Wirklichkeit, Bedeutung und Wertsetzungen als stets offen für hegemoniale Aushandlungen erscheinen. Dies stellt die Voraussetzung dafür dar, dass unter anderem Wissen, Identitäten und Bedeutungen verhandelbar und veränderbar sind. Vor diesem Hintergrund scheint es sehr lohnenswert, die *pedagogy of representation* mit den interaktionistisch-konstruktivistischen Perspektiven von Re-/De-/Konstruktion zu verbinden, um einerseits die Vielfältigkeit der Beobachterpositionen und ihrer Handlungsweisen dezidiert in den Blick zu nehmen und im Anschluss daran andererseits das Pädagogische als Form der kulturellen Produktion zu pointieren. Hier werden insbesondere die im Konzept der Repräsentation implizierten Phänomene von Ambivalenz, Uneindeutigkeit und Veränderbarkeit bedeutend.

Ähnlich der Analyse des Konzeptes der *border pedagogy* steht auch in der *pedagogy of representation* zunächst die Dekonstruktion für Giroux im Vordergrund der Betrachtung. In Verbindung mit den Begrifflichkeiten des interaktionistischen Konstruktivismus kann sehr schön verdeutlicht werden, auf was die Dekonstruktion sowohl bei Reich, als auch bei Giroux abzielt. So geht es nicht *per se* um einen Zweifel an allem, sondern dezidiert um das *Enttarnen* der uns repräsentierten Wirklichkeit und dem damit einhergehenden Aufspüren von Auslassungen, Missrepräsentationen sowie Ideologien (vgl. Reich 2010, 121). Dies beinhaltet für Giroux in der *pedagogy of representation* sowohl die Reflexion der je subjektiven Position, Geschichte und Eingebundenheit, als auch die gesellschaftlichen Bedingungen in Form von unter anderem ökonomischen, kulturellen, sozialen und ethischen Fragen vor dem Hintergrund des zu analysierenden Mediums. Giroux ist hier sehr klar, wie bedeutend die Reflexion der subjektiven Erfahrungen der Lernenden vor dem Hintergrund historischer, institutioneller und diskursiver Kräfte ist (vgl. Giroux 1993c, 53). Er schlägt drei Schritte der Dekonstruktion vor, die ich im Folgenden wieder mit der Analyse von »Dead Poets Society« verbinden werde.

- 1) Zum einen geht es um die Identifizierung des historisch kontingenten Charakters von Repräsentationen, das heißt um die Entlarvung der im Film vordergründig dargestellten Phänomene sowie deren Dekonstruktion, indem Gegendarstellungen oder Auslassungen erarbeitet werden, die dominante Repräsentationen im Film entkräften und verändern. Giroux (vgl. Giroux 1993c, 42) zeigt beispielsweise, wie der Film *Weißheit*, Patriarchat und Heterosexualität universalisiert und legitimiert, indem diese Kategorien völlig unsichtbar bleiben. Auch wenn dies eine möglicherweise akkurate historische Repräsentation für ein Jungeninternat im Jahr 1959, in dem der Film spielt, ist, wird die Dynamik historischer Kontingenz aufgehoben. So werden durch nostalgische Darstellungen affektive Identifikationen geschaffen, die die Autorität einer spezifischen Historie sichern und legitimieren (vgl. ebd.). Aspekte von kultureller Differenz oder sozialem Widerstand bleiben unsichtbar. Um

dies zu thematisieren und zu dekonstruieren, könnten Lernende die Aufgabe bekommen, anhand historischer Materialien wie Zeitungsartikeln und Ähnlichem die im Jahre 1959 vorherrschenden gesellschaftspolitischen Diskurse zu recherchieren, um die im Film dargestellte Realität herauszufordern.

- 2) Zum anderen sollen Lernende eine Vielzahl an Methodologien und Ansätze unterbreitet bekommen, um einerseits Prozesse der Produktion, Adressierung und Rezeption besser zu verstehen sowie andererseits die darin produzierten Affekte, die die eigene Identifizierung beeinflussen, kritisch zu beleuchten. Sowohl Giroux' Erfahrungen (vgl. Giroux 1993c, 40f.), als auch Reichs Interpretation (vgl. Reich 1998, 189) legen nahe, dass viele Studierende (insbesondere Lehramtsstudierende), die den Film »Dead Poets Society« anschauen, sich zunächst gut und gerne mit der Lehrerpersönlichkeit von Mr. Keating identifizieren können. Ohne diese Identifikationen der Lernenden zu zerstören oder ihnen eine ideologische Lesart vorzugeben, könnte der Diskurs über die im Film rezipierten Dichter der Romantik eröffnet werden. So könnten die Studierenden durch Zusatzmaterial zu dem im Film im Zentrum stehenden Dichter Walt Whitman, die Darstellungen zunächst kontextualisieren und in einem zweiten Schritt den im Film ausgelassenen Diskurs rund um die *Beat-Generation*⁶ kritisch aufnehmen. So kann in der Auseinandersetzung kritisch hinterfragt werden, welche Funktion und Wirkung diese Auslassung hat. Giroux kritisiert unter anderem, dass der Film primär persönliche und ästhetische Motive der Romantik thematisiert, statt etwa den durch die *Beat-Generation* formulierten Protest aufzunehmen.
- 3) Drittens mahnt Giroux an, sei es notwendig, sich vom Medium weiter zu distanzieren und zu hinterfragen, in welchen größeren Machtverhältnissen das Medium und dessen Produktion steht und welche ethischen und politischen Interessen dabei verfolgt werden. So sollten Informationen rund um die Produktion des Films hinzugezogen werden, um daran anschließend zu erörtern und aufzudecken, welche politischen und ethischen Prinzipien favorisiert werden. Aufschluss darüber könnte auch die Kontextualisierung des Films vor dem Hintergrund der regierenden Administration zur Zeit der Produktion sein, d.h. Studierende aufzufordern, die Diskurse im Film zu übertragen und zu analysieren, inwiefern sich beispielsweise Bildungsreformen mit den Positionen im Film verbinden lassen. Ebenso gilt es, die *race*, *class*, *gender* Diskurse des Films vor dem Hintergrund gesellschaftspolitischer Kontexte zu analysieren und zu fragen, inwiefern der Film beispielsweise im Rahmen einer antirassistischen Pädagogik aufgenommen werden kann oder wie der Film aus einer feministischen Position gelesen und kontextualisiert werden kann.

6 Als *Beat-Generation* wird eine Richtung der US-amerikanischen Literatur nach dem Zweiten Weltkrieg in den 1950er Jahren bezeichnet. Bekannte Beat-Autoren sind Jack Kerouac, Allen Ginsberg und William S. Burroughs. Diese kleine Gruppe von Autoren und ihren Freunden verfolgten das Ziel, repräsentativ für die Entwicklung einer neuen Stilrichtung zu sein. So beanspruchten sie das Erbe der Lost Generation um Scott Fitzgerald und Ernest Hemingway zwischen den Weltkriegen. Die Beatniks lebten unkonventionell und zeichneten sich durch ihre Spontaneität und ihre teils chaotische, aber meist kreative Veranlagung aus. Die bekanntesten Werke sind Kerouacs Roman »Unterwegs« (*On the Road*), das Gedicht »Howl« von Ginsberg und »Naked Lunch« von Burroughs.

Für Giroux ist es notwendig, die Dekonstruktionsarbeit mit einer anschließenden Konstruktions- und Rekonstruktionsarbeit zu verbinden und so die Sprache der Kritik mit der Sprache der Möglichkeiten und Hoffnung zu verbinden. Diese *representational pedagogy* überführt die *pedagogy of representation* in eine Praxis des Widerstandes und der Transformation. Ähnlich dem interaktionistischen Konstruktivismus betont Giroux die Bedeutung der Selbsttätigkeit vor dem Hintergrund der Reflexion der eigenen Geschichte, Erfahrungen und der gesellschaftlichen Eingebundenheit. Die enge Verzahnung von De-/Re- und Konstruktion wird hier besonders deutlich, wobei erneut darauf hingewiesen werden muss, dass Giroux einerseits insbesondere Re- und Konstruktion nicht so klar voneinander differenziert wie der interaktionistische Konstruktivismus und andererseits, dass die von Giroux angesprochene *reconstruction* nicht mit der hier verwendeten Rekonstruktion gleichgesetzt werden kann, diese jedoch implizit in Giroux' Ausarbeitungen enthalten ist.

Wie wir gerade gesehen haben, ist die Dekonstruktion für Giroux besonders wichtig. Mit seiner kritischen Analyse- und Interpretationsmethode wird er insofern Reichs Motto »*Wir sind die Enttarnen unserer Wirklichkeit!*« (Reich 2010, 119) gerecht. Zur Umsetzung der *representational pedagogy* im Hinblick auf Konstruktion und Rekonstruktion schlägt Giroux zum Beispiel folgendes Vorgehen vor, das ich hier erneut mit Hilfe der interaktionistisch-konstruktivistischen Begrifflichkeiten interpretieren möchte:

Im interaktionistischen Konstruktivismus lautet das Motto der Rekonstruktion: »*Wir sind die Entdecker unserer Wirklichkeit!*« (Reich 2010, 119). Übertragen auf Giroux bedeutet das, dass nach dem Aufdecken und Dekonstruieren der Repräsentationen im Film eine Innenschau oder Selbstbeobachtung folgt, in der die Studierenden ihre eigenen Geschichten reflektieren, aufdecken und wiederherstellen (*recover*) (Giroux 1993b, 118). So können bis dahin verborgene Geschichten und Verbindungen wiederbelebt werden, wodurch die eigene Identität, das Wissen und Bedeutungen rekonstruiert werden. Hier gilt es, den Studierenden aufzuzeigen, wie unterschiedlich jede*r die eigenen Erzählungen der Vergangenheit durch die Geschichten und Erfahrungen der Gegenwart aufgreift und interpretiert. Ein darauffolgender Abgleich von Selbst- und Fremdbeobachtung und die Kommunikation dessen kann dazu beitragen, dass einerseits die Vielfältigkeit von Realitäten und Wahrheiten verdeutlicht wird und andererseits damit zusammenhängende Widersprüche, Widerstände und auch Konflikte akzeptiert und ausgehalten werden, was sowohl für eine kritische Pädagogik als auch für eine radikaldemokratische Gesellschaft unablässig ist.

Gemäß dem Motto der Konstruktion des interaktionistischen Konstruktivismus »*Wir sind die Erfinder unserer Wirklichkeit!*« (Reich 2010, 119), verbindet sich mit der Rekonstruktion vorausgegangener Konstruktionen und der Wiederherstellung ebendieser auch für Giroux die Notwendigkeit, Geschichten um- und neuzuschreiben (*rewrite*) (vgl. Giroux 1993b, 119). Unter Rückgriff auf Stuart Hall betont Giroux die Bedeutung der Konstruktionsarbeit für die Entwicklung einer kritischen Politik, die sich zwischen dem Kampf um den Zugang zu Repräsentationsregimen einerseits und deren Aneignung andererseits bewegt. Bedeutend ist, dass eine solche Politik mit und durch Differenzen konstruiert wird, das heißt heterogene Interessen und Identitäten repräsentiert werden (vgl. Hall 1988, 28).