

Radikale Demokratietheorie und Bildung: Ein (Selbst-)Missverständnis¹

Tobias Albrecht

Abstract *Verglichen mit anderen zeitgenössischen Demokratietheorien stellen radikale Demokratietheorien relativ hohe Anforderungen an die individuellen Dispositionen der handelnden Akteure. Zugleich schweigen sie sich zur Frage nach der Herkunft oder gar (aktiven) Reproduktion dieser Dispositionen durch Bildungsinstitutionen oder -prozesse auffällig aus. Dieses Problem wird dadurch zusätzlich verkompliziert, dass es sich dabei nicht um eine zufällige Auslassung handelt. Vielmehr lassen sich aus radikaldemokratischer Perspektive zunächst einmal gute Gründe für eine gewisse Vorsicht in Bezug auf Bildungsfragen anführen. Der vorliegende Aufsatz rekonstruiert diese Bedenken, plädiert anschließend aber dennoch für eine stärkere Berücksichtigung des Bildungsthemas durch die radikalen Demokratietheorien.*

In comparison to other contemporary democratic theories, radical democracy is relatively demanding when it comes to individual dispositions of political actors. At the same time, radical democratic theorists remain conspicuously quiet on the question of the origin or (active) reproduction of these dispositions by means of education. This problem gets complicated even more by the fact that this is not an accidental omission. In fact, from the perspective of radical democracy, there are good reasons for a sense of caution with regard to the question of education. While this paper attempts to take these concerns seriously, it nevertheless goes on to argue for greater consideration of educational issues by theories of radical democracy.

1 Der vorliegende Beitrag ist aus zwei Vorträgen hervorgegangen, die ich im März 2023 auf der Dresdner Tagung *Normativität der radikalen Demokratietheorie* und im Juni darauf auf der *Vienna Conference On Citizenship Education* gehalten habe. Ich danke den Teilnehmer:innen beider Veranstaltungen sowie insbesondere Theresa Gerlach, Lucas von Ramin und Manon Westphal für hilfreiche Anmerkungen und Verbesserungsvorschläge zu früheren Versionen dieses Textes.

1. Einleitung

Im Vergleich zu vielen anderen Demokratietheorien stellen *radikale* Demokratietheorien relativ hohe Anforderungen an die individuellen Dispositionen der Akteure.² Dies betrifft die den radikaldemokratischen Streit ermöglichende Dimension: Das sieht man zum Beispiel bei Jacques Rancière, der ein immenses Grundvertrauen in die Spontanität der Subjekte hegt,³ oder bei William E. Connolly, der auf die Herausbildung eines »pluralistischen Ethos« hofft, das jede Einzelne für gesellschaftliche Pluralität sensibel machen soll.⁴ Es betrifft darüber hinaus aber auch die den radikaldemokratischen Streit einhegende Dimension: So mutet es beispielsweise auch Chantal Mouffe vor allem dem »demokratischen Habitus« (Mouffe 2002: 98) der Streitenden zu, den potentiell schädlichen Antagonismus in einen gezähmten Agonismus zu verwandeln.

Ich werde hier ausklammern, dass dieser starke Fokus auf die Einstellungen, Haltungen und Fähigkeiten der radikaldemokratischen Subjekte zu einseitig sein mag und, dass es immer auch von institutionellen Rahmenbedingungen abhängig ist, ob Pluralität, Dissens und Konflikt eher befördert, oder ob und wie sie eingehegt werden. Stattdessen möchte ich im vorliegenden Beitrag problematisieren, dass auch *innerhalb* des ohnehin schon einseitigen Fokus auf den Dispositionen eine zentrale Frage offenbleibt; die Frage nämlich, woher diese Dispositionen kommen sollen. Denn während das »institutionentheoretische Defizit« (Jörke 2021: 153) der radikalen Demokratietheorie ein bekanntes Problem darstellt, das mittlerweile angegangen wird (vgl. Hermann/Flatscher 2020, Wallaschek 2017 oder Westphal 2018a), wird diesem zweiten, wenn man so will, *subjekttheoretischen Defizit* in der Forschung bisher wesentlich weniger Beachtung geschenkt.⁵ Das macht es aber, wie ich im Folgenden argumentieren werde, nicht weniger problematisch.

-
- 2 Das gilt insbesondere im Vergleich zu liberalen oder deliberativen Demokratietheorien, die in der Regel stärker auf Institutionen fokussieren als auf die Dispositionen der politischen Akteure.
 - 3 »Die Botschaft, die er [Rancière, T.A.] anzubieten hat, ist einfach: Jede hat die gleiche Intelligenz, und jede kann sofort anfangen, sich zu emanzipieren. Es ist nichts weiter erforderlich; man muss nur die irrige Annahme überwinden, man könne etwas nicht.« (Loick 2012: 292)
 - 4 Anders als der spontaneistisch eingestellte Rancière ist sich Connolly dabei durchaus bewusst, dass er eine ziemlich anspruchsvolle Forderung stellt. Er plädiert für eine Art »Arbeit am Selbst«, um ein solches Ethos zu »kultivieren« (Connolly 2004: 69). Zur Kritik an den starken Voraussetzungen dieser Idee vgl. Westphal 2018a: 266–271.
 - 5 Jedoch bin ich nicht der erste, der dieses Problem diagnostiziert. In seinem Aufsatz »Die unmöglichen Subjekte des Postfundamentalismus«, dessen Argument ich im dritten Abschnitt noch etwas genauer rekonstruieren werde, problematisiert Paul Sörensen genau diesen Punkt: »nach konkreten Überlegungen zum Inhalt und vor allem dem Wie der Hervorbringung eines solchen Ethos, spricht: Fragen der Bildung und Erziehung, sucht man nahezu vergeblich.« (Sörensen 2020: 20)

Hierzu werde ich zunächst zeigen, dass die radikale Demokratie(theorie) tatsächlich ein etwas seltsames oder gar angespanntes Verhältnis zu ihren eigenen »sozio-moralischen Voraussetzungen« (vgl. Gerlach in diesem Band) hat. Denn während die Notwendigkeit eines radikaldemokratischen Ethos in der einen oder anderen Weise – d.h. entweder zur Ermöglichung und/oder zur Zivilisierung des radikaldemokratischen Konflikts – auf der einen Seite mit Nachdruck betont und auf sein Vorkommen geradezu gesetzt wird, möchten radikale Demokratietheoretiker:innen zur Frage nach seinem Aufkommen oder seiner gar aktiven Hervorbringung durch Bildungsinstitutionen oder -prozesse lieber nichts sagen (Abschnitt 2). Das Problem wird dadurch zusätzlich verkompliziert, dass es so scheint, als handle es sich dabei nicht um eine kontingente oder gar zufällige Auslassung, sondern um eine bewusste Entscheidung. Wenn wir Paul Sörensen glauben dürfen, dann ist die Weigerung der meisten radikalen Demokratietheorien über die »Bildung radikaldemokratischer Subjekte« (Sörensen 2020: 17) auch nur nachzudenken sogar in der Theoriearchitektur dieser Ansätze selbst verankert. Und tatsächlich wirkt es auf den ersten Blick so, als ließen sich aus radikaldemokratischer Perspektive zunächst gute Gründe für eine gewisse Vorsicht in Bezug auf Bildungsfragen anführen. Zum einen stehen Bildungsprozesse und -institutionen besonders unter dem Verdacht Teil der polizeilichen Ordnung zu sein. Zum anderen, so hat Sörensen in seinem Aufsatz »Die unmöglichen Subjekte des Postfundamentalismus« einschlägig argumentiert, hat die Askese der radikalen Demokratietheorie in Bezug auf Bildungsfragen wahrscheinlich auch mit der »Zentralstellung einer als absolut postulierten Kontingenzannahme« (ebd.: 15) zu tun. Ich denke zwar, dass beide Bedenken ernst genommen werden sollten und werde sie daher noch etwas ausführlicher rekonstruieren (Abschnitt 3). Jedoch werde ich anschließend auch argumentieren, dass die radikale Demokratietheorie einem Selbstmissverständnis aufsitzt, wenn sie sich dem Nachdenken über bildungstheoretische Fragen in der Folge *kategorisch* verweigert. Denn der radikalen Demokratietheorie lassen sich ebenfalls – wie ich anschließend in Form einer Art immanenten Kritik zeigen möchte – auch Argumente *gegen* diese bildungstheoretische Askese entnehmen (Abschnitt 4). In einem letzten Schritt werde ich dann schließlich dafür plädieren, dass die radikale Demokratietheorie die Reproduktion ihrer eigenen ethischen Voraussetzungen stärker thematisieren *sollte*. Wollen sie das Feld nicht vollständig den Liberalen überlassen – von denen sich in dieser Frage einiges lernen lässt – müssen politische Theoretiker:innen, die sich dem radikaldemokratischen Projekt verpflichtet fühlen, anfangen systematischer darüber nachzudenken, wie eine radikaldemokratische Bildung aussehen könnte (Abschnitt 5).

2. Die ethischen Voraussetzungen der radikalen Demokratie: Streiten will gelernt sein

Radikale Demokratietheorien, wenn man von einem so breiten und diversen Diskurs überhaupt so sprechen kann, als handle es sich um eine monolithische Denkschule, erachten gesellschaftliche Pluralität, sowie Dissens und Konflikt über diese nicht nur als empirisches »Faktum« (Rawls 2003: 22), sondern aus normativer Perspektive auch als wünschenswert.⁶ So sind Pluralität und Dissens für die meisten Autor:innen dieses Diskurses nicht nur »fundamental« (Connolly 2004: 104), das heißt ohnehin unvermeidlich, sondern »[e]ine gut funktionierende Demokratie erfordert [auch, T.A.] den lebhaften Zusammenstoß demokratischer politischer Positionen« (Mouffe 2015: 105). Anders gewendet: Die meisten Vertreter:innen dieser Theorieströmung erkennen »die Legitimität des Konfliktes« (Marchart 2010: 337) nicht nur unumwunden an, sondern »die Demonstration des Dissenses« (Rancière 2008: 33) ist für sie sogar eine »Existenzbedingung« (Mouffe 2015: 104), eine *conditio sine qua non* der Demokratie: »Die demokratische Staatsbürgerschaft ist also konfliktgeladen oder sie ist nicht«, schreibt Étienne Balibar (2012: 236) dazu in einer häufig zitierten Passage. Ja, die Vorliebe fürs Streiten vieler radikaler Demokratietheoretiker:innen geht so weit, dass sie selbst in Zeiten, in denen angesichts des globalen Erstarkens autoritärer Bewegungen und Parteien derzeit vielerorten eine vermeintliche »Polarisierung« oder gar »Spaltung der Gesellschaft«⁷ diagnostiziert wird, mit der – auf den ersten Blick kontraintuitiven – Forderung nach *mehr*

-
- 6 So problematisiert Oliver Flügel-Martinsen in seiner Einführung ebenfalls zunächst, dass es sich bei »der radikalen Demokratietheorie eigentlich um einen »breitgefächerten und keineswegs einheitlichen Diskurs« (Flügel-Martinsen 2020: 10ff.) handelt. In der Folge macht er die Bedeutung, die der Dissensartikulation und der Konfliktaustragung in diesen Demokratieverständnissen zukommt – trotz »teils erheblichen Unterschieden zwischen den verschiedenen Ansätzen, die sich [...] bei der näheren Ausgestaltung der Rolle, der Reichweite und der konzeptionellen Einbettung von Dissens und Konflikt zeigen« – dann aber als »eine Art gemeinsame Schnittmenge radikaler Demokratietheorien« (ebd.: 105) oder deren »Minimalkonsens« (ebd.: 109) aus. Auch Andreas Vasilache (2019: 492, Hervorh. T.A) bestimmt das »Dissens-, Konflikt- und Kampfdenken« in seinem entsprechenden Handbucheintrag als »charakteristische und *einende* Eigenschaft poststrukturalistisch-radikaldemokratischer Ansätze«.
- 7 Zu Polarisierung und Spaltung jüngst Kaube/Kieserling 2022. Bei beiden Begriffen ist hochumstritten, ob es sich wirklich um neue Phänomene oder überhaupt um angemessene Beschreibungen handelt. Nils Kumkar (2022) z.B. hält die Rede von einer Spaltung der Politik für »haltlos«. Paula-Irene Villa Braslavsky (2022) hält Polarisierung und Spaltung zumindest als heuristische Metapher für brauchbar, die sich in der empirischen Wirklichkeit dann aber zumeist als komplexer herausstellen.

Konflikt reagieren.⁸ Denn so sehr sich die verschiedenen radikaldemokratischen Ansätze in Vorgehen und Anliegen unterscheiden mögen, sie alle eint, dass sie von – positiven – »transformatorischen Effekten offen ausgetragener Konflikte« (Rieger-Ladich 2012: 46) für das politische Gemeinwesen ausgehen.

Die Möglichkeit, Dissens zu artikulieren und Konflikte auszutragen, unterliegt jedoch einer Reihe von bestimmten – auch individuellen – Voraussetzungen. Das betrifft zum einen die ermöglichende Dimension, die Befähigung zum Konflikt. So ist es, in Rancières Sprachspiel gesprochen, gar nicht so einfach, die jeweils gegebene polizeiliche Ordnung infrage zu stellen; zumal wenn man dies als »Anteilloser«, also als von dieser Ordnung bisher Ausgeschlossener tut.⁹ Aber selbst für jemanden, der bereits Anteil hat, der also schon Teil der polizeilichen Ordnung ist, ist eine harte Arbeit am Selbst erforderlich, um sensibel dafür zu werden »welche Gruppen und Perspektiven von der gesellschaftlich anerkannten Pluralität ausgeschlossen sind« (Westphal 2018b: 12) und ein »pluralistisches Ethos« (Connolly 2004) oder eine »demokratische Ethik« (Marchart 2010: 347) auszubilden.¹⁰

Zum anderen ist aber auch die Einhegung von Konflikten voraussetzungsreich. Denn selbst die meisten der den Dissens und den Konflikt bejahenden radikaldemokratischen Ansätze gehen nicht davon aus, dass Konflikt *an sich* – das heißt hier: immer und unter allen Umständen – wünschenswert ist. Konflikte müssen auch hier bearbeitet, in bestimmte Bahnen gelenkt und, wenn man so will, auf die »richtige« Art und Weise ausgetragen werden. Auch »die radikaldemokratische Betonung der Pluralität und des Dissens«, schreibt Martin Saar zum Beispiel in seinem Systematisierungsversuch, ist »keine Parteinahme für den Konflikt oder die Partikularität als solche« (Saar 2013: 404). Vielmehr gehe es den meisten radikaldemokratischen Autor:innen darum, »den Konflikt, die Uneinigkeit oder die Differenz als den unauslöschlichen *Ausgangspunkt* demokratischer Politik anzuerkennen« (ebd., Hervorh. im Orig.) und von da aus dann darüber nachzudenken, wie »der Heterogenität und dem Konflikt Raum und eine Funktion« gegeben werden kann, »ohne dass dabei das Gemeinwesen zerrissen wird.« (Ebd.: 407)

-
- 8 Vor allem Chantal Mouffe ist bekanntlich immer wieder mit der These in Erscheinung getreten, nach der die globale Hochkonjunktur des autoritären Populismus die Folge oder ein Symptom der (neoliberalen) Ideologie eines »Konsenses im Zentrum« (Mouffe 2015: 23) und der vermeintlichen Alternativlosigkeit darstellt; weswegen die Therapie nicht in weniger, sondern in mehr (demokratisch ausgetragenen) Konflikten besteht.
- 9 Weswegen »der Mut« von Hannah Arendt (im Anschluss an Machiavelli) auch kurzerhand zur »Kardinaltugend des Politischen« (Arendt 2012: 208) erklärt wird.
- 10 Connolly und Marchart scheinen mir beide für eine Art Dezentrierung der eigenen Position/ Person oder – in einer etwas leichter zugänglichen Terminologie – für die »Überwindung des eigenen Narzissmus« (Frick 2022: 75) einzutreten. Marchart spricht auch von einem »Ethos der Selbstentfremdung« (Marchart 2010: 347).

Auch für diese Aufgabe wird von radikalen Demokratietheorien eher auf Dispositionen, als auf Institutionen gesetzt.¹¹ So scheinen sich viele dieser Ansätze auf das Vorkommen von so etwas wie »demokratischer Subjektivität« (Saar 2013: 409) oder eines »demokratischen Habitus« (Mouffe 2002: 98) zu verlassen, durch die der Umgang mit Pluralität eingeübt und eine übermäßige und/oder undemokratische Konflikteskalation verhindert werden soll.¹² Wo ein von einem »agonistischen Respekt« (Connolly 2004: 104) geprägtes »demokratisches Ethos« (Norval 2007: 186) vorhanden ist, da nehmen wir das Gegenüber nicht mehr, wie es in Mouffes einschlägigem Vokabular diesbezüglich heißt, als zu vernichtenden Feind war, sondern als politischen Gegner, »d.h. als jemand, dessen Ideen wir bekämpfen, dessen Recht, jene Ideen zu verteidigen, wir aber nicht in Zweifel ziehen« (Mouffe 2015: 103). Im Idealfall kann daraus sogar eine Art republikanische »Lust« am »gesitteten« Streiten« (Schwarz 2020: 396) erwachsen.

Dass dieser fast exklusive Fokus¹³ auf eine »Ethik der politischen Gegnerschaft« (Frick 2017) zu einseitig ist und eine lebendige Demokratie, in der Pluralität und Dissens zum Ausdruck kommen können, wahrscheinlich *sowohl* von einer Reihe von

-
- 11 Vor allem in Bezug auf die Konflikte*in*hegung kennen Demokratietheorien im Allgemeinen sehr holzschnittartig gesprochen zwei Ebenen, auf denen dieses Spannungsverhältnis bearbeitet werden kann. Eine »gute« Konfliktaustragung – d.h. eine Konfliktaustragung, in der sich Pluralität und Dissens zwar manifestieren können, ohne jedoch auf der anderen Seite die demokratische Ordnung zu destabilisieren – ist demnach sowohl von institutionellen Konfliktregelungsmechanismen als auch von den Dispositionen der in und außerhalb dieser institutionellen Arrangements Streitenden abhängig. Ideengeschichtlich gesprochen gehört die institutionelle Lösung eher in die Tradition des Liberalismus, wohingegen republikanische Theorien oftmals stärker auf Dispositionen (Tugenden) gesetzt haben. Heute würden die meisten Demokratietheorien von einer »auch Tugend Theorie« (Höffe 1999) ausgehen und anerkennen, dass es beider Dimensionen bedarf. Ausführlicher zu diesem Zusammenhang vgl. den Beitrag von Theresa Gerlach in diesem Band.
- 12 Wobei die Frage, was als *übermäßige* Konflikteskalation gilt, unter radikaldemokratischen Theoretiker:innen selbst als umstritten gelten kann. Rancières Konflikttoleranz dürfte beispielsweise weiter reichen als Mouffes.
- 13 Obwohl sich, wie oben bereits erwähnt, mittlerweile eine Reihe von Autor:innen um die Erarbeitung einer radikaldemokratisch inspirierten Institutionentheorie verdient gemacht hat, gehe ich davon aus, dass Dispositionen immer noch den präferierten Lösungsweg der meisten Radikaldemokrat:innen darstellen. So macht selbst Mouffe, diejenige unter den radikalen Demokratietheoretiker:innen ist, die noch am ehesten die »Bindungskraft demokratischer Institutionen« (Mouffe 2015: 21) betont, m.E. letztendlich ein Argument über Dispositionen. Denn auch bei ihr hegen Institutionen Konflikte nicht direkt ein, etwa indem sie sie »strukturieren, absorbieren und den Regeln entsprechend regulieren« (Przeworski 2020: 196), sondern wirken gleichsam über den »Umweg« der Dispositionen, indem sie »Bedingungen erzeugen« (ebd.: 29), unter denen wir die Anerkennung der Anderen als »legitime Opponenten« (ebd.: 103) einüben können.

institutionellen Konfliktregelungsmechanismen *als auch* von spezifischen individuellen Dispositionen abhängig ist, soll an dieser Stelle zunächst gar nicht weiter problematisiert werden.¹⁴ Vielmehr möchte ich darauf hinweisen, dass die Frage nach den Voraussetzungen der (radikalen) Demokratie auch innerhalb des Fokus auf die Konfliktfähigkeit der Individuen nicht befriedigend beantwortet wird.

Denn obwohl »Die Erforderlichkeit radikaldemokratischer Subjekte« (Sörensen 2020: 22) von vielen radikalen Demokratietheoretiker:innen geradezu mantraartig beschworen wird, geben sie uns durch die Bank weg keine (hinreichende) Erklärung dafür, woher diese (durchaus anspruchsvollen) subjekttheoretischen Grundlagen denn kommen sollen. So ließe sich der Vorwurf, den Mouffe (2015: 98) eigentlich der liberalen Demokratietheorie macht, dass diese nämlich »mit einer Subjekt-konzeption operiert, die Individuen der Gesellschaft vorausgehen lässt« auch gegen die radikale Demokratietheorie selbst wenden. Denn die »eigentliche Frage nach den Existenzbedingungen des demokratischen Subjekts« (ebd.) wird auch hier entweder gar nicht beantwortet, wie im Fall von Rancière, der nichtsdestotrotz ein großes und nur schwer erschütterliches Grundvertrauen in die Fähigkeiten der Individuen hegt: »Wer will, kann« (Rancière 2018: 71) ist das Credo seines *Unwissenden Lehrmeisters* hierzu. Oder aber es wird (vage) auf eine alte republikanische Antwort verwiesen: Wie ihre ideengeschichtlichen Vorläufer:innen Tocqueville oder Hannah Arendt gehen viele radikaldemokratische Ansätze davon aus, dass Konfliktfähigkeit – das umfasst hier sowohl die den Konflikt ermöglichende Befähigung *zum* Streiten, als auch diejenigen Dispositionen, die dafür sorgen, dass Konflikte nicht eskalieren – *im* Konflikts selbst eingeübt wird.¹⁵ So ist es bei Mouffe, die sich »die Konstitution eines Ensembles von Praktiken« erhofft, »die die Erzeugung demokratischer Aktivbürger ermöglichen.« (Mouffe 2015: 97) Und so ist es bei vielen anderen, die die »Genese und Einübung demokratischer Subjektivität« (Saar 2013: 409) als etwas verstehen, was in der politischen Praxis selbst geschieht – als ein »Lernen aus Kooperation mit andere, das Erwerben der Fähigkeit, sich in anderer hineinzusetzen, und das Lernen aus Vorbildern und Beispielen.« (Ebd.)

14 Auch wenn die radikale Demokratietheorie mit dieser Vereinseitigung aktuell nicht allein dasteht. So hat jüngst bspw. Herfried Münkler in seinem Buch *Die Zukunft der Demokratie* ausdrücklich die These vertreten, dass es angesichts der aktuell vielerorts diagnostizierten Krisen der Demokratie »weniger« auf »rechtliche Möglichkeiten und institutionelle Arrangements« (Münkler 2022: 9) und stattdessen stärker auf kompetente und engagierte Bürger:innen ankäme. Ohnehin scheint eine ganze Reihe von Demokratietheoretiker:innen ihre Hoffnungen in dieser Angelegenheit aktuell wieder vermehrt auf die Ausbildung der »richtigen« Dispositionen zu setzen (vgl. auch Crouch 2021: 249–260; Heidenreich 2022, Mounk 2018: 237–252 oder Schäfer/Zürn 2021: 22Off.; sowie kritisch dazu: Jörke 2022).

15 Zu Bezugnahmen (und Abgrenzungen), sowie systematischen Ähnlichkeiten (und Gegensätzen) zwischen Republikanismus und Radikaldemokratie vgl. Comtesse 2019; ausdrücklich zur Frage der Subjektivierung ebd.: 753–756.

Ich vertrete die Ansicht, dass eine solche »kulturelle und soziale Einübung« (Marchart 2010: 347) zwar potentiell gelingen und im besten Fall sogar zu einer »Integration durch Konflikt« (Bluhm/Malowitz 2012, Hervorh. T.A) führen kann und habe diese These mit Bezug auf Hannah Arendt auch schon einmal verteidigt (vgl. Albrecht 2020).¹⁶ Ich denke jedoch auch, dass sie dafür von einer ganzen Reihe von Voraussetzungen abhängig ist. Und zu diesen Voraussetzungen gehören – neben geeigneten institutionellen Rahmenbedingungen – eben auch bestimmte Einstellungen, Haltungen und Fähigkeiten der radikaldemokratischen Subjekte. Diese Einstellungen, Haltungen und Fähigkeiten können sicherlich teilweise in der Praxis des Konflikts selbst (weiter) eingeübt werden. Damit das geschehen kann, braucht es aber zuvor einer gewissen subjekttheoretischen Grundlage (vgl. hierzu auch schon Honneth 2020). Zumindest wäre ohne eine solche Grundlage nicht plausibel zu machen, warum die Erfahrung von Dissens und Konflikt eigentlich ausgerechnet zur Stärkung, (weiteren) Ausbildung und ständigen Erneuerung demokratische Subjektivität oder eines demokratischen Ethos führen soll und nicht etwa – was genauso plausibel wäre – einfach zu einem Gefühl der Zurückweisung oder gar Kränkung.¹⁷

Bildung stellt eine naheliegende – wenn nicht *die* prädestinierte – Möglichkeit dar, um für diese subjekttheoretische Grundlage zu sorgen und so zur »dynamischen Stabilisierung« (Sörensen 2020: 18) der radikaldemokratischen Ordnung beizutragen. Genau dieser Möglichkeit aber verweigern sich radikale Demokratietheoretiker:innen bisher nachdrücklich.¹⁸ Der vorliegende Aufsatz möchte dafür plädie-

16 Ohnehin hat die radikale Demokratietheorie diese Idee weder erfunden, noch exklusiv. Sie findet sich bspw. schon in Simmels »Der Streit« von 1908, wurde in der Konfliktsoziologie von Ralf Dahrendorf und in der Demokratietheorie unter anderem im Umfeld der kritischen Theorie (und unter Bezugnahme auf Lefort) auch von Ulrich Rödel, Günter Frankenberg und Helmut Dubiel vertreten (siehe hierzu Bluhm/Malowitz 2012). Variationen dieser Idee wurden jüngst bspw. von Aladin El-Mafaalani (2020), Jan Werner Müller (2022) oder Nicole Deitelhoff und Cord Schmelzle (2023) wieder stark gemacht.

17 Aus der empirischen Wirklichkeit wissen wir, dass Menschen die Erfahrung von Pluralität und Unsicherheit nicht immer als Bereicherung erfahren, sondern im Gegenteil oft als verstörend oder im schlimmsten Fall sogar als Bedrohung wahrnehmen (vgl. z.B. El-Mafaalani 2020: 213–233). Auf Seiten der radikalen Demokratietheorie rückt auch Oliver Marchart (2010: 337) diesen Umstand ins Bewusstsein, wenn er davon spricht, dass viele Anforderungen der radikalen Demokratietheorie »eine gehörige psychologische Zumutung« darstellen.

18 Die Laclau-Schülerin Aletta Norvall scheint die Sinnhaftigkeit einer solchen bildungstheoretischen Grundlage zumindest beiläufig zuzugestehen. Zwar geht auch sie davon aus, dass »Demokraten«, in der demokratischen Praxis »immer wieder Demokraten werden [müssen], immer aufs Neue« (Norval übersetzt von Saar 2013: 409) und dass es deshalb nicht genüge, »dass man zur Abwendung des Demokratiedefizits die Bürger besser »erziehen« oder Argumentationen qualitativ verbessern müsse«, schiebt jedoch direkt hinterher, dass »beides [auch, T.A.] nötig sein mag.« (Ebd.)

ren, dass diese Verweigerungshaltung aufgegeben und die bildungstheoretischen Grundlagen der (radikalen) Demokratie stärker in den Fokus gerückt werden sollten. Damit ich dieses Plädoyer begründet führen kann, muss ich mir aber zunächst noch die Gründe für das auffällige Schweigen in dieser Sache genauer ansehen.

3. Die »Unmöglichkeit einer radikaldemokratischen Bildung«: Erklärungen für die bildungstheoretische Askese

Um zu verstehen, was bei meinem Vorschlag auf dem Spiel steht, muss man sich zunächst vergegenwärtigen, dass die Thematisierung des Bildungsthemas von radikaldemokratischen Theoretiker:innen bis dato nicht einfach vergessen wurde. Vielmehr lassen sich Gründe für die bisherige radikaldemokratische Zurückhaltung in Bezug auf Bildungsfragen anführen, die es ernst zunehmen gilt und an die ich daher hier zunächst kurz erinnern möchte.

Ein Teil der Erklärung mag mit methodischen Vorentscheidungen und der generellen Fragerichtung oder dem Erkenntnisinteresse der radikalen Demokratietheorie zu tun haben. Denn die meisten radikalen Demokratietheorien schließen (mehr oder weniger direkt) an den Poststrukturalismus an und bauen auf dessen Einsichten auf.¹⁹ Da dies auch – oder vielleicht sogar: in besonderem Maße – für ihr Subjekt(ivierungs)verständnis gilt, führt das zu einer etwas merkwürdigen Situation.

Nämlich zu der, dass sich viele Theoretiker:innen dieser Strömung auf der einen Seite zwar brennend für Subjektivierungsfragen interessieren; letztere stellen immerhin einen so »grundlegenden Ausgangspunkt für die radikale Demokratietheorie« (Raimondi 2020: 622) dar, dass dem Stichwort im 2020 bei Suhrkamp erschienenen Handbuch *Radikale Demokratietheorie* ein eigener Eintrag (ebd.: 622–632) gewidmet ist: So nehmen radikale Demokratietheorien, wie im vorangegangenen Abschnitt bereits angedeutet, ihren Ausgang nicht selten gerade bei einer Kritik der liberalen »Annahme eines atomistisch-autonomen, unabhängigen Individuums als in sich abgeschlossene und aus sich selbst heraus freiheitliche Handlungseinheit« (Hähnlein 2020: 116), das der politischen Ordnung vorgeschaltet ist und möchten stattdessen daher diejenigen »gesellschaftlichen, politischen oder institutionellen Bedingungen und Bezüglichkeiten« in den Blick nehmen, »unter denen das Subjekt erst zum Subjekt wird.« (Ebd.: 110f.) Auf der anderen Seite werden diese Subjektivierungsfragen zumeist – hierin dem poststrukturalistischen Erbe treu – aus einem dezidierten diskurs- und machttheoretischen Blickwinkel gestellt. Das heißt nicht nur, dass das Subjekt eher »als ›Kristallisationsfläche‹ bzw. als ›dispositiver Knotenpunkt‹« vorgestellt wird, »der sich im Rahmen dieser Bedingungen und Prozesse

19 Weswegen Andreas Vasilache (2020: 493) in seinem Handbuchbeitrag von vorneherein mit Bindestrich von »poststrukturalistisch-radikaldemokratischen Ansätzen« spricht.

selbst konstituiert bzw. von ihnen konstituiert wird« (ebd.: 111),²⁰ sondern auch, dass diese Perspektive vorrangig in kritischer Absicht eingenommen wird. Das vorrangige Ziel besteht dann darin, die »Durchdringung des Menschen durch Herrschafts- und Machtstrukturen« (ebd.: 121) sichtbar machen und kritisieren zu können. Radikale Demokratietheorien haben eigentlich also sogar ein großes Interesse an Subjektivierungsfragen. Sie nehmen nur ähnlich wie Foucault auch in Bezug auf dieses Thema eine »radikal hinterfragende methodologische Perspektive« (Vogelmann 2020: 163f.) ein, die vor allem deren beherrschende Dimension in den Blick nimmt.²¹

Im besten Fall folgt aus dieser Frageperspektive, dass sich radikaldemokratische Ansätze einfach nicht für die Sphäre der Bildung interessieren. Und so äußern sich die allermeisten ihrer Vertreter:innen dann auch tatsächlich einfach gar nicht zu dem Thema. Im schlechteren Fall werden Bildungsprozesse – zumal, wenn sie wie in Schulen staatlich institutionalisiert sind – aus dieser Perspektive nicht nur unbeachtet gelassen, sondern selbst als Teil des zu kritisierenden Problems – also als Teil der »polizeilichen Ordnung« (Rancière 2002: 47) – wahrgenommen. So ist es z. B. bei Rancière, der mit seinem *Der unwissende Lehrmeister* vor allem »eine radikale Kritik an den disziplinierenden Effekten staatlicher Bildung« (Loick 2012: 287) vorgelegt hat. Nun stehen negative Kritik und kritische Befragung bekanntlich am Anfang der radikalen Demokratietheorie und es macht daher Sinn so zu beginnen. Wer jedoch erwartet, dass im Anschluss an die Kritik auch nur ansatzweise über einen politischen Gegenentwurf einer emanzipatorischen oder radikaldemokratischen Bildung spekuliert wird, wird ebenfalls enttäuscht. Vielmehr geht Rancière davon aus, dass der »Logik des Erklärens« selbst – gleichsam notwendigerweise – ein hierarchisierendes Verhältnis eingeschrieben ist (vgl. Rancière 2018: 14–18). Deswegen gilt seine Kritik auch nicht nur dem real existierenden Bildungssystem, sondern (fast) jeglicher *denkbarer* Bildung. Er kann sich – zumindest in institutionalisierter Form – auch keine hypothetische radikaldemokratische Bildung vorstellen: »Nur ein Mensch kann einen Menschen emanzipieren. Nur ein Individuum kann vernünftig sein, und nur nach seiner *eigenen* Vernunft [...] es gibt nur eine Weise zu emanzipieren. Und keine Partei, keine Regierung, keine Armee, keine Schule, keine

20 In vielen poststrukturalistischen Theorien wird das Subjekt so weit »dezentriert«, dass es gar nicht mehr als »autonome Handlungseinheit im Mittelpunkt des Geschehens« steht, sondern »selbst zu einer diskursiven Durchgangsstation« (Hähnlein 2020: 121) wird.

21 Auch wenn Francesca Raimondi (2020: 623) in ihrem Handbuchbeitrag zwei radikaldemokratische Verwendungsweisen des Subjektivierungsbegriffs ausmacht: Die erste beschreibt mit dem Term »Subjektivierung« den Vorgang, »in dem politische Macht Individuen zu Subjekten formt«. Die zweite fokussiert »auf die Modalitäten der Herausbildung einer widerständigen Handlungsfähigkeit.« Ich sehe die erste Verwendungsweise jedoch als dominant an.

Institution wird *jemals* einen einzigen Menschen emanzipieren.« (Ebd.: 120, Hervorh. T.A.)²²

Neben dieser methodologischen Vorentscheidung, die bestenfalls zu einer anderen Frageperspektive, schlechtestenfalls aber zu einer regelrechten Skepsis gegenüber der Beschäftigung mit Bildungsthemen führt, gibt es nach Paul Sörensen noch einen zweiten Grund für die radikaldemokratische Bildungs-Askese, der »in einer sehr spezifischen Prämisse radikaldemokratischen Denkens« (Sörensen 2020: 17) zu suchen sei. Nach ihm gründet »die weitreichende Nichtthematisierung pädagogischer Fragen« durch radikale Demokratietheorien »in erster Linie in der theoriearchitektonischen Zentralstellung der als absolut postulierten Kontingenzzannahme« (ebd.), die für diese Ansätze typisch ist.

Damit ist gemeint, dass die Akzeptanz und die ostentative Betonung der Tatsache der Kontingenz »sämtlicher Strukturierungen und Identitäten, sowie dem Anspruch, diese bewusst zu machen *und zu halten*« (ebd.: 19, Hervorh. T.A.), die radikaldemokratischen Denker:innen ein zentrales Anliegen ist,²³ dazu führt, dass über Bildungsfragen nicht nur nicht nachgedacht werden *kann*, sondern streng genommen auch nicht nachgedacht werden *darf* – zumindest dann nicht, wenn man nicht in einen Widerspruch zu dieser zentralen Prämisse des radikaldemokratischen Projektes geraten möchte. Denn würde die demokratische Ordnung bestimmte (radikaldemokratische) Dispositionen in ihren zukünftigen Bürger:innen ausbilden, so das Argument hier, dann wäre deren Handeln – so radikaldemokratisch es der Form nach auch sein mag – nicht mehr vollkommen grundlos, sondern hätte seinen Grund in der entsprechenden (Aus)Bildung. In dieser »Antinomie«, so schlussfolgert Sörensen, »gründet [...] die pädagogische Leerstelle des radikaldemokratischen Diskurses« daher nicht nur »nachvollziehbarer Weise« (ebd.: 22), sondern »die Unmöglichkeit einer radikaldemokratischen Bildung« (ebd.: 18) folgt aus ihr »vielleicht sogar zwingend« (ebd.: 22).

22 Auch der »universelle Unterricht«, wie Rancièr die »Lernart« (Rancièr 2018: 26) des unwissenden Lernmeisters nennt, der seinen ausschließlich Flämisch sprechenden Schüler:innen Französisch beibringt, obwohl er selbst kein Flämisch spricht, kann – auch wenn der Name etwas anderes suggerieren mag – nicht universalisiert bzw. institutionalisiert werden.

23 Für Sörensen liegt hierhin die einende Position des Diskurses: »Ausgangspunkt *aller* diesem Diskursstrang zuzuordnenden Positionen ist das Postulat der *Abwesenheit letzter Gründe des Sozialen*, also dessen umfassende und unhintergehbare *Kontingenz*.« (Sörensen 2020: 18, Hervorh. im Orig.) Dies steht keinesfalls im Widerspruch zu meinem eigenen an Flügel-Martinsen anschließenden Vorschlag von oben, die Anerkennung des Konflikts als einendes Kriterium zu benennen (vgl. Abschnitt 2). Denn beides hängt im radikaldemokratischen Denken eng miteinander zusammen: Zum einen wird die Konflikthaftigkeit der sozialen Ordnung durch die Kontingenzdiagnose zuallererst ermöglicht, zum anderen macht die Kontingenz den Streit über die richtige Form des Zusammenlebens auch notwendig.

Obwohl die radikale Demokratie, wie ich in Abschnitt 2 argumentiert hatte, also vielleicht sogar noch mehr als andere Demokratieformen anspruchsvollen ethischen oder subjekttheoretischen Voraussetzungen unterliegt, das heißt auf radikal-demokratische *Subjekte* unbedingt angewiesen ist, muss sie deren Vorkommen daher »dem Zufall überlassen.« (Sörensen 2020: 28, Hervorh. im Orig.) Diese Haltung mag auf der Ebene der Theorie zwar sehr konsequent sein, kommt in der Praxis aber einem Fatalismus gleich. Sie ist nicht nur politisch unbefriedigend, sondern – wie sich nicht ohne eine gewisse Ironie sagen lässt – »letztlich [sogar T.A.] apolitisch« (ebd.).

4. Die Möglichkeit einer radikaldemokratischen Bildung: Argumente gegen die bildungstheoretische Askese

Vor dem Hintergrund des im vorangegangenen Abschnitt Rekonstruierten stellt uns Sörensen in seinem Aufsatz vor eine dilemmatische Wahl: Entweder wir gehen den politisch erstrebenswerteren Ausweg, bemühen uns »um die erzieherische Herausbildung radikaldemokratischer Subjekte« (ebd.: 28) und riskieren damit aber Widersprüche auf der Ebene der Theoriebildung. Oder aber wir bleiben »theoretisch konsistent« (ebd.), nehmen dafür aber die politisch unliebsamen Folgen in Kauf und können letztlich nur darauf »hoffen, dass die BürgerInnen immer schon als RadikaldemokratInnen geboren werden.« (Ebd.) Im weiteren Verlauf dieses Textes möchte ich den erstgenannten Weg einschlagen und vorschlagen, *trotz* der beiden angeführten Bedenken über die Möglichkeit einer radikaldemokratischen Bildung nachzudenken. Ich werde jedoch versuchen aufzuzeigen, dass der Widerspruch, in den man sich damit begibt, nicht so eklatant ist, wie es zunächst den Anschein haben mag.²⁴

Hierzu werde ich mein Plädoyer für eine stärkere Berücksichtigung des Bildungsthemas durch die radikale Demokratietheorie so beginnen, wie auch radikale Demokratietheoretiker:innen ihre Interventionen zumeist beginnen: in Form ei-

24 Ob Widerspruchsfreiheit überhaupt ein erstrebenswertes oder auch nur mögliches Ziel ist, ist aus Perspektive der radikalen Demokratietheorie – hierin der kritischen Theorie Frankfurter Provenienz nicht unähnlich – ohnehin fraglich. So geht bspw. Oliver Marchart angesichts der Tatsache radikaler Kontingenz davon aus, dass es gar »nicht möglich ist, *nicht inkonsequent* zu sein, das leere Spiel der ontologischen Differenz *nicht* mit einer *bestimmten* Semantik, das Politische *nicht* mit einem *partikularen Projekt der Politik* aufzufüllen.« Es können vielmehr immer »nur darum gehen, sich nicht über die eigene Inkonsequenz hinwegzutäuschen und Verantwortung zu übernehmen für jene je bestimmten *Inkonsequenzen*, die man aus der Unmöglichkeit jeder Letztbegründung zu ziehen gedenkt.« (Marchart 2010: 248, Hervorh. im Orig.).

ner negativen Kritik oder als kritische Befragung.²⁵ Mit dem Unterschied, dass die radikale Demokratietheorie dieses Mal Befragende und Befragte zugleich ist. Denn ich möchte mich an einer Art immanenten Kritik versuchen und der soeben rekonstruierten radikaldemokratischen Argumentation gegen die Beschäftigung mit Bildungsfragen selbst mit (anderen) radikaldemokratischen Argumenten begegnen. Ich werde versuchen *beide* angeführten Bedenken, die sich aus radikaldemokratischer Perspektive gegen die Behandlung des Bildungsthemas ins Feld führen ließen, mit einem Fragezeichen zu versehen. Dabei gehe ich in umgekehrter Reihenfolge zu meiner Rekonstruktion in Abschnitt 3 vor: D.h. ich werde mich zunächst gegen die zuletzt vorgetragene These wenden, nach der die radikale Demokratietheorie sich in Bezug auf Bildungsfragen zurückhalten sollte, weil sie sonst in einen Widerspruch mit der Kontingenzannahme gerät. Und erst anschließend wende ich mich dem oben eigentlich zuerst eingeführten Einwand zu, dass Bildung – zumal in institutionalisierter Form – stets einen Teil der polizeilichen Ordnung darstellt.

Es ist die Sorge, »die reine Kontingenz aller gesellschaftlichen Ordnung« (Rancière 2002: 28) zu hintergehen, so hatte Sörensen argumentiert, die hinter der bildungstheoretischen Zurückhaltung radikaldemokratischer Autor:innen steht. Auch wenn diese Sorge – als Sorge – auf den ersten Blick nachvollziehbar erscheint, möchte ich im Folgenden argumentieren, dass es sich letztlich um ein (Selbst)Missverständnis des postfundamentalistischen Projektes handelt, wenn daraus der Schluss gezogen wird, dass über die Möglichkeit radikaler Demokratiebildung gar nicht nachgedacht werden kann.

Denn selbst wenn Radikaldemokrat:innen oftmals prononciertere Varianten der Kontingenzdiagnose vertreten, als viele andere Gesellschaftstheorien das tun, behaupten sie damit »nicht die Abwesenheit *aller* Gründe [...], sondern die Abwesenheit *eines ultimativen* Grundes« (Marchart 2010: 62, Hervorh. im Orig.). In seinem Band *Radikale Demokratietheorien zur Einführung* schreibt Oliver Flügel-Martinsen dazu:

»Mit der Betonung von Grundlosigkeit oder dem Fehlen eines Fundaments ist [...] nicht gemeint, dass sich politische Ordnungen auf nichts zurückführen lassen. Sie sind [...] Ergebnis politischer Entwicklungen, die häufig auf Auseinandersetzungen und Konflikte zurückgehen. Insofern haben sie ihren Grund in einer bestimmten historischen Entwicklung und in einer bestimmten politisch-sozialen Konstellation, die bestimmte Machtverhältnisse widerspiegelt. Grundlos und ohne Fundament ist Politik [lediglich, T.A.] in dem Sinne, dass sie keinen festen, gleichsam

25 Dass die radikale Demokratietheorie vor allem in einem Modus der negativen Kritik und der kritischen Befragung verfährt, argumentiert immer wieder Flügel-Martinsen (z.B. 2017 oder 2019).

überhistorischen Grund besitzt, aus dem sich ihre Konturen ableiten ließen [...]. (Flügel-Martinsen 2020: 59)

Selbst Oliver Marchart, der den Kontingenzgedanken noch vehementer vertritt als manch andere Autor:innen dieses Diskurses²⁶ sieht das so und betont diesen Zusammenhang. Die Unterscheidung zwischen Postfundamentalismus und Antifundamentalismus, die er in *Die politische Differenz* einzieht (vgl. Marchart 2010: 59–67), zielt genau darauf dies herauszustellen. So bedeutet die Tatsache der Kontingenz anzuerkennen und einen Postfundamentalismus zu propagieren für ihn gerade *nicht* einem Antifundamentalismus anzuhängen, der (zu) einfach, davon ausgeht, dass es überhaupt keine Fundamente mehr gibt und aus dieser Annahme einen Nihilismus oder ein *anything goes* ableitet. Denn anders als der Antifundamentalismus – von dem bezweifelt werden darf, ob er überhaupt von irgendjemandem wirklich vertreten wird (vgl. ebd.: 60) – proklamiert der Postfundamentalismus »nicht das völlige Verschwinden *aller* Fundamente, sondern de[n] strittige[n], umkämpfte[n] Charakter eines *jeden* Fundaments.« (Ebd.: 8, Hervorh. T.A.)

Das bedeutet umgekehrt auch, dass selbst im postfundamentalistischen Denken »die Notwendigkeit (partieller) Gründungen nicht rundheraus bestritten wird.« (Ebd.: 16) Ganz im Gegenteil: Aus der Abwesenheit letzter Gründe folgt nicht nur die Möglichkeit, sondern auch die Notwendigkeit Gesellschaft immer wieder selbst neu zu gründen. Denn »obwohl Gesellschaft nicht ultimativ zu gründen ist [...] muss sie dennoch provisorisch gegründet werden.« (Ebd.: 246) Der Postfundamentalismus erkennt beides an,

»Unmöglichkeit *und* Notwendigkeit der Gründung [...] darin besteht sein Abstand zu Fundamentalismus und Antifundamentalismus gleichermaßen. Die Abwesenheit eines letzten Grundes gilt ihm zugleich als Ermöglichungsbedingung für graduelle, multiple und relativ autonome Gründungsakte.« (Ebd., Hervorh. im Orig.)

26 Das zeigt sich z.B. daran, dass er die Theorierichtung zumeist nicht unter dem Label der »radikalen Demokratietheorie« zusammenfasst, sondern als »Postfundamentalismus« beschreibt. Marchart betont das »Faktum ultimativer Grundlosigkeit« (Marchart 2010: 331) so nachdrücklich, dass ihm vorgeworfen worden ist die Kontingenzannahme in den Status einer »Quasi-Transzendentalie« zu erheben, »die sich selbst nicht mehr infrage stellen ließe« (Flügel-Martinsen 2020: 66). Marchart deutet eine solche Lesart zuweilen auch selbst an, wenn er bemerkt, dass »der ontologische Status« der Grundlosigkeit »stärker sein muss als der Status jedes einzelnen pluralen Grundes« (Marchart 2010: 67). Denn die »Unmöglichkeit ultimativer Grundlegung« ist für ihn »*notwendige* Unmöglichkeit, als notwendige Abwesenheit eines letzten Grundes« (ebd., Hervorh. im Orig.). Einfacher ausgedrückt: Für Marchart »gilt die Kontingenz aller Gründe mit Notwendigkeit« (ebd.: 75).

Ich schlage vor, Bildung(spolitik) als genau solche partiellen Gründungsakte zu verstehen. Das gilt sowohl im Rückblick und in Bezug auf eine mögliche Kritik bereits existierender Bildungsinstitutionen, die es als sozial instituiert oder, in Flügel-Martinsens Worten, eben als das »Ergebnis politischer Entwicklungen« anzuerkennen gilt. Denn ironischerweise sind es ja die Verteidiger:innen der »reinen Kontingenz« wie Rancière, die Bildungsprozesse in die Nähe eines überhistorischen – d.h. selbst nicht mehr kontingenten – Grundes rücken müssen, um ihre Kritik formulieren zu können. Das gilt aber auch im Vorblick und in Bezug auf das Nachdenken über eine mögliche radikaldemokratische Bildung: Statt bei Bildungsfragen aus Angst vor einer Art Betrug an der Kontingenz in Apathie zu verfallen (und dieses Feld damit de facto dem liberalen Diskurs zu überlassen), sollten radikaldemokratische Autor:innen anfangen, das Thema wie jedes andere Politikfeld zu behandeln und auch bildungstheoretische Vorschläge und Politiken als partielle, d.h. vorläufige, immer wieder neu zu evaluierende, unter Vorbehalt stehende und stets revidierbare Gründungen zu verstehen, um die immer wieder neu gestritten werden muss und die – wie alle Politik – umkämpft bleiben. Bevor ich dieses Plädoyer im letzten Abschnitt vertiefe, gilt es hier aber noch auf das zweite radikaldemokratische Bedenken bzgl. dem Bildungsthema einzugehen.

Zu Beginn des vorangegangenen dritten Abschnitts hatte ich vermutet, dass ein Teil der Erklärung für die radikaldemokratische Zurückhaltung in Bezug auf Bildungsfragen auch im »poststrukturalistischen Erbe« dieser Demokratietheorien liegen könnte. Dieser Erklärungsversuch hatte genau genommen zwei Varianten: Eine schwächere, nach der der Fokus dieser Theorierichtungen nun mal eher auf der kritischen Befragung von gesellschaftlichen Subjektivierungsregimen liegt und positive oder konstruktive Vorschläge zu Bildungsprozessen und -institutionen daher einfach nicht ins Aufgabengebiet dieser Ansätze fallen. An dieser Fokussierung gibt es nicht wirklich etwas zu »entkräften«. Ich werde ihr mein Plädoyer dafür, dass radikale Demokratietheorien dies zu ihrem Aufgabengebiet machen *sollten* im letzten Abschnitt dieses Textes einfach entgegenstellen. Es gibt aber auch noch eine zweite und stärkere Variante dieses Bedenkens. In dieser stärkeren Variante – die vor allem von Rancière vertreten wird – wird das Thema Bildung deswegen entweder gar nicht oder eben bestenfalls kritisch behandelt, weil Bildungsprozesse und -institutionen selbst Teil der zu kritisierenden polizeilichen Ordnung sind. Über diesen stärkeren Vorbehalt muss ich ein paar Worte verlieren.

Zunächst einmal: Ich denke, dass Rancière mit der These, dass Bildungsinstitutionen die Tendenz innewohnt eher den bewahrenden, als den emanzipativen sozialen Kräften Vorschub zu leisten, wahrscheinlich nicht ganz falsch liegt. Die Beobachtung gilt sicherlich für die meisten (wenn nicht gar alle) empirisch existierenden Bildungsinstitutionen und wir können uns vermutlich – selbst aus radikaldemokratischer Perspektive – kaum eine Bildung vorstellen, die dieser Gefahr nicht zumin-

dest ständig unterliegt.²⁷ Ich denke jedoch, dass wir uns gerade vor dem Hintergrund, dass dieses Bedenken sehr berechtigt ist, für eine radikaldemokratische(re) Bildung starkmachen sollten. Wie ist das zu verstehen?

Nimmt man Rancières Theorie ernst, dann kann man der polizeilichen Ordnung ohnehin niemals entkommen. Vielmehr geht er, der die Bezeichnungen ›Polizei‹ oder ›polizeilich‹ selbst ausdrücklich zunächst in einem »neutrale[n] nicht abwertende[n] Sinn« (Rancière 2002: 40) verwendet wissen will, davon aus, dass Polizei (also die etablierte Ordnung im weitesten Sinne des Begriffs²⁸) und Politik (also der Moment des Aufbruchs dieser Ordnung) in einem ständigen Wechselspiel zueinander stehen.²⁹ Politik vollzieht sich in dem Moment, in dem, wieder in Rancières Terminologie, die bisher Anteillosen, ihren Anteil fordern und damit die bisherige polizeiliche Ordnung – die bisherige »Aufteilung des Sinnlichen« – in Frage stellen. In dem Moment, in dem Politik mit ihrem Aufbruch der Ordnung ›erfolgreich‹ war (auch wenn Rancière das nicht so nennen würde) – d.h. die vormals Anteillosen nun ihren Platz in der Aufteilung des Sinnlichen erkämpft haben – bedeutet das auf der anderen Seite auch, dass sie nun selbst zum Teil der polizeilichen Ordnung geworden sind.

Dieser Zusammenhang sollte – anders als meine sehr kurze Rekonstruktion vielleicht suggerieren könnte – keinesfalls im Sinne einer Totalitätsthese à la Adorno verstanden werden, nach der Politik stets vergeblich ist, weil es sich beim vermeintlichen Ausbruch aus der bestehenden Ordnung selbst nur um einen ausgeklügelten Trick eben jener Ordnung handelt. Ganz im Gegenteil glaubt Rancière, dass das (ständige und immer wieder neu durchzuführende) politische Aufbrechen der bestehenden Ordnung auch dann ›etwas bringt‹, wenn es danach (notwendigerweise) selbst zum Teil der polizeilichen Ordnung wird. Denn es gibt auch für

27 So können wir uns z.B. kaum eine Bildung gänzlich ohne den Einsatz von Autorität vorstellen. Übrigens kann das auch Rancière selbst nicht. Denn sein Lehrmeister darf zwar auf keinen Fall irgendetwas erklären, aber den Lernenden durchaus dazu »verpflichte[n], seine Fähigkeiten zu aktualisieren« (Rancière 2018: 26, Hervorh. T.A.) oder ihn »zur autonomen Ausübung seiner Intelligenz zwingen.« (Ebd.: 43 Hervorh. T.A)

28 Der Begriff ›Polizei‹ bezeichnet bei Rancière nicht nur das »was man unter dem Namen ›Staatsapparat‹ bezeichnet« (Rancière 2002: 40), sondern wird viel weiter verstanden: »Die Polizei ist in ihrem Wesen das im Allgemeinen unausgesprochene Gesetz, das den Anteil oder die Abwesenheit des Anteils der Teile bestimmt. Aber um das zu bestimmen, muss zuerst die Gestaltung des Sinnlichen, in welche sich die einen und die anderen einschreiben, bestimmt werden. Die Polizei ist somit zuerst eine Ordnung der Körper, die die Aufteilung unter den Weisen des Machens, den Weisen des Seins und den Weisen des Sagens bestimmt [...]; sie ist eine Ordnung des Sichtbaren und des Sagbaren, die dafür zuständig ist, dass diese Tätigkeit sichtbar ist und jene andere es nicht ist, dass dieses Wort als Rede verstanden wird, und jenes andere als Lärm.« (ebd.: 40f.)

29 »Man wird auch nicht vergessen, dass, wenn die Politik eine Logik ins Werk setzt, die gänzlich verschieden von der der Polizei ist, sie doch immer an diese geknüpft ist.« (Rancière 2002: 43)

Rancière, wie er an einschlägiger Stelle im zweiten Kapitel von *Das Unvernemen* ausdrücklich schreibt »schlechtere und bessere Polizei« (Rancière 2002: 42):

»Die Praxis der Skythen, die ihren Sklaven die Augen ausstachen, und die modernen Strategien der Information und der Kommunikation, die umgekehrt grenzenlos zu sehen geben, gehören beide zur Polizei. Man wird daraus sicher nicht die nihilistische Schlussfolgerung ziehen, dass die eine so gut ist wie die andere. Unsere Situation ist in allen Punkten derjenigen der Sklaven der Skythen vorzuziehen.« (Ebd.)

Es ist vor diesem Hintergrund nicht einzusehen, warum wir ausgerechnet im Bereich der Bildung nicht für eine *bessere Polizei* oder für eine *Situation, die der bisherigen vorzuziehen* ist, streiten sollten. Auch Rancières berechtigter(!) Hinweis, dass Bildung dem Risiko eine schlechte Polizei darzustellen, in besonderem Maße ausgesetzt ist oder ihr gar inhärent ist, sollte nicht dazu führen, sich dem Thema einfach zu verschließen. Vielmehr entsteht doch gerade aus diesem Umstand eine besondere Dringlichkeit über eine bessere oder – wem das zu optimistisch klingt – über eine weniger schlechte Polizei, d.h. hier: über eine radikaldemokratischere Bildung nachzudenken.

5. Über Bildung nachdenken: Was die radikale Demokratietheorie vom Liberalismus lernen kann

Radikale Demokratietheorien sollten also mehr über (die) (Aus)Bildung ihrer eigenen ethischen Voraussetzungen nachdenken. In dieser Frage könnten sie etwas vom Liberalismus lernen. Die Formulierung ist zwar auch als Provokation gedacht, hat aber einen ernstgemeinten Kern, denn der Liberalismus steht in dieser Angelegenheit zunächst einmal vor einem ganz ähnlichen Problem wie radikale Demokratietheorien: Auch der Liberalismus ist bzgl. der Reproduktion der eigenen ethischen Voraussetzungen hochgradig skeptisch. Im liberalen Denken hat diese Skepsis aber nicht zu einer strengen Abstinenz gegenüber Bildungsfragen geführt, sondern zu einer langanhaltenden Debatte über die Möglichkeiten und Grenzen(!) der demokratischen Ordnung, über Bildung auf ihre eigenen ethischen Voraussetzungen einzuwirken. Das (vorläufige) Ergebnis dieser noch andauernden Debatte mag aus radikaldemokratischer Perspektive unbefriedigend sein; diese Unzufriedenheit mit liberalen Bildungsideen sollte jedoch nur umso mehr Anlass dafür sein, eine solche Debatte auch selbst zu führen, um über eine mögliche radikaldemokratische Bildung nachdenken zu können.

Radikale Demokratietheoretiker:innen, so hatte ich oben argumentiert, können immer nur darauf hoffen, dass ein Münchhausen-Trick gelingt und sich radikalde-

mokratische Subjekte mit »demokratischem Habitus« oder »pluralistischem Ethos« in genau der Konfliktaustragung herausbilden, die auf diese radikaldemokratischen Subjekte und ihr demokratisches Ethos eigentlich bereits angewiesen ist. »Demokratische Freiheit [...] muss stets aufs Neue in Konflikten [...] aktualisiert werden«, schreibt Oliver Flügel-Martinsen (2020: 107) dazu. Sie bleibt »ebenso wie die Demokratie insgesamt prekär« (ebd.: 107f.). Wenn man so will, fordert die radikale Demokratietheorie damit auch von ihren Leser:innen eine erhöhte Ambiguitätstoleranz ein: Demokratie ist ein »Abenteuer«, das »die Möglichkeit des Scheiterns« (ebd.: 106) ausdrücklich mit einschließt.

Nun mag die obsessive und ostentative Betonung der Kontingenz durch die radikale Demokratietheorie manchmal in Vergessenheit geraten lassen, dass auch ihr vermeintlicher theoretischer Gegenspieler, der Liberalismus, von der Grundannahme der Kontingenz ausgeht.³⁰ Und auch der Liberalismus ist in der Folge eine hochgradig »precarious doctrine« (Brighouse 1998: 719). Auch im Liberalismus ist dies darüber hinaus aus Gründen einer strengen Selbstlimitierung der Fall. Denn auch der Liberalismus »not only specifies principles of justice« – die mit Freiheit und Gleichheit zumindest auf diesem Abstraktionslevel zunächst einmal die Gleichen sind, die auch viele radikale Demokratietheorien hochhalten³¹ – »but also contains an independent condition of legitimacy, proclaiming that justice must not only be done but must freely be affirmed« (ebd.). Genau wie in der radikalen Demokratietheorie betrifft diese selbst gewählte Prekarität auch im Liberalismus die Frage nach der Reproduktion der eigenen ethischen Grundlagen in besonderem Maße, weil der Liberalismus für die Zustimmung zu seinen Werten gemäß dieser »independent condition of legitimacy« nicht selbst sorgen darf. Auch der liberale Staat lebt daher, wie es in einer bekannten Formulierung Ernst-Wolfgang Böckenfördes (2021: 113) dazu heißt, »von Voraussetzungen, die er selbst nicht garantieren kann«.

Dies ist nicht, wie jüngst irritierenderweise manchmal behauptet wurde, im Sinne einer »sachlichen Unverfügbarkeit« (Honneth 2020: 192, Hervorh. T.A.) gemeint.³² Im Gegenteil: Die technischen Möglichkeiten, mittels denen politische

30 Und das, obwohl ausgerechnet Oliver Marchart ausdrücklich darauf hinweist, dass die Erkenntnis der Kontingenz sozialer Ordnungen keine radikaldemokratische, ja noch nicht einmal »eine moderne Erfindung« (Marchart 2010: 75) ist. Vgl. zu dieser Diagnose – und der Frage was das radikaldemokratische Kontingenzverständnis dennoch von anderen unterscheidet – auch den Beitrag von Hubertus Buchstein in diesem Band.

31 Die Frage, ob es sich bei der radikalen Demokratietheorie eigentlich um eine »Kritik oder Radikalisierung des Liberalismus« (Straßenberger 2019: 730) handelt, ist selbst umstritten und wird von verschiedenen radikalen Demokratietheoretiker:innen unterschiedlich beantwortet. Vgl. für einen ersten Überblick ebd.: 730–745.

32 Ähnlich wie Honneth suggeriert z.B. auch Julian Culp, das Problem bestehe vor allem darin, dass der Staat seine moralischen Voraussetzungen *faktisch* nicht selbst generieren *kann*, weil z.B. öffentliche Bildung »no effect« (Culp 2019: 26) habe. Culp weist das Böckenförde-

Ordnungen auf ihre Bevölkerungen einwirken könnten, sind in Zeiten einer immer mehr Lebensbereiche erfassenden Digitalisierung wahrscheinlich besser als jemals zuvor. Vielmehr handelt es sich bei Böckenfördes Diktum um ein *normatives* Postulat: Der liberale Staat kann seine eigenen Bestandsvoraussetzungen nicht »zu garantieren suchen, *ohne seine Freiheitlichkeit aufzugeben*« (Böckenförde 2021: 113, Hervorh. T.A.). Oder anders gewendet: Er zehrt von »ethischen Ressourcen, die er *innerhalb seines eigenen Regelwerks* nicht selbst reproduzieren kann« (Dubiel 2015: 106, Hervorh. T.A.). Die liberale Demokratie *könnte* ihre eigenen Bestandsvoraussetzungen also sehr wohl selbst reproduzieren, sie würden damit aber ihren Status als liberale Demokratie verlieren. Will sie diesen hingegen behalten, dann kann sie auf die Zustimmung zu ihren Werten und Prinzipien nur hoffen. Wie Böckenförde mit an Flügel-Martinsens Abenteuer-Metapher erinnerndem Vokabular schreibt, bestehe hierin »das große Wagnis«, das die liberale Demokratie, »um der Freiheit willen, eingegangen ist.« (Böckenförde 2021: 112)

Aufgrund dieser Ausgangsposition ist da auch aus liberaler Sicht zunächst etwas »puzzling about the idea that liberal states may regulate the educational curriculum by mandating a civic education aimed at inculcating the values on which liberalism is based« (Brighouse 1998: 719). Das Grundproblem, vor dem diese Theorieströmung steht, ist also durchaus vergleichbar. In der liberalen Debatte hat das Bewusstsein um diese Problematik jedoch nicht zu einer strengen Enthaltensamkeit gegenüber der Frage geführt, sondern zu einem seit Jahrzehnten andauernden Debatte darüber, ob, bis zu welchem Grad und wie vor diesem Hintergrund (den)noch über die bildungstheoretischen Grundlagen der Demokratie nachgedacht werden kann.

So dreht sich die Spaltung des Liberalismus in eine umfassende oder *perfektionistische* Variante auf der einen, und einen *politischen* Liberalismus auf der anderen Seite, im Kern um genau diese Frage. Während Perfektionist:innen glauben, Aussagen über das richtige Selbstverhältnis³³ treffen zu können und Menschen daher bei dessen Ausbildung unterstützen zu dürfen (oder sich sogar dazu verpflichtet fühlen), warnt der politische Liberalismus – hierin der radikalen Demokratietheorie ähnlich – nachdrücklich davor, irgendein spezifisches Selbstverhältnis zu bevorzugen und plädiert daher in Bezug auf Bildungsfragen für Zurückhaltung. Dennoch erkennen

Diktum in der Folge dann auch als falsch zurück, weil es ihm »very awkward« erscheint, »to assume that neither the structure of the school system, nor the ethos of any particular school nor the contents of the curriculum and the way in which that content is transmitted to students should not be consequential for the moral development of the younger cohorts of the population« (Ebd.: 27).

33 Unter Selbstverhältnissen werden hier »substanzielle Annahmen darüber [verstanden, T.A.], was Menschen tun bzw. wie sie leben sollten, also ob sie etwa ihre Talente entwickeln sollten oder nicht, einer Religion angehören sollten oder nicht, Freundschaften pflegen sollten oder nicht etc.« (Bratu/Dittmeyer 2017: 60)

politische Liberale an, – hierin der radikalen Demokratietheorie dann doch unähnlich – dass es eine Art »civic minimum« (Gutmann 1999: 292ff.) oder »eine[r] spezifisch staatsbürgerliche[n] Bildung« (Giesinger 2016: 34) bedarf, um Menschen in einer Demokratie zur Teilhabe an dieser zu befähigen. So ist es zum Beispiel – um einen Autor zu zitieren, der besonders oft ins Fadenkreuz radikaldemokratischer Kritik gerät – bei John Rawls, der mit großer Vehemenz gegen den »Liberalismus Kants und Mills« eintritt, weil dieser mit seiner Forderung, »die Werte der Autonomie und der Individualität [...] zu fördern« (Rawls 2003: 297), Kindern bereits eine bestimmte (nämlich eine liberale) Lebensform aufoktroyierte. Demgegenüber tritt Rawls selbst für ein zurückhaltenderes Bildungskonzept ein, das (bezüglich der Ausbildung eines bestimmten Selbstverhältnisses) »weit geringere Anforderungen stellt« (ebd.) und Kinder lediglich auf »ihre Rolle als künftige Bürger« (ebd.: 298) vorbereitet, das heißt sie zu befähigen versucht, »an demokratischen Entscheidungsprozessen teilzunehmen« (Giesinger 2016: 34).

Nun kommt dieser Vorschlag zu einem Preis, den radikale Demokratietheoretiker:innen nicht zu zahlen bereit sind. Denn um zwischen unterschiedlichen Selbstverhältnissen, bezüglich denen Zurückhaltung zu üben ist, und der Befähigung zur politischen Teilhabe unterscheiden zu können, deren Ausbildung unerlässlich ist, muss Rawls – hierin guter Liberaler – eine scharfe Trennung zwischen den Bereichen des Öffentlichen und des Privaten einziehen. Eine Trennung, die er so nur vornehmen kann, weil er glaubt, klar zwischen einem Raum des Privaten, in dem eine Pluralität an Lebensformen vorherrscht, und einem »Bereich des Politischen«, dessen »Institutionen die Unterstützung eines übergreifenden Konsenses gewinnen können« (Rawls 2003: 75), unterscheiden zu können.

Radikale Demokratietheorien glauben nicht nur, dass diese strikte Trennung empirisch kaum haltbar ist, sondern erachten sie auch deswegen als problematisch, weil mit ihr zwangsläufig eine (zu) starke Konflikteinhegung einhergeht. Denn die Unterscheidung zwischen einem »zulässigen Pluralismus religiöser, moralischer oder philosophischer Konzeptionen« im Privaten und einem »inakzeptablen Pluralismus [...] soweit die Prinzipien der politischen Assoziation betroffen sind« (Mouffe 2015: 40), läuft letzten Endes darauf hinaus, dass es bezüglich Fragen des wechselseitigen Miteinander, also bei Fragen, die die Gestaltung der demokratischen Ordnung betreffen keinen besonders ausgeprägten Pluralismus geben kann. Ja, es scheint, als wollte Rawls *gerade* die eigentlich interessanten »Hauptursachen und Erscheinungsformen politischer Konflikte« (Vogelmann 2022: 176) von der politischen Bearbeitung ausschließen.³⁴

34 Laut Frieder Vogelmann ist Rawls politische Philosophie sogar selbst ein pädagogisches Projekt, die auf die »Veränderung subjektiver Grundlagen für die politische Orientierung« abzielt: »Indem sie alle Formen politischer Konflikte ausschließt, die sich nicht als vernünftige Meinungsverschiedenheiten darstellen lassen, definiert sie den gesamten Raum politischen

Eng damit zusammenhängend könnten sich die von politischen Liberalen ausgerufenen Bildungsziele aus radikaldemokratischer Sicht als unzureichend erweisen. So zielt die liberale ›Erziehung zur Demokratie‹ zwar zumeist auf eine Art »Pluralitätsbefähigung« (Frick 2022: 69) oder die Fähigkeit »mit Dissens zu leben« (Reichenbach 1999: 463); was zunächst einmal nach Bildungszielen klingt, die auch der radikalen Demokratie gut anstehen würden.³⁵ Allerdings besteht aus radikaldemokratischer Perspektive der Verdacht, dass diese Pluralitätsbefähigung – die in der liberalen Praxis über die Ausbildung von Dispositionen wie Toleranz (vgl. Forst 2003), gegenseitigen Respekt (vgl. Gutmann 1999: 304f. oder Nussbaum 2016: 25) oder Vertrauen (vgl. Allen 2004) gewährleistet werden soll – von vorneherein von einem eingeschränkten Verständnis dessen ausgeht, was hier zur »gesellschaftlich anerkannten Pluralität« (Westphal 2018b: 12) gehört.

Dieses eingeschränkte Verständnis, das bei Rawls z.B. durch die Rede vom »vernünftigen Pluralismus« angezeigt wird und relativ direkt aus der Annahme eines übergreifenden Konsenses folgt, erschwert es dem liberalen Modell, gesellschaftlich (noch) *nicht* anerkannte Pluralität mitzudenken. In der an Rancière angelehnten und von radikaldemokratischen Theoretiker:innen gerne aufgegriffenen Metaphorik: Die liberale ›Erziehung zur Demokratie‹ mag (mit Abstrichen) zum Kampf *auf* der Bühne befähigen, kann aber den Kampf *um* die Bühne kaum denken.³⁶ Oder in der Terminologie, der ich mich in der Einleitung dieses Textes bedient hatte:

Denkens neu, innerhalb dessen sich die angesprochenen Bürger*innen orientieren sollen. Diese werden dazu erzogen, Politik als vernünftige Meinungsverschiedenheiten zu betrachten.« (Vogelmann 2022: 178)

35 Die Beiträge von Hubertus Buchstein und Theresa Gerlach in diesem Band denken jeweils eingehender darüber nach, *welche* Dispositionen, Einstellungen und Fähigkeiten die radikale Demokratie eigentlich voraussetzt.

36 Nun sind die Möglichkeiten von Bildung, zum Kampf um die Bühne zu befähigen, schon aus strukturellen Gründen stark eingeschränkt. Schließlich werden von Bildungsinstitutionen ja nur diejenigen (Personen und Positionen) überhaupt erfasst, die bereits einen Platz auf der Bühne innehaben. Jedoch bedeutet auch das nicht, dass eine radikaldemokratische Bildung diesbezüglich *gar nichts* tun könnte. So hat Manon Westphal (2018b: 15) hier z.B. ein »indirektes« Vorgehen vorgeschlagen. Bildung mag vielleicht weder die (bisher) Anteillosen erfassen, noch gut darin sein (bisher) marginalisierte Positionen zu vermitteln, aber sie kann zumindest denjenigen, die bereits einen Platz auf der Bühne haben »ein Bewusstsein für das Politische etablierter Ordnungen vermitteln.« Auch wenn es – per definitionem – schwierig sein mag »konkrete Positionen und Sichtweisen zu identifizieren, die vom Status quo ausgeschlossen sind« (ebd., Hervorh. T.A.), könnte Schüler:innen zumindest ein »Ethos der kritischen Responsivität« (Connolly 2004: xv-xix) vermittelt werden, das sie für Ausschlüsse (Anderer) sensibilisiert oder gar eine »kontestative Grundhaltung« (Comtesse 2019: 759), die sie diese Ausschlüsse (sowie die politische Ordnung als Ganzes) immer wieder in Frage stellen lässt.

Libérale Theorien denken zwar die einhegende Dimension der Bildung mit, nicht aber die konfliktermöglichende.

Ich möchte an dieser Stelle aber auch gar nicht vorschlagen, genau *diese* Denkfür zu übernehmen, die in der liberalen Debatte als Lösung angeboten wird. Wenn ich fordere, dass die radikale Demokratietheorie sich ein Beispiel am Liberalismus nehmen sollte, dann meine ich damit, dass die radikale Demokratietheorie *so eine* Debatte auch führen sollte. Der vorliegende Aufsatz dient als Vorbereitung dafür. Es ging mir zunächst einmal darum, die (zuweilen bestrittene) Möglichkeit auszuweisen, aus einer radikaldemokratischen Perspektive über Bildungsfragen nachzudenken; und es ging mir darum, für die Dringlichkeit zu plädieren, dies zu tun.

Literatur

- Albrecht, Tobias (2020): »Zur Dialektik von Stabilität und Dynamik politischer Ordnungen. Ein Vorschlag mit Hannah Arendt«, in: *Leviathan – Berliner Zeitschrift für Sozialwissenschaft*. 48, Sonderband Nr. 36, S. 238–256.
- Allen, Danielle S. (2004): *Talking to Strangers. Anxieties of Citizenship since Brown vs. Board of Education*. Chicago: University of Chicago Press.
- Arendt, Hannah (2012): »Freiheit und Politik«, in: dies.: *Zwischen Vergangenheit und Zukunft. Übungen im politischen Denken I*. München: Piper, S. 201–226.
- Balibar, Étienne (2012): *Gleichfreiheit*. Berlin. Suhrkamp.
- Bauer, Thomas (2018): *Die Vereindeutigung der Welt. Über den Verlust an Mehrdeutigkeit und Vielfalt*. Stuttgart: Reclam.
- Bluhm, Harald/Malowitz, Karsten (2012): »Integration durch Konflikt. Zum Programm zivilgesellschaftlicher Demokratie«, in: Lemcke/Ritz/Schaal (Hg.): *Zeitgenössische Demokratietheorie*, Wiesbaden: Springer, S. 189–222.
- Böckenförde, Ernst-Wolfgang (2021): »Freiheit und Staat«, in: ders.: *Recht, Staat, Freiheit*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 42–57.
- Bratu, Christine/Dittmeyer, Moritz (2017): *Theorien des Liberalismus zur Einführung*. Hamburg: Junius Verlag.
- Braslavsky, Villa (2022): »Polarisierung dient als Metapher, die Empirie ist in der Regel wesentlich komplexer«, in: *Soziopolis* [online: <https://www.sozopolis.de/polarisierung-dient-als-metapher-die-empirie-ist-in-der-regel-wesentlich-komplexer.html>]
- Brighouse, Harry (1998): »Civic Education and Liberal Legitimacy«, in: *Ethics* (July), S. 719–747.
- Comtesse, Dagmar (2019): »Republikanismus und radikale Demokratietheorie«, in: Comtesse, Dagmar/Flügel-Martinsen, Oliver/Martinsen, Franziska/Nonhoff, Martin (Hg.): *Radikale Demokratietheorie. Ein Handbuch*. Berlin: Suhrkamp, S. 746–763.

- Crouch, Colin (2021): *Postdemokratie revisited*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Culp, Julian (2019): *Democratic Education in a Globalized World. A Normative Theory*. London/New York: Routledge.
- Connolly William E. (2004): *The Ethos of Pluralization*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Deitelhoff, Nicole/Schmelzle, Cord (2023): »Social Integration Through Conflict: Mechanisms and Challenges in Pluralist Democracies«, in: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*.
- Dubiel, Helmut (2015): *Ungewissheit und Politik*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- El-Mafaalani, Aladin (2020): *Das Integrationsparadox. Warum gelungene Integration zu mehr Konflikten führt*. Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- Flügel-Martinsen, Oliver (2017): *Befragungen des Politischen. Subjektkonstitution – Gesellschaftsordnung – Radikale Demokratie*. Wiesbaden: Springer.
- Flügel-Martinsen, Oliver (2019): »Befragung, negative Kritik, Kontingenz. Konturen einer kritischen Theorie des Politischen«, in: Bohmann, Ulf/Sörensen, Paul (Hg.): *Kritische Theorie der Politik*. Berlin: Suhrkamp, S. 450–470.
- Flügel-Martinsen, Oliver (2020): *Radikale Demokratietheorien zur Einführung*. Hamburg: Junius.
- Forst, Rainer (2003): *Toleranz im Konflikt. Geschichte, Gehalt und Gegenwart eines umstrittenen Begriffs* Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Frick, Marie-Luise (2017): *Zivilisiert streiten. Zur Ethik der politischen Gegnerschaft*. Ditzingen: Reclam.
- Frick, Marie-Luise (2022): »Was soll, was darf politische Bildung?« in: Wohnung, Alexander/Zorn, Peter Hg.): *Neutralität ist keine Lösung. Politik, Bildung – politische Bildung*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Giesinger, Johannes (2016): »Bildung im liberalen Staat. Von Humboldt zu Rawls«, in: Casale, Rita/Koller, Hans-Christoph/Ricken, Norbert (2016): *Das Pädagogische und das Politische. Zu einem Topos der Erziehungs- und Bildungsphilosophie*. Paderborn: Ferdinand Schöningh, S. 27–40.
- Gutmann, Amy (1999): *Democratic Education: Revised Edition*. Princeton: Princeton University Press.
- Hähnlein, Astrid (2020): »Politische Anthropologie und Subjekttheorie«, in: Riescher, Gisela/Rosenzweig, Beate/Meine, Anna (Hg.): *Einführung in die Politische Theorie*. Stuttgart: Kohlhammer, S. 109–125
- Heidenreich, Felix (2022): *Demokratie als Zumutung. Für eine andere Bürgerlichkeit*. Bonn: BpB.
- Hermann, Steffen/Flatscher, Matthias (Hg.) (2020): *Institutionen des Politischen. Perspektiven der radikalen Demokratietheorie*. Baden-Baden: Nomos.
- Höffe, Otfried (1999): *Demokratie im Zeitalter der Globalisierung*. München: Beck

- Honneth, Axel (2020): »Erziehung und demokratische Öffentlichkeit. Ein vernachlässigtes Thema der politischen Philosophie«, in: *Die Armut unsere Freiheit. Aufsätze 2012–2019*. Berlin: Suhrkamp Verlag, S. 187–207.
- Jörke, Dirk (2021): »Manow, Philip: (Ent-)Demokratisierung der Demokratie«, in: *Neue Politische Literatur* 66, S. 152–154.
- Jörke, Dirk (2022): »Liberale Demokratietheorie in der Krise«, in: *Neue Politische Literatur* 67, S. 249–296.
- Kaube, Jürgen/Kieserling, André (2022): *Die gesplante Gesellschaft*. Hamburg: Rowohlt.
- Kumkar, Nils (2022): »Die Spaltung der Politik. Vom politischen Mehrwert einer haltlosen Behauptung«, in: *Freie Assoziation. Zeitschrift für psychische Sozialpsychologie*.
- Livingston, Alexander (2019): »William E. Connolly«, in: Comtesse, Dagmar/Flügel-Martinsen, Oliver/Martinsen, Franziska/Nonhoff, Martin (Hg.): *Radikale Demokratietheorie. Ein Handbuch*. Berlin: Suhrkamp, S. 248–258.
- Loick, Daniel (2012): »Universität und Polizei. Jacques Rancière über intellektuelle Emanzipation«, in: *PROKLA* (42), S. 287–303.
- Marchart, Oliver (2010): *Die politische Differenz. Zum Denken des Politischen bei Nancy, Lefort, Badiou, Laclau und Agamben*. Berlin: Suhrkamp.
- Mouffe, Chantal (2002): »Which Kind of Public Space for a Democratic Habitus?«, in: Hillier/Rooksby (Hg.): *Habitus A Sense of Place*. London: Routledge, S. 93–100.
- Mouffe, Chantal (2015): *Das demokratische Paradox*. Wien: Turia + Kant.
- Mouk, Yascha (2018): *The People vs. Democracy. Why Our Freedom is in Danger and How to Save it*. Harvard University Press. Cambridge.
- Müller, Jan-Werner (2022): *Freiheit, Gleichheit, Ungewissheit. Wie schafft man Demokratie?* Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Münkler, Herfried (2022): *Die Zukunft der Demokratie*. Brandstätter Verlag.
- Norval, Aletta (2007): *Aversive democracy. Inheritance and originality in the democratic tradition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nussbaum, Martha (2016): *Not for Profit. Why Democracy Needs the Humanities*. Princeton: Princeton University Press.
- Przeworki, Adam (2020): *Krisen der Demokratie*. Berlin: Suhrkamp.
- Raimondi, Francesca (2019): »Subjektivierung«, in: Comtesse, Dagmar/Flügel-Martinsen, Oliver/Martinsen, Franziska/Nonhoff, Martin (Hg.): *Radikale Demokratietheorie. Ein Handbuch*. Berlin: Suhrkamp, S. 622–632.
- Rancière, Jacques (2002): *Das Unvernehmen: Politik und Philosophie*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Rancière, Jacques (2008): *Zehn Thesen zur Politik*. Zürich: Diaphanes.
- Rancière, Jacques (2018): *Der unwissende Lehrmeister. Fünf Lektionen über die intellektuelle Emanzipation*. Wien: Passagen.

- Rawls, John (2003): *Politischer Liberalismus*. übers. v. Wilfried Hinsch. Berlin: Suhrkamp.
- Reichenbach, Roland (1999): *Demokratisches Selbst und dilettantisches Subjekt. Demokratische Bildung und Erziehung in der Spätmoderne*. Münster: Waxmann.
- Rieger-Ladich, Markus (2012): »Konsens suchen oder Dissens bezeugen? Bildung, Politik und (Post-)Demokratie«, in: Frost, Ursula/Rieger-Ladich, Markus (Hg.): *Demokratie setzt aus. Gegen die sanfte Liquidation einer politischen Lebensform*. Paderborn: Ferdinand Schöningh, S. 33–49.
- Saar, Martin (2013): *Die Immanenz der Macht. Politische Theorie nach Spinoza*. Berlin: Suhrkamp Verlag.
- Schäfer, Armin/Zürn, Michael (2021): *Die demokratische Regression*. Berlin: Suhrkamp.
- Straßenberger, Grit (2019): »Kritik oder Radikalisierung des Liberalismus«, in: Comtesse, Dagmar/Flügel-Martinsen, Oliver/Martinsen, Franziska/Nonhoff, Martin (Hg.): *Radikale Demokratietheorie. Ein Handbuch*. Berlin: Suhrkamp, S. 730–744.
- Schwarz, Susanne-Verena (2020): »Demokratie/Postdemokratie«, in: Weiß/Gabriele/Zirfas, Jörg (Hg.): *Handbuch Bildungs- und Erziehungsphilosophie*. Wiesbaden: Springer VS, S. 391–403.
- Sörensen, Paul (2020): »Die unmöglichen Subjekte des Postfundamentalismus. Pädagogik als Herausforderung des radikaldemokratischen politischen Denkens«, in: *Politische Vierteljahresschrift* (61), S. 15–38.
- Vasilache, Andreas (2019): »Dissens/Konflikt/Kampf«, in: Comtesse, Dagmar/Flügel-Martinsen, Oliver/Martinsen, Franziska/Nonhoff, Martin (Hg.): *Radikale Demokratietheorie. Ein Handbuch*. Berlin: Suhrkamp, S. 492–503.
- Vogelmann, Frieder (2019): »Michel Foucault«, in: Comtesse, Dagmar/Flügel-Martinsen, Oliver/Martinsen, Franziska/Nonhoff, Martin (Hg.): *Radikale Demokratietheorie. Ein Handbuch*. Berlin: Suhrkamp, S. 160–168.
- Vogelmann, Frieder (2022): *Die Wirksamkeit des Wissens. Eine politische Epistemologie*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Wallaschek, Stefan (2017): »Chantal Mouffe und die Institutionenfrage«, in: *Zeitschrift für Politische Theorie* (1), S. 3–22.
- Westphal, Manon (2018a): *Die Normativität agonaler Politik. Konfliktregulierung und Institutionengestaltung in der pluralistischen Demokratie*. Baden-Baden: Nomos.
- Westphal, Manon (2018b): »Kritik- und Konfliktkompetenz. Eine demokratietheoretische Perspektive auf das Kontroversitätsgebot«, in: APuZ. *Aus Politik- und Zeitgeschehen*. Bonn: BpB.

