

1. An welche Tradition kann eine Pädagogik der Radikalen Demokratie anknüpfen?

Die in dieser Arbeit durchgängige Forderung nach radikaler Demokratie – implizit in den Arbeiten der *Cultural Studies* und des Postkolonialismus, explizit in denen des interaktionistischen Konstruktivismus und der *Critical Pedagogy* – wird im Folgenden dezidiert aufgegriffen, indem zunächst retrospektiv die Arbeiten John Deweys betrachtet werden. Diese stellen eine zentrale Tradition dar, an die sich eine Pädagogik der radikalen Demokratie anknüpfen lässt. Daran anschließend werden zeitgenössische Auseinandersetzungen in den Blick genommen und nach der Plausibilität sowie den Möglichkeitsbedingungen einer radikalen Demokratie heute gefragt. Dabei steht vor allem das von Colin Crouch eingeführte Konzept der Postdemokratie im Zentrum der Betrachtung sowie die radikaldemokratischen Arbeiten unter anderem Chantal Mouffes. Abschließend werden darauf aufbauend mögliche Antworten diskutiert, wie auf die heutigen Herausforderungen von Neoliberalismus, Populismus und Nationalismus reagiert werden kann. Jedes der drei Kapitel schließt mit einer kurzen Zusammenfassung der signifikanten Weiterentwicklungen bei Giroux beziehungsweise der Reflexion seiner Position zur Diskussion sowie einer Verknüpfung mit dem interaktionistischen Konstruktivismus.

Theorien radikaler Demokratie eint bei aller Unterschiedlichkeit der einzelnen Ansätze und ihrer Traditionen vor allem folgende drei Aspekte: 1) der Anspruch der Demokratisierung der Demokratie im Sinne der Intensivierung und Ausweitung unter anderem mit dem Ziel der Emanzipation, 2) ein postessentialistischer beziehungsweise postfundamentalistischer Gesellschaftsbegriff sowie 3) die Notwendigkeit der Annahme von Kontingenz bei gleichzeitiger Absage an Letztbegründungen (vgl. Comtesse et al. 2020, 11–15).¹ Im folgenden Schlussteil wird der Ansatz der radikalen Demokratie, wie er in dieser Arbeit aufgenommen wird, vor dem Hintergrund zentraler benachbarter Diskurse erörtert.

John Dewey (1859–1952), Mitbegründer des amerikanischen Pragmatismus, gilt als Klassiker der Pädagogik und hat mit seiner Philosophie der Demokratie und Erzie-

1 Allerdings lassen sich bezogen auf diese drei zentralen Aspekte radikaler Demokratietheorie Variationen im Grad der Ausprägung in den unterschiedlichen Ansätzen beobachten.

hung bis heute gültige Grundsteine eines progressiven Bildungsverständnisses gelegt. Insbesondere im Zuge der konstruktivistischen Wende in den Bildungswissenschaften werden die Arbeiten Deweys heute wieder zunehmend rezipiert und bilden durch Konzepte wie dem Problembasierten und Schüler*innenbasierten Lernen fruchtbare Anknüpfungspunkte für eine kritische und emanzipative Pädagogik der Postmoderne. Deweys umfassendes Werk besteht in der Gesamtausgabe aus 37 Bänden und beinhaltet unter anderem philosophische Arbeiten zu Erkenntnistheorie, Metaphysik, Anthropologie, Moral, Logik sowie Ästhetik.

Zum Vorläufer radikaler Demokratie wird Dewey einerseits durch seinen umfassenden Demokratiebegriff, zum anderen durch seine Universalismus- und Essentialismuskritik unter Berücksichtigung von Kontingenz, Kontextualität und Konstruktivität. Im Folgenden wird sein progressives und umfassendes Demokratie- und Erziehungsverständnis in der Systematisierung einer 1) kulturellen Wende, 2) konstruktiven Wende und 3) kommunikativen Wende nach Garrison, Neubert und Reich (2012) dargestellt und erörtert, auf welche Weise sich daran eine Pädagogik der radikalen Demokratie heute anschließen lässt.

1.1 Die kulturelle Wende Deweys

Bedeutende Grundlage im Denken Deweys ist die Vorstellung des Verhältnisses von Natur und Kultur als etwas Relationales, sich gegenseitig Beeinflussendes und somit als etwas nicht voneinander Trennbares. So wird einerseits, ausgehend von Darwin, Natur als offene und evolutionäre Sphäre betrachtet, in die jeder Mensch in ganz unterschiedlichen ererbten Konstitutionen hineingeboren wird (vgl. Garrison, Neubert, Reich 2012, 2). Kultur wird andererseits als Teil der Natur begriffen, wobei Dewey bereits die Bedeutung von Sprache herausstellt. Diese sei sowohl die Bedingung, als auch das Produkt von Kultur (vgl. ebd., 4f.). Sprache ist das Instrument der Bedeutungsherstellung in und durch *experience*, wobei er jedoch die linguistischen Repräsentationen von *experience* klar von der sogenannten *primary experience* unterscheidet. Bevor dieses zentrale Schlüsselkonzept Deweys, das *experience*, erläutert wird, soll zunächst im Anschluss an die Betrachtung des Natur-Kultur-Verhältnisses auf den von Dewey selbstgewählten Terminus seiner philosophischen Tradition und Methode des *empirical naturalism* oder *naturalistic empiricism* eingegangen werden.

Entgegen den hergebrachten philosophischen Begriffsbestimmungen von Naturalismus und Empirismus erweitert Dewey deren Bedeutung insofern, als er *naturalism*, ausgehend von Darwin, nicht als etwas von Natur aus essentiell Gegebenem versteht, sondern stattdessen das Kontingente in allen evolutionären Prozessen hervorhebt (vgl. Neubert 2004, 13).

»[...] the assumption that nature in itself is all of the same kind, all distinct, explicit and evident, having no hidden possibilities, no novelties or obscurities, is possible only on the basis of a philosophy which at some point draws an arbitrary line between nature and experience.« (Dewey 1988b, 21)

Empiricism steht bei Dewey, entgegen dem klassischen Erfahrungsbegriff des Empirismus etwa John Lockes, in erster Linie mit einem interaktiven Begriff des *experience* in Verbindung. *Experience* ist der philosophische Grundbegriff Deweys und bezieht den Prozess aus Erfahren, Handeln, Reflektieren und Konstruieren ein. Er wird differenziert in *primary* und *secondary* beziehungsweise *reflective experience* (vgl. Dewey 1988b, 14f.). Die Grundeinheit dabei ist die Handlungen als ein Zusammenhang aus *doing & undergoing* (Tun und Erleiden), wobei er unter *primary experience* zunächst die unkontrollierte, habitualisierte Erfahrung beziehungsweise Handlungsabfolge meint, wo noch nicht zwischen Subjekt und Objekt oder Erfahrung und Gegenstand unterschieden wird (vgl. Neubert 2004, 14). Sobald diese habitualisierten Handlungsmuster aufgrund einer neuen, unbekannten Situation beziehungsweise einer sogenannten Problemsituation versagen, tritt das ein, was Dewey *secondary experience* nennt. Es kommt zur Reflexion möglicher Handlungskonsequenzen und im Verlauf zur Konstruktion neuer Bedeutungen (vgl. ebd.). Da die *secondary experience* auf eine konkrete Situation der *primary experience* reagiert, ist diese folglich stets kontextbezogen und somit immer kulturell eingebettet. Zudem zeichnet sich *experience* durch die Kriterien der Interaktion und der Kontinuität aus, was auf Deweys Theorie der *habits* verweist.

Als *habits* werden alle Fähigkeiten, Verhaltensweisen, Einstellungen und Haltungen verstanden, die in der Interaktion von kulturellen und natürlichen Faktoren entstehen und erworben werden (vgl. Garrison, Neubert, Reich 2012, 6). Durch die Ausbildung von *habits* erhält das *experience* Kontinuität, wobei zwischen solchen, die eher passiv und unbewusst geschehen (*habituation*) und jenen, die aktiv und kontrolliert ausgebildet und angeeignet werden, unterschieden wird. So sind in unser *primary experience* immer schon frühere Erfahrungen eingelassen (Kontinuität), die Sicherheit und Stabilität in Form von Routinen geben. *Active habits* dagegen entstehen durch Interaktion und zeichnen sich durch Flexibilität und Offenheit aus, da sie kontextuell eingesetzt und modifiziert werden können. Erst durch Interaktion und Bedeutungskonstruktion werden sogenannte *habits of thinking* geformt, die zum Wachstum beitragen. Aktive *habits* sind in Sozialisationsprozessen erworbene individuelle Kräfte, die zu Problemlösung, kritischem Hinterfragen, Transformation und Emanzipation führen können, während passive *habits* in Form von Routinen, Traditionen und Bräuchen oftmals fest in Institutionen wie der Familie, bürokratischen und administrativen Systemen sowie dem Bildungssystem eingelassen sind.

Hier setzt Deweys Kritik insofern an, als routinierte und tradierte Verhaltens- und Denkweisen oftmals gesellschaftliche Konventionen und Pflichten repräsentieren, die konservativ sind und angemessenen, kontextabhängigen kulturellen Veränderungen im Wege stehen (vgl. ebd., 6f.). So differenziert Dewey zwischen *individuals with minds* und *individual minds*, um zu verdeutlichen, dass nur durch eine reflektierte und (unter anderem historisch) kontextualisierte Betrachtung von Praktiken, Traditionen, Institutionen, Wissen und Wahrheiten Menschen zu *individual minds* emanzipiert werden, einen kritischen und eigenen Geist erwerben und fruchtbar in einer Demokratie partizipieren können. Dies stellt für Dewey ein wichtiges Ziel von Pädagogik dar. Vor diesem Hintergrund plädiert er stets zur kritischen Reflexion und Bewertung sowohl routinierter *habits*, als auch vermeintlich guter *habits*.

»Even a thoroughly good habit needs to be kept flexible, so that it may be adapted, when the need arises, to circumstances not previously experienced even by way of anticipation.« (Dewey 1985, 466)

Es zeigt sich, dass Dewey generell sehr kritisch gegenüber universalistischen Behauptungen und Ansprüchen ist, da sie den Kontext des *experience* nicht hinreichend einbeziehen. In diesem Zusammenhang führt er den Begriff der *warranted assertions* (begründete Behauptungen) ein, um vermeintlich letztbegründeten Wahrheiten und Überzeugungen zuvorzukommen und die Kontextualität und Konstruktivität ebendieser zu berücksichtigen (vgl. Garrison, Neubert, Reich 2012, 15). Mit der Annahme, dass jedes Subjekt je eigene und differente *experiences* hat und in Prozesse der Interaktion und Kommunikation einbringt, geht für Dewey die Notwendigkeit einher, die Grenzen, Ambivalenzen und Ambiguitäten aller Konstruktionen zu bedenken und sensibel für Kritik und damit einhergehend für Prozesse der Dekonstruktion zu sein (vgl. ebd., 20). Hier ist Dewey nicht zuletzt geprägt von den Umbrüchen und Veränderungen seiner Zeit, wenn er mahnt, die Kritik insbesondere auch gegenüber sozialen Bedingungen sowie kulturellen Traditionen und Praktiken zu üben. So formuliert er bereits in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts Kritik am zunehmend entfesselten Kapitalismus, dem Laissez-Faire-Denken eines rücksichtslosen Individualismus sowie den damit einhergehenden Bedrohungen für die Demokratie.

1.2 Die konstruktivistische Wende Deweys

Unter Rückgriff auf Deweys Programm des *empirical naturalism* sowie vor dem Hintergrund des bereits angesprochenen Konzepts der *habits* kann nun die zentrale Idee des *growth* (Wachstum) eingeführt werden, für welches erneut die Kategorien von Interaktion und Kontinuität zentral sind. Des Weiteren klingen hier die Prozesse von Konstruktion und Rekonstruktion an sowie von Dekonstruktion², wenn Dewey zur kritischen Reflexion mahnt. Damit leitet Dewey bereits eine konstruktivistische Wende im philosophischen und pädagogischen Denken ein.

Dem Verständnis seines *empirical naturalism* nach kann es für Dewey, im Gegensatz zum britischen Empirismus, keine allein auf Sinneserfahrungen (und empirischen Fakten) begründete Rationalität geben. Stattdessen bildet sich Rationalität über eine gewisse Zeit in und durch *experience* heraus und ist folglich kontingent, widerlegbar und veränderbar, genauso wie jede andere konstruierte Bedeutung (vgl. Garrison, Neubert, Reich 2012, 42). Die Vorstellung von Konstruktion, Interaktion und Veränderung geht erneut zunächst auf Deweys Darwinismus zurück und bezieht sich auf den Prozess des Wachstums (als Entwicklung) in einem *environment*³, stets in Interaktion, um ein Gleichgewicht

2 Den Begriff der Dekonstruktion kannte Dewey noch nicht, antizipiert deren Bedeutung aber mittels des Begriffes der Kritik.

3 Dewey unterscheidet *environment* von *surrounding*, um mit Ersterem die Interaktion innerhalb des *experience* zu betonen, welche stets selektiv aufgrund bestehender Interessen verfährt, während Letzteres eher die umfassende Umgebung beschreibt (vgl. Garrison, Neubert, Reich 2012, 43).

herzustellen. So begreift Dewey alles Lebendige als »moving equilibrium of integration« (Dewey 1988a, 377). *Growth* bezeichnet ein wesentliches Bestimmungsmerkmal von Erziehung und impliziert neben der oben eingeführten biologischen Komponente gleichzeitig die soziale, das heißt es bezieht sich auf das psychologische, soziale und auch kulturelle Wachstum. Mit Wachstum geht Veränderung einher, unser *experience* wird durch Interaktion, durch gegenseitige Beeinflussung in und mit unserem *environment* stets reorganisiert beziehungsweise rekonstruiert. Die Kategorie der Kontinuität ist dabei eng mit dem Aspekt der Bedeutungsherstellung verbunden, da wir die Konsequenzen unserer Handlungen für die Zukunft reflektieren und antizipieren sowie unsere *habits* ausbilden. *Habits* sind Potentiale, die meist sowohl kognitive, als auch emotionale, soziale, kommunikative und ästhetische Anteile haben, wobei diese insbesondere im Bildungskontext mit dem Interesse und Begehren der Schüler*innen verknüpft werden sollten, um Lernen möglichst bedeutungsvoll und nachhaltig zu gestalten.

Lernen, verstanden als das erfolgreiche Lösen eines Problems beziehungsweise einer unbekannten Situation, umfasst daher immer zunächst Intuition, Ästhetik und Emotionen, bevor das einsetzt, was Dewey als *inquiry* (Untersuchung) bezeichnet. In diesem Zusammenhang hat Dewey ein Fünfschritt-Modell erfolgreichen Lernens entwickelt, das verdeutlicht, wie im Prozess des *inquiry* eine unbestimmte Situation in eine einheitliche und beständige transformiert wird. In Phase (1) kommt es durch eine neue beziehungsweise unbekannte Situation dazu, dass das eigene Gleichgewicht gestört wird, was eine emotionale Reaktion zur Folge hat, in der erste, ungezielte Ideen zur Situation entstehen. Schritt (2) beinhaltet dann eine Form kognitiv-intellektueller Betrachtung, in der das Problem definiert wird. Hier wird beispielsweise auf frühere Erfahrungen zurückgegriffen. In Phase (3) werden anhand der vorherigen Problembeschreibung Hypothesen formuliert, die unter logischem Abwägen entstehen und daraufhin als *warranted assertions* (begründete Behauptungen) übernommen werden. In Phase (4) folgt die unter anderem durch Testen und Ausprobieren erlangte Begründung beziehungsweise Schlussfolgerung, die sich in Phase (5) empirisch weiter spezifizieren und verifizieren lässt (vgl. Garrison, Neubert, Reich 2012, 59–68).

Dass so entstandene Wahrheiten und Bedeutungen für Dewey stets kontingent sind und immer Anschluss für Rekonstruktionen sowie Dekonstruktionen bieten, verdeutlicht erneut die hohe Sensibilität Deweys für kulturelle Kontexte, für Pluralismus und für die in der Dekonstruktion notwendige immanente Kritik.

1.3 Die kommunikative Wende Deweys

Wie oben bereits angeklungen ist, stellt Kommunikation in Deweys Denken einen zentralen Stellenwert dar, da Kommunikation sowohl ein Medium sozialer Interaktion ist, als auch das primäre Medium von Bildung und Erziehung. So ist Kommunikation unter anderem Bedingung für Partizipation, Identifizierung, Emanzipation, Transformation und damit immer auch für Demokratisierung.

»There is more than a verbal tie between the words common, community, and communication. Men live in a community in virtue of the things which they have in com-

mon; and communication is the way in which they come to possess things in common.« (Dewey 2008, 8)

Dewey bezieht sich unter anderem auf die semiotischen Arbeiten seines früheren Lehrers Charles Sanders Peirce, der anders als Saussure nicht primär die Beziehung zwischen Signifikant und Signifikat untersucht, das heißt sich formal auf Sprache bezieht, sondern die konkrete Handlung als primären Referenten für die Konstruktion von Zeichen betrachtet (vgl. Garrison, Neubert, Reich 2012, 80). Dadurch werden linguistische Zeichen zu Formen der Kommunikation, die bereits intrinsisch sozial sind. Durch Kommunikation werden Ereignisse bedeutungsvoll, werden zu Elementen im Diskurs und können reflektiert und kontextualisiert werden (vgl. ebd., 78). Somit ist Kommunikation die Voraussetzung für Partizipation, die wiederum die Grundlage für sowohl Bildung, als auch Demokratie ist.

Kommunikation ist der Schlüssel, doch um tatsächlich erzieherisch/bildend zu wirken, muss sie inklusiv sein, das heißt alle am Diskurs beteiligten müssen eine Stimme bekommen, müssen sich selbst mitteilen und austauschen können, denn Erziehung und Bildung kann nur indirekt durch das hergestellte Umfeld geschehen, da wir keine *experience* für andere erlangen können. Für Dewey vollzieht sich Lernen somit in erster Linie durch eigenes Erfahren, Experimentieren, Partizipieren, Kommunizieren und findet folglich nicht nur in institutionalisierten Settings statt, sondern explizit im Alltag beziehungsweise in jeglichen informellen Situationen, in denen gemeinsame Aktivitäten stattfinden. Und da bedeutungsvolles und nachhaltiges Lernen als Nebeneffekt von Aktivitäten geschieht, sollte sich pädagogisches Handeln immer auf sogenannte *occupations* beziehen, das heißt Aktivitäten und Inhalte sollten den schulischen Kontext übersteigen und die Erfahrungswelt, das Wissen und die Interessen der Schüler*innen aus ihrem Lebenskontext einbeziehen (vgl. Garrison, Neubert, Reich 2012, 82).

Ebenso wie Lernen (*educational growth*) als ein kontinuierlicher Prozess (*reconstruction of experience*) betrachtet wird, begreift Dewey Demokratie primär als eine Lebensform, die permanent (wieder-)hergestellt und begründet werden muss. Dies impliziert sowohl stete immanente Kritik und Selbstkritik, als auch damit einhergehende Veränderungen. Insofern Bildung als Kern von Demokratie angesehen wird, muss Lehren und Lernen demokratisch sein, das heißt demokratische Werte müssen von Beginn an von unten erlernt, gelebt und tradiert werden. Dabei ist vor allem die Erfahrung von Autonomie, Selbstwirksamkeit und Gestaltungsfreiheit bedeutsam, um selbstbewusste, emanzipierte und kritische Individuen zu fördern. Das heißt »[...] the relation between democracy and education is a reciprocal one, a mutual one, and vitally so« (Dewey 1991b, 294).

Demokratie als Regierungsform ist letztlich nur eine Ableitung der demokratischen Denk- und Lebensweise, eine Folge der Idee der Gemeinschaft, die stets auf den Werten unter anderem von Gerechtigkeit, Gleichheit, Freiheit, Autonomie und Partizipation fußt.

»The democratic faith in human equality is belief that every human being, independent of the quantity or range of his personal endowment, has the right to equal opportunity with every other person for development of whatever gifts he has.« (Dewey 1991c, 226f.)

Es zeigt sich, dass es Deweys grundsätzlicher demokratischer Anspruch ist, marginalisierten und benachteiligten Menschen die notwendige Unterstützung zu geben, um wirklich gleichberechtigt teilzuhaben, das heißt insbesondere Bildungsgerechtigkeit durchzusetzen. Zudem plädiert Dewey nicht nur für die Anerkennung und Würdigung von Diversität, sondern geht von der notwendigen Inkommensurabilität aus, das heißt der Andersheit der Anderen, die anerkannt und berücksichtigt werden muss (vgl. Garrison, Neubert, Reich 2012, 92).

Darüber hinaus sieht Dewey insbesondere die Notwendigkeit, das demokratische Potential durch direkte Formen der gemeinschaftlichen Teilhabe zu erleben und immer wieder neu zu aktualisieren. Diese Art direkter demokratischer Teilhabe kann vor allem in lokalen Gemeinschaften und Verbänden wie beispielsweise in der Nachbarschaft, in Schulen, in sozialen Gruppen und Netzwerken sowie politischen Bewegungen und NGOs – das heißt insbesondere in der Zivilgesellschaft – umgesetzt werden. Dewey formuliert in dem Zusammenhang Kriterien zur Bemessung des Grades demokratischer Ausprägung von Gruppen und Gemeinschaften. Demnach bezieht sich das erste Kriterium auf die Beschaffenheit der Gruppe und zielt auf die interne Pluralität und Diversitäts Offenheit ab. Hier kann gefragt werden, wie zahlreich und vielfältig die bewusst geteilten Interessen innerhalb einer Gruppe sind. Das zweite Kriterium bezieht sich hingegen auf das Ausmaß an Interaktion und Kommunikation mit anderen Gruppen. Hier kann gefragt werden, wie ausgeprägt und frei das Zusammenspiel mit anderen Gruppen und Vereinigungen ist (vgl. Garrison, Neubert, Reich 2012, 85). Wir sehen, wie weitsichtig Dewey die Bedeutung von Pluralität und Diversität für die Errichtung und Aufrechterhaltung von Demokratie reflektiert und gleichzeitig die Gefahren von Uniformität, Totalität und Isolationismus erkennt.

Um letztlich demokratische Kommunikation und Partizipation in einer (post-)modernen Gesellschaft tatsächlich zu ermöglichen, bedarf es notwendigerweise einer demokratischen Öffentlichkeit. In seinem 1927 veröffentlichten Buch »The Public and Its Problems« (Dewey 2012) reflektiert und diskutiert Dewey das Verhältnis von demokratischem Staat und demokratischer Öffentlichkeit und stellt fest, dass dieses Verhältnis notwendigerweise angespannt beziehungsweise ambivalent ist, insofern die öffentlichen Interessen, Belange und Sorgen der Bürger*innen, die sich unaufhaltsam weiterentwickeln und verändern, die tendenziell statischen beziehungsweise behäbigen staatlichen Institutionen und Strukturen übersteigen. So müssen auch die politischen Institutionen und Konzepte vor dem Hintergrund der sich verändernden öffentlichen Interessen immer wieder erneuert beziehungsweise neu konstruiert werden, wobei den Menschen einer demokratischen Gesellschaft die Beteiligung an politischen Entscheidungen ermöglicht werden muss (vgl. Garrison, Neubert, Reich 2012, 98). Doch damit die Menschen die öffentliche Sphäre (Wieder-)herstellen können und Meinungen in dieser artikulieren können, bedarf es der öffentlichen Diskussion und Beratung, was wiederum von der sogenannten sozialen Intelligenz abhängt.

Mit dem Begriff der sozialen Intelligenz (*social intelligence*), den Dewey anstelle des Konzeptes der Vernunft vorschlägt, verweist er auf die durch Kommunikation und Partizipation hergestellten Erkenntnisse, die durch Beobachten, Experimentieren und Reflektieren verifiziert und (temporär) angenommen werden. Für Dewey kann es keine transzendente, von kulturellen und sozialen Kontexten losgelöste ultimative Wahrheit

geben. Allerdings können auch nicht alle Menschen einer Gesellschaft direkten Zugang zu den meist spezialisierten Informationen und Wissensformen haben, die zur Lösung und Bewältigung hochkomplexer Probleme benötigt werden, weshalb sich Dewey durchaus für die Beteiligung von Expert*innen und Intellektuellen, jedoch jenseits technokratischer Regierungsformen, ausspricht (vgl. ebd., 96f.). Er stellt vier Aufgaben in den Vordergrund, denen sich öffentliche Intellektuelle (unter anderem aus den Bereichen Wissenschaft, Philosophie, Bildung, Kunst, Literatur, Journalismus) widmen müssen:

- 1) Zunächst muss eine kritische und experimentelle Haltung gefördert werden, durch die die Offenheit für Veränderungen und Kontingenz in der Bevölkerung gestärkt wird (vgl. ebd., 97). So stellen bei Dewey Konstruktion (*construction*) und Neukonstruktion (*reconstruction*) zentrale Eckpfeiler dar, um Informationen und Meinungen zu reflektieren und kritischen Untersuchungen zu unterziehen.⁴ Hier stellen für Dewey vor allem die in erster Linie profitorientierten Konzerne eine Herausforderung für eine kritische Öffentlichkeit dar. Zur Durchsetzung eigener Interessen werden beispielsweise mit Hilfe wirtschaftspsychologischer Mittel Emotionen und Begehrlichkeiten geweckt, die die öffentliche Meinung manipulieren können beziehungsweise von politischen Interessen ablenken.
- 2) Dewey erkennt in diesem Zusammenhang bereits deutlich die Gefahren des Kapitalismus für die Demokratie, was sich heute unter einem entfesselten Neoliberalismus vielleicht noch gravierender als zu Deweys Zeiten darstellt. Neben den oben genannten Werbemethoden sind heute beispielsweise grundlegende politische Entscheidungsfindungen durch immer engere Verflechtungen von Wirtschaft und Politik in Form von Lobbyismus beeinflusst. Auch dieses Phänomen ist nicht ganz neu und wird bereits von Dewey im Blick auf den politischen Einfluss mächtiger ökonomischer Interessen in seiner Zeit kritisiert. Der Umfang, die Methoden und die weltweiten Verflechtungen des Lobbyismus haben sich aber im Blick auf unsere Zeit noch einmal deutlich erweitert. Dies kann bei den Menschen zu Vertrauensverlust in die demokratischen Institutionen und Prozesse, zu Politikverdrossenheit und zum Rückzug ins Private führen, was einer lebendigen Demokratie erheblich schadet. Dewey plädiert hier nicht zuletzt für die Verstaatlichung von Banken und Schlüsselindustrien sowie insbesondere für die Demokratisierung jeglicher sozialen Institutionen, wie unter anderem Schulen.
- 3) Untersuchungen sozialer Wirklichkeiten, die den öffentlichen Diskurs beeinflussen, müssen bestimmte Anforderungen und Standards erfüllen, um die Herausbildung einer kritischen öffentlichen Meinung zu fördern (vgl. Garrison, Neubert, Reich 2012, 97). Dafür ist in erster Linie deren Aktualität und Kontinuität maßgeblich, um rechtzeitig auf aktuelle Belange reagieren zu können.
- 4) Besondere Dringlichkeit ist bezüglich der Inhalte und Verbreitung von Nachrichten im Zeitalter der (Massen-)Medien geboten. Bereits zu Deweys Zeit werden Nachrichten zugunsten der Unterhaltung und des Kommerzes isoliert und unkritisch verbreitet (vgl. ebd.). Dadurch wird eine kohärente Betrachtung aktueller Diskurse und Ge-

4 Die Kategorie der Dekonstruktion findet sich bei Dewey im Begriff der Kritik. Den Begriff der Dekonstruktion hat Dewey, wie bereits erwähnt, noch nicht gekannt.

schehen sowie deren kritische Einordnung verhindert. Dies hat sich durch die technologischen Fortschritte, insbesondere des Internets mit seinen Fallstricken, heute in solchem Maße potenziert, dass eine kritische Beschäftigung mit Themen der Informationsherstellung, Verbreitung und Beurteilung unbedingt in pädagogische Settings Einlass finden müssen, um Medienkompetenz und Demokratisierung zu fördern.

- 5) Um eine öffentliche demokratische Kommunikation und Artikulation zu ermöglichen, ist es zudem von großer Bedeutung, wie relevante Informationen und Wissen präsentiert und verbreitet werden (vgl. ebd.). Dies begreift Dewey vor allem als Aufgabe der Kunst. Künstler*innen schaffen es, relevantes Wissen und aktuelle Diskurse so darzustellen, dass emotionale und imaginäre Verbindungen zu den Inhalten entstehen, was diese sowohl für den einzelnen, als auch für die Bewertung gesellschaftlicher Zusammenhänge bedeutsam machen.

Doch so wichtig der Einbezug und die Beteiligung Intellektueller auch ist, muss dies stets mit der Stärkung der Teilhabe und Gestaltungsmöglichkeit kritischer Bürger*innen Hand in Hand gehen. Dewey betont die Notwendigkeit von Prozessen direkter Demokratie, die er jedoch nicht gegensätzlich zu Formen repräsentativer Demokratie versteht. Vielmehr plädiert er im Sinne der Notwendigkeit steter Erneuerung für eine Ergänzung und Balance beider Seiten.

1.4 Alte und neue Herausforderungen – wie kann eine Pädagogik der radikalen Demokratie im Anschluss an Dewey weitergedacht werden?

Wenn wir im Anschluss unter anderem an Dewey anerkennen, dass Pädagogik grundsätzlich mit politischen und kulturellen Fragen zusammengedacht werden muss, bedarf es der kontinuierlichen Konstruktion, Rekonstruktion und Dekonstruktion bestehender Institutionen, Prozesse, Praktiken, Routinen sowie Diskurse, um unter anderem der Kontingenz und Kontextualität von Wahrheit und Wissen in postmodernen Gesellschaften die notwendige Berücksichtigung zu verschaffen. Dewey hat vor diesem Hintergrund die Grundsteine dafür gelegt, Pädagogik radikaldemokratisch zu begründen. Im Folgenden werden zentrale Perspektiven einer Pädagogik der radikalen Demokratie mit Dewey und über ihn hinausgehend im Kontext aktueller gesellschaftspolitischer Herausforderungen formuliert, wobei folgende ausgewählte Grundbegriffe die Diskussion leiten.

1.4.1 Demokratie

Wie oben bereits deutlich wurde, ist Demokratie für Dewey primär ein »soziales Ideal« (Jörke/Selk 2020, 80), das sich auf alle Lebensbereiche und Handlungszusammenhänge beziehen muss. Damit ist Demokratie einerseits ein Erfahrungsraum sowie andererseits ein Mittel zur Verwirklichung demokratischer Ziele, das heißt es impliziert immer politisches Handeln. Die Formulierung grundsätzlicher demokratischer Werte wie Freiheit,

Gleichheit und Solidarität bilden zwar das normative Fundament, müssen in der Ausgestaltung aber immer im Kontext sowohl hegemonialer, als auch kontingenter Prozesse gedacht werden, wobei weder transzendente Begründungen, noch universalistische Annahmen zugrunde gelegt werden. Ebenso wie Demokratie als »way of life« gilt, begreift Dewey Erziehung und Bildung reziprok als »life itself« und sieht Erziehung und Bildung damit auch als Mittel und Ziel von Demokratie.

»The end of democracy is a radical end. For it is an end that has not been adequately realized in any country at any time. It is radical because it requires great change in existing social institutions, economic, legal and cultural.« (Dewey 1991a, 298; Herv. i. Org.)

Hier klingen zwei weitere zentrale Aspekte radikaldemokratischen Denkens an: zum einen implizit die Annahme, dass Demokratie eine immer im Kommen bleibende ist, das heißt aufgrund von Kontingenz und Transformation, nie zu etwas Festem und Fertigem werden kann. Stattdessen muss Demokratie von Generation zu Generation weitergegeben und immer wieder neu errungen werden, um sich unter stets verändernden Bedingungen weiterentwickeln. Zum anderen wird die Notwendigkeit der Demokratisierung aller öffentlichen Handlungssphären benannt, das heißt für Dewey beispielsweise die Verstaatlichung zentraler Institutionen sowie die staatliche Kontrolle essentieller Ressourcen und Strukturen, eine gerechte Vermögensverteilung sowie die Ermöglichung demokratischer Partizipation für alle (vgl. Garrison, Neubert, Reich 2016, 176). Hier zeigt sich sowohl Deweys Weitsicht und Sensibilität für die Gefahren der in Deweys Kindheit einsetzenden Industrialisierung⁵ und Ökonomisierung für die Demokratie, als auch für die für eine funktionierende Demokratie notwendigen Bedingungen der Teilhabe und Gestaltungsmöglichkeit aller Bürger*innen. Insofern ließe sich Deweys politische Position durchaus als Modell eines »demokratischen Sozialismus« bezeichnen.

Dass sich unter heutigen Bedingungen neoliberaler Hegemonie in einer globalisierten Welt das Verhältnis zwischen Demokratie und Kapitalismus verschärft hat, zeigt sich beispielsweise in dem Spannungsverhältnis zwischen sozialem Wohlfahrtsstaat und liberaler Marktwirtschaft. Zugunsten letzterer werden Programme sozialer Gerechtigkeit abgebaut, während Kontrollen und Beschränkungen des Kapitalverkehrs und des Wirtschaftshandelns aus staatlicher Hand gegeben werden. Die Folge ist unter anderem eine immer größer werdende Kluft zwischen Arm und Reich (vgl. Stiglitz 2012).

Vor diesem Hintergrund ist Deweys Konzept des *growth* aus heutiger Perspektive insofern kritisch zu reflektieren, als die Idee des Wachstums ein zentraler Kern des Neoliberalismus ist, die sich im Anspruch der Effizienz, Kostenersparnis und Profitmaximierung sowohl an Bürger*innen richtet, als auch an den Staat und seine gesellschaftlichen Einrichtungen, an Krankenhäuser, Schulen, Universitäten, die Wohnungs- oder die Wasserversorgung. Es ist somit heute wichtiger denn je, Deweys Idee des *growth* mit demokratischen Werten zu verknüpfen und so individuelles sowie soziales Wachstum voranzubringen. Ein in diesem Kontext äußerst interessanter und mit Dewey kompatibler

5 In Deweys Geburtsjahr 1859 wurde in den USA beispielsweise die erste Ölquelle erschlossen. Außerdem erschien Darwins »The Origin of Species«, was einen starken Einfluss auf Deweys Denken hatte (vgl. Hickman 2009, 4f.).

Ansatz ist der von Amartya Sen und Martha Nussbaum entwickelte *Capability Approach*, in dem wirtschaftliche Entwicklung als ein Mittel zur Verbesserung des Lebens der Menschen betrachtet wird und nicht als Selbstzweck (vgl. Stikker 2020, 147). In dem Sinn, dass Wachstum als qualitativ betrachtet wird, gibt es große Ähnlichkeiten zwischen deren Begriff der *Capabilities* und Deweys Begriff des *growth*. Sowohl für Dewey als auch für Sen und Nussbaum sollte wirtschaftliche Entwicklung und wirtschaftliches Wachstum primär der menschlichen Entwicklung und dem menschlichen Wachstum dienen (vgl. ebd. 155).

Um ferner die Gesellschaft im Ganzen zu demokratisieren, muss Demokratie von unten gelernt und gelebt werden. Für Dewey kann sich eine solche Demokratie im Kleinen (wie der Schule) aber nur dann realisieren, wenn auch die Bedingungen selbst demokratiefördernd sind. Dies hat Dewey mit der berühmten *Chicago University School*⁶ umgesetzt, nach deren Vorbild beispielsweise heute die Inklusive Universitätsschule Köln konzeptioniert wurde. Dies stellt insofern ein Beispiel radikaler Pädagogik dar, als hier Lehren und Lernen konsequent inklusiv, partizipativ und emanzipativ erfolgen, individuelle Bedingungen und Kontexte berücksichtigt werden, Multiperspektivität unter anderem durch ein multiprofessionelles Team realisiert wird, die Schule als politischer Ort anerkannt wird, wo gesellschaftspolitische Diskurse ausgehandelt werden sowie reziprok in die Gesellschaft hineinwirken und wo nicht zuletzt Diversität anerkennend gelebt wird.⁷ Zu den folgenden Grundbegriffen wird anhand der Inklusiven Universitätsschule Köln exemplifiziert, wie eine Pädagogik der radikalen Demokratie heute verwirklicht werden kann.

1.4.2 Pluralismus und Kontingenz

Dewey vertritt eine Philosophie des Pluralismus, in der individuelles und soziales Wachstum (*growth*) durch Diversität erlangt wird (vgl. Garrison, Neubert, Reich 2016, 100). Dies geht zum einen auf sein Verständnis des *experience* zurück, womit die Vielfältigkeit und Fülle jeder menschlichen Erfahrung betont und gewürdigt wird, zum anderen und damit eng verknüpft fußt es auf der Ablehnung universalistischer Ansätze bei gleichzeitiger Aufforderung, sich Bedeutungen und Wahrheiten durch Beobachtung, Experimentieren, Interaktion und Kommunikation selbst zu generieren (*intelligence*). Diese Idee von Intelligenz lebt von der Pluralität unterschiedlicher Erfahrungen, Perspektiven und Meinungen und geht mit der Annahme der Unabgeschlossenheit von Bedeutungen und Wahrheiten einher. So finden wir bei Dewey eine starke Betonung von Kontextualität bei steter Offenheit gegenüber Kontingenz, Ambiguität und Ambivalenz. Im Hinblick auf die soziale Funktion von Bildung und Erziehung unter dem Aspekt der Pluralität schreibt Dewey in »Democracy & Education«:

6 In seinem Buch »The School and Society« (1983) präsentiert Dewey das neue Konzept einer an die Universität angegliederten Laborschule, in der, entgegen vorherrschender Konzepte, ein progressives Bildungsverständnis zum Tragen kommt, welches ganz neue Möglichkeiten der Kooperation, Kommunikation, Konstruktion und Partizipation bietet (vgl. Reich 2018, 6).

7 Vgl. weiterführend Reich (2018).

»In the olden times, the diversity of groups was largely a geographical matter. [...] But with the development of commerce, transportation, intercommunication, and emigration, countries like the United States are composed of a combination of different groups with different traditional customs. It is this situation which has, perhaps more than any other one cause, forced the demand for an educational institution which shall provide something like a homogenous and balanced environment for the young. Only in this way can the centrifugal forces set up by juxtaposition of different groups within one and the same political unit be counteracted. The intermingling in the school of youth of different races, different religions, and unlike customs creates for all a new and broader environment. Common subject matter accustoms all to a unity of outlook upon a broader horizon than is visible to the members of any group while it is isolated. The assimilative force of the American public school is eloquent testimony to the efficacy of the common and balanced appeal.« (Dewey 2008, 24f.)

Im Kontrast zu heutigen radikaldemokratischen Ansätzen mündet Deweys Reflexion der zunehmenden Diversität der Gesellschaft, bei aller Würdigung von Pluralität für die Demokratie, in der positiven Bewertung von Einheit in Vielfalt. Während Dewey in letzter Konsequenz die »assimilative Kraft der Schule« preist und darin die »gemeinsame Sichtweise aller« begrüßt, betonen Autor*innen radikaldemokratischer Ansätze, und insbesondere solche des poststrukturalistischen Denkens, wie etwa Ernesto Laclau und Chantal Mouffe (vgl. Laclau/Mouffe 2012), konträr dazu die Notwendigkeit hegemonialer Auseinandersetzungen. Indem von sozialen Antagonismen ausgegangen wird, die stets aufeinandertreffen, ausgehandelt werden, aber nie zu einem kongruenten, allumfassenden Konsens führen, bleibt notwendigerweise Dissens und Unentschiedenes zurück. Gleichwohl bedarf es bei aller Inkommensurabilität, die Dewey stets mitdenkt und anerkennt, einer zumindest minimalen geteilten symbolischen Ordnung (vgl. Prinz 2020, 681). Das heißt auch wenn wir aus heutiger Sicht jegliche Forderungen nach Assimilation bestimmt zurückweisen, gilt es, zum einen die mangelnde Reflexion diversitärer Identitäten bei Dewey, hier bezogen auf insbesondere *race*, (darüber hinaus unter anderem aber auch *gender* und *disability*) im Kontext seiner Zeit zu begreifen sowie zum anderen seine Progressivität im Hinblick auf die Absage von Rationalität und Universalität bei Anerkennung von Diversität zu würdigen.

Mit Zygmunt Bauman und seiner Analyse der *Liquid Modernity* sprechen wir heute von der Verflüssigung sozialer Strukturen und Ordnungen, von der Entbettung sozialer Kräfte, dem Abbau und der Verflüssigung kollektiver Organisation und kollektivem politischen Handeln, starker Individualisierung verbunden mit zunehmenden Gefühlen der Unsicherheit und Ambivalenz (vgl. Bauman 2003, 12). Zudem ist die Gesellschaft in der globalisierten Welt des 21. Jahrhunderts zunehmend heterogen und divers und es kommt wieder unter anderem vermehrt zu identitätspolitischen Auseinandersetzungen und Forderungen. Dass dabei manche Strukturen und Praktiken gleichzeitig festbleiben (*solid*) und der rasanten gesellschaftlichen Transformation hinterherhinken, lässt sich eindrücklich am (deutschen) Schulsystem aufzeigen. Beispielhaft seien die starren und sehr selektiven Strukturen genannt, durch die Kinder sehr früh in eine Schulform eingeordnet und auf diese oftmals festgelegt werden, wobei Schüler*innen mit einem Förderbedarf entweder weiterhin in separierten Förderschulen beschult werden oder sich in

einer inklusiven Schule wiederfinden, die unter anderem durch die extreme Unterfinanzierung des Bildungssystems ihrem Auftrag nur schwer nachkommen kann. Die Folge ist eine hohe Frustration bei Kindern, Lehrenden und Eltern und der oftmals damit in Verbindung stehenden Ablehnung inklusiver Schulformen. Ausgehend von den im *Toronto District School Board*⁸ festgelegten fünf Prinzipien einer partizipativen, antidiskriminatorischen und gerechten Bildung, bezieht sich Inklusion neben der Kategorie (1) *disability* zudem auf (2) ethnokulturelle Gerechtigkeit und Antirassismus, (3) Geschlechtergerechtigkeit und Antisexismus, (4) Vielfalt sexueller Orientierung und Antihomophobie sowie (5) sozioökonomische Gerechtigkeit und Antiklassizismus (vgl. Reich 2012b, 48–53).

Während die breite Schullandschaft in erster Linie aufgrund mangelnder struktureller Bedingungen diesem inklusiven Anspruch nur schwer nachkommt, zeigt das Konzept der Inklusiven Universitätsschule Köln, wie eine Pädagogik der radikalen Demokratie unter anderem im Anschluss an Dewey der »Vielfalt von Perspektiven, Zugängen und Ergebnissen beim Lernen der Vielfalt der Lernenden und ihrer einzigartigen Erfahrungen gerecht werden kann« (Reich 2018, 7). Hier spricht Reich gar von einem »Inkommensurabilitätsprinzip des Lernens« (vgl. ebd.).

Diese Multiperspektivität sowie die Berücksichtigung und Wertschätzung der *experience* aller wird beispielsweise dadurch gefördert, dass es keine Klassenzimmer im traditionellen Sinne gibt, sondern Lernlandschaften, die an die unterschiedlichen Bedürfnisse der Lernenden angepasst sind und Möglichkeiten für flexible Lernprozesse bieten (vgl. ebd., 12). Des Weiteren findet Lernen und Lehren in Formaten statt, die sowohl Zeit für selbständiges Lernen in den Kernfächern bieten, als auch kooperatives Lernen in Projekten sowie das Lernen in Workshops, die sich an den speziellen Interessen der Schüler*innen orientieren (vgl. ebd., 15). Neben der eigens für das Schulkonzept entwickelten Architektur besticht die Schule durch multiprofessionelle Teams aus Lehrenden, Sonderpädagog*innen, Sozialarbeiter*innen, Sozial- und Kulturarbeiter*innen, Psycholog*innen, Therapeut*innen sowie Lehramtsstudierenden. So wird eine integrative Lernkultur mit Schwerpunkt auf gegenseitigen Beziehungen der Betreuung und Unterstützung, Wertschätzung von Vielfalt sowie Zusammenarbeit und *Team Teaching* in multiprofessionellen Expert*innengruppen vorangetrieben.⁹

1.4.3 Partizipation und Inklusion

Grundlegende Voraussetzung demokratischer Partizipation ist für Dewey zum einen die Erziehung/Bildung aller Bürger*innen zu *individual minds*, das heißt die Befähigung zu Autonomie und Gestaltungsfreiheit über das eigene Leben, sowie andererseits die für Partizipation und Mitbestimmung notwendige Gestaltung der institutionellen und strukturellen Bedingungen. Mit ersterem geht einerseits die subjektive Erlangung von Handlungsmacht einher, wofür wiederum Fragen der Chancengerechtigkeit unter anderem im Hinblick auf den Zugang zu den jeweiligen Strukturen und Ressourcen in den Fokus rücken. Auf der anderen Seite müssen Institutionen und Praktiken so

8 Die im *Toronto District School Board* erarbeiteten Konzepte sind heute beispielsweise in New Brunswick umgesetzt (vgl. Reich 2012b).

9 Siehe zur ausführlichen Darstellung des Konzeptes der IUK Reich (2018).

umgebaut werden, dass alle Bürger*innen, unabhängig unter anderem von Bildung, Einkommen, sozialem Status, Herkunft und Geschlecht, gleiche Zugangschancen und Mitbestimmungsrechte erhalten.

»A society which makes provision for participation in its good of all its members on equal terms and which secures flexible readjustment of its institutions through interaction of the different forms of associated life is in so far democratic. Such a society must have a type of education which gives individuals a personal interest in social relationships and control, and the habits of mind which secure social changes without introducing disorder.« (Dewey 2008, 90)

Die Ermöglichung demokratischer Partizipation und Inklusion ist neben der Schaffung demokratischer Institutionen und Strukturen für Dewey grundsätzlich mit Kommunikation und Interaktion verbunden. Ausgehend von der Pluralität der Gesellschaft, die sich durch unterschiedliche Interessen, Meinungen, Werte etc. zusammensetzt, geht es insbesondere um die Partizipation an gemeinsamen symbolischen Vorräten und den dabei konstruierten Bedeutungen. Eng damit im Zusammenhang stehend ist Deweys Konzept der *occupations*, womit auf die Wichtigkeit der Verknüpfung von Schulinhalten mit den Alltagserfahrungen, Lebenskontexten und Interessen der Schüler*innen verwiesen wird. Im Unterschied zu Deweys Zeiten ist die heutige Lebensrealität allerdings ungleich komplexer, unüberschaubarer und auch ambivalenter, weswegen Lerninhalte heute deutlich stärker kontextualisiert werden müssen.

Ein wichtiger Schritt wäre hier zum einen eine verstärkte Interdisziplinarität der Inhalte – beispielsweise indem Themenschwerpunkte wie etwa Globalisierung, Klima oder Wasser im Zentrum stehen und einzelne Fachinhalte dazu sinnvoll zur Verständnisentwicklung beziehungsweise Problemlösung eingesetzt werden (vgl. Reich 2018, 11). Zum anderen bedarf es einer Reform der Methoden, wobei rein oder überwiegend reproduktive Methoden zugunsten praktischer Methoden des Experimentierens und Kooperierens reduziert werden sollten. So stehen im »learning by doing« insbesondere konstruktive, aber auch dekonstruktive Aspekte im Vordergrund.

Im Hinblick auf die Partizipation im demokratischen öffentlichen Raum und der damit verbundenen Teilhabe an Entscheidungen und Prozessen sei schließlich auf den Entstehungsprozess der Inklusiven Universitätsschule Köln hingewiesen, da hier exemplarisch gezeigt werden kann, wie durch Kooperation, Engagement und Teilhabe der Zivilgesellschaft politische Entscheidungen beeinflusst und verändert werden können. Sollte das Baugrundstück ursprünglich für die Errichtung eines Einkaufszentrums dienen, wurden die Pläne aufgrund des öffentlichen Protestes und dem Mehrheitswillen der Bewohner*innen des Stadtteils erfolgreich verhindert (vgl. Reich 2018, 5).

Darüber hinaus wird in der Inklusiven Universitätsschule Köln demokratische Partizipation insofern konsequent erfahren und gelebt, als die Schüler*innen sowohl an der Entscheidung über Kontexte, Beziehungen und Inhalte des Lernens teilhaben, als auch im Rahmen von Schüler*innenräten und Schüler*innenparlamenten ihre Stimme einbringen können und so Prozesse demokratischer Entscheidungsfindung sowie demokratische Aushandlungsprozesse erproben und wertschätzen lernen.

1.5 Dewey, Giroux und interaktionistischer Konstruktivismus

Dewey ist in vielen seiner Auseinandersetzungen, Analysen und Schlussfolgerungen seiner Zeit voraus, das heißt progressiv und avantgardistisch. So beispielsweise in der kontextuellen Betrachtung der kulturellen Sphäre und dabei insbesondere in der Berücksichtigung der Bedeutung von Sprache, Interaktion und Kommunikation. Damit bilden die Arbeiten Deweys einen wichtigen historischen Hintergrund für Giroux sowohl im Kontext von Pädagogik, als auch im Kontext von (radikalen) Demokratisierungsbestrebungen. Im Folgenden werden zunächst jene signifikanten Weiterentwicklungen herausgearbeitet, die Giroux gegenüber Dewey vollzieht. Dies wird anschließend mit dem interaktionistischen Konstruktivismus in Beziehung gesetzt.

Die im Anschluss an Dewey bedeutendsten Weiterentwicklungen gehen auf die poststrukturalistische Theoriebildung zurück. Diese befähigt Giroux, viele der bereits bei Dewey zentralen Kategorien (wie Kultur und Kommunikation) diskurstheoretisch und differenztheoretisch zu systematisieren. Zentral ist dabei der an die *Cultural Studies* und den Postkolonialismus angelehnte komplexe Kulturbegriff, der es ermöglicht, kulturtheoretische Fragestellungen in ihrer Ambivalenz und Ambiguität, anti-objektivistisch und antiessentialistisch zu erörtern. So können unter anderem Kategorien wie Macht, Fremdheit, Identität und die Frage von Bedeutung und Erkenntnis diskursiv analysiert, kontextualisiert sowie dekonstruiert werden, um der Diversität und Kontingenz postmoderner Gesellschaften Rechnung zu tragen. Im Zusammenhang mit der Begründung radikaler Demokratie beziehungsweise für die radikaldemokratische Analyse hegemonialer Auseinandersetzung sind die Begriffe und Kategorien sowie der Analyserahmen in Folge des *Cultural Turns* ganz entscheidend.

Auch für den interaktionistischen Konstruktivismus, der sich explizit auf die Arbeiten Deweys bezieht, ist die kulturelle Kontextualisierung beziehungsweise die Berücksichtigung und Reflexion der soziokulturellen Gegebenheiten unabdingbar, da das Subjekt beziehungsweise der/die Beobachter*in stets im Kontext kultureller Praktiken und Interaktionen situiert wird. Im Unterschied zu Dewey und seinem Konzept des *experience*, das den Ausgangspunkt seiner Philosophie darstellt, rückt der interaktionistische Konstruktivismus den/die Beobachter*in ins Zentrum der Betrachtung. Dabei wird nicht nur die Position des Beobachters/der Beobachterin selbst in der Theoriebildung reflektiert, sondern diese/r stets auch in den Rollen von Teilnehmer*in und Akteur*in berücksichtigt. Hier zeigt sich im Unterschied zu Dewey eine deutlich stärkere Reflexion der Konstruktivität des eigenen Ansatzes. Dass der interaktionistische Konstruktivismus darüber hinaus die Perspektiven von Selbst- und Fremdbeobachter*in unterscheidet, zeugt von der hohen Sensibilität des Ansatzes für die Vielfaltigkeit von Perspektiven und Bedeutungskonstruktionen in pluralen, postmodernen Gesellschaften. Mittels der Rezeption poststrukturalistischer Theorien, wie beispielsweise jenen Foucaults, Derridas und Lacans, kann der interaktionistische Konstruktivismus – ähnlich wie Giroux – der gestiegenen Komplexität jener postmodernen Gesellschaften begegnen. Hier zeigt sich, dass der interaktionistische Konstruktivismus in der Berücksichtigung sowohl imaginärer Prozesse, als auch in der Analyse vielfältiger Machtwirkungen intersektionaler Differenzkategorien Dewey übersteigt.

Wie oben angedeutet, hatte Dewey bereits einen ausgeprägten Sinn für den Konstruktcharakter von Wirklichkeit und Bedeutung sowie für die Notwendigkeit der Kontextualisierung, was sich insbesondere in seinem progressiven Erziehungsverständnis widerspiegelt. Die Berücksichtigung des individuellen Erfahrungshorizontes bezüglich sowohl der Interessen und Fähigkeiten eines/r Schülers/Schülerin, als auch der Alltagsrealitäten findet sich auch bei Giroux wieder. Sie wird aber in ihrer Komplexität bezogen auf die Berücksichtigung historischer Erfahrungen sowie der Intersektionalität von Kategorien wie *class*, *race* und *gender* noch deutlich gesteigert. Dies hängt zum einen mit der stark vervielfältigten Diversität in einer globalisierten, postkolonialen Welt zusammen, zum anderen mit den vielfältigen heute zur Verfügung stehenden Analysekategorien. Während bei Dewey primär die Kategorien von Konstruktion und Rekonstruktion verbunden mit der Befähigung zu Selbstwirksamkeit und Autonomie von Schüler*innen im pädagogischen Prozess im Vordergrund stehen, pointiert Giroux neben der Konstruktion und Rekonstruktion deutlicher die Kategorie der Dekonstruktion, unter anderem im Hinblick auf die Emanzipation marginalisierter Schüler*innen sowie deren Befähigung zu kritischem Denken und Handeln. Zwar nimmt Dewey den Gedanken der Dekonstruktion in der Kategorie von Kritik teilweise voraus, die Tiefe und Komplexität dessen ist aber durch die poststrukturalistischen Theorien deutlich gesteigert worden, wodurch die Dekonstruktion insbesondere in machtanalytischer Hinsicht eine zentrale Bedeutung und Stellung erhält.

Auch im interaktionistischen Konstruktivismus sind die drei Denk- und Handlungsweisen der Re-/De-/Konstruktion zentral für pädagogische und didaktische Prozesse, wobei die Betonung der Viabilität, also der Anschlussfähigkeit der Re-/De-/Konstruktion für Schüler*innen in ihren unterschiedlichen Interessen, Bedürfnissen und lebensweltlichen Realitäten besonders zentral ist. Dass im interaktionistischen Konstruktivismus neben den symbolisch vermittelten Inhalten insbesondere die Sphäre des Imaginären Beachtung findet, knüpft zwar an Deweys Verständnis davon an, die Interessen, Wünsche und Begehren der Schüler*innen zu inkludieren, übersteigt Dewey jedoch in der Komplexität der theoretischen Begründung.

So ermöglichen insbesondere die im interaktionistischen Konstruktivismus rezipierten psychoanalytischen Theorien Lacans eine vertiefte Auseinandersetzung mit den Grenzen des Symbolischen und der implizierten Notwendigkeit, Grenzen des Verstehens und Deutens in Kommunikation und Interaktion anzunehmen. Hier wird im Anschluss an Lacan neben der symbolischen und imaginären Dimension das Reale beziehungsweise die Möglichkeiten des Einbruchs des Realen berücksichtigt. Diese Offenheit und Anerkennung für alles Uneindeutige und Überraschende antizipiert einerseits einen pädagogischen Forschergeist und lässt darüber hinaus viel Flexibilität und Spontanität in der Deutung und Bewertung neuer Frage- und Problemstellungen zu. Diese Attribute sind für eine Pädagogik radialer Demokratie unabdingbar. Im Kontext der interaktionistisch-konstruktivistischen Theorie- und Praxisbegründung kann erneut auf das Leuchtturmprojekt der Inklusiven Universitätsschule verwiesen werden, bei dem sich die Umsetzung und Realisierung der unter anderem im Anschluss an Dewey begründeten radikaldemokratischen Forderungen zeigt. Dass dieses Projekt so durchgesetzt werden konnte, ist allerdings von der Investition privater Unternehmen

abhängig gewesen, was eine flächendeckende Umgestaltung der Lehr-Lernbedingungen bundesweit verunmöglicht.

Schließlich knüpft Giroux an Deweys weitreichende Konzeption der Reziprozität von Demokratie und Erziehung an, geht allerdings mit seiner noch deutlicheren Politisierung von Bildungsprozessen sowohl in der Analyse, als auch in den radikaldemokratischen Implikationen über Dewey hinaus. Der in heutigen postmodernen Gesellschaften vorherrschenden Diversität, Ambiguität und Ambivalenz kann mittels des zeitgenössischen Ansatzes radikaldemokratischer Theorie von Laclau und Mouffe insofern begegnet werden, als dieser einen Analyserahmen bietet, der kontingente Artikulationen differentieller und dislozierter Subjektpositionen zulässt und gleichzeitig Möglichkeiten eröffnet, hegemoniale Projekte zu realisieren. Dadurch eröffnen sich vielfältige Räume und Diskurse der Aushandlung und Verständigung sowie des Streits und der Kompromissfindung. Dass dies sowohl im institutionellen pädagogischen Setting und in den Alltagserfahrungen, als auch in öffentlichen Diskursen stattfindet zeigt, dass sich die Sphäre des Politischen einerseits ausweitet sowie andererseits, dass sich eine vitale Demokratie auf allen Ebenen notwendigerweise stets erneuern und neu begründen muss. Ähnlich Deweys Vorstellungen, bedeutet das auch für Giroux zum einen die Professionalisierung des Lehrer*innenberufes, zum anderen die deutlichere Einmischung und Intervention anderer *cultural workers*.

Der interaktionistische Konstruktivismus berücksichtigt diese radikaldemokratischen Theorien und Ansätze ebenso wie Giroux, könnte allerdings in der Überführung derer in pädagogische und politische Praktiken und Handlungsweisen unterschiedlicher sein. Damit ginge beispielsweise im Sinne Giroux' eine noch deutlichere Einbindung sowohl der Schüler*innen in öffentliche demokratische Entscheidungsfindungen und Meinungsbildung einher, als auch eine stärkere Politisierung innerhalb der pädagogischen Institutionen. Um gesellschaftspolitische Veränderungen anzustoßen, bedarf es hier einem entschiedeneren politischen Willen, der sich nicht zuletzt am Willen und Druck des Volkes orientieren sollte.

