



Die unmöglichen Subjekte des Postfundamentalismus

Pädagogik als Herausforderung des radikaldemokratischen politischen Denkens

Paul Sörensen 

© Der/die Autor(en) 2020

Zusammenfassung Der Beitrag attestiert den gegenwärtig viel diskutierten Theorien radikaler Demokratie eine erziehungstheoretische Leerstelle. Wie in Auseinandersetzung mit Chantal Mouffe und Jacques Rancière gezeigt werden soll, gründet diese Nichtthematisierung in erster Linie in der theoriearchitektonischen Zentralstellung einer als absolut postulierten Kontingenzzannahme. Infolgedessen sind radikaldemokratische Theorien entweder gezwungen, Fragen der Erziehung unbeachtet bzw. dem Zufall zu (über)lassen, oder aber eine radikaldemokratische Bildung zu propagieren, die ihrem Anspruch auf Abbildung von Grundlosigkeit nicht gerecht werden kann. Ausgehend von dieser dilemmatischen Konstellation werden abschließend einige Gedanken skizziert, wie dennoch eine zumindest radikaldemokratisch inspirierte Antwort auf diese Problemstellung aussehen könnte.

Schlüsselwörter Kontingenz · (Politische) Bildung · Rancière · Mouffe · Präfigurative Politik · Autorität

P. Sörensen (✉)

Lehrstuhl für Politikwissenschaft/Politische Theorie, Institut für Sozialwissenschaften, Universität Augsburg, Universitätsstr. 10, 86159 Augsburg, Deutschland
E-Mail: paul.soerensen@phil.uni-augsburg.de

The Impossible Subjects of Post-fundamentalism

Pedagogy as a Challenge to Radical Democratic Political Thinking

Abstract The article attests to the currently much-discussed theories of radical democracy that there is a gap in educational theory. As will be shown in a discussion with Chantal Mouffe and Jacques Rancière, this non-thematization is primarily based on the central position in terms of architectural theory of an assumption of contingency postulated as absolute. As a result, radical democratic theories are either forced to ignore issues of education or leave them to chance, or to propagate a radical democratic education that cannot satisfy its claim to represent groundlessness. Based on this dilemmatic constellation, some thoughts will be sketched out as to what an answer to this problem might look like that is at least inspired by radical democracy.

Keywords Contingency · (Political) Education · Rancière · Mouffe · Prefigurative politics · Authority

1 Einleitung

Theorien radikaler Demokratie wird nach wie vor ein reges Interesse zuteil, wovon zahlreiche, hier im Einzelnen gar nicht anzuführende Publikationen und nicht zuletzt ein im Sommer 2019 erschienenenes, über 800-seitiges Handbuch *Radikale Demokratietheorie* (Comtesse et al. 2019a) zeugen.¹ Dieses Interesse ist naturgemäß vor allem in der Politischen Theorie und Ideengeschichte zu verorten, aber auch in anderen politikwissenschaftlichen Subdisziplinen wie der Politischen Soziologie, der Bewegungsforschung, der Politischen Geografie, den Internationalen Beziehungen oder der Europaforschung fanden und finden radikaldemokratiethoretische Annahmen Eingang und Niederschlag.² Die affirmativen Indienst- und Bezugnahmen werden freilich auch von skeptischen bis unverhohlen ablehnenden Stimmen flankiert. Im Rahmen kritischer Auseinandersetzungen mit radikaldemokratischen Theorieangeboten finden sich nebst anderen immer wieder jene mitunter nicht unberechtigten

¹ Frühere Versionen dieses Aufsatzes konnte ich im Kolloquium zur Politischen Theorie an der Justus-Liebig-Universität Gießen sowie im Panel *Die Entgrenzung der radikalen Demokratie* auf dem Kongress der Deutschen Vereinigung für Politikwissenschaft „Grenzen der Demokratie“ in Frankfurt am Main vorstellen und diskutieren. Den TeilnehmerInnen und OrganisatorInnen, insbesondere Regina Kreide, Susanne Martin, Andreas Mix, Dagmar Comtesse, Oliver Flügel-Martinsen, Franziska Martinsen und Martin Nonhoff, sei an dieser Stelle für die Einladung und wertvolle Anregungen und Hinweise gedankt. Den beiden anonymen GutachterInnen verdanke ich einige sehr hilfreiche Hinweise, die mich an verschiedenen Stellen zu wichtigen Präzisierungen genötigt haben.

² So veranstaltete etwa die Sektion Politische Soziologie der Deutschen Gesellschaft für Soziologie auf ihrer Regionalkonferenz in Jena im Herbst 2019 ein Panel mit dem Titel *Modelle Radikaler Demokratie*. Für die Bewegungsforschung kann exemplarisch auf die Beiträge des von Ingmar Hagemann und Johanna Leinius verantworteten Panels *Soziale Bewegungen als Grenzphänomene des Demokratischen* auf dem DVPW-Kongress 2018 in Frankfurt am Main verwiesen werden. Vgl. für die politische Geografie schon früh z.B. Doreen Massey (1995), für die Internationalen Beziehungen Herrschinger (2017) und für die Europaforschung Bruell (2017).

Vorwürfe, die den Theorien radikaler Demokratie Institutionenblindheit oder bestenfalls eine institutionentheoretische Leerstelle attestieren (z. B. Jörke 2005; Hirsch 2007; Wallaschek 2017), welche sowohl in analytisch-theoretischer Hinsicht Verkürzungen erzwingen, als auch in praktischer Hinsicht demokratiegefährdende Effekte zu zeitigen vermöge.³

Indem sich der vorliegende Beitrag Fragen der Erziehung und (politischen) Bildung⁴ aus radikaldemokratischer Perspektive widmet – bzw. der Radikaldemokratietheorie aus einer an Fragen der politischen Bildung respektive Erziehung interessierten Perspektive –, kann er in spezifischer Weise vor dem Hintergrund dieser Diagnosen verortet werden, insofern die radikaldemokratischen Theorien *auch* eine weitreichende *erziehungstheoretische Leerstelle* kennzeichnet. Zwar taucht der Befund einer pädagogischen Leerstelle von politischen Theorien *im Allgemeinen* bzw. eines *grundsätzlichen* „Nicht-Verhältnis[ses] [...] von Politischer Theorie und Politischer Bildung“ immer wieder auf (Gloe und Oeftering 2017, S. 10; Brumlik 1997; Honneth 2012),⁵ aber nach meinem Dafürhalten gilt diese Diagnose für den radikaldemokratischen Diskurs in sehr spezifischer Weise – und das hat explizit *theorieimmanente Gründe*. Die radikale Demokratie und die Theorie der radikalen Demokratie – so die im Folgenden vertretene, grundlegende These – stoßen in Fragen der Bildung und Erziehung aufgrund ihres *konstitutiv selbstentgrenzenden* Charakters an Grenzen. Entweder, so soll im Weiteren gezeigt werden, wird eine radikaldemokratische Erziehung dem ihr eigenen Anspruch der Abbildung von Grundlosigkeit nicht gerecht, oder sie ist durch Einsicht in dieses Problem gezwungen, die Frage der Bildung radikaldemokratischer Subjekte unbeachtet zu lassen und damit dem Zufall zu überantworten.

Beginnen werde ich mit einer knappen Bestimmung des hier interessierenden Verständnisses von radikaler Demokratie sowie der damit verbundenen, bereits angedeuteten *Problematik radikaldemokratischer Subjektivität*. Die Frage radikaldemokratischer Subjektivität wiederum verweist auf den Topos der Bildung und Erziehung, der im radikaldemokratischen Denken eine problematische Leerstelle darstellt (Abschn. 2). Von Leerstelle soll hierbei nicht in dem Sinne die Rede sein, dass derartige Themen *gar nicht* verhandelt werden würden. Sofern das aber der Fall ist, bringt es – womöglich unlösbar – Probleme mit sich, die von einer vertieften Behandlung absehen lassen und die in einer sehr spezifischen Prämisse radikaldemokratischen Denkens gründen. Dem Topos der Erziehung und Bildung, so möchte ich im länge-

³ Diese doppelte Ausrichtung verfolgt auch ein unlängst erschienener Beitrag von Grit Straßenberger (2018, S. 66), die den radikalen Demokratietheorien vorwirft, „die Ambivalenzen politischer Autorität in der Demokratie“ zu verkennen.

⁴ Ich verwende die Begrifflichkeiten „(politische) Bildung“ und „Erziehung“ in diesem Beitrag mehr oder weniger synonym.

⁵ Der von den Politikdidaktikern Markus Gloe und Tonio Oeftering (2017) editierte Sammelband *Politische Bildung meets Politische Theorie* kann als gelungener Auftakt einer die Subdisziplinen verbindenden Beziehungsstiftung gewertet werden. Ganz grundsätzlich gilt m. E., dass die mit Blick auf das dort konstatierte Nichtverhältnis durchaus selbstkritische Subdisziplin der politischen Bildung weit größere Bemühungen erkennen lässt, politiktheoretische Überlegungen aufzunehmen und zu integrieren, als dies anderherum der Fall ist. Exemplarisch sei hier auf den sehr theorieaffinen Sammelband von Lösch et al. (2010) verwiesen, wie auch auf die Übersicht entsprechender Ansätze in Gloe und Oeftering (2017), S. 10–18.

ren zweiten Teil des Beitrags „Radikaldemokratie und Pädagogik – zwei konträre Positionen“ in Auseinandersetzung mit Chantal Mouffe (Abschn. 3.1) und Jacques Rancière (Abschn. 3.2) zeigen, kann sich die Radikaldemokratiethorie *theoretisch konsistent* nur in *politisch unbefriedigender* Weise widmen. Genau darin stößt sie – wenn man sie nicht ausschließlich als (erkenntnistheoretisches) Befragungsunterfangen oder Instrument der Krisenanalyse (vgl. z. B. Flügel-Martinsen 2017a; Nonhoff 2016), sondern *auch* als materielles politisches Emanzipationsprojekt verstehen will – an eine Grenze (Abschn. 3.3). Abschließend sollen sodann in solidarisch-kritischer Absicht einige erste Gedanken skizziert werden, wie dieser problematischen Konstellation begegnet werden könnte. Sich aus der zuvor entfalteten Argumentation bezüglich der Unmöglichkeit einer radikaldemokratischen Bildung im strengen Sinne ergebend, kann diese Modellierung freilich nicht umfassend im radikaldemokratischen Rahmen verbleiben, versucht jedoch, Impulse radikaldemokratischer Theoriebildung zu integrieren (Abschn. 4).

2 Kontingenz und Kontingenzvermittlung – eine radikaldemokratische Aporie

Zumindest für die poststrukturalistisch geprägten Positionen des in sich sehr heterogenen Diskursfelds radikaler Demokratietheorien⁶ möchte ich vorschlagen, einen kleinsten gemeinsamen Nenner darin zu identifizieren, Demokratie als eine *Form des Miteinanders* zu begreifen, die wesentlich und primär durch radikale *dynamische Stabilisierung* gekennzeichnet ist.⁷ Demokratie kann sich demzufolge nur insofern „treu bleiben“, d. h. sich stabilisieren, als sie auch für radikalen dynamischen Wandel offen ist. Um die spezifische Differenz der hier gemeinten Ansätze hervorzuheben, wäre hinzuzufügen: indem sie sich *beständig radikal selbst entgrenzt* bzw. *beständig potenziell radikal selbstentgrenzend* ist.⁸ Denn dem Credo dynamischer Stabilisierung könnten sich oberflächlich betrachtet durchaus auch andere zeitgenössische Demokratietheorien verpflichtet wissen, seien es etwa systemtheoretisch oder auch liberal gefasste Modellierungen. *Radikal* sind die radikalen Demokratietheorien demgegenüber insofern, als sie die Dynamik der dynamischen Stabilisierung der Sache nach *in keiner Weise begrenzt* denken, weder durch die Bestimmung von Gegenstandsbereichen oder „Operationslogiken“, noch durch bestimmte, als „vernünftig“ bestimmte Institutionen, die das Miteinander in einer postessentialistisch begriffenen Gesellschaft kanalisieren und hegen. Ausgangspunkt *aller* diesem Diskursstrang zuzuordnenden Positionen ist das Postulat der *Abwesenheit letzter Gründe des Sozialen*, also dessen umfassende und unhintergehbare *Kontingenz*. Für Claude

⁶ Für einen hervorragenden Überblick über verschiedene Spielarten und Stränge radikaldemokratischen Denkens siehe jetzt Comtesse et al. (2019b).

⁷ Hierbei bediene ich mich einer im Kontext des Jenaer DFG-Kollegs „Postwachstumsgesellschaften“ elaborierten Bezeichnung (z. B. Rosa et al. 2017), versehe sie jedoch mit einer anderen Bedeutung.

⁸ Das deckt sich auch mit der Bestimmung der OrganisatorInnen des Panels „Die Entgrenzung der radikalen Demokratie“ auf dem DVPW-Kongress „Grenzen der Demokratie“ 2018 in Frankfurt/Main. In deren Beteiligungsauftrag hieß es: Demokratie muss verstanden werden als eine stete Bewegung der *Entgrenzung* bestehender institutioneller *Begrenzungen*.

Lefort etwa, einer zentralen Figur des „französischen“ Diskursstrangs, ist für die radikaldemokratische Lebensform „das Wesentliche, daß die Demokratie sich dadurch instituiert und erhält, daß sie die Grundlagen aller Gewißheit auflöst“ (Lefort 1990, S. 296). Der radikaldemokratische Weltentwurf basiert demgemäß auf der Akzeptanz der Kontingenz sämtlicher Strukturierungen und Identitäten, sowie dem Anspruch, diese bewusst zu machen und zu halten, ihr institutionell und kognitiv „Raum zu geben“. Radikal verstandene Demokratie, so schreibt Oliver Marchart (2010, S. 331), steht zu diesem „Faktum ultimativer Grundlosigkeit“ in einem Verhältnis „institutionalisierter Akzeptanz“. Unter einer solchen Bestimmung können so unterschiedliche Ansätze wie die von Ernesto Laclau und Chantal Mouffe (1985), Claude Lefort (z.B. 1990), Étienne Balibar (z.B. 2012) oder auch William Connolly (z.B. 1995) gefasst werden, wenngleich es auch extremere Positionen wie die Jacques Rancières (z.B. 2002) oder vor allem Miguel Abensours (2012, z.B. S. 222–223) gibt, der völlig auf den Aspekt der Dynamisierung setzt.⁹

Gerade wegen der unbedingten Anerkennung der Abwesenheit vorsozialer Gründe aber steht die radikale Demokratie auch für ein äußerst fragiles Versprechen. Sie ist gerade deshalb radikal, so könnte man mit den HerausgeberInnen des Handbuchs *Radikale Demokratietheorie* sagen, „weil sie *sich selbst* immer wieder hervorbringen und absichern muss“ (Comtesse et al. 2019a, S. 14). *Gerade weil* sie als System radikaler *dynamischer Stabilisierung* die Kontestabilität *aller* sozialen Formationen in den Vordergrund rückt, ist ihr eigener Status prekär. Die radikaldemokratische Freiheit ist – so heißt es bei Lefort – eine *gefährliche Freiheit* (vgl. dazu Flügel-Martinsen 2015; Oppelt 2017). Sie steht für eine „angreifbare Verheißung“,¹⁰ *gerade weil* sie keine unerschütterlichen Grenzen aufweist. Trotz oder gerade wegen der ihr inhärenten Grundlosigkeit bietet sie stets auch die Möglichkeit zu „fundamentalistische[n] Neugrundlegungsversuche[n]“ (Marchart 2010, S. 330). Ein damit verbundenes Unbehagen lässt sich im radikaldemokratischen Gesprächsfeld immer wieder vernehmen: bei Lefort ist es die Sorge vor der „totalitären Versuchung“ (Flügel-Martinsen 2017a, S. 238; Oppelt und Sörensen 2015), Wendy Brown (2012, S. 69) warnt vor einem „Faschismus durch das Volk“. André Brodocz hat diesen Sachverhalt in Erweiterung der bekannten Sentenz Jacques Derridas vor einigen Jahren pointiert zum Ausdruck gebracht: Die radikale Demokratie sei nicht nur dauerhaft im Kommen, sondern stets auch *im Gehen* begriffen (vgl. Brodocz 2015, S. 39).

⁹ Um einem möglichen Einwand vorzugreifen: bei Rancière finden sich fraglos Passagen, die ihn als Antipoden eines überhaupt an Stabilisierung und Form interessierten demokratietheoretischen Denkens ausweisen. Gleichwohl aber wird diese Haltung an anderer Stelle unterlaufen, vgl. z.B.: „Die Demokratie ist die Form der ‚Macht‘-Ausübung, in der keinerlei ‚Natur‘ mehr die Plätze der Regierenden und der Regierten verteilt.“ (Rancière 2000, S. 102) Oder: „[D]ie Formen der Demokratie sind nichts anderes als die Formen der Verfassung der Politik als spezifische Weise eines menschlichen Zusammenseins.“ (Rancière 2002, S. 111) Man könnte vielleicht sagen, dass Rancière nicht *Form*, sondern *Herrschaftsförmigkeit* zurückweist (vgl. auch Rancière 2002, S. 110–111) und damit in diesem Punkt analog zu Pierre Proudhons Unterscheidung von Ordnung und herrschaftsförmiger Ordnung gelesen werden kann, wobei dieser Anarchismus bekanntlich als Ordnung ohne Herrschaft beschrieb (vgl. Proudhon 1969). Zu Rancières Verhältnis zum Anarchismus siehe z.B. das Interview mit Tod May et al. (2008).

¹⁰ Auch diese Formulierung stammt von den OrganisatorInnen des Panels „Die Entgrenzung der radikalen Demokratie“ (vgl. Fn. 8).

Radikale Demokratie, ihre Realisation *und* ihr Erhalt, ist demzufolge äußerst voraussetzungs-voll. Damit ist nicht zuletzt auch auf die aktorale Ebene verwiesen, was auch Oliver Marchart andeutet, wenn er in seinem Buch zur *Politischen Differenz* konstatiert, dass die radikale Offenheit der Demokratie „eine gehörige psychologische Zumutung“ (Marchart 2010, S. 337) darstelle. Radikale Demokratie, verstanden als System radikaler dynamischer Stabilisierung, bedarf zu ihrer Hervorbringung und zu ihrem Erhalt *radikaldemokratischer Subjekte*, die sie beständig dynamisch stabilisieren – ohne dabei einer „totalitären Versuchung“ zu verfallen. Genau damit ist jedoch ein wunder Punkt einer jeden kontingenzbasierten Theorie der radikalen Demokratie benannt. Einerseits erscheint es zwar ohne Weiteres möglich, Überlegungen zu den idealen Eigenschaften radikaldemokratischer BürgerInnen anzustellen (vgl. z. B. Rasmussen und Brown 2002). Andererseits aber kann es natürlich nicht nur um die wünschenswerten „Produkte“ gehen, sondern es sind damit stets auch prozedurale und modale Fragen des Bildungs- und Erziehungsvorgangs verbunden. Diese aber, so will ich im Weiteren zeigen, stellen für diese Theoriefamilie eine besondere, womöglich unlösbare Herausforderung dar.

Für diese Annahme spricht, dass der Sachverhalt im radikaldemokratischen Denken eine weitgehende Leerstelle darstellt: Zwar ist zuletzt immer wieder von einer erforderlichen „Einübung demokratischer Subjektivität“ (Saar 2013, S. 409), der „kulturelle[n] und soziale[n] Einübung von Akzeptanz“ der Kontingenz (Marchart 2010, S. 347 und 345) und dem „freiheitlichen Umgang mit der gefährlichen Freiheit“ (Flügel-Martinsen 2015, S. 111) die Rede gewesen, oder es wurden Überlegungen zu einer radikaldemokratischen Ethik angestellt (ebenfalls Marchart 2010, S. 329–365, aber auch Connolly 1995 oder Mouffe 2010, S. 132–134), aber 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.¹¹ Hier und da finden sich Überlegungen, die in der Tradition Alexis de Tocquevilles auf die demokratisch subjektivierende, soll heißen, der Demokratie zuträgliche Verhaltensdispositionen ausbildende Wirkung von Institutionen setzen. Zweifelsohne kann einer derartigen Subjektformung eine wichtige Bedeutung zugesprochen werden, aber es erscheint fraglich, ob ein Vertrauen auf solch ein eher passives „Sich-Ereignen-Lassen“ radikaldemokratischer Subjektivierung ausreichend ist.¹²

Vor dem Hintergrund einer Diagnose Axel Honneths, der auf dem Kongress der *Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* 2012 konstatierte, dass ganz

¹¹ Darauf haben bspw. auch Nancy Luxon (2013) und Leszek Koczanowicz (2013) hingewiesen. Dezidierte Ausnahmen aus dem Feld der Politischen Theorie im deutschsprachigen Raum sind Westphal (2018) und Sörensen (2015), deren Aufmerksamkeit jedoch im Grunde nur dem inhaltlichen *Was*, nicht aber dem *Wie* gilt, weshalb sie dem weiter unten aufgeworfenen Problemen m. E. nicht entgegen.

¹² Exemplarisch kann in diesem Zusammenhang auf de Tocquevilles (2006, S. 172–181) Darstellung des Jurywesens in Amerika verwiesen werden. Für den zeitgenössischen Kontext z. B. auf Connolly (1993, S. 210) oder Castoriadis (2006, S. 58). Castoriadis erkennt explizit auch die Möglichkeit eines solchen „Zuwenig“, wenn er davor warnt, sich lediglich auf die erzieherischen Effekte des Formalen der Demokratie, ihrer Institutionen, zu verlassen. Diese Einschätzung ist es, die Castoriadis im Unterschied zu anderen RadikaldemokratInnen dazu veranlasste, auch über die Idee einer passiv-institutionellen Formung hinausgehende Überlegungen zu einer radikaldemokratischen Erziehung anzustellen (vgl. Sörensen 2016, S. 410–411).

grundsätzlich die einstmals enge „Verknüpfung von Demokratie- und Erziehungskonzept, von politischer Philosophie und Pädagogik zerrissen“ (Honneth 2012, S. 430) sei, scheint dieser Befund nichts Außergewöhnliches zu sein. Auch die radikaldemokratiethoretische pädagogische Leerstelle wäre dann unter dem generellen politiktheoretischen Verlust des Interesses „an dem einzigen Organ [...], mit dem sich wenigstens versuchsweise und bei steter Anstrengung die fragilen Voraussetzungen einer demokratischen Willensbildung des Volkes immer wieder regenerieren ließen“ (ebd., S. 438), zu rubrizieren. Aufgrund der soeben genannten aktorischen Voraussetzungshaftigkeit stellen pädagogische Fragen meines Erachtens jedoch für radikale Demokratietheorien eine besonders dringliche Herausforderung und zugleich ein besonders substantielles, theorieimmanentes Problem dar.¹³ Einmal abgesehen von einer möglichen anarchischen Grundströmung des Diskurses, die ein Desinteresse an vermeintlich notwendigerweise autoritativen Beziehungsverhältnissen (wie es das Erziehungsverhältnis wohl auch ist) erklären könnte, gründet die Problematik (und infolgedessen die weitreichende Nichtthematisierung pädagogischer Fragen) meines Erachtens in erster Linie in der theoriearchitektonischen Zentralstellung der als absolut postulierten Kontingenzannahme.¹⁴ Ein radikaldemokratisches Bildungsprojekt müsste ganz wesentlich Kontingenzakzeptanz und -sensibilität vermitteln und dürfte dabei unweigerlich auf die Frage nach dem kontingenten Status der Kontingenzannahme stoßen, was wiederum die Frage nach der *autoritativen Vermittelbarkeit* dieser Annahme aufwirft. Die Problematik ist natürlich weder neu noch unbekannt, stellt sich aber mit Blick auf das pädagogische Szenario in spezifischer Form dar. Die spezifisch radikaldemokratische Problematik besteht freilich vor dem Hintergrund eines grundsätzlichen Dilemmas, mit dem zunächst einmal sämtliche freiheitlich gesinnten Theorien konfrontiert sind – wozu ja nicht nur liberale Theorien im engeren Sinne gehören –, und das sich im Feld der Pädagogik als basales „Strukturproblem moderner Erziehung“ schlechthin manifestiert: „Dieses kulminiert in der Frage, wie trotz des notwendigen Zwanges Freiheit möglich wird und bleibt, mitsamt den Folgefragen nach der Legitimität freiheitsbeschränkender, -ermöglichender und -erhaltender pädagogischer Arrangements und Strukturvorgaben.“ (Drerup 2012, S. 640) Diesem Dilemma wird häufig so begegnet, dass eine erzieherische, zwangsbewehrte Asymmetrie mit Verweis auf die anvisierte Realisation eines höheren, letztbegründeten Werts – eben der Freiheit – legitimiert wird. Eben so „beantwortet“ Immanuel Kant sich die selbst vorgelegte Frage, wie „Freiheit bei dem Zwange“ kultivierbar sei (vgl. Kant 1977 [1803]), und auch in zeitgenössischen pädagogischen Debatten

¹³ Insofern Honneth die von ihm dargestellte Entwicklung unter anderem auf ein „falsch verstandene[s] Neutralitätsgebot des Staates“ (Honneth 2012, S. 431) zurückführt und dies mit der Vorherrschaft liberalen politischen Denkens in Verbindung bringt, veranschlagt er zumindest indirekt jedoch auch theorieimmanente – in diesem Fall dem politischen Liberalismus inhärente – Gründe.

¹⁴ Zur Idee einer anarchischen Grundströmung im radikaldemokratischen Denken der Gegenwart vgl. Flügel (2006) und May (2009). Gleichwohl ist festzuhalten, dass sich die anarchistische Theorie und Praxis durchaus und immer wieder intensiv mit dem Thema der Erziehung beschäftigt hat. Vgl. dazu Suissa (2006).

lässt sich dieses Vorgehen beobachten.¹⁵ Dem radikaldemokratischen Denken steht eine solchermaßen „inkonsistente“ Ausflucht ganz offensichtlich nicht zur Verfügung, operiert diese doch angesichts des Rekurses auf den höheren Wert Freiheit auf dem Terrain eines „letzten Grundes“. Wird die Kant'sche Frage also, wie eben angedeutet, häufig mit Verweis auf die Legitimität temporärer Asymmetrien beantwortet, sofern diese der Realisation eines höheren, letzten Werts dienen, so kann sich ein Kontingenzerziehungsprojekt auf eine derartige Position gerade nicht zurückziehen – *außer* es gibt sich seinerseits einem „Kontingenzfundamentalismus“ hin und stellt das Kontingenzpostulat nicht selbst unter einen Kontingenzvorbehalt.¹⁶ Ein Kontingenzfundamentalismus aber stellt eine Antinomie dar und auch die Kontingenz lehrende Lehrperson ist in sich antinomisch. Mit einer ironischen Formulierung des schottischen Scholastikers Duns Scotus kann man sich etwas polemisch vor Augen führen, wie es in einem radikaldemokratischen Klassenzimmer zugehen müsste: „Wer leugnet, daß einiges Seiendes kontingent ist“, schreibt Scotus (zit. nach Arendt 2006, S. 270), „sollte solange gefoltert werden, bis er zugibt, es sei möglich, daß er nicht gefoltert werde.“ In dieser Antinomie, so meine ich, gründet nachvollziehbarer Weise – vielleicht sogar zwingend – die pädagogische Leerstelle des radikaldemokratiethoretischen Diskurses.

3 Radikaldemokratie und Pädagogik – zwei konträre Positionen

Wirklich zutreffend ist die Behauptung einer Leerstelle freilich nur, wenn die Aufmerksamkeit allein den *TheoretikerInnen* des radikaldemokratischen Diskurses gilt, die die Erforderlichkeit radikaldemokratischer Subjekte allenfalls postulieren. Angesichts der soeben geschilderten aporetischen Konstellation mag es zwar erstaunen, aber davon unbenommen finden sich im Bereich der *Politischen Bildung* durchaus einige Versuche, die in Anschluss an radikaldemokratische AutorInnen die Umriss- und mitunter ganze Curricula einer radikaldemokratischen Erziehungs- und Bildungspraxis skizzieren (z. B. Kirschner und de Moll 2011; de Moll et al. 2013; Riefing et al. 2012; Rodrian-Pfennig 2010; Wimmer 2011; Ruitenberg 2009, 2010; Spoto 2014; Wänggren und Sellberg 2012). Da ist dann beispielsweise von „Kontingenzorientierung“, „Veruneindeutigungsprinzip“, „Ausgeschlossenorientierung“ oder auch einer „Unterbrechungskompetenz“ die Rede, die als zentrale Pfeiler eines radikaldemokratischen Erziehungsprojekts fungieren sollen. In den allermeisten Fällen beziehen sich diese Arbeiten auf Chantal Mouffe oder Jacques Rancière und in beiden Fällen – wenn auch aus unterschiedlichen Gründen – ist die Bezugnahme

¹⁵ So plädiert etwa Johannes Drerup (2012) in Auseinandersetzung mit und in Anschluss an Rousseau für einen *strukturierten* bzw. *libertären Paternalismus* zum Zwecke der Realisation einer „wohlgeordneten Freiheit“.

¹⁶ So lautet die Kritik von Oliver Flügel-Martinsen (2017a, S. 177–178), nicht zuletzt an Oliver Marchart, der die Grundlosigkeit ihrerseits ontologisiere. Insofern Marchart der Kontingenzannahme eine „überhistorische oder supra-kontextuelle Geltung“ (Marchart 2010, S. 79) zuspricht, ist dieser Vorwurf nicht völlig abwegig.

meines Erachtens verkehrt.¹⁷ Wie im Folgenden gezeigt werden soll, ist die Bezugnahme auf Mouffe insofern verkehrt, als man sich dabei – mit Mouffe – eine Situierung außerhalb der eigenen radikaldemokratischen Theorieprämissen einhandelt (Abschn. 3.1), wohingegen die Bezugnahme auf Rancière deshalb verkehrt ist, weil dieser bei sauberer Lektüre keine theoretische Grundlage für die Entwicklung curricularer Bemühungen anbieten kann und das auch gar nicht will (Abschn. 3.2).

3.1 Chantal Mouffe: Freundschaftliche Feinde erziehen

Zunächst in aller Kürze zu Chantal Mouffe: Wenngleich Mouffe den Sachverhalt der Bildung und Erziehung zwar nicht explizit verhandelt, so scheint sie durchaus Ansatzpunkte für die Entwicklung einer radikaldemokratischen Pädagogik zu bieten, denn letztlich ist nichts anderes als ein Bildungsvorgang impliziert, wenn von einer Transformation des Antagonismus in einen Agonismus die Rede ist (z. B. Mouffe 2007, Kap. 1). Den Anderen nicht als Feind zu begreifen, den man auch physisch zu attackieren und letztlich sogar zu töten bereit ist, sondern als Gegner, „dessen Position im politischen Meinungsstreit bekämpft, aber nicht die Berechtigung abgesprochen wird“ (Flügel-Martinsen 2017a, S. 245) – das will *gelernt* sein.

Mouffe deutet diese pädagogische Dimension mal impliziter, mal expliziter an. Implizit etwa in ihrem Buch *Das demokratische Paradox*, wenn sie aus der Unüberwindbarkeit des Antagonismus folgert, dass es die „zentrale Aufgabe demokratischer Politik [sei], die Bedingungen zu erzeugen, die es weniger wahrscheinlich machen, dass solch eine Möglichkeit entsteht“ (Mouffe 2010, S. 29), in der sich die beteiligten Akteure als letztinstanzlich tötungsbedingte Feinde begegnen. Expliziter in *Über das Politische*, wo sie von „Zähmung“, „Sublimierung“ und der Erforderlichkeit spricht, „eine Art gemeinsames Band“ (Mouffe 2007, S. 29) auszubilden. Verantwortlich für ein derartiges „set of ethico-political values“ (Mouffe 1991, S. 79) – oder, wie es in einer neueren Veröffentlichung heißt: eine „politische Verhaltensgrammatik“ (Mouffe 2018, S. 80) – könnte dann durchaus eine radikaldemokratische Wertekunde oder – wenn man den bundesrepublikanischen Kontext einbezieht – eine am Beutelsbacher Konsens orientierte radikaldemokratische politische Bildung sein.¹⁸

Was der Sache nach auch nicht unbedingt schlecht sein muss, bringt jedoch eine Problematik auf Ebene der Theorieprämissen mit sich. Mit der „gemeinsamen Bindung an ethisch-politische Prinzipien“ (Mouffe 2010, S. 103) führt Mouffe nämlich Konsensprämissen ein (vgl. dazu Flügel-Martinsen 2017b, S. 56; ders. 2017a, S. 245), die mit der ansonsten postulierten Konfliktlogik nur schwer in Einklang zu bringen und, als politisches Bildungsprojekt verstanden, nur „autoritativ“ zu vermitteln sind. Der ansonsten hochgehaltenen, im Kontingenzpostulat gründenden Offenheit wird dadurch eine Beschränkung auferlegt. Das heißt freilich nicht,

¹⁷ Ausnahmen stellen in meiner Sicht die hervorragenden Arbeiten Werner Friedrichs (z. B. 2017) und ein Aufsatz von Itay Snir (2017) dar. Beide identifizieren die tieferliegende Problematik eines radikaldemokratischen Bildungsvorhabens zwar treffend und versuchen damit kompatible Antwortversuche zu geben, die in der jetzigen Fassung aber (noch) nicht zu überzeugen vermögen. Darauf werde ich weiter unten nochmal zurückkommen.

¹⁸ Für entsprechend „radikale“ bzw. radikaldemokratische Auseinandersetzungen mit dem Beutelsbacher Konsens siehe Friedrichs (2016) und Westphal (2018).

dass Kontingenz geleugnet wird, aber es wird ihr ein Riegel vorgeschoben, was aus radikaldemokratischer Perspektive, die der Kontingenz umfassend Raum geben möchte, durchaus als problematisch zu erachten ist. Um eine *gelingende* Entfaltung von Kontingenz zu gewährleisten, sieht Mouffe sich gezwungen, Kontingenz einzuschränken, was politisch wünschenswert sein mag, theoretisch aber nicht konsistent ist. Um einer „gelingenden“ radikalen Demokratie Willen ist Mouffe bereit, die (politik)bildnerische, autoritative Vermittlung bestimmter radikaldemokratieförderlicher Werte zu propagieren. Ein so verstandenes radikaldemokratisches Bildungsprojekt kann damit jedoch nicht seinen „eigentlichen“ Ansprüchen gerecht werden, Kontingenz umfassend abzubilden. Richtig sind die oben genannten Anknüpfungen seitens der Politikdidaktik somit insofern, als sie tatsächlich bei Mouffe angelegte Überlegungen materiell ausbuchstabieren. Verkehrt sind sie hingegen insoweit, als sie – wie auch Mouffe selbst – damit zugleich die behauptete kontingenztheoretische Grundierung unterlaufen.¹⁹

3.2 Jacques Rancière: Ignorante Lehrmeister und die Verabschiedung der Pädagogik

Spiegelbildlich stellt sich der Sachverhalt bei Jacques Rancière dar. Bietet Mouffe durch die dargelegte *Inkonsistenz* tatsächlich die Möglichkeit für politikbildnerische Anschlüsse, so sind die entsprechenden, an Rancière orientierten curricularen Bemühungen aus dem Feld der Politischen Bildung durch und durch überraschend. Zwar ist Rancière meines Wissens der einzige Autor aus dem radikaldemokratischen Gesprächsfeld, der pädagogische Fragen explizit adressiert. Da er diese jedoch, wie gezeigt werden soll, *radikaldemokratiethoretisch konsistent* adressiert, muss er dafür den Preis zahlen – und ist diesen zu zahlen bereit –, letztlich jeglicher Form von Bildung und Erziehung eine Absage zu erteilen. Zu erklären sind die engagierten Entwürfe (vermeintlich) ranciérescher Curricula einer Radikaldemokratiepädagogik deshalb eigentlich nur mit einer möglicherweise etwas eklektizistische Lektüre seitens der PolitikdidaktikerInnen, die sich in der Regel nur einiger Passagen aus *Das Unvernehmen* bedienen, nicht aber die explizit mit Fragen der Pädagogik befasste Schrift *Der unwissende Lehrmeister* heranziehen.²⁰

¹⁹ Zugegebenermaßen verhehlt Mouffe das auch gar nicht, sondern bringt den Sachverhalt mit dem Ausdruck „demokratisches Paradox“ begrifflich auf den Punkt (vgl. insb. Mouffe 2010). Mit der Bezugnahme auf Freiheit und Gleichheit als unhintergehbare (gleichwohl aber *nicht letztbegründbare*) Werte eines radikaldemokratischen Projekts wird Mouffes Theorie zu einer dezidiert *politischen* bzw. hegemonie-*politisch intervenierenden* Theorie. Auch damit hat Mouffe freilich nie hinter dem Berg gehalten, wie bereits mit dem Hinweis auf die *sozialistische* Strategie im Titel ihres gemeinsam mit Ernesto Laclau verfassten, in radikaldemokratiethoretischer Hinsicht bahnbrechenden Buche von 1985 ersichtlich (vgl. Laclau und Mouffe 1985). Insofern geht sie mit der hier konstatierten Inkonsistenz offen um – und befindet sich (auch) in dieser Hinsicht durchaus in Übereinstimmung mit Antonio Gramsci (1994, S. 1335), insofern dieser vermerkt: „Jedes Verhältnis von ‚Hegemonie‘ ist notwendigerweise ein pädagogisches Verhältnis“.

²⁰ Als Ausnahme ist erneut auf Werner Friedrichs (u. a. 2017) zu verweisen sowie – im englischsprachigen Kontext – auf Daniel Friedrich et al. (2010).

Mit dieser 1987 veröffentlichten Schrift²¹ intervenierte Rancière hintergründig auch in die Debatten um die Bildungsreformen der 1981 an die Macht gekommenen Regierung François Mitterands, an denen auch Pierre Bourdieu als Berater mitwirkte. Vor allem gegen Bourdieu richtete sich bereits Rancières 1983 unter dem Titel *Der Philosoph und seine Armen* veröffentlichte Fundamentalkritik an den Sozialwissenschaften, in der er Bourdieu als modernen Platon und Soziologenkönig verunglimpfte (Rancière 2010a, S. 225–271). Rancières Kritik der Pädagogik ist in Analogie zur dort explizierten Kritik der Sozialwissenschaften zu verstehen. Beide eint, so Rancière, ein erkenntnistheoretischer Überlegenheitsanspruch, der sich in der *Logik des Erklärens* manifestiert. Das *Erklären* der Pädagogik – auch der vorgeblich *antiautoritären* –, wie auch das *Erklären* der Soziologie – auch der vorgeblich *herrschaftskritischen* – verkörpern eine herrschaftliche, soziale Logik, insofern sich die bestehende soziale Ordnung *in und durch Erklärung* vergegenwärtigt und reproduziert, jene diese dadurch perpetuiert und stärkt (vgl. Rancière 2010b, S. 6).²² „[D]ie Erklärung“, schreibt Rancière, ist „nicht nur die verdummende Waffe der Pädagogen, sondern auch das zusammenhaltende Band der gesellschaftlichen Ordnung selbst. [...] Die alltägliche Erklärarbeit ist nur das Derivat der herrschenden Erklärung, die eine Gesellschaft charakterisiert.“ (Rancière 2007, S. 137) Die herrschende Erklärung einer Gesellschaft – mit Cornelius Castoriadis oder Charles Taylor könnte man auch vom *sozialen Imaginären* sprechen – materialisiert sich Rancière zufolge so dann auch in den Institutionen, gerade auch den Bildungsinstitutionen, der jeweiligen Gesellschaft: „Jede Institution ist eine *Erklärung* der Gesellschaft“ (ebd., S. 123).

Dem Erklären ist für Rancière – das erscheint unmittelbar einleuchtend – Ungleichheit eingeschrieben und – das erscheint *nicht zwingend zutreffend* – entgegen anderslautender Behauptungen sei durch Erklären auch nie ein Zustand der Gleichheit erreichbar. Denn dem Akt des Erklärens wohne per se eine selbsttätige und unaufhebbare, ungleichheitsreproduzierende Dynamik infiniten Regresses inne: „Die Logik der Erklärung beinhaltet [...] das Prinzip eines unendlichen Regresses. [...] Was die Regression beendet und dem System seine Grundlage gibt, ist ganz einfach, dass der Erklärende als Einziger darüber entscheidet, an welchem Punkt die Erklärung selbst erklärt ist.“ (Rancière 2007, S. 14; vgl. auch Wetzel und Claviez 2016, S. 13) Wenngleich sich Rancière in erster Linie wegen der Ungleichheit voraussetzenden Herangehensweise und der diese produzierenden und reproduzierenden Wirkung gegen jegliche Art des Erklärens ausspricht, so ist die Zurückweisung zugleich auch als

²¹ Das französische Original ist damit zwar bereits deutlich vor Texten wie *La Méésentente* (Rancière 1995), *Dix thèses sur la politique* (Rancière 2000) oder *La haine de la démocratie* (Rancière 2005) erschienen, mit denen Rancière sich explizit dem radikaldemokratischen Gesprächsfeld zuordenbar machte, aber wie spätere Veröffentlichungen zeigen (z. B. Rancière 2010b), hält er an den dortigen Überlegungen fest. Zu Rancières Verhältnis zur radikalen Demokratie siehe Bohmann (2018) oder Abbas (2019).

²² Neben Bourdieu stellt für Rancière wenig verwunderlich auch sein früherer Mentor und akademischer Lehrer Louis Althusser und dessen ideologietheoretischer Ansatz ein bevorzugtes Kritikobjekt dar. In seiner Schrift *Die Lektion Althussters* findet sich daher paradigmatisch verdichtet ebenfalls seine Kritik *aller*, auch der vorgeblich emanzipatorischen, Bildungs- und Aufklärungsprojekte: „[J]ede Erziehungstheorie strebt danach, eine Macht aufrechtzuerhalten, die sie aufklären will.“ (Rancière 2014, S. 83) Eigentümlicherweise klingt in dieser Feststellung jedoch zugleich auch wieder ein ideologiekritischer Unterton an. Diese Spannung durchzieht Rancières Überlegungen freilich insgesamt und tritt nicht zuletzt auch mit seiner Rolle als öffentlich intervenierender Intellektueller zutage.

kontingenztheoretisch grundierte zu verstehen, da das Erklären Kontingenz negiere beziehungsweise unterdrücke, insofern es eine feststehende Ordnung und damit auch die fixierte „Verteilung der Ränge“ (Rancière 2007, S. 137) der gesellschaftlichen Ordnung behaupte. Seinen paradigmatischen Ausdruck findet das Erklären für Rancière daher in den Status quo zementierenden Aussagen „Das ist der Fall“, „Das steckt dahinter“ und „Anders kann es nicht sein“.

Für die Frage nach den Möglichkeiten einer radikaldemokratischen Bildung ist das folgenreich, denn hiermit tritt die oben umrissene antinomische Konstellation erneut deutlich zutage: Zu *erklären*, dass die soziale Verfasstheit kontingent ist, ist ein herrschaftlicher, kontingenznegierender, polizeilicher Akt. Das radikale Verdikt gegen das Erklären richtet sich notwendigerweise auch gegen ein Erklären oder Aufklären der kontingenten Grundlagen des Sozialen. Auch die radikale Demokratie, die *société démocratique* (Lefort), kann – oder besser: *darf* – sich nicht selbst erklären, will sie sich nicht einer grundlegenden Grundlosigkeit entziehen und herrschaftsförmig, polizeilich werden. Insofern jede Bildung oder Erziehung mit dem Erklären scheinbar auf einer polizeilichen, kontingenznegierenden Operation basiert, ist sie etwas, das aus radikaldemokratischer, die Grundlosigkeit zum Grund erklärenden Perspektive *per se nicht konsistent als radikaldemokratisch gedacht werden kann*. Anders als Mouffe geht Rancière über diesen Punkt nicht einfach hinweg. Eine radikaldemokratisch-emanzipatorische Pädagogik – eine *Pädagogik der Politik* – kann es für ihn nicht geben. Radikaldemokratische Bildung ist ein Oxymoron.²³

Und doch lässt es Rancière dabei nicht bewenden. Auf Grundlage einer womöglich etwas idealisierenden Auseinandersetzung mit den Erlebnissen des französischen Gelehrten Jean Joseph Jacotot und dessen Methode des „Universellen Unterrichts“ stellt Rancière der „klassischen“ Pädagogik eine Art gelingenden, angeblich emanzipatorischen Unterricht entgegen. Für die hier interessierende Frage ist eine knappe Darstellung des Szenarios ausreichend: Um 1820 gelingt es dem nach Löwen emigrierten Jacotot, der kein Flämisch spricht, mithilfe einer zweisprachigen Ausgabe des Jugendbuchs *Telemach* von François Fénelon, seinen flämischen Schülern, die zu Beginn kein Wort Französisch sprechen, die französische Sprache beizubringen – oder besser: sie bringen es sich selber bei. Für Rancière widerlegt dieses Beispiel die These von der Erforderlichkeit der Erklärung für Bildung und steht für einen radikalen pädagogischen Zugang, der seinen Ausgangspunkt nicht – anders als die „klassische“ Pädagogik – in der Ungleichheit habe (vgl. dazu Rancière 2010b, S. 11, sowie insg. ders. 2007).

Man könnte nun denken, dass darin doch noch die Möglichkeit einer radikaldemokratischen Bildung aufscheint. Aber nimmt man Rancières Überlegung ernst und denkt sie radikal zu Ende – was auch hieße, das von Rancière gewählte Beispiel Jacotots zurückzuweisen –, dann wäre die Rolle und Funktion der Lehrperson letztlich derart reduziert, dass im Grunde nicht einmal mehr die Auswahl der Gegenstände

²³ Darauf weist auch Nora Sternfeld in ihrer instruktiven Studie zu Fragen des Lehrens und Lernens bei Foucault, Gramsci und Rancière hin. Für Rancière könne es „keine politische Pädagogik geben, denn diese wäre bereits wieder Unterweisung, Anleitung, Autorität“ (Sternfeld 2009, S. 41). Aus diesem Grund halte ich auch die Einschätzung von Wängren und Sellberg (2012, S. 548) für falsch, bei Rancière lasse sich eine politische Pädagogik des Dissenses finden.

des Unterrichts zulässig ist.²⁴ Daniel Loick hat insofern mit seinem Hinweis völlig Recht, dass sich der rancièresche Lehrmeister streng genommen „einem curricularen Agnostizismus zu verschreiben“ (Loick 2012, S. 291) habe. Auch vermittelt eines universellen Unterrichts à la Jacotot kann es dementsprechend also keine Radikaldemokratieerziehung geben, schlichtweg deshalb, weil die Vermeidung des Erklärens – auch des *Für-bedeutsam-Erklärens* – eine absolute inhaltliche Enthaltbarkeit in

²⁴ Genau das tut Jacotot allerdings. Darin besteht folglich auch eine Schwäche des Rancièreschen Beispiels, welches es daher konsequenterweise auch zurückzuweisen gelte. Selbst wenn, wie Wetzel und Clavier (2016, S. 13) schreiben, die Aufgabe des unwissenden Lehrmeisters „lediglich darin [besteht], den Schülern und Schülerinnen Aufgaben zu stellen und allen den Glauben an ihre eigene und prinzipiell gleiche Lernfähigkeit einzupflanzen“, so ist es doch ein Stellen von Aufgaben *über etwas*, das die Lehrperson *für erlernenswert erklärt* – in diesem Fall die französische Sprache –, sowie die Vorgabe eines *für geeignet erklärten Instruments* zur Erfüllung der, wenn auch autodidaktisch zu vollziehenden, Aufgaben – in diesem Fall die zweisprachige Ausgabe des *Telemach*. Problematisch erscheint das Beispiel noch aus einem anderen Grund. Denn der Unterrichtsgegenstand (Fremd)Sprache ist keineswegs so unkompliziert, wie es Rancières Darstellung nahelegt. Durch seine Fixierung auf die Lehrperson droht dies jedoch in den Hintergrund zu treten und subtilere Machtkonstellationen durch die offen zutage liegende, personale Autoritätskonstellation überdeckt zu werden. Diese subtileren, von Rancières hier ausgeblendeten Machtkonstellationen liegen in zweifacher Weise vor: Zum einen scheint Rancières in seinen pädagogischen Überlegungen davon auszugehen, dass beherrschende Macht und Autorität nur durch personale Erklärung ins Spiel kommen. Aus diesem Grund kann er völlig bedenkenlos auf die kindliche Befähigung zum Erlernen der Muttersprache verweisen und diesen Vorgang als herrschaftsfrei behaupten (vgl. Rancières 2010b, S. 2–3). Sieht man einmal davon ab, dass Erwachsene in der Regel durchaus – bspw. durch Verbesserung und Korrektur – in diesen Vorgang eingreifen, so werden auch jenseits davon Machteffekte wirksam, indem sich Kinder nachahmend – oder mit Wittgenstein: blind einer Regel folgend – in die Sprache „einarbeiten“, deren zumindest vergleichsweise festgefügt Sinn- und Bedeutungsmuster übernehmen. Indem Rancières diesen Vorgang als einen neutralen, und Sprache hier als eine unbelebte, nicht von Macht durchzogene Entität erscheinen lässt, verkennt er, was ihn seine Feststellung, dass „[j]ede Institution [...] eine Erklärung der Gesellschaft“ (Rancières 2007, S. 123) ist, eigentlich zu erkennen erlaubt hätte: dass Sprache, wie man mit Castoriadis bzw. Wittgenstein sagen könnte, *auch* eine Institution bzw. materieller Ausdruck einer Lebensform (vgl. Castoriadis 1985; Wittgenstein 2006) und damit von Macht durchzogen, diese ausübend und reproduzierend ist. Auf dieser grundlegenden subtilen Machtkonstellation sitzt eine zweite auf, die Rancières in seinem Beispiel ebenfalls verkennt bzw. zumindest als unproblematisch erscheinen lässt: Die Macht der Übersetzung. Wie der Komparatist Peter Zima prägnant bemerkt, ist der Übersetzer stets „zugleich ein Vermittler, der auf den Rezeptionsprozess und die ästhetische Normbildung einwirkt“ (Zima 2011, S. 251). Selbiges gilt freilich auch für politische und soziale Normen, die selbstverständlich auch – auch darauf verweist Zima – durch belletristische Texte und deren Übersetzungen vermittelt werden können. Indem sich Rancières ausschließlich auf die Autoritätseffekte der Lehrperson konzentriert, ignoriert er die normbildenden Autoritätseffekte, die in der nur vermeintlich neutralen Unterrichtsmaterialie eingelagert sind. Aber selbst wenn Rancières das einzubeziehen bereit wäre, dürfte der unwissende Lehrmeister – dem Verdikt des Erklärens Folge leistend – dies nicht problematisieren. Gerade darin aber könnte die Aufgabe eines emanzipatorisch gesinnten Lehrmeisters ja bestehen: er soll und muss nicht die richtige Übersetzung liefern (die es ohnehin nicht gibt), sondern könnte – um beim Beispiel zu bleiben – über die Machtförmigkeit von Übersetzung und die konkreten machtvollen Wirkungen je konkreter Übersetzungen aufklären und damit einem Kontingenzunterricht dienen, der Kontingenz nicht mit bloßer Beliebigkeit verwechselt sondern deren Verwobenheit mit Macht reflektiert. So verstanden wäre dann auch der generellen These Rancières zu widersprechen, dass „the distribution of knowledge does not, in itself, include any egalitarian consequences for the social order“ (Rancières 2010b, S. 10). Die Distribution des Grundlosigkeitspostulats und die Problematisierung der je konkreten Gewordenheiten kann durchaus die Grundlage für egalitär gesinnte politische Kämpfe schaffen bzw. derartige Kämpfe überhaupt erst als möglich und sinnvoll wahrnehmbar erscheinen lassen. Vor diesem Hintergrund ist auch die obige Kritik (vgl. Fn. 23) an Wänggren und Sellberg zu relativieren. Wenn man nämlich eingesteht, dass der unwissende Lehrmeister letztlich doch zumindest seinen eigene Unwissenheit zu vermitteln versucht, so liegen sie mit ihrer Feststellung richtig, dass sich damit gewisse Parallelen zur Figur des Sokrates als „Geburtshelferin des Wissens“ auftun (ebd., S. 553) – auch wenn Rancières sich davon (fälschlicherweise) explizit distanzieret.

jeglicher Hinsicht erzwingt. In Verbindung mit der radikal individualistischen Aufladung, mit der Rancière das Projekt eines universellen Unterrichts nach Jacotot versteht – „Der universelle Unterricht kann sich nur an Individuen richten, niemals an Gesellschaften.“ (Rancière 2007, S. 123) – und der damit verknüpften Absage an eine Vorstellung des universellen Unterrichts als öffentliches politisches Projekt – „Er kann sich weder durch die noch in den Institutionen der Gesellschaft verbreiten“ (ebd., S. 123) –, ist es nur folgerichtig, dass Rancière selbst festhält, dass sich der universelle Unterricht nicht „auf die Herstellung einer bestimmten Kategorie von gesellschaftlichen Akteuren spezialisieren“ (ebd., S. 121) kann. Auch und gerade die Herausbildung radikaldemokratischer Subjekte, so wird hier nochmal aus anderer Perspektive ersichtlich, kann dadurch nicht bewirkt werden.

3.3 An den Grenzen der Selbstentgrenzung – ein Zwischenfazit

An dieser Stelle ist daher mit Blick auf das hier interessierende Thema eine ernüchternde Schlussfolgerung zu ziehen. Einmal abgesehen davon, dass Rancière mit seiner radikalen Privatisierung eines jeden Bildungsschicksals in bemerkenswerte Nähe zu konservativen oder neoliberalen Positionen rückt, die „eine Erweiterung der Bildungschancen mit dem Argument ablehnen, dass alle schon jetzt etwas erreichen konnten, wenn sie sich nur richtig anstrengen“ (Loick 2012, S. 300),²⁵ zeigt seine Perspektive in aller Radikalität auf, inwiefern eine auf dem Paradigma der dynamisch stabilisierenden Selbstentgrenzung basierende radikale Demokratie an ihre Grenzen kommt. Wenn man am Erhalt, der Verstetigung oder gar dem Florieren radikaler Demokratie als System dynamischer Stabilisierung interessiert ist, muss man sich entweder um die erzieherische Herausbildung radikaldemokratischer Subjekte bemühen oder aber hoffen, dass die BürgerInnen immer schon als RadikaldemokratInnen geboren werden. Beide Zugänge stellen sich aus radikaldemokratiethoretischer Perspektive als dilemmatisch dar. Der erste Weg ist einem sich selbst „rein“ haltenden radikaldemokratischen Zugang verbaut, denn theoretisch konsistent kann die Vorstellung einer radikaldemokratischen Bildung wie gezeigt nur zurückgewiesen werden. Der zweite Weg ist hingegen in politischer Hinsicht nicht überzeugend und letztlich apolitisch: Die radikale Demokratie ist zwar zu ihrem Erhalt und ihrer Vertiefung auf radikaldemokratische Subjekte angewiesen, kann deren Existenz aber nur dem *Zufall* überlassen²⁶.

Rancière selbst gesteht das implizit ein, wenn er im *Unwissenden Lehrmeister* die den universellen Unterricht orientierende „Methode der Gleichheit“ mit einer „Methode des Zufalls“ (Rancière 2007, S. 22) gleichsetzt. Insofern aber das von Rancière ersehnte, emanzipatorische „Zerbrechen der Aufteilung des Sinnlichen“ (z. B. Rancière 2002, S. 41) eines Wissens um deren Nichtnotwendigkeit, ihrer

²⁵ Einen gegen Rancières pädagogische Überlegungen gerichteten Konservatismusvorwurf erhebt auch Perica (2016, S. 307). Auf mögliche antiemanzipatorische Effekte von Rancières Zugang – allerdings mit Blick auf dessen Kritik kritischer Sozialwissenschaften – verweist auch Celikates (2014, S. 139).

²⁶ Vollkommen berechtigt unterstellt Ruth Sonderegger daher bei Rancière einen „somewhat naive optimism with regard to the subjects of resistance [...] Rancière’s hero seems to be born as master of radical disagreement“ (Sonderegger 2012, S. 256–257; ähnlich auch Davis 2014, S. 55).

Kontingenz bedarf, dieses aber nicht vermittelt werden kann bzw. darf, wird auch – wie man mit Hannah Arendt (vgl. 1994, S. 224) sagen könnte – das „Nachströmen von Neuanfängen“, wird auch die radikale Demokratie *dem Zufall überlassen*.²⁷ Vor diesem Hintergrund kann es sodann auch nicht verwundern, dass Rancière Politik nicht nur für „selten“ erachtet – darauf wird ja immer wieder und zu Recht kritisch verwiesen –, sondern auch als „lokal und zufällig“ (Rancière 2002, S. 148; Hervorh. d. Autors).²⁸ Wenn aber Radikaldemokratie nur ein Zufallsprojekt ist, dann ist sie noch in einer weiteren Hinsicht begrenzt, nämlich in ihrer Attraktivität als politisches Projekt, für das es sich unter Umständen zu kämpfen lohnt.

4 Präfigurative Pädagogik – Umriss einer „unreinen“ radikaldemokratischen Bildung

Ist radikaldemokratische Erziehung somit also grundsätzlich unmöglich? Wenn man dem Rigorismus Rancières folgt, ist das sicherlich zutreffend – aber womöglich steht Rigorismus einem Projekt radikaler Demokratie ja gar nicht so gut zu Gesicht und es könnte sich lohnen, der Frage nach einer Ausgestaltung radikaldemokratisch motivierter Bildungsverhältnisse noch einmal nachzugehen. Ich möchte abschließend einige Gedanken skizzieren, wie ein solches Verhältnis zu bewerkstelligen bzw. über welche Fragen nachzudenken, wie also diese – mit den Worten Sigmund Freuds (1950, Kap. 7) – *unmögliche Aufgabe* anzugehen wäre. Eine unmögliche Aufgabe, die aber nichtsdestotrotz und um einer radikalen Demokratie Willen angegangen werden sollte.²⁹

²⁷ Aus diesem Grund halte ich auch den sehr inspirierenden Ansatz von Friedrichs für unzureichend. Er erkennt die Autoritätsproblematik im Rahmen eines Kontingenzerziehungsprojekts und folgert deshalb, dass radikaldemokratische Bildungsvorgänge „ohne den Vermittler zu denken“ (Friedrichs 2017, S. 318) seien. Aufbauend auf Michel Foucaults Überlegungen zu Heterotopien könnte das nach Friedrichs durch die Bereitstellung von Räumen zur Erfahrbarmachung von Kontingenz geschehen, in denen die herrschende sinnliche Ordnung außer Kraft gesetzt ist. Abgesehen davon aber, dass diese Räume von irgendwem autoritativ eingerichtet und gestaltet werden, handelt es sich dabei, mit der frühen Kritischen Theorie gesprochen, um ein *Flaschenpost*-Modell. Verweigert man sich der Einnahme einer notwendig autoritativen Vermittlerrolle, kann man auf das Auffinden und Betreten derartiger Räume bloß hoffen, weshalb ein tatsächlicher Bildungsvollzug auch hier letztlich dem Zufall überlassen bleibt.

²⁸ Wenn auch im Rahmen des vorliegenden Aufsatzes nicht möglich, so könnte es sich als lohnend erweisen, in Rancières gesamten Werk dem Zusammenhang von politischer Subjektivierung – also der performativen Herstellung politischer Subjekte (vgl. z. B. Rancière 2002, S. 47) – und deren möglicher Voraussetzung in Prozessen pädagogischer Subjektbildung nachzuspüren. Wenngleich Rancière bereits in seiner monumentalen Studie *La Nuit des prolétaires. Archives du rêve ouvrier* (1981; dt.: 2013) mit den nächtlichen Zusammenkünften Pariser ArbeiterInnen ein eindrückliches Beispiel für einen nichtvormundschäftlichen Bildungsvorgang, sondern vielmehr ein egalitäres, assoziativ-kooperatives AutodidaktInnenentum rekonstruiert, das als Vorspiel jener proletarischen Subjektivierung gelten kann, wie sie bspw. in *Das Unvernehmen* mit Verweis auf den Blanqui-Prozess prominent verhandelt wird (vgl. Rancière 2002, S. 49–50), so ist nicht ausgemacht, dass derartige Subjektivierungsakte stets (klassisch-)pädagogisch voraussetzungslos sind. Ob und wie beides miteinander verbunden ist und (negativ) aufeinander verweist, wäre noch herauszuarbeiten.

²⁹ Einen weiteren Inspirationsquell für Modellierungen radikaldemokratischer Erziehung stellt natürlich John Dewey dar (v. a. 2011). Freilich einem anderen Strang radikaldemokratischen Denkens entstammend (vgl. Jörke und Selk 2019 bzw. Bernstein 2010), expliziert Dewey an verschiedenen Stellen (z. B. Dewey 1978) einen von Indoktrination unterschiedenen, (radikal-)demokratisch-kooperativen Erziehungsvorgang

Für die Frage einer radikaldemokratischen Erziehung gilt das freudsche Diktum der Unmöglichkeit zweifellos in besonderem Maße, muss sie sich doch nicht nur „auf eine Autonomie stützen, die noch nicht existiert, um an der Erschaffung der Autonomie des Subjekts mitzuwirken“ (Castoriadis 1989, S. 68), sondern zudem, wie oben erläutert, mit der Aporie der Kontingenzvermittlung umgehen. Das macht offenbar eine in gewisser Weise paradoxe pädagogische Intervention erforderlich, insofern diese – in Rancières Begrifflichkeit – eine *polizeiliche* Operation sein müsste, die auf das Transzendieren oder die Transgression von Polizeilichkeit selbst zielt. Anders aber als es in liberalen Erziehungsprojekten häufig der Fall ist,³⁰ sollten dabei die Zwecke nicht die Mittel rechtfertigen, sondern – wie es der deutsche Sozialphilosoph Gustav Landauer einmal formulierte – „das Mittel schon in der Farbe des Ziels gefärbt“ (2009 [1901], S. 276) sein. Es dürfe, so hielt auch Cornelius Castoriadis (1989, S. 68) in einem der freudschen Unmöglichkeitsthese gewidmeten Aufsatz fest, im Rahmen einer emanzipatorischen Pädagogik „keine von den Zwecken getrennte Mittel“ geben – womit wohlgemerkt nicht gesagt ist, dass gar keine emanzipatorische Pädagogik vorstellbar ist, sondern sie von einer bestimmten – emanzipatorischen – Modalität zu sein habe.³¹

Häufig in Anschluss an Landauer findet zuletzt in bewegungspolitischen wie auch bewegungsforscherischen Kontexten unter der Bezeichnung der *Präfiguration* eine Form politischen Handelns Aufmerksamkeit, die ein derartiges Unterfangen orientieren könnte.³² Als Präfiguration oder präfigurative Politik kann der Vollzug von Praktiken verstanden werden, die im Jetzt und Hier experimentell und im Wissen um die eigene Imperfektibilität Beziehungsformen erproben, die einen als ideal imaginierten Zustand vorwegzunehmen und sich ihm dadurch auch reflexiv korrigierend anzunähern gedenken (vgl. z. B. van de Sande 2013; mit Bildungsbezug Suissa 2009). Für Fragen des Vollzugs von Bildung im radikaldemokratischen Kontext hieße das, dass Kontingenz nicht nur vorrangiger Inhalt ist, sondern *auch in der Form*, in der Modalität des Bildungsvorgangs, bestmöglich zur Geltung zu bringen wäre. Es gelte dann, Räume der Ermöglichung des *Lernens* zu schaffen, in denen

unter Bedingungen umfassender Ungewissheit, die dynamische Stabilisierung im Sinne eines kontinuierlichen und kontinuierlich einzuübenden Problemlösungshandelns erforderlich machen. Siehe dazu mit besonderem Fokus auf Politik und Erziehung Jörke (2007). Aus dezidiert pädagogischer Perspektive und mit Blick auf die hier folgenden Ausführungen interessant: Knoll (2018).

³⁰ Ganz unverhüllt z. B. bei John Stuart Mill (2008 [1859], S. 17), nicht zuletzt mit vorteilhaften Implikationen für die britische Kolonialpolitik (vgl. dazu Eberl 2011).

³¹ Ein weiterer Protagonist des radikaldemokratischen Diskurses, der die Zweck-Mittel-Relation problematisiert ist Giorgio Agamben (z. B. Agamben 2001; siehe auch Flügel-Martinsen 2019). Allerdings bleiben die daraus resultierenden Überlegungen zu einer *anderen Lebens-Form*, einer *kommenden Politik* bestenfalls schemenhaft und scheinen in radikal-weltabgewandte AussteigerInnenprojekte zu münden (vgl. Agamben und Radisch 2015). Nicht zufällig erkennt Agamben (2012, insb. III) einen Vorschein in mönchischen Ordenspraktiken der Franziskaner.

³² Mir geht es hier um ein Verständnis von Präfiguration in jenem Sinne, wie es begrifflich zunächst von Carl Boggs (1977a, 1977b) präzisiert wurde, der dabei sowohl bestimmte Strategien und Praktiken der Neuen Sozialen Bewegungen der 1970er, wie auch von anarchistischen und rätekommunistischen Bewegungen des späten 19. und frühen 20. Jahrhunderts vor Augen hatte. In diesem Sinne findet sich die Begrifflichkeit sehr vereinzelt auch im zeitgenössischen bildungswissenschaftlichen Diskurs, z. B. bei Michael Fielding (2007), Tristan McCowan (2010), Sarah Amsler (2015) und der Sache nach bei Stephanie Spoto (2014).

die Möglichkeit des personalen Wissens und auch des Wissensvorsprungs als Ausgangspunkt *nicht* – ebenso wenig wie die Wissensvermittlung – kategorial abgelehnt, Wissen aber auch nicht als unhinterfragbar, und Wissensvorsprünge nicht als ewige Gegebenheit hypostasiert werden.³³

Derridas Sentenz von der kommenden Demokratie ernst nehmend, wäre eine radikaldemokratische Erziehungspraxis zudem eine präfigurative Praxis, die beständig im Präfigurativen verbleibt³⁴ – das aber gleichwohl nicht als Makel begreift. Gegen Rancières von Sonderegger (2012; vgl. oben Fn. 26) identifizierte naiv-optimistische Einschätzung wäre mit Aletta Norval (2007, S. 139) zu formulieren, dass RadikaldemokratInnen *immer wieder aufs Neue* RadikaldemokratInnen werden müssen. Dieses Credo gilt wohlgemerkt für ‚Schüler‘ wie ‚Lehrerinnen‘ gleichermaßen. Eine beiläufige Notiz Antonio Gramscis aus den *Gefängnisheften* könnte vielleicht zur Orientierung dienen, wie deren Beziehungsverhältnis in einem radikaldemokratischen Setting beschaffen zu sein hätte: „[D]as Lehrer-Schüler-Verhältnis“, schreibt Gramsci, sollte „ein aktives Verhältnis wechselseitiger Beziehungen [sein], [in dem] jeder Lehrer immer auch Schüler und jeder Schüler Lehrer ist.“ (Gramsci 1994, S. 1335)³⁵ Eine radikaldemokratische, postfundamentalistische Lehrperson wäre dann perspektivisch nicht so sehr ein unwissender – in Wahrheit: ignoranter – Lehrmeister im Sinne Rancières, sondern könnte in Anlehnung an das Gedicht *Kinder und Linke* von Erich Fried (1988, S. 77) vorgestellt werden, in dem man „rechts“ mit „fundamentalistisch“ und „links“ mit „postfundamentalistisch“ ersetzt:

³³ In diese Richtung weisen m.E. auch die Überlegungen zu einer „Kontingenzpädagogik“ von Norbert Ricken (1999, insb. S. 407–409 und 413).

³⁴ Auch deshalb handelt es sich um eine unmögliche – weil unvollendbare – Aufgabe. Damit gehe ich über Tristan McCowans Modell präfigurativer Bildungspraktiken hinaus. Bei ihm heißt es: „Pefigurative forms differ from other approaches giving intrinsic value to democratic structures in that they have an explicit commitment to the creation of a new form of society, rather than solely preparing citizens for effective participation in the current one.“ (Mc Cowan 2010, S. 23) Einer radikaldemokratischen Zugangsweise zufolge kommt eine Gesellschaft jedoch nie endgültig „zu sich selbst“, ist stets ein unmögliches Objekt (vgl. Marchart 2013) und kann daher auch nicht auf die präfigurative Herausbildung eines konkreten, substantiell gestalteten BürgerInnenmodells setzen.

³⁵ Nahezu identisch formuliert findet sich dieser Gedanke auch bei Ivan Illich (2003). Interessant ist wohlgemerkt auch der daran anschließende Satz Gramscis: „Aber das pädagogische Verhältnis kann nicht auf die spezifisch ‚schulischen‘ Beziehungen eingegrenzt werden.“ (Gramsci 1994, S. 1335) Damit verweist er darauf, dass eine entsprechende Konzeptualisierung sich auch dahingehend zu öffnen hätte, nicht nur über andere Modi, sondern auch über *andere Orte* des Erziehens nachzudenken. Entsprechende Überlegungen haben aus einem anarchistischen Kontext heraus etwa Colin Ward und Anthony Fyson (1973) angestellt. Für einen radikaldemokratisch inspirierten Versuch wäre auf das von Werner Friedrich und dem KünstlerInnenkollektiv JAJAJA (<http://jajaja.in/>) verantwortete Experiment *Atopic Politics* zu verweisen (siehe https://www.youtube.com/watch?v=ysVzG0_Tnm0). Diese Verschiebung heißt gleichwohl nicht, dass nicht auch klassisch-staatliche Schulen Orte einer präfigurativ-experimentellen, radikaldemokratischen Bildung sein könnten. In diese Richtung gehen die Überlegungen von Michael Fielding (2007).

Wer Kindern sagt
Ihr habt rechts zu denken
der ist ein Rechter
Wer Kindern sagt
Ihr habt links zu denken
der ist ein Rechter

Wer Kindern sagt
Ihr habt *fundamentalistisch* zu denken
der ist ein *Fundamentalist*
Wer Kindern sagt
Ihr habt *postfundamentalistisch* zu denken
der ist ein *Fundamentalist*

Wer Kindern sagt
Ihr habt gar nichts zu denken
der ist ein Rechter
Wer Kindern sagt
Es ist ganz gleich was ihr denkt
der ist ein Rechter

Wer Kindern sagt
Ihr habt gar nichts zu denken
der ist ein *Fundamentalist*
Wer Kindern sagt
Es ist ganz gleich was ihr denkt
der ist ein *Fundamentalist*

Wer Kindern sagt
was er selbst denkt
und ihnen auch sagt
dass daran etwas falsch sein könnte
der ist vielleicht
ein Linker

Wer Kindern sagt
was er selbst denkt
und ihnen auch sagt
dass daran etwas falsch sein könnte
der ist vielleicht
ein *Postfundamentalist*

Eine solche Lehrperson ergeht sich nicht in ignoranter Indifferenz – ihr ist es *nicht* gleich, was die Kinder denken. Sie verweigert also *nicht*, mit Arendt gesprochen, die Übernahme einer „Verantwortung für die Welt“ (Arendt 1994, S. 271).³⁶ Diese Verantwortungsübernahme mündet jedoch nicht in eine doktrinär-autoritäre Vermittlungsarbeit. Die Lehrperson verordnet keinen Kontingenzfundamentalismus und ist – mit den Worten Duns Scotus’ – nicht Willens, diesen notfalls mit Folter einzubläuen. Vielmehr – das symbolisiert die letzte Strophe des Gedichts von Erich Fried – wird die Zielsetzung in die Modalität des Unterrichts hineingezogen.³⁷

Eben darin könnte auch eine Antwort auf die Frage aufscheinen, wie aus radikal-demokratischer Perspektive mit Arendts Diktum umzugehen sei, dass sich „[i]n der Erziehung diese Verantwortung für die Welt in der Autorität“ (ebd., S. 270) äußere. Im Rahmen des zuletzt wiedererwachten, explizit auch demokratietheoretisch ausbuchstabierten Interesses an Autorität (z.B. Michael und Straßenberger 2018; Landweer und Newmark 2018), wäre eine dezidiert *radikaldemokratische Autorität* im Detail freilich erst noch zu entwickeln. Autorität in einem radikaldemokratischen Sinne wäre dabei dialektisch und differenziert zu denken. Anders als häufig behauptet, könnte dafür die ältere, keineswegs ausschließlich autoritätsfeindliche Kritische Theorie Inspirationspotenzial bieten, sei es in Form von Horkheimers (1963, S. 48) Kritik eines voluntaristischen Anarchismus, Adornos (1970, S. 140) Überlegungen zu Autorität als unerlässlichem Baustein einer Erziehung zur Mündigkeit, Löwenthals Thesen zu Autorität als „unentbehrliche[r] Voraussetzung des gesellschaftlichen Lebens“ (Löwenthal 1982, S. 253) und insbesondere Marcuses Gedanken, die für die hier entworfene Skizze besonders anschlussfähig zu sein scheinen, insofern

³⁶ Auch bei Arendt (1994, S. 273) findet sich wohlgermerkt das Motiv dynamischer Stabilisierung, wenn sie betont: „Um die Welt [...] im Sein zu halten, muß sie dauernd neu eingerechnet werden.“

³⁷ Neben der radikalen Ablehnung von Wissensvermittlung betont Rancière zwar wiederholt auch die *motivierenden* Züge eines unwissenden Lehrmeisters, aber ob diese Wirkung zeigen und worauf überhaupt sich ein dadurch motiviertes Verhalten richten könnte, bleibt fraglich.

er in seinem *Versuch über die Befreiung* nachdrücklich auf der Konvergenz von Zweck und Mittel in auf Emanzipation zielenden Projekten beharrt (Marcuse 1969, S. 130), wie auch in diesem Zusammenhang explizit auf präfigurative Subjektivierungspraktiken als *modus operandi* verweist (ebd., S. 24–25).³⁸ Ein solches Denken einer „anderen Autorität“ (Horkheimer 1963, S. 48) findet seine Fortsetzung in den Schriften von VertreterInnen der jüngeren Kritischen Theorie, etwa bei Maeve Cooke oder Hartmut Rosa. Während Rosa (2016, S. 414–415) insbesondere auch auf die unhintergehbare Erforderlichkeit eines personal-autoritativen Moments der Initiation von Bildungsprozessen verweist,³⁹ erlaubt Cookes (2019) institutionentheoretischer Zugang das Nachdenken über eine Auffassung von Autorität, die nicht ausschließlich oder in erster Linie als personale Autorität begriffen wird, sondern auch als eine situations- oder raumbezogene. Ein solches Verständnis ebnet den Weg, jene hier angesprochenen präfigurativen Orte der Erfahrbarmachung von Kontingenz, als Manifestationen einer nichtautoritären, radikaldemokratischen Autorität zu durchdringen. Autorität wäre dann nicht (nur) die Eigenschaft einer Lehrperson, sondern die Bezeichnung eines Settings, das das Erfahren, Erproben und Praktizieren von Kontingenz ermöglicht und in der das Verhältnis von LehrerIn und SchülerIn eine andere als die klassisch-hierarchische Form annähme, ohne zugleich völlig annulliert zu werden. Eine solch andere, radikaldemokratische Autorität gilt es um der radikalen Demokratie Willen zu erkunden.

Funding Open Access funding provided by Projekt DEAL.

Open Access Dieser Artikel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

Die in diesem Artikel enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.

Weitere Details zur Lizenz entnehmen Sie bitte der Lizenzinformation auf <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>.

Literatur

- Abbas, Nabila. 2019. Jacques Ranciere. In *Radikale Demokratietheorie. Ein Handbuch*, Hrsg. Dagmar Comtesse, Oliver Flügel-Martinsen, Franziska Martinsen, und Martin Nonhoff, 388–399. Berlin: Suhrkamp.
- Abensour, Miguel. 2012. *Demokratie gegen den Staat. Marx und das machiavellische Moment*. Berlin: Suhrkamp.

³⁸ Darauf verweist jüngst auch Marchart (2019, S. 167–171).

³⁹ Auf Rosas resonanztheoretische Überlegungen als anschlussfähiges Konzept für einen positiven, demokratiekompatiblen Autoritätsbegriff verweisen etwa auch Landweer und Newmark (2017, S. 472) in ihrer Einführung zum Schwerpunkt *Warum Autorität?* in der *Deutschen Zeitschrift für Philosophie*.

- Adorno, Theodor W. 1970. *Erziehung zur Mündigkeit*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Agamben, Giorgio. 2001. *Mittel ohne Zweck. Noten zur Politik*. Zürich: Diaphanes.
- Agamben, Giorgio. 2012. *Höchste Armut. Ordensregeln und Lebensform*. Frankfurt am Main: Fischer.
- Agamben, Giorgio, und Iris Radisch. 2015. Europa muss kollabieren. *Die Zeit* 2015(35):39–40.
- Amsler, Sarah. 2015. *The education of radical democracy*. London/New York: Routledge.
- Arendt, Hannah. 1994. *Zwischen Vergangenheit und Zukunft. Übungen im politischen Denken*. München/Zürich: Piper.
- Arendt, Hannah. 2006. *Vom Leben des Geistes. Das Denken. Das Wollen*. München: Piper.
- Balibar, Étienne. 2012. *Gleichfreiheit*. Berlin: Suhrkamp.
- Bernstein, Richard J. 2010. Dewey's vision of radical democracy. In *The Cambridge companion to Dewey*, Hrsg. Molly Cochran, 288–308. Cambridge: CUP.
- Boggs, Carl. 1977a. Marxism, prefigurative communism, and the problem of workers' control. *Radical America* 6:99–122.
- Boggs, Carl. 1977b. Revolutionary process, political strategy, and the dilemma of power. *Theory and Society* 4:359–393.
- Bohmann, Ulf. 2018. Rancière und die (radikale) Demokratie – eine Hassliebe? In *Gleichheit, Politik und Polizei – Jacques Rancière und die Sozialwissenschaften*, Hrsg. Thomas Linpinsel, II -Tschung Lim, 75–90. Wiesbaden: Springer VS.
- Brodocz, André. 2015. Die Dynamisierung demokratischer Ordnungen. In *Ordnungsbildung und Entgrenzung. Demokratie im Wandel*, Hrsg. Renate Martinsen, 23–43. Wiesbaden: Springer VS.
- Brown, Wendy. 2012. Wir sind jetzt alle Demokraten. In *Demokratie? Eine Debatte*, Hrsg. Giorgio Agamben, et al., 55–71. Berlin: Suhrkamp.
- Bruell, Cornelia. 2017. Radikale Demokratie im Lichte europäischer Debatten. In *Ordnungen des Politischen*, Hrsg. Oliver Marchart, 193–208. Wiesbaden: Springer VS.
- Brumlik, Micha. 1997. Braucht politische Bildung eine normative Theorie. *kursiv. Journal für die politische Bildung* 4:12–19.
- Castoriadis, Cornelius. 1988. First Institution of Society and Second-Order Institutions. *Free Associations* 12:39–51.
- Castoriadis, Cornelius. 1989. Psychoanalyse und Politik. *Lettre Internationale* 6:67–70.
- Castoriadis, Cornelius. 2006. *Autonomie und Barbarei*. Lich: Edition AV.
- Celikates, Robin. 2014. Kritik der pädagogischen Vernunft. Bourdieu, Rancière und die Idee einer kritischen Sozialwissenschaft. In *Pierre Bourdieu und Jacques Rancière. Emanzipatorische Praxis denken*, Hrsg. Jens Kastner, Ruth Sonderegger, 123–146. Wien: Turia + Kant.
- Comtesse, Dagmar, Oliver Flügel-Martinsen, Franziska Martinen, und Martin Nonhoff (Hrsg.). 2019a. *Radikale Demokratietheorie. Ein Handbuch*. Berlin: Suhrkamp.
- Comtesse, Dagmar, Oliver Flügel-Martinsen, Franziska Martinen, und Martin Nonhoff. 2019b. Demokratie. In *Radikale Demokratietheorie. Ein Handbuch*, Hrsg. Dagmar Comtesse, Oliver Flügel-Martinsen, Franziska Martinen, und Martin Nonhoff, 457–483. Berlin: Suhrkamp.
- Connolly, William. 1993. Democracy and contingency. In *Democracy and possessive Individualism. The intellectual legacy of C. B. Macpherson*, Hrsg. Joseph H. Carens, 193–220. Albany: State University of New York Press.
- Connolly, William. 1995. *The ethos of pluralization*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Cooke, Maeve. 2019. Nicht-Autoritäre Autorität. Beitrag zu einer Kritischen Theorie der Politik. In *Kritische Theorie der Politik*, Hrsg. Ulf Bohmann, Paul Sörensen, 519–538. Berlin: Suhrkamp.
- Cornelius, Castoriadis. 1986. First institution of society and second-order institutions. In *Figures of the thinkable*, <http://www.notbored.org/cornelius-castoriadis.html>, Bd. 30, 153–169.
- Davis, Oliver. 2014. *Jacques Rancière. Eine Einführung*. Wien: Turia + Kant.
- Dewey, John. 1978. The challenge of democracy to education. In *The later works of John Dewey vol. 11 (1925–1953)*, Hrsg. Jo Ann Boydston, 181–190. Carbondale, Edwardsville: Southern Illinois UP.
- Dewey, John. 2011. *Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Drerup, Johannes. 2012. Rousseaus strukturierter Paternalismus und die Idee der wohlgeordneten Freiheit. *Zeitschrift für Pädagogik* 58:640–657.
- Eberl, Oliver. 2011. Kolonialismus oder: die Rechtfertigung externer Herrschaft über „Barbaren“ und „Wilde“. In *John Stuart Mill und der sozialliberale Staatsbegriff*, Hrsg. Frauke Höntzsch, 103–122. Stuttgart: Franz Steiner.
- Fielding, Michael. 2007. On the necessity of radical state education: democracy and the common school. *Journal of Philosophy and Education* 41:539–557.

- Flügel, Oliver. 2006. Der an-archische Stachel im Herzen der Demokratie. Das politische Denken Jacques Rancières. *Forschungsjournal Neue Soziale Bewegungen* 19:129–133.
- Flügel-Martinsen, Oliver. 2015. Das Abenteuer der Demokratie. Ungewissheit als demokratietheoretische Herausforderung. In *Ordnungsbildung und Entgrenzung. Demokratie im Wandel*, Hrsg. Renate Martinsen, 105–119. Wiesbaden: Springer VS.
- Flügel-Martinsen, Oliver. 2017a. *Befragungen des Politischen. Subjektconstitution – Gesellschaftsordnung – Radikale Demokratie*. Wiesbaden: Springer VS.
- Flügel-Martinsen, Oliver. 2017b. Demokratietheorie auf dem begründungstheoretischen Irrweg. Plädoyer für eine kritische Demokratietheorie als emanzipatorische Befragungspraxis. In *Emanzipation. Zum Konzept der Mündigkeit in der Politischen Bildung*, Hrsg. Sara Alfia Greco, Dirk Lange, 46–68. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Flügel-Martinsen, Oliver. 2019. Giorgio Agamben. In *Radikale Demokratietheorie. Ein Handbuch*, Hrsg. Dagmar Comtesse, Oliver Flügel-Martinsen, Franziska Martinsen, und Martin Nonhoff, 190–197. Berlin: Suhrkamp.
- Freud, Sigmund. 1950. Die endliche und die unendliche Analyse. In *Gesammelte Werke, Bd. XVI*, 57–99. Frankfurt am Main: S. Fischer.
- Fried, Erich. 1988. *Gesammelte Werke*. Bd. 3. Berlin: Klaus Wagenbach.
- Friedrich, Daniel, Brynn Jaastad, und Thomas S. Popkewitz. 2010. Democratic education: an (im)possibility that yet remains to come. *Educational Philosophy and Theory* 42:571–587.
- Friedrichs, Werner. 2016. Den Beutelsbacher Konsens radikaler Denken. In *Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens?*, Hrsg. Benedikt Widmeier, Peter Zorn, 140–147. Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung.
- Friedrichs, Werner. 2017. Jacques Rancière: Bildungen im epistemologischen Regime. Rancières politisch-pädagogische Interventionen. In *Politische Bildung meets Politische Theorie*, Hrsg. Markus Gloe, Tonio Oeffering, 309–322. Baden-Baden: Nomos.
- Gloe, Markus, und Tonio Oeffering (Hrsg.). 2017. *Politische Bildung meets Politische Theorie*. Baden-Baden: Nomos.
- Gramsci, Antonio. 1994. *Gefängnishefte*. Bd. 6. Hamburg: Argument.
- Herrschinger, Eva. 2017. Hegemonie und Identität. Ernesto Laclaus Werk in den Internationalen Beziehungen. In *Ordnungen des Politischen*, Hrsg. Oliver Marchart, 127–144. Wiesbaden: Springer VS.
- Hirsch, Michael. 2007. *Die zwei Seiten der Entpolitisierung. Zur politischen Theorie der Gegenwart*. Stuttgart: Franz Steiner Verlag.
- Honneth, Axel. 2012. Demokratie und demokratische Öffentlichkeit. Ein vernachlässigtes Kapitel der politischen Philosophie. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 15:429–442.
- Horkheimer, Max (Hrsg.). 1963. *Studien über Autorität und Familie*. Lüneburg: zu Klampen.
- Illich, Ivan. 2003. *Entschulung der Gesellschaft. Eine Streitschrift*. München: Beck.
- Jörke, Dirk. 2005. Die Agonalität des Demokratischen: Chantal Mouffe. In *Die Rückkehr des Politischen*, Hrsg. Oliver Flügel, Reinhard Heil, und Andreas Hetzel, 164–184. Darmstadt: WBG.
- Jörke, Dirk. 2007. John Dewey über Erfahrung, Demokratie und Erziehung. In *Demokratiebewusstsein. Interdisziplinäre Annäherungen an ein zentrales Thema der politischen Bildung*, Hrsg. Dirk Lange, Gerhard Himmelmann, 87–98. Wiesbaden: VS.
- Jörke, Dirk, und Veit Selk. 2019. John Dewey. In *Radikale Demokratietheorie. Ein Handbuch*, Hrsg. Dagmar Comtesse, Oliver Flügel-Martinsen, Franziska Martinsen, und Martin Nonhoff, 78–87. Berlin: Suhrkamp.
- Kant, Immanuel. 1977. Über Pädagogik. In *Werkausgabe*, Bd. 12, 691–769. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Kirschner, Christian, und Frederick de Moll. 2011. Politische Bildung im Lichte ihrer Machtbegriffe: Jacques Rancières Impulse für Zielperspektiven politischer Bildungspraxis. *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften* 2:34–56.
- Knoll, Michael. 2018. Anders als gedacht. John Deweys Erziehung zur Demokratie. *Zeitschrift für Pädagogik* 64:700–718.
- Koczanowicz, Leszek. 2013. Education for resistance, education for consensus?: non-consensual democracy and education. In *Education and the political. New theoretical articulations*, Hrsg. Thomasz Szkudlarek, 25–40. Rotterdam: Springer.
- Laclau, Ernesto, und Chantal Mouffe. 1985. *Hegemony and socialist strategy. Towards a radical democratic politics*. London: Verso.
- Landauer, Gustav. 2009. *Anarchismus*. Lich: Edition AV.
- Landweer, Hilge, und Catherine Newmark. 2017. Schwerpunkt: Warum Autorität? *Deutsche Zeitschrift für Philosophie* 65:470–474.

- Landweer, Hilge, und Catherine Newmark (Hrsg.). 2018. *Wie männlich ist Autorität? Feministische Kritik und Aneignung*. Frankfurt am Main/New York: Campus.
- Lefort, Claude. 1990. Die Frage der Demokratie. In *Autonome Gesellschaft und libertäre Demokratie*, Hrsg. Ulrich Rödel, 281–297. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Loick, Daniel. 2012. Universität und Polizei. Jacques Rancière über intellektuelle Emanzipation. *PROKLA* 42:287–303.
- Lösch, Bettina, und Andreas Thimmel (Hrsg.). 2010. *Kritische politische Bildung. EinHandbuch*. Schwalbach/Ts: Wochenschau.
- Löwenthal, Leo. 1982. *Falsche Propheten. Studien zum Autoritarismus*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Luxon, Nancy. 2013. Risk and resistance: the ethical education of psychoanalysis. *Political Theory* 41:380–408.
- Marchart, Oliver. 2010. *Die politische Differenz. Zum Denken des Politischen bei Nancy, Lefort, Badiou, Laclau und Agamben*. Berlin: Suhrkamp.
- Marchart, Oliver. 2013. *Das unmögliche Objekt. Eine postfundamentalistische Theorie der Gesellschaft*. Berlin: Suhrkamp.
- Marchart, Oliver. 2019. Der feindliche Zwilling. Herbert Marcuses Theorie der Politik aus postfundamentalistischer Perspektive. In *Kritische Theorie der Politik*, Hrsg. Ulf Bohmann, Paul Sörensen, 143–176. Berlin: Suhrkamp.
- Marcuse, Herbert. 1969. *Versuch über die Befreiung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Massey, Doreen. 1995. Thinking radical democracy spatially. *Environment and Social Planning D: Society and Space* 13:283–288.
- May, Todd. 2009. Anarchism from Foucault to Rancière. In *Contemporary anarchist studies. An introductory anthology of anarchy in the academy*, Hrsg. Randall Amster, Abraham DeLeon, Luis A. Fernandez, Anthony J. Nocella II, und Deric Shannon, 11–17. Milton Park: Routledge.
- May, Todd, Benjamin Noys, und Saul Newman. 2008. Democracy, anarchism and radical politics today: An interview with Jacques Rancière. *Anarchist Studies* 16:173–185.
- McCowan, Tristan. 2010. School democratization in prefigurative form: two Brazilian experiences. *Education, Citizenship and Social Justice* 5:21–41.
- Michael, Christoph, und Gritt Straßenberger (Hrsg.). 2018. *Führen und Folgen. Autorität in der Demokratie*. Mittelweg 36 27. Hamburg: Hamburger Edition.
- Mill, John Stuart. 2008. *Über die Freiheit*. Stuttgart: Reclam.
- de Moll, Frederick, Christian Kirschner, Markus Riefing, und Margit Rodrian-Pfennig. 2013. Überlegungen zu einem Modell radikaldemokratischer politischer Bildung: Eine Dezentrierung des Kompetenzbegriffs. In *Politische Bildung zwischen Politisierung, Partizipation und politischem Lernen. Beiträge für eine soziologische Perspektive*, Hrsg. Helmut Bremer, Mark Kleemann-Göhring, Christel Teiwes-Kügler, und Jana Trumann, 293–314. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Mouffe, Chantal. 1991. Democratic citizenship and the political community. In *Community at loose ends*, Hrsg. Miami Theory Collective, 70–82. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Mouffe, Chantal. 2007. *Über das Politische. Wider die kosmopolitische Illusion*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Mouffe, Chantal. 2010. *Das demokratische Paradox*. Wien: Turia + Kant.
- Mouffe, Chantal. 2018. *Für einen linken Populismus*. Berlin: Suhrkamp.
- Nonhoff, Martin. 2016. Krisenanalyse und radikale Theorie der Demokratie. *Mittelweg 36* 25:21–37.
- Norval, Aletta. 2007. *Aversive democracy. Inheritance and originality in the democratic tradition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oppelt, Martin. 2017. *Gefährliche Freiheit. Rousseau, Lefort und die Ursprünge der radikalen Demokratie*. Baden-Baden: Nomos.
- Oppelt, Martin, und Paul Sörensen. 2015. Totalitarismuskritik mit Links: Cornelius Castoriadis und Claude Lefort. In *Den totalitären Staat denken*, Hrsg. Frank Schale, Ellen Thümmeler, 157–178. Baden-Baden: Nomos.
- Perica, Ivana. 2016. *Die privat-öffentliche Achse des Politischen. Das Unvernehmen zwischen Hannah Arendt und Jacques Rancière*. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Proudhon, Pierre. 1969. *Bekenntnisse eines Revolutionärs*. Reinbek: robor.
- Rancière, Jacques. 1981. *La Nuit des prolétaires. Archives du rêve ouvrier*. Paris: Fayard.
- Rancière, Jacques. 1995. *La méésentente. Politique et Philosophie*. Paris: Galilée.
- Rancière, Jacques. 2000. Konsens, Dissens, Gewalt. In *Gewalt. Strukturen, Formen, Repräsentationen*, Hrsg. Mihan Dabag, Anja Kapust, und Bernhard Waldenfels, 97–112. München: Fink.
- Rancière, Jacques. 2000. *Dix thèses sur la politique*. Paris: La fabrique éditions.
- Rancière, Jacques. 2002. *Das Unvernehmen. Politik und Philosophie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- Rancière, Jacques. 2005. *La haine de la démocratie*. Paris: Fabrique Éd.
- Rancière, Jacques. 2007. *Der unwissende Lehrmeister. Fünf Lektionen über die intellektuelle Emanzipation*. Wien: Passagen.
- Rancière, Jacques. 2010a. *Der Philosoph und seine Armen*. Wien: Passagen.
- Rancière, Jacques. 2010b. On ignorant schoolmasters. In *Jacques Rancière. Education, truth, emancipation*, Hrsg. Gert Biesta, Charles Bingham, 1–24. London, New York: Continuum.
- Rancière, Jacques. 2014. *Die Lektion Althusser's*. Hamburg: LAIKA.
- Rasmussen, Claire, und Michael Brown. 2002. Radical democratic citizenship: amidst political theory and geography. In *Handbook of citizenship studies*, Hrsg. Engin F. Isin, Brian S. Turner, 175–188. London: SAGE.
- Ricken, Norbert. 1999. *Subjektivität und Kohärenz. Markierungen im pädagogischen Diskurs*. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Riefling, Markus, Frederick de Moll, Christian Kirschner, und Margit Rodrian-Pfennig. 2012. Politische Bildung und radikale Demokratietheorie. *Politik unterrichten* 1/2012:38–42.
- Rodrian-Pfennig, Margit. 2010. Dekonstruktion und radikale Demokratie: Elemente einer anderen politischen Bildung. In *Kritische politische Bildung. Ein Handbuch*, Hrsg. Bettina Lösch, Andreas Thimmel, 157–168. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Rosa, Hartmut. 2016. *Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung*. Berlin: Suhrkamp.
- Rosa, Hartmut, Klaus Dörre, und Stephan Lessenich. 2017. Appropriation, activation and acceleration: the escalatory logics of capitalist modernity and the crises of dynamic stabilization. *Theory, Culture & Society* 34:53–73.
- Ruitenbergh, Claudia. 2009. Educating political adversaries: Chantal Mouffe and radical democratic citizenship education. *Studies in Philosophy and Education* 28:269–281.
- Ruitenbergh, Claudia. 2010. Conflict, affect and the political: on disagreement as democratic capacity. *Journal of Peace Education and Social Justice* 4:40–55.
- Saar, Martin. 2013. *Die Immanenz der Macht. Politische Theorie nach Spinoza*. Berlin: Suhrkamp.
- van de Sande, Mathijs. 2013. The prefigurative politics of Tahrir square. An alternative perspective on the 2011 revolutions. *Res Publica* 19:223–239.
- Snir, Itay. 2017. Education and articulation: Laclau and Mouffe's radical democracy in school. *Ethics and Education* 12:351–363.
- Sonderegger, Ruth. 2012. Negative versus affirmative critique: on Pierre Bourdieu and Jacques Rancière. In *Conceptions of critique in modern and contemporary philosophy*, Hrsg. Karin de Boer, Ruth Sonderegger, 248–264. London: Palgrave Macmillan.
- Sörensen, Paul. 2015. Radikaldemokratische Erziehung? Zur Bestimmung und Füllung einer Leerstelle im aktuellen demokratietheoretischen Diskurs. *kultuRRevolution – Zeitschrift für angewandte Diskurstheorie* 71:31–36.
- Sörensen, Paul. 2016. *Entfremdung als Schlüsselbegriff einer kritischen Theorie der Politik. Eine Systematisierung im Ausgang von Karl, Marx, Hannah Arendt und Cornelius Castoriadis*. Baden-Baden: Nomos.
- Spoto, Stephanie. 2014. Teaching against hierarchies: an anarchist approach. *Journal of Feminist Scholarship* 7(8):78–92.
- Starßenberger, Grit. 2018. Kritische Renitenz. Defizite postfundamentalistischer Demokratietheorie. *Mittelweg* 36 27:65–83.
- Sternfeld, Nora. 2009. *Das pädagogische Unverhältnis. Lehren und lernen bei Rancière, Gramsci und Foucault*. Wien: Turia + Kant.
- Suissa, Judith. 2006. *Anarchism and education. A philosophical perspective*. Oakland: PM Press.
- Suissa, Judith. 2009. "The space now possible": anarchist education as utopian hope. In *Anarchism and utopianism*, Hrsg. Laurence Davis, Ruth Kinna, 241–259. Manchester: Manchester University Press.
- Tocqueville, Alexis de. 2006. *Über die Demokratie in Amerika*. Stuttgart: Reclam.
- Wallaschek, Stefan. 2017. Chantal Mouffe und die Institutionenfrage. *Zeitschrift für Politische Theorie* 8:3–21.
- Ward, Colin, und Anthony Fayson. 1973. *Streetwork. The exploding school*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Westphal, Manon. 2018. Kritik- und Konfliktkompetenz. Eine demokratietheoretische Perspektive auf das Kontroversitätsgebot. *Aus Politik und Zeitgeschichte* 68:12–17.
- Wetzell, Dietmar J., und Thomas Claviez. 2016. *Zur Aktualität von Jacques Rancière. Einleitung in sein Werk*. Wiesbaden: Springer VS.

- Wimmer, Michael. 2011. Die Agonalität des Demokratischen und die Aporetik der Bildung. In *Schöne neue Bildung? Zur Kritik der Universität der Gegenwart*, Hrsg. Ingrid Lohmann, Sinah Mielich, Florian Muhl, Karl-Josef Pazzini, Laura Rieger, und Eva Wilhelm, 33–54. Bielefeld: transcript.
- Wittgenstein, Ludwig. 2006. Philosophische Untersuchungen. In *Werkausgabe*, Bd. I, 225–580. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Wängren, Lena, und Karin Sellberg. 2012. Intersectionality and dissensus: a negotiation of the feminist classroom. *Equality, Diversity and Inclusion* 31:542–555.
- Zima, Peter. 2011. *Komparatistik*. Tübingen/Basel: A. Francke.