

POLIS
Zentrum für politische und
soziologische Bildung



Max Meyer

Radikale Demokratietheorie

**Potenziale für eine kritische
sozialwissenschaftliche Bildung**



Max Meyer
**Radikale Demokratietheorie –
Potenziale für eine kritische
sozialwissenschaftliche Bildung**

Schriftenreihe POLIS –
politische und soziologische Bildung
Bd. III

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

Impressum

Schriftenreihe POLIS – politische und soziologische Bildung
Bd. III

Herausgeber:

Alexander Wohnig

Redaktion:

Alexander Wohnig

Redaktionsadresse:

Universität Siegen, Philosophische Fakultät

Adolf-Reichwein-Str. 2

57076 Siegen

E-Mail: alexander.wohnig@uni-siegen.de

Druck:

UniPrint, Universität Siegen

Siegen 2022: *universi* – Universitätsverlag Siegen

www.uni-siegen.de/universi

ISBN 978-3-96182-127-3

doi.org/10.25819/ubsj/10160

Die Publikation erscheint unter der
Creative Commons Lizenz CC-BY-SA



Inhalt

	Vorwort	
	<i>Alexander Wohnig</i>	5
1	Einleitung	7
2	Radikale Demokratietheorie – Bausteine für eine kritische sozialwissenschaftliche Bildung	31
2.1	(Bildungs-)Perspektiven radikaler Demokratietheorie	31
2.2	Hegemonie als <i>pädagogisches Verhältnis</i> – Antonio Gramsci als Referenzautor radikaler Demokratietheorie	45
2.3	Die <i>politische Differenz</i> als neue Perspektive für die sozialwissenschaftliche Bildung	67
2.3.1	Die <i>Politik</i> und das <i>Politische</i> – die <i>politische Differenz</i> bei Chantal Mouffe und Ernesto Laclau	67
2.3.2	Die <i>Politik</i> und das <i>Politische</i> – die <i>politische Differenz</i> bei Claude Lefort	78
2.3.3	Die <i>Polizei</i> und die <i>Politik</i> – die <i>politische Differenz</i> bei Jacques Rancière	82
2.3.4	<i>Instituierte</i> und <i>instituierende Gesellschaft</i> – die <i>politische Differenz</i> bei Cornelius Castoriadis	101
3.	Didaktische Prinzipien und Kategorien radikal-demokratischer sozialwissenschaftlicher Bildung	107
3.1	Konfliktorientierung	107
3.2	Subjektorientierung	115
3.3	Ausgeschlossenorientierung	121
3.4	Kontingenzorientierung	127

3.5	Hegemonie- und Sprachkritik	142
3.6	Normativitätskritik	170
3.7	Dekonstruktion und Essentialismuskritik	173
3.8	Aktivitätsprinzip	181
3.9	Widerstandsprinzip	199
4.	Zentrale thematisch-inhaltliche Offerten radikaler Demokratietheorie an die sozialwissenschaftliche Bildung	215
4.1	Affekte, Gefühle, Leidenschaften	215
4.2	Populismus	220
4.3	Historische Bildung	230
5.	Anmerkungen zum (Spannungs-)Verhältnis zwischen radikaldemokratischer Bildung und Beutelsbacher Konsens	243
6.	Fazit: Perspektiven radikaldemokratischer sozialwissenschaftlicher Bildung	253
	Literaturverzeichnis	269
	Internetquellenverzeichnis	337
	Abbildungsverzeichnis	340

Vorwort

Alexander Wohnig

Radikale Demokratietheorien haben in den letzten Jahrzehnten in der Debatte um den Zustand der Demokratie massiv an Einfluss gewonnen. Sie bieten dabei nicht nur ein demokratietheoretisches Rüstzeug, das sich u. a. an klassischen liberalen Demokratietheorien abarbeitet, sondern liefern auch Elemente von Zeit- und Gesellschaftsdiagnosen. Dabei gehen sie von einer Krisenhaftigkeit der Demokratie aus und betonen die nicht eingelösten Versprechen der Demokratie. Insbesondere in ihrer Kritik an der Hegemonie des politischen Liberalismus streuen sie eine Sichtweise in die demokratietheoretische Debatte ein, die das Unbehagen mit einer Politik der Alternativlosigkeit in den 1990er- und 2000er-Jahren zu artikulieren half.

In der Demokratietheorie gehören radikaldemokratische Ansätze seither zum Kanon und haben ihren Platz in jeder Einführung in die Politische Theorie und Demokratietheorie. Es ist daher nicht verwunderlich, dass sie auch in Debatten der politischen und soziologischen Bildung Eingang finden, denn die Didaktik der Sozialwissenschaften bezieht sich zur Begründung ihrer Konzeptionen und Konzepte auf Demokratietheorien, Gesellschaftstheorien und Zeitdiagnosen. Dies tut sie u. a., um zu klären, in welcher Gesellschaft politische und soziologische Bildung stattfindet (Lehr- und Lernvoraussetzungen), mit welcher Form der Subjektivität also bei den Lernenden zu rechnen ist. Zudem können mit Bezug zu Demokratietheorien die Aufgaben und Ziele sozialwissenschaftlicher Bildung begründet werden: Geht es etwa um das Einüben von Prozessen der Konsensfindung oder um die Fähigkeit, Konflikte auszutragen und eigene Standpunkte durch-

zusetzen? Radikaldemokratische Demokratietheorien weisen hier Wege für die sozialwissenschaftliche Bildung, die auch im Feld der Didaktik der Sozialwissenschaften neue Perspektiven eröffnen, wie bspw. die Frage nach dem Umgang mit Kontingenz in der Politik.

Der dritte Band der Schriftenreihe *POLIS – politische und soziologische Bildung*, dem Organ des Zentrums für politische und soziologische Bildung im Seminar für Sozialwissenschaften, dokumentiert eine studentische Arbeit von Max Meyer, die aus verschiedenen radikaldemokratischen Theorien – u. a. Chantal Mouffe, Ernesto Laclau, Claude Lefort, Jacques Rancière und Cornelius Castoriadis – Prinzipien und Kategorien für die sozialwissenschaftliche Bildung ableitet. Diese sind anschlussfähig an die historischen und aktuellen Debatten im Feld der Didaktik der Sozialwissenschaften und zeigen das Potenzial radikaldemokratischer Lesarten, etwa in Bezug auf die didaktischen Prinzipien der Konflikt- und Subjektorientierung auf. Mit diesem Zugang bietet der Autor eine Lesart und Aufbereitung radikaldemokratischer Theorieansätze für die sozialwissenschaftliche Bildung, die in einem solchen umfassenden Zusammenhang bisher nicht vorliegt. Die von Max Meyer herausgearbeiteten „inhaltlichen Offerten“ radikaldemokratischer Theorien können als Diskussionsangebot an die Community der Didaktik der Sozialwissenschaften verstanden werden. Damit steht bspw. die Frage im Raum, wie soziologische und politische Bildung adäquat mit dem Phänomen des Populismus umgehen sollte (siehe auch Band II unserer Schriftenreihe) oder, welche Rolle Affekte, Gefühle und Leidenschaften für sozialwissenschaftliche Bildung spielen.

Dieser dritte Band der Schriftenreihe ist geeignet, so unsere Hoffnung, einen Impuls für die Theoriebildung der Didaktik der Sozialwissenschaften beizusteuern. Er bietet einen Anlass, radikaldemokratische Lesarten sozialwissenschaftlicher Bildung breit zu diskutieren und ihre Konsequenzen für die Praxis soziologischer und politischer Bildung auszuloten.

1. Einleitung

„Früher hatten politische Philosophie und Pädagogik viel miteinander zu schaffen. Heute sind sie sich von Herzen gleichgültig. Das ist ein Fehler.“
(Honneth 2012b, 58)

Axel Honneth ist der kritischen Auffassung, dass der Pädagogik in der Postmoderne ihre „Zwillingsschwester“ – die Demokratietheorie – abhandengekommen ist (ebd.).¹ Eine ähnliche Einschätzung liegt hinsichtlich des „Nicht-Verhältnis[ses]“ zwischen politischer Theorie und politischer Bildung² nahe (Markus Gloe/Tonio Oeftering, zit. n. Sörensen 2020, 17). Die „brennenden Probleme“ der modernen politischen Bildung bestehen im „Fehlen einer grundlegenden Reflexion des Po-

-
- 1 Aus Gründen der Vereinfachung wird fortfolgend grundsätzlich die männliche Genusform verwendet. Personen weiblichen Geschlechts sind darin gleichermaßen eingeschlossen.
 - 2 Wenn (im Titel dieses Buches) von „sozialwissenschaftlicher Bildung“ und nicht – wie auf den ersten Blick angesichts der avisierten Auseinandersetzung mit politischer Theorie eigentlich nahe liegt – von „politischer Bildung“ die Rede ist, so hat dies vor allem zwei Gründe: Zum einen erfordert – wie zu zeigen sein wird – eine radikaldemokratische, sich als dezidiert kritisch verstehende Bildung(stheorie) in mehrfacher Hinsicht eine umfassende soziologische Fundierung. Zum anderen werden schlicht demonstrative Zwecke verfolgt: In Anbetracht des seit vielen Jahren wirtschaftslobbyistisch und (in der Folge) bildungspolitisch forcierten Auflösungsprozesses sozialwissenschaftlicher Schulbildung – d. h. der immer weiter voranschreitenden Marginalisierung von politischer und vor allem soziologischer Bildung (zugunsten (neoklassischer) ökonomischer Bildung) – soll mit der gewählten Formulierung ein entschiedenes Plädoyer für eine interdisziplinär und multiparadigmatisch verfasste sozialwissenschaftliche Bildung (wie sie nach Calliess u. a. 1974 und Dieckmann/Bolscho 1975 kaum noch in ausbuchstabierter Form vorgeschlagen wurde) impliziert und damit eine klare Absage an das Modell isolierter Separatfächer, wie es sich im jüngst eingeführten Wirtschaftsfach in der Sekundarstufe I an allen weiterführenden Schulen NRWs als „didaktischer Unsinn“ manifestiert, trans-

portiert werden. Die treibenden Kräfte dieses „ökonomischen Imperialismus“ (Hedtke 2017, o. S.) – um nicht zu sagen: „neoliberale Markt fetischisten“ (Kröll 2002, 3) – eint, dass sie einen „Wirtschaftsunterricht wollen, der frei ist von historischem, philosophischem und soziologischem ‚Firlefanz‘“ (Naber 2011, 14). Nichtig scheint derweil ganz im Sinne der Analysen Karl Polanyis zu sein, „wie die Ökonomie in die Gesellschaft eingebettet ist“ (Mouffe 1998a, 108). Schon Antonio Gramsci warnte ausdrücklich vor einer Bildung, die „auf einen Beruf gedrillte Automaten ohne allgemeine weiterreichende Vorstellungen, ohne Allgemeinbildung, ohne Seele“ heranzüchtet (zit. n. Schwarz 2020, 395). Mit der gebetsmühlenartigen Proklamation der großen Wichtigkeit ökonomischer Bildung – in welcher Form auch immer – lässt sich jedenfalls eine curriculare Vormachtstellung nicht im Geringsten legitimieren, schließlich könnte mit diesem völlig trivialen Argument eine Stärkung von keineswegs minder lebensweltrelevanten Inhaltsfeldern wie Recht, Psychologie, Ökologie oder Medien – um nur einige zu nennen – gleichsam gefordert werden (Fürtjes 2018, 54f., FfN. 4). Wenn in diesem Buch trotz der angedeuteten Gründe auch jenseits von Zitaten stellenweise von „politischer Bildung“ die Rede ist, so wird dieser Begriff zum einen explizit nicht synonym mit soziologischer Bildung verwendet; politische Bildung ist nicht soziologische Bildung – und umgekehrt. Diese Banalität wird hier einer Erhöhung für notwendig befunden, da diese eigentlich selbstverständliche Unterscheidung in Schulcurricula, didaktischen Fachdiskursen und bildungspolitischen Kontexten offenbar verbreitet missverstanden wird (beispielsweise seitens der NRW-Bildungsministerin und Ex-Immobilienmaklerin Yvonne Gebauer, für die „Soziologie“ und „soziologische Bildung“ Fremdworte darzustellen scheinen). Zum anderen wird unter politischer Bildung kein übergeordnetes (Unterrichts-)Fach verstanden, dem die soziologische Bildung sozusagen als Appendix subordiniert ist; letztere wird nicht nur in der Schule, sondern auch in wissenschaftlichen Publikationen irrtümlicherweise immer wieder unter der (Fach-)Überschrift „politische Bildung“ geführt. Es entsteht – mit Gramscis (mitnichten soziologiekritisch zu verstehenden) Worten – zuweilen der Eindruck, dass das „was es in der Soziologie an wirklich Wichtigem gibt [...], nichts anderes [ist] als Politische Wissenschaft“ (zit. n. Bernhard 2005, 247). Auch die etablierte (Selbst-)Bezeichnung „Politikdidaktik“ erscheint vor dem Hintergrund ihres disziplinären Selbstverständnisses – d. h. des explizit integrativen Anspruchs – als verfehlt; der Name impliziert eine Abkopplung von den Disziplinen der Soziologie und Ökonomie (Hoppe 1996, 254, FfN. 96). Im Folgenden wird dann punktuell von „politischer Bildung“ gesprochen, wenn ein explizit politikdidaktisches Potenzial (in einem Element radikaler Demokratietheorie) ausgemacht wird und betont werden soll (oder etwa dann, wenn auf den Status quo (schulischer) politischer Bildung bzw. auf den gegenwärtigen Fachdiskurs referiert wird). Um den adjektivischen Charakter zu betonen, wird sich dabei für eine Kleinschreibung von „politische“ entschieden. Grundsätzlich wird einem Begriff sozialwissenschaftlicher Bildung gefolgt, die – um dies nochmals hervorzuheben – dezidiert interdisziplinär und multiparadigmatisch ausgerichtet ist und soziale, politische, ökonomische und histo-

litischen,³ somit [...] der politischen Theorie“ (Gürses 2017b, 170) und im Ausbleiben einer kritischen Zugriffsweise, die nicht „in einer normativen Theorie zu Doktrin erstarrt“ (ebd., 170 f.).

In fachdidaktischen Diskursen tragen immer wieder vorzufindende reduktionistische und formalistische Politik- und Demokratiebegriffe sowie zu kurz greifende demokratietheoretische Kontextualisierungen dazu bei, einer Entpolitisierung von (kritischen) Bildungsansätzen weiter Vorschub zu leisten (Priester 1981, 144).⁴

Das gravierende „Theoriedefizit“ (Gloe/Oefering 2017, 413) resultiert im Wesentlichen daraus, dass – von wenigen Ausnahmen abgesehen – dezidiert philosophische bzw. sozial- und politiktheoretische Reflexionen kaum stattfinden (Oefering 2013, 251). Dabei wäre es für die Fachdidaktik in Hinblick auf die zentrale Frage eines adäquaten Politikbegriffs „immer wieder auf das Neue nötig, sich zu vergewissern, was *Politik* bzw. das *Politische* bedeutet“ (Lösch 2020, 73). Bisher kommt sie allerdings nur sehr selten dazu, der Grundfrage nachzugehen, was *Politik* eigentlich ist (Gürses 2016, 112). Dies kann nicht zuletzt auf folgendes Paradox zurückgeführt werden: „Die *Politik* bleibt in der politischen Bildung deshalb eine Leerstelle,⁵ da gemeinhin vorausgesetzt wird, alles sei politisch. Somit taucht ein Problem auf: Wenn alles politisch ist,

rische Dimensionen und Perspektiven konsequent miteinander verbindet. In diesem Buch geht es also immer auch um die – mit Bourdieu gesprochen – „Zusammenführung einer künstlich zerstückelten Sozialwissenschaft“ (zit. n. Müller-Rolli 2004, 163).

- 3 Kursivierungen im Rahmen von Zitaten gehen nicht auf deren Verfasser zurück, sondern wurden eigenständig (zwecks der Akzentuierung von Schlüsselbegriffen) vorgenommen.
- 4 Sowohl in kompetenz- und outputorientierten Lehrplänen als auch in kompetenzorientierten, wissenszentrierten und instruktionsbasierten Bildungskonzepten wird Kritik nicht als ein „legitimer Zugang zur politischen Sphäre gesehen, sondern als ‚Fehlkonzept‘, das es zugunsten der ‚richtigen‘ Deutung der politischen Wirklichkeit zu überwinden gilt“ (Oefering 2013, 205). Für ein solch verkürztes – um nicht zu sagen: fehlgeleitetes – (Bildungs-) Verständnis ist nicht zuletzt ein unzureichender Begriff des *Politischen* ursächlich (ebd., 88).
- 5 Zu dieser Leerstelle näher: Gürses 2016, Kap. 1.

wird es wohl sinnlos sein, den Politikbegriff selbst zu thematisieren“ (ebd., 113).

Auch Demokratie wird in der Politikdidaktik, wo sie verbreitet als „Politik-Ersatz“ funktionalisiert wird, verbreitet als abgeschlossen, normativ und „zirkelhaft“ (miss)verstanden (ebd., 115).⁶ Dem entspricht, dass das *Politische* als Lerngegenstand heute geradezu im „Verschwinden“ begriffen ist; mit Blick auf die moderne Politikdidaktik handelt es sich – so scheint es – um eine „ihr unbekannte Debatte um das *Politische*“ (Minnetian u. a. 2017, o. S.). Von einer „*politischen* Politikdidaktik“ (Oeftering 2013, 242), die im Dienst einer dem Leitbild des *Politischen* verpflichteten „*politischen* politischen Bildung“ steht, kann derzeit keine Rede sein (Oeftering 2012, 69).

Auch gegenwärtige Schulcurricula kennzeichnet eine unübersehbare „Engführung des *Politischen*“ als Ausdruck einer klar vernehmbaren Tendenz der Depolitisierung von politischer Bildung und Didaktik (Eis 2021a, 93). Will jedoch Bildung der gesellschaftlichen Entpolitisierung substanziell entgegenwirken, „dann muss sie selbst politisch sein“. D. h., sie muss dezidiert *kritisch* sein (Oeftering 2013, 208), denn das *Politische* und Kritik verweisen aufeinander: „Wer kritisiert, eröffnet einen Raum, in dem die unterschiedlichen Sichtweisen auf einen Gegenstand sichtbar werden; wer kritisiert, drängt auf die Veränderung eines veränderbaren Zustands; wer kritisiert – politisiert“ (ebd., 201).⁷ Dabei gründet Der Kritikbegriff kritischer sozialwissenschaftlicher Bildung (nicht nur und exklusiv) auf der *Kritischen Theorie* der Frank-

6 Schon Horkheimer warnte: „Das Wort *Demokratie* ist deshalb geradezu gefährlich, weil hinter ihm die eigentlichen Probleme verschwinden“ (Horkheimer 1985a, 153).

7 Wenn, so Tonio Oeftering, kritisches „Nachdenken und Infragestellen eingestellt wird, dann hört die Demokratie auf, eine Demokratie zu sein. Dies gilt ebenso für die politische Bildung: Philosophisches Reflektieren und Kritisieren muss ein Bestandteil politischer Bildung sein und bleiben. Andernfalls wäre sie weder politisch noch Bildung“ (Oeftering 2013, 252f.); Kritik konkretisiert sich in didaktischer Perspektive vor allem als „Modus der Annäherung an und Auseinandersetzung mit dem *Politischen*“ (Uhl 2017, 303).

furter Schule – er ist so gesehen offen (Lösch 2014, 129). Den meisten Verständnissen von Kritik ist gemein, dass diese Abgrenzung, Differenz und Konflikt markiert bzw. markieren sollte (Scaramuzza 2018, 84).

In der politischen Bildung des 21. Jahrhunderts dominieren liberale und deliberative Gesellschaftstheorien und Demokratie-Modelle. Derweil werden die „Traditionen der *sozialen Demokratie*, der *Rätedemokratie* und der *radikalen Demokratie*“ i. d. R. ausgeblendet (Eis 2021a, 98). Dementsprechend prägen heute konsensualistische, konfliktaverse Denkmuster nicht nur die leitenden Demokratie- und Politikbegriffe, sondern dominieren auch die Konzeptionen politischer Bildung und den Politikunterricht (Wohnig 2017b, 203). Das bedeutet hingegen für eine konfliktorientierte didaktische Theoriebildung, verstärkt die „Dissensgeladenheit“ von Bildungsinhalten herauszuarbeiten (Claußen 1987b, 75) und die soziale „Dissensrealität“ produktiv zum Gegenstand zu machen (ebd., 76). Dies ist gerade angesichts dessen angezeigt, dass die Konfliktdidaktik nach wie vor eine der vielen „unfertigen Baustellen“ der sozialwissenschaftlichen Bildung darstellt (Herdegen 2017, 138). Dabei scheinen mit Blick auf politisch-gesellschaftliche Konflikte oftmals eklatante „Verstehensprobleme“ (Reinhardt 2007a, 282) vorzuliegen: Sie werden als illegitim angesehen und als un- oder gar kontraproduktive Zankerei abqualifiziert (ebd., 281); sie sind also vornehmlich mit negativen Assoziationen konnotiert (Jann/Wohnig 2018, 97).

Dies stellt die „Didaktik der Kontroverse“ (Tilman Grammes, zit. n. ebd., 109) im Dienste einer kritischen Theorie sozialwissenschaftlicher Bildung (Claußen 1987c, 167) vor die Aufgabe, „gangbare didaktische Pfade zum *Politischen*“ auszuleuchten (May/Schattschneider 2014, 39). Die Auseinandersetzung mit einem solchen Projekt bedeutet, die Perspektive eines „emanzipatorischen Erkenntnisinteresses“ (Habermas) einzunehmen (Saretzki 2017, 188), welches in einer konsequenten Konfliktorientierung Ausdruck findet (Salomon 2014, 73). Eine „neue Konfliktorientierung“ (Henkenborg 2016, 188) oder auch „kritische Konfliktorien-

tierung“ (Blasche 2021) steht wie schon die in der Tradition Hermann Gieseckes⁸ verortete „kategoriale Konfliktdidaktik“ (Leps 2010) in einem direkten Zusammenhang mit der „Zielperspektive der Mündigkeit“ (Blasche 2021, 123).

Kritische sozialwissenschaftliche Bildung, so wie sie in diesem Buch begriffen wird, kennzeichnet – wie schon angedeutet – zum einen der Bezug zu kritischer Theorie, womit nicht allein die Kritische Theorie der Frankfurter Schule gemeint ist (Lösch 2013b, 12),⁹ sondern ein größeres Feld kritischer

8 Für eine Kurzfassung seines konfliktorientierten Ansatzes siehe Giesecke 1993, 69ff.; vgl. auch Juchler 2011. Für eine profunde Auseinandersetzung mit der bildungstheoretischen Rezeption von Gesellschaftstheorien seitens Giesecke – von Dahrendorfs Konfliktsoziologie über Theorien von Marx und der Frankfurter Schule bis hin zu Ansätzen von deren zweiten Generation in Person von Habermas und Negt sowie darüber hinaus – siehe Pohl 2011.

9 Die in diesem Buch skizzierte Bildungskonzeption sieht eine dezidierte Einbeziehung *Kritischer Theorie* vor, was sich mit Gieseckes Worten über die *Frankfurter Schule* aus den frühen 1970er Jahren erklären lässt, die seines Erachtens zu dieser Zeit den „fortgeschrittensten wissenschaftlichen Diskussionsstand“ repräsentiert: Keine sozialwissenschaftliche Didaktik darf „hinter diese Position mehr zurückgehen“, „will sie sich nicht dem Vorwurf der willkürlichen Handhabung theoretischer Prämissen aussetzen“ (Giesecke 1982, 119). Folgt man dem Politikdidaktiker, muss somit noch heute eine Konfliktdidaktik stets auch auf der Basis Kritischer Theorie gedacht werden (Herdegen 2017, 136). Im Blickfeld stehen im Folgenden also immer auch die „Bewegungsräume zwischen Kritischer Theorie und Poststrukturalismus“ (Hartmann 2016); es soll darum gehen, bestimmte „Bewegungsräume zwischen kritischen und poststrukturalistischen Paradigmen auszuloten“ (ebd., 72), um eine „poststrukturalistisch-dekonstruktiv orientierte Pädagogik“ zu konturieren (ebd., 71). Damit wird sozialwissenschaftliche Bildung als „kritisch-dekonstruktiv“ (ebd., 72) verstanden und der Annahme gefolgt, dass „kritische und dekonstruktive Perspektiven [...] konstruktiv zusammengedacht werden können und [...] dies einen gewinnbringenden Ansatz für die politische Bildung eröffnet“ (ebd., 71). Die „dekonstruktive Geste“ (ebd., 86) verweist Jutta Hartmann zufolge auf eine „für die Kritische Theorie [...] bedeutende Perspektive von Herrschaftskritik: deren Einsatz gegen ein identifizierendes Denken, das den jeweiligen Erkenntnisgegenstand [...] zu verschließen droht. Entsprechend liegt neben der Auseinandersetzung mit Funktionsweisen von Macht eine weitere Übereinstimmung kritischer und poststrukturalistischer Zugangsweisen im Engagement für das Offene, Nicht-Identische und Disparate“. Die „Divergenzen und Konvergenzen von Kritischer Theorie und Poststrukturalismus münden in einer Pädagogik [...] in die Zielsetzung, vor-

herrschende Identitätsannahmen und Normalitätsvorstellungen produktiv zu irritieren, deren Konstruktionsmechanismen selbst zum Gegenstand pädagogischer Auseinandersetzung zu machen“ (ebd., 87). Dass „selbstbewusste Praxis immer auch widerständige Praxis ist, schlägt den Bogen über die kritische Theorie zu Foucault“ (Sanders 2004, 161). Dieser bekennt sich – bei allen theoretischen Differenzen – zu einer „Brüderlichkeit gegenüber der Frankfurter Schule“ (Foucault 1992, 25f.). In mindestens einer „Intention stimmen Adorno und Foucault zweifellos überein: Beide zielen auf die Eröffnung politischer Auseinandersetzungen und sie zeigen in der Art ihres theoretischen Einsatzes, dass dies nur in einer Geste möglich ist, die keine endgültigen Lösungsvorgaben macht. Solche Gesten verweisen auf unterschiedliche Kampflinien im gesellschaftlichen Raum. Sie eröffnen signifikante ‚Brennpunkte‘“ (Pongratz 2012, 35). Foucault markiert die „historisch bedingte Ordnung des Seins auf eine Weise, die ihn mit der Kritischen Theorie der Frankfurter Schule verbindet; er identifiziert die ‚Rationalität‘ als die regierungsintensivierende Auswirkung auf die Ontologie“ (Butler 2001, 237). Dabei ist klar, dass die Möglichkeit eines „kritischen Subjekts“ nicht nur aus poststrukturalistischem Blickwinkel begrenzt ist (Schäfer 2004a, 31). Auch Ernesto Laclau – Chantal Mouffes 2014 verstorbener Ehemann – ist nicht weit von der „Negativen Dialektik“ Adornos entfernt (ebd., 48), wenn er konstatiert: „Vernunft ist notwendig, aber sie ist auch unmöglich“ (Laclau 2013a, 42). Angesichts der – noch näher zu erläutern- den – „Unmöglichkeit einer radikaldemokratischen Bildung im strengen Sinne“ kann eine Bildungskonzeption „freilich nicht umfassend im radikaldemokratischen Rahmen verbleiben, versucht jedoch, Impulse radikaldemokratischer Theoriebildung zu integrieren“ (Sörensen 2020, 18). Derweil kann sich mit der Kritischen Theorie etwa einem Begriff einer „anderen Autorität“ (Horkheimer, zit. n. ebd., 33) angenähert werden: „Anders als häufig behauptet, könnte dafür die ältere, keineswegs ausschließlich autoritätsfeindliche Kritische Theorie Inspirationspotenzial bieten, sei es in Form von Horkheimers Kritik eines voluntaristischen Anarchismus, Adornos Überlegungen zu Autorität als unerlässlichem Baustein einer *Erziehung zur Mündigkeit*, Löwenthals Thesen zu Autorität als ‚unentbehrliche[r] Voraussetzung des gesellschaftlichen Lebens‘ (Löwenthal) und insbesondere Marcuses Gedanken, die [...] hier [...] besonders anschlussfähig zu sein scheinen“ (ebd., 32). In dieser Perspektive ist übergeordnet eine „Koppelung der agonistischen Demokratietheorie Chantal Mouffes an die Konzeption einer Erziehung zur Mündigkeit von Adorno“ geboten (Wohnig 2017b, 209). Insbesondere in Adornos „Negativer Dialektik“ zeigt sich laut der sich „theoretischen Lockerungsübungen zwischen Kritischer Theorie und Poststrukturalismus“ widmenden „Jour Fixe Initiative Berlin“ (Riefing 2013, 141, Ff. n. 109) „deutlich der Punkt, an dem sich Kritische Theorie und Poststrukturalismus am stärksten in ihren Intentionen annähern“ (zit. n. ebd.). Vor diesem Hintergrund gilt es, „in der didaktischen Umsetzung [...] auf Ansätze zurück[zugreifen], die bestimmte Grundannahmen kritischer Gesellschaftstheorie und radikaler Demokratietheorie teilen“ (Lösch/Rodrian-Pfennig 2014, 49).

Theorien der Gesellschaft und des Subjekts (ebd., 13). Damit sind zum anderen auch die Basisannahmen und Prinzipien sozialwissenschaftlicher Bildung als grundsätzlich veränderbar zu verstehen. Gerade neuere Ansätze kritischer Theorie – poststrukturalistische, postmoderne, (post-)feministische sowie subjekt- und identitätskritische Konzepte – fordern das vorherrschende Verständnis von Gesellschaft, Politik, Subjekt und auch von Wissenschaft und Theorie heraus (ebd., 12).¹⁰ Vor dem Hintergrund dessen zeichnet kritische sozialwissenschaftliche Bildung aus, dass sie ihre Paradigmen und Kate-

10 Um – bei allen Divergenzen im Detail – von vornherein drei zentrale – im Folgenden noch näher zu erörternde – Parallelen zwischen Kritischer und radikaldemokratischer Theorie zu umreißen, die das didaktische Synthesepotenzial bereits andeuten: Erstens ist beiden Strömungen ein explizit qualitativer Kritik- und Emanzipationsbegriff immanent, der die Veränderbarkeit sozialer Wirklichkeit im Blick hat; zweitens liegt beiden Seiten ein *expressis verbis* weit gefasster Politik- und Demokratiebegriff zugrunde; drittens ist für beide Perspektiven eine (selbst)reflexive und dezidiert kritische – d. h. demaskierende, entschlüsselnde und aufklärerische – Analyse des gesellschaftlichen Status quo zentral (Lösch 2014, 129f.). Hinzu kommt nicht zuletzt die gezielte Ausrichtung Kritischer Theorie auf die „Autorisierung marginalisierter Positionen“, welche auch für radikale Demokratietheorien – insbesondere für Rancières Ansatz – zentral ist (ebd., 130). Unabhängig davon, ob der Antagonismus in (neo)marxistischer Tradition klassentheoretisch begründet wird oder mit Mouffe, Laclau oder Rancière auf postfundamentalistische Weise – die „demokratische“ Staatsform erscheint unter den Bedingungen einer antagonistischen Gesellschaft durch „Herrschafts-, Ungleichheits- und Ausbeutungsverhältnisse kontaminiert“ (Salomon 2020, o. S.). Um den gemeinsamen Nenner zu resümieren: „Kritische Gesellschafts- und radikale Demokratietheorien sind mit dem Einspruch gegen gesellschaftliche Macht- und Herrschaftsverhältnisse verbunden. Sie begreifen gesellschaftliche Verhältnisse als von Menschen gemacht und somit als veränderbar“ (Lösch/Rodrian-Pfennig 2014, 53). Wenn im Folgenden vornehmlich poststrukturalistische Herangehensweisen gewählt werden, sollte klar sein: „Bei Autoren kritischer politischer Bildung finden sich diese Zugänge nicht in reiner Form, sondern werden stets mit anderen kombiniert. Eine wichtige Aufgabe bleibt es [...], poststrukturalistische Betrachtungsweisen neoliberaler Machtverhältnisse mit materialistischen Überlegungen zur sozialen Frage zu verbinden“ (Lotz 2017, 40). Ein qualifiziertes Beispiel für eine entsprechende kombinatorische Vorgehensweise stellt Hartmann 2016 dar – ein Zugriff, der in diesem Buch in einigen Reflexionszusammenhängen als methodische Hintergrundfolie fungieren soll.

gorien einerseits aus philosophischen und wissenschaftstheoretischen Reflexionen gewinnt und andererseits auf einer demokratie- und gesellschaftstheoretischen Analyse fußt (Zimmermann 2016, 350).

Wege, postmoderne und poststrukturalistische Ansätze für die sozialwissenschaftliche Bildung fruchtbar zu machen, sind bis dato nur unzureichend diskutiert worden. Dies ist auch darauf zurückzuführen, dass entsprechende Perspektiven „unbequeme Fragen“ aufwerfen, die bildungstheoretische und politikdidaktische Grundannahmen geradezu erschüttern (Pohl 2015, 1). Das „Politische“ – Schlüsselbegriff neuerer Demokratietheorien – wird für die Fachdidaktik sozusagen zu einer „heiklen Angelegenheit“, indem sich eine „Verflüssigung der eigenen Kategorien“ ankündigt (Schäfer/Thompson 2009, 191). Sie sieht sich der prekären Frage ausgesetzt, „was überhaupt noch legitimerweise getan werden kann“ (Scherb 2008, 85). Der Poststrukturalismus¹¹ erscheint geradezu als „Negation spezifischer Fluchtlinien“ der didaktischen Reflexion (Friedrichs 2012a, 101). Hinzu kommt, dass sich seine Theoreme „nicht leicht“ (Graefe 2011, 169) erschließen lassen: Poststrukturalistische Konzepte sind in „ihrer Terminologie, ihrer Spezifität, ihrem ungewöhnlichen Aufbau [...] für politische Bildung nicht leicht zu rezipieren, da schwer ‚didaktisierbar‘“ (Gürses 2017b, 171). Vor allem der „Verzicht auf letzte Wahrheiten“ stellt für die (sozialwissenschaftliche) Bildung eine große Herausforderung dar (May/Schattschneider

11 Bei dieser Strömung handelt es sich, wie Michael Thoma erläutert, „weniger um ein geschlossenes Theoriegebäude, als vielmehr um ein ‚Label‘, dem unterschiedliche Konzepte zahlreicher AutorInnen (etwa die Arbeiten von Jacques Derrida, Gilles Deleuze, Ernesto Laclau oder Michel Foucault) zugeschrieben werden. Wenn hierbei also die Rede von ‚poststrukturalistischen Konzepten‘ [...] anstelle einer ‚poststrukturalistischen Theorie‘ ist, so deutet dies auf das konstitutive Nichtvorhandensein eines geschlossenen, widerspruchsfreien, logisch-konsistenten, stringenten Theoriekomplexes ‚Poststrukturalismus‘ hin. Als vorläufigen kleinsten gemeinsamen Nenner könnte man den Anspruch formulieren, dass eine poststrukturalistische Haltung und damit eine poststrukturalistische Forschungsperspektive darin besteht, stabilisierte, etablierte Kategorien in Frage zu stellen“ (Thoma 2011, 17f.), indem sie „unter einem verschobenen Blickwinkel betrachtet werden“ (Stephan Moebius/Andreas Reckwitz, zit. n. ebd., 18).

2014, 34).¹² Mit Laclau gesprochen besteht das Kardinalproblem in der von Positionen dieser Strömung aufgeworfenen Frage, „wie eine Entscheidung innerhalb eines unentscheidbaren Terrains zu treffen ist“ (Laclau/Mouffe 1998, 32). So ist die vielzitierte „Machbarkeit‘ politischer Bildung“ genau genommen „nur um den Preis des Ausklammerns der tatsächlich gegebenen Kontingenz sowohl des Politikunterrichts wie auch seines Gegenstands zu haben“ (Oeftering 2013, 244).¹³ In Anbetracht dessen ist es für die Fachdidaktik diffizil geworden, eine „normative Grundlage über ein Postulat eines ‚Außerhalb‘ von Macht oder universeller Werte zu sichern“ (Wilhelm 2012, 256). Auch deshalb bleibt es bei einer sehr zurückhaltenden (und skeptischen) Rezeption poststrukturalistischer Ansätze in der Politikdidaktik.¹⁴ Dabei scheint – was im Folgenden herausgearbeitet werden soll – der Wert ihrer Perspektiven für die sozialwissenschaftliche Bildung erheblich zu sein (Friedrichs 2012a, 101). Damit wird hier von der Annahme ausgegangen, dass Zugriffsweisen des Poststrukturalismus vielfältige innovative Potenziale für die sozialwissenschaftliche Bildung und ihre Didaktik aufweisen (ebd., 110). Letztere, die somit in eine „poststrukturalistische Didaktik“ zu transformieren wäre (ebd., 108), hat dann insbesondere der postmodernen „Veränderung des Wissens“ und der „veränderten Vermessung des Wissens“ Rechnung zu tragen; auch wissenssoziologische und -politologische Zugänge haben bis dato kaum Beachtung gefunden (Friedrichs 2014b, 9).

12 Eine der „rationalen Aufklärung verpflichtete politische Bildung, die in der Entwicklung einer politischen Rationalität eine wesentliche Plattform zur Verwirklichung ihrer Ziele sieht, scheint in einem solchen [poststrukturalistischen] Modell nachhaltig desavouiert. Jede Aufklärung über Gründe, jede Analyse von Sachverhalten scheint sich tiefer in die Ordnung des Erklärens zu verstricken und die Educanden in die epistemologische Ordnung zu verflechten“ (Friedrichs 2017c, 316).

13 Die in der kritischen Didaktik marginal „diskutierten und an Foucault, Rancière, Butler, Laclau/Mouffe und andere Radikaldemokratinnen anschließenden Perspektiven verwehren sich gegen eine letztgültige Definition von Politik“. Vielmehr liegt ihr Augenmerk – was im Folgenden verdeutlicht werden soll – auf dem „Nachweis der kontingenten machtvollen Durchsetzung bestimmter Vorstellungen des politischen Kerns“ (Riefing 2013, 186).

14 Einführend: Friedrichs 2012a.

Vor diesem Hintergrund soll mit diesem Buch ein Beitrag zur „Neuakzentuierung kritischer politischer Bildung“ geleistet werden (Friedrichs/Hamm 2020, 15), d. h. zu einer „neuen ‚kritischen politischen Bildung‘“ (Pohl 2015, 1), die Ansätze einer „anderen politischen Bildung“ verfolgt (Rodrian-Pfennig 2011).¹⁵ Ihre Exponenten beziehen sich multiparadigmatisch¹⁶ sowohl auf die Kritische Theorie der Frankfurter Schule als auch auf (postmoderne) Ansätze von Foucault,¹⁷ Butler, Bourdieu, Mouffe, Laclau oder Rancière und loten Verbindungspotenziale aus (Pohl 2015, 1).¹⁸ Kritisch-emanzi-

15 Eine Fachdidaktik im Fahrwasser des Aufrufs zu einer kritischen politischen Bildung (siehe Ahlheim/Mathes 2005) darf, soll es zu keiner Selbstbeschränkung kommen, Kritik bzw. kritische Gesellschaftstheorie keinesfalls auf eine Strömung oder Schule reduzieren (Eis/Moulin-Doos 2018, 11).

16 Mit der hier anvisierten Kopplung heterogener Theorieelemente wird sich im Sinne eines „Denken[s] ohne Geländer“ (Arendt, zit. n. Torkler 2015, 55) gegen eine „Departementalisierung des Geistes“ gewendet (Adorno 2018, 21), d. h. wider eine enggeführte Rezeption von Theorie, die man „dann in seinem Gehirn wie in den Abschnitten eines Wörterbuchs rubrizieren muss“ (Gramsci, zit. n. Vater 2007, 68). Die „gegenwärtige gesellschaftliche Tendenz, die in den bildungspolitischen Diskussionen ihren symptomatischen Ausdruck findet, enthält die Gefahr einer marktkonformen Modularisierung des Menschen. Modularisierung als eine zentrale zivile Technik kennzeichnet die Grundtendenz eines Menschenbildes, das vom Menschen als einen beliebig in unterschiedliche marktgerechte Module aufspaltbarem Wesen ausgeht“ (Bernhard 2005, 234). Ein derartiges „Denken in abgeschlossenen Abteilungen“ (Hirschfeld 2007, 107) wird maßgeblich durch marktgerecht adjustierte universitäre Modulstrukturen geschürt (ebd., 107f). Umso wichtiger ist eine undogmatische, theoretisch breit aufgestellte Konzeption, „die den Vorwurf des Eklektizismus bzw. der kreativen Zusammenstellung ihrer Teile aus verschiedenartigen Quellen nicht scheut. Dann nämlich öffnet sich der Blick“ (Lessenich 2019, 98).

17 Alex Demirović zufolge „lässt sich zeigen, dass Foucaults Arbeiten sich im Horizont der von Marx umrissenen Theorie befinden, sich erst in diesem Theorieprogramm angemessen erschließen, es aufnehmen und erweitern“ (zit. n. Brandmayr 2015, 150); es bedarf einer „Auseinandersetzung mit dem Werk Foucaults für Konzepte der kritischen Theorie im Sinne ihrer Kongruenzen“ (ebd.).

18 Die Anklage, kritische politische Bildung speise sich unzulässigerweise (in eklektizistischer Manier) aus einem heterogenen Feld an Bezugstheorien, die mit der Kritischen Theorie der Frankfurter Schule unvereinbar seien, disqualifiziert sich bereits von selbst, denn jener Vorwurf insinuiert, die Kritische

patorische Bildungskonzepte knüpfen an Gegenwartsdiagnosen einer *Krise des Sozialen und Politischen* an, die unter den Topoi des „Postparlamentarismus“ (Benz), der „Postdemokratie“¹⁹ (Rancière²⁰, Wolin, Crouch²¹) und der „simulativen

sei eine homogene Schule. Dies ist jedoch mitnichten der Fall: Ihre Ansätze und Paradigmen sind nicht minder heterogen; sie ist keineswegs eine kohärente, abgerundete Erkenntnistheorie (Schröder 2017, 162).

- 19 „Postdemokratie“ wird hier verstanden als die Demokratie „nach dem Demos (Rancière) bzw. nach dem Politischen (Mouffe)“ (Löffler 2016, 63). Mouffe verweist vor allem auf den wachsenden Glaubwürdigkeitsverlust und die (daraus folgende) Erosion der Legitimationsbasis des „demokratischen“ Systems (Stiller 2012, 5). Ihren Postdemokratiebegriff zusammengefasst: „Sicherlich, man spricht noch immer von ‚Demokratie‘, doch wurde diese auf ihre liberale Komponente reduziert und steht nur noch für die Abhaltung freier Wahlen und die Verteidigung der Menschenrechte. In den Mittelpunkt gerückt ist mehr und mehr der wirtschaftliche Liberalismus mit seiner Verteidigung freier Märkte; viele Aspekte des politischen Liberalismus sind dabei in den Hintergrund getreten oder schlicht eliminiert worden. Das meine ich, wenn ich von ‚Postdemokratie‘ spreche“ (Mouffe 2019a, 26f.). Damit ist nicht nur Rancière, sondern auch Mouffe eine prominente Stichwortgeberin der „These einer entpolitisierten Postdemokratie“ (Eis 2013, 68). Bei ihr und Laclau sind „Post-Politik“ und „Post-Demokratie“ Schlüsselbegriffe „hegemonietheoretischer Analysen“ (Eis 2015, 128). Mouffes Postdemokratie-Diagnose findet sich – in konzentrierter Form – in Mouffe 2011.
- 20 Siehe Rancière 2010 [1996]. Eine pointierte Kurzdarstellung der politischen Theorie Rancières und seiner Postdemokratie-Diagnose (vgl. zu letzterer auch Salomon 2014, 59ff. und Blühdorn 2013, Kap. 3.1) stellt Agridopoulos 2015 dar. Rancières Postdemokratie-Begriff hat eine andere Stoßrichtung als der später entwickelte von Crouch, geht weiter und ist radikaler (Brumlik 2016, 133). Schon 1995 (Erstveröffentlichung von „Das Unvernehmen“, hier Rancière 2002) definiert ersterer: „Die Post-Demokratie ist die Regierungspraxis und die begriffliche Legitimierung einer Demokratie nach dem Demos, einer Demokratie, die die Erscheinung, die Verrechnung und den Streit des Volks liquidiert hat, reduzierbar also auf das alleinige Spiel der staatlichen Dispositive und der Bündelung von Energien und gesellschaftlichen Interessen. [...] Sie ist die Praxis und das Denken einer restlosen Übereinstimmung zwischen den Formen des Staates und dem Zustand der gesellschaftlichen Verhältnisse“ (Rancière 2002, 111).
- 21 Siehe Crouch 2020 [2004]. Für seine aktualisierte Diagnose, die sich mitunter der COVID-19-Pandemie widmet, siehe Crouch 2021. Blühdorn beleuchtet diese kursorisch im Vorwort Subjekt, finden“ (Mecheril/Plößer 2012, 125). Diese sind neben Mouffes Ansätzen im Kontext von Fragen der „politischen Selbstkonstitution in der politischen Bildung“ explizit zu berücksichtigen (Friedrichs 2015c, 36).

Demokratie“ (Blühdorn²²) reüssieren. Als Referenztheorien fungieren die besagten Konzepte kritischer, poststrukturalistischer und radikaldemokratischer²³ Prägung (Marx, Gramsci, Adorno und eben stellenweise Foucault, Mouffe, Laclau, Rancière sowie Bourdieu²⁴ u. a.) (Neuhof 2020, 51).²⁵ Der theoretische Nährboden einer kritischen sozialwissenschaftlichen Bildung kann sich somit über die Cultural Studies, Analysen symbolischer Macht, postkoloniale und rassismuskritische Ansätze, feministische Theorien sowie kritische Staats- und Demokratietheorien²⁶ bis hin zu Gouvernementalitätsstudien

-
- 22 Siehe Blühdorn 2013. Von einem „diskursiven Raum radikaler Kontingenz“ ausgehend (Blühdorn 2013, 177), sprach Jean Baudrillard schon 1976 vom „Zeitalter der Simulation“ (Friedrichs 2014b, 8).
- 23 Als „radikaldemokratisch“ können – in aller Kürze gesprochen – „Zugänge poststrukturalistischer Provenienz bezeichnet werden, die sich vor allem durch eine Neufassung des *Politischen* auszeichnen (bspw. Laclau/Mouffe)“ (Lotz 2017, 33).
- 24 Zum stellenweise „schwierigen Verhältnis“ zwischen Rancière und Bourdieu (Clemens 2015b, 209, Fßn. 26), das sich primär in bildungs- und kunsttheoretischen Kontexten bemerkbar macht, siehe Kastner 2017, Clemens 2015a, Kap. III und 2015b, 203ff. oder Celikates 2014; allgemeiner: Rieger-Ladich 2018, 406ff. und 2017, Kap. 3ff.; vgl. auch den Sammelband, in dem Celikates 2014 vertreten ist. Dieser leistet einen „wichtigen Beitrag dazu [...], der beliebten Entgegensetzung von Bourdieu und Rancière entgegenzutreten“ (Rieger-Ladich 2017, 349, Fßn. 6) – denn letztlich geht es beiden ungeachtet aller Differenzen um die Entwicklung einer „Politik der Egalität“ (ebd., 352). So ist es „sicherlich ein Kernanliegen jeder kritischen Theorie, die Naturalisierungen des Sozialen zu demontieren, auf den geschichtlichen und damit prinzipiell offenen Charakter der Genese des Sozialen hinzuweisen wie auch die Versuche, es zu verfestigen und als geschlossen darzustellen, aufzudecken und ihnen zu widersprechen. Dieses Anliegen teilen Bourdieu und Rancière“ (Kastner 2017, 91).
- 25 Zum „Lehren und Lernen bei Rancière, Gramsci und Foucault“ siehe Sternfeld 2009. Hier wird auf nuancierte Weise der fruchtbare (und – wie eingangs avisiert – auch in diesem Buch zumindest in Ansätzen forcierte) „Versuch unternommen, auf den ersten Blick scheinbar unvereinbare theoretische Positionen (Poststrukturalistische Perspektiven, Gouvernementalitätsstudien, neomarxistische Ansätze und Hegemonietheorien) anhand der konkreten Fragestellung nach einer politischen Pädagogik zusammenzudenken und so vielleicht ‚unmögliche‘ theoretische Verbindungen herzustellen“ (Sternfeld 2009, 10).
- 26 Der Diskurs kritischer Demokratietheorie dient als zentrale „Referenzgröße für politische Bildung“, die einem emanzipatorischen Anspruch folgt (Claußen 2006). Ein Entwurf einer radikaldemokratisch ausgerichteten kri-

und darüber hinaus erstrecken (Lösch 2006, 32). Insbesondere Bourdieus Habitus-Analysen sowie die gleichsam nicht nur soziologiedidaktisch wertvollen Ansätze zur *Dekonstruktion* des Subjekts²⁷ implizieren in „radikalierter Form“ die Forderung, dass eine sozialwissenschaftliche Bildung, die sich am Desiderat der Mündigkeit orientiert, vor allem auch die politisch-gesellschaftlichen Kontextbedingungen jener Mündigkeit fokussieren und auf deren progressive Veränderung hinwirken muss (Pohl 2019, 186).²⁸ Damit empfehlen sich für einen *Paradigmenwechsel* (Thomas S. Kuhn) in der Fachdidaktik insbesondere jene Konzepte als theoretische Hintergrundfolien, die es ermöglichen, die „postdemokratische Herausforderung“²⁹ auf ihre je subjektive Aussetzung hin zu betrachten“ (Friedrichs 2013b, 305 f.) – zu nennen sind hier auch und gerade die „Einsätze“ der Postmarxisten³⁰ Mouffe,

tischen Demokratietheorie – als solche kann Mouffes und Laclaus Ansatz bezeichnet werden (Waldis 2018, 80) –, die sich als „emanzipatorische Befragungspraxis“ konkretisiert, findet sich in Flügel-Martinsen 2017b. Jene „befragt vorhandene normative Gefüge ebenso auf ihre Ausblendungen und ihre Einbettungen in hegemoniale Strukturen hin wie sie auch sich selbst einer kritischen Befragung unterzieht“ (Flügel-Martinsen 2017b, 66). Mit Butler kann auch von einem „Aufstand auf der Ebene der Ontologie“ gesprochen werden (zit. n. Bünger/Trautmann 2012, 411).

- 27 Es besteht eine „ganze Reihe von [...] Positionen – von Bourdieu, Foucault, Lacan, Laclau über postkoloniale Ansätze zu den Cultural Studies –, die einen allgemeinen Ausgangspunkt in der Ablehnung eines idealistischen Subjektverständnisses, dem sich selbst setzenden Subjekt, finden“ (Mecheril/Plößer 2012, 125). Diese sind neben Mouffes Ansätzen im Kontext von Fragen der „politischen Selbstkonstitution in der politischen Bildung“ explizit zu berücksichtigen (Friedrichs 2015c, 36).
- 28 Bourdieus Habitus-Analysen sowie poststrukturalistische Ansätze zur *Dekonstruktion* des Subjekts von Foucault, Butler oder Mouffe können neben Anschlusspotenzialen für die sozialwissenschaftliche Bildung auch Ansatzpunkte liefern, um die politische Bildung des Status quo kritisch zu reflektieren, etwa hinsichtlich ihres Subjektbegriffs (Pohl 2013, 19).
- 29 In der (politischen) Bildungstheorie bleiben bis dato „umfassende interdisziplinäre Auseinandersetzungen mit aktuellen (Post-)Demokratietheorien aus“ (Schwarz 2020, 395); Postdemokratie-Diagnosen berücksichtigt die Politikdidaktik – erstaunlicherweise – nur peripher (Salomon 2013, 75).
- 30 Siehe zu diesem Begriff Laclau 2007a. Auch etwa Adorno, Arendt und Habermas können im weitesten Sinne dem Postmarxismus zugeordnet werden (Marchart 2007, 106).

Laclau und Rancière, die eben deshalb im Vordergrund dieses Buches stehen (Friedrichs 2013b, 306). Die drei Autoren zählen – bei allen theoretischen Differenzen im Detail, insbesondere zwischen Mouffe und Laclau einerseits und Rancière andererseits³¹ – zu den namhaftesten Theoretikern radikaler Demokratie (Flügel-Martinsen 2016, 13).³²

Mouffe und Laclau, deren Perspektiven im Folgenden vorrangig diskutiert werden sollen,³³ gehen „einer – wenn nicht der – entscheidenden Leerstelle linker, marxistischer Theo-

31 Obwohl Rancière den Begriff der radikalen Demokratie nie *expressis verbis* verwendet, ist er – darin besteht in der Diskurslandschaft nahezu flächendeckende Einigkeit – als einschlägiger Theoretiker ebenjener zu benennen: „Für Rancière liegt die Essenz der Demokratie wie bei allen Postmarxisten im fundamentalen Dissens“ (Bohmann 2018, 82). Ein grober Vergleich der politischen Theorie Rancières mit der Mouffes und Laclaus wird in Hildebrand 2018 vorgenommen: „Als Theoretiker des *Politischen* und unterschiedene Verfechter einer radikalen Demokratie werden Jacques Rancière, Chantal Mouffe und Ernesto Laclau oftmals in einem Atemzug genannt. [...] Sowohl Rancière als auch Laclau und Mouffe gehen von einer irreduziblen Kontingenz des Sozialen aus und überführen diese in eine konfliktzentrierte Konzeption von Politik und Gesellschaft. Alle drei streiten für eine Rückkehr des *Politischen* als Grundvoraussetzung einer *Radikalisierung der Demokratie* und polemisieren sowohl gegen die Rationalitäts- und Outputorientierung der Mainstream-Politologie als auch gegen totalitäre und avantgardistische Diskurse der politischen Linken. Indes lässt sich entgegen ihres gemeinsamen politischen Anliegens mit Blick auf ihre Politikbegriffe eine folgenreiche Differenz beobachten: Rancière reserviert seinen Politikbegriff für demokratische politische Projekte. Laclau und Mouffe hingegen postulieren einen inhaltlich unbestimmten Politikbegriff“ (Hildebrand 2018, 9f.).

32 Dem einschlägigen, unlängst erschienenen Handbuch zu radikalen Demokratietheorien folgend (siehe Comtesse u.a. 2019), werden in diesem Buch radikale Demokratietheorien nicht auf direkte Vertreter und Ansätze der Strömung im engeren Sinne reduziert, sondern ein weiter Begriff von radikaler Demokratie(theorie) zugrunde gelegt, der Positionen, Inspirationsquellen und Vorläufer aus dem erweiterten bzw. benachbarten (historischen) Diskursumfeld mit einschließt.

33 Damit soll folgendem Aufruf nachgekommen werden: „Es bedarf Theorien, die die Politische Theorie aus der Sackgasse entpolitisierte Philosophie im akademischen Elfenbeinturm herausholen und in das Feld Politischer Bildung hineinbringen können. Die Debatte braucht eine Auseinandersetzung mit dem *Politischen*, die auch in Bildungsdebatten frischen Wind bringen und der Politischen Bildung ein Theoriefundament liefern kann“. So ist eine

riebildung“ (Laclau/Mouffe 2020, Buchrückseite) nach: Sie forcieren eine „Öffnung marxistischer Theorie“ (Geldner 2020, 226), indem sie die privilegierte Stellung der Ökonomie im klassisch-orthodoxen Marxismus durch einen „discursive turn“ zu dekonstruieren versuchen (Marchart 2007, 108). Damit leisten die beiden Autoren eine „poststrukturalistische Kritik eines Primates des Sozialen und eine Dekonstruktion der marxistisch-hegelianischen Geschichtsphilosophie“ (Lütke-Harmann 2013a, 69).³⁴ Ihr im Jahr 1985 erstveröffent-

Erörterung vonnöten, „welchen Beitrag die poststrukturalistische Diskurs- und Hegemonietheorie von Ernesto Laclau und Chantal Mouffe zu einer solchen Revitalisierung der Politischen Theorie und Politischer Bildung zu leisten vermag“ (Séville 2017, 245). Damit steht die Frage im Raum, ob und inwiefern der Ansatz Mouffes und Laclaus geeignet ist, die sozialwissenschaftliche Bildung zu inspirieren und „in Richtung neuer demokratischer Praktiken und einer neuen demokratischen Theorie zu bewegen, die den gegenwärtigen Umständen angepasst ist“ (Laclau 2013a, 62). Mouffes und Laclaus konfliktorientierter Demokratiebegriff kann ein „adäquates, zeitgemäßes und produktives Demokratieverständnis“ für die sozialwissenschaftliche Bildung liefern (Wohnig 2017b, 199). Zugleich kann ein erweiterter, konsistenter Kritikbegriff gewonnen werden; im Kontext einer radikaldemokratischen Bildung wird Kritik hegemonietheoretisch gefasst (Bünger 2020, 162, Fßn. 2).

34 Mouffe ist nach wie vor in der Tradition des Marxismus zu verorten (Haus 2010, 120); sie geht von einer „entscheidende[n] Rolle der ökonomischen Macht bei der Strukturierung einer hegemonialen Ordnung“ aus (Mouffe 2010a, 72). Ihre „Socialist Strategy“ wurde in Ablehnung der Arbeiter*innenklasse als vorgängiges politisches Subjekt konzipiert und formuliert eine Hegemonietheorie, die Gramsci diskurstheoretisch und *dekonstruktivistisch* liest. Das politische Vorhaben des Marxismus wird somit in das Feld des Symbolischen und Politischen überführt“ (Dander 2020, 22, Fßn. 8). Ein „kritischer Marxismus [...] ist in der Lage, Marx zu reaktualisieren, ohne auf ein dichotomes Verständnis von Basis und Überbau oder auf eine Geschichtsteleologie zurückzufallen [...]. Ausgerüstet mit einer solchen Reaktualisierung Marxens sowie mit seiner Kritik der politischen Ökonomie, die bis heute ihre Gültigkeit hat, ist der Rückgriff auf die marxische Theorie für eine kritische politische Bildung unabdingbar – zumal mit dem marxischen Verständnis von Emanzipation“ (Mende 2014, 117). In einer „verschobenen Form der Lektüre ergibt sich bereits aus der Marx’schen Analyse eine hegemonietheoretische Perspektive“ (Friedrichs 2019b, 88). Marx hat quasi „längst (aus hegemonietheoretischer Perspektive) eine diskursive Logik der Äquivalenz freigelegt [...]. Diese besteht im Kern in einem differentiellen

lichtes Hauptwerk „Hegemonie und radikale Demokratie“³⁵ stellt mittlerweile einen regelrechten Klassiker politischer Theorie dar (Mouffe 2018e, o.S.). Ein Anschluss sozialwissenschaftlicher Bildung an die Perspektiven des Autorentextes würde ein kritisches Bildungsverständnis unterstützen und sollte daher von der Didaktik entschieden forciert werden (Wohnig 2021a, 28), gerade angesichts der multiplen und bislang unausgeschöpften³⁶ didaktischen Potenziale radikaler Demokratietheorien (ebd., 81).

Ausdrucksverhältnis: Der Tauschwert einer Ware könne nicht durch sie selbst ausgedrückt werden, sondern nur durch den relativen Bezug auf eine andere Ware“ (ebd., 89).

- 35 In diesem Buch Laclau/Mouffe 2020. Im Folgenden sollen jedoch vornehmlich neuere (aktualisierte und ergänzte) Schriften Mouffes und Laclaus rezipiert werden, auch wenn es sich hier um den ausformulierten Grundriss ihrer Demokratietheorie handelt: „Eine der Hauptthesen unseres Buches lautet, dass die soziale Objektivität durch Akte der Macht konstituiert ist, d. h. dass soziale Objektivität immer eine politische Dimension impliziert. Genau dieses Zusammenfließen – oder vielmehr dieser wechselseitige Zusammenbruch – von Objektivität und Macht ist es, was wir ‚Hegemonie‘ nennen. Diese Art, das Machtproblem darzustellen, beinhaltet eine tiefgreifende Transformation der Auffassung von Macht. Deren Pointe liegt darin, dass Macht nicht als eine äußerliche Beziehung, die ihren Platz zwischen präkonstituierten Identitäten hat, begriffen werden sollte, sondern eher als die Identitäten selbst konstituierend. Außerdem enthüllt sie die Struktur der bloßen Möglichkeit jeglicher objektiver Ordnung, die an ihre hegemoniale Natur geknüpft ist“ (Mouffe 1998b, 842). Im Folgenden wird vornehmlich – zumeist stellvertretend – auf Mouffe (und weniger auf Laclau) referiert, da vor allem sie das koproduzierte Modell radikaler Demokratie weiterentwickelt hat (Wohnig 2017a, 82, Ffñ. 47).
- 36 Ein weiterer Grund für den Mangel an radikaldemokratischen Bildungskonzeptionen ist theoretischer Natur – ein „hausgemachtes“ Dilemma radikaler Demokratietheorie, bestehend in der „Aporie der Kontingenzvermittlung“ (Sörensen 2020, 30). Soll heißen: Denkt man die postfundamentalistischen (Kontingenz-)Perspektiven radikaler Demokratietheorie konsequent zu Ende, ist – streng genommen – eine radikaldemokratische Bildung(skonzeption) – was insbesondere hinsichtlich Rancières Ansatz gilt (ebd., 24) – schlicht unmöglich, da diese sich dann auf keinen festen Grund, keine bestimmbareren Subjekte, Prinzipien und Ziele berufen kann (ebd., 18). Hier droht allerdings zugleich auch – was die Aporie noch deutlicher werden lässt – ein antinomischer „Kontingenzfundamentalismus“ (ebd., 22), der die „Grundlosigkeit ihrerseits ontologisiert“ (ebd., Ffñ. 16). Diese „radikaldemokratische Aporie“ (ebd., 18), die sich in einer „pädagogischen Leerstelle“ radikaler Demokratietheorie

Mit Blick auf die theoretischen Grundlagen radikaler Demokratie, die im ersten Schritt skizziert werden sollen, deutet sich bereits an, dass ein konfliktorientierter Demokratiebegriff in der Tradition Mouffes für die Begründung und Konzeptualisierung sozialwissenschaftlicher Bildung prädestiniert ist. Die Zielperspektive dieses Buches besteht sodann vor allem darin, ausgewählte Blickwinkel radikaler Demokratietheorie an (etablierte wie neue) „Kriterien einer ‚Erziehung zur Mündigkeit‘ anzuschließen“ (Wohnig 2017b, 202).

Positionen, die das „Wesen des *Politischen* als Konflikt“ akzentuieren, sind in der politischen Bildung rar (May 2020, 126).³⁷ So wurde bislang nicht nur Mouffes und Laclaus, sondern auch Rancières Politikbegriff in der Fachdidaktik kaum

manifestiert (ebd., 17), lässt sich wie folgt auf den Punkt bringen: „Entweder [...] 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“ (ebd., 17). Möglich ist damit immer nur ein beschränkt theoriegetreues, dem prä-tendierten Anti-Essentialismus nie völlig gerecht werdendes Format „einer ‚unreinen‘ radikaldemokratischen Bildung“ (ebd., 29). In dieser „radikaldemokratischen Perspektive weist die Politische Bildung eine ‚Leerstelle‘ in ihrer Begründung auf, die jedoch, was hier gezeigt werden soll, für Theorie und Praxis fruchtbar gemacht werden kann“ (Riefeling u. a. 2012, 38). So bietet Mouffe hinsichtlich jenem Dilemma durch eine gewisse „Inkonsistenz“ ihrer Theorie – mehr noch als Rancière – die „Möglichkeit für politikbildnerische Anschlüsse“ (Sörensen 2020, 24). D. h.: „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.“ Sie deutet pädagogische Dimensionen „mal impliziter, mal expliziter an“ (ebd., 23). Nichtsdestotrotz bleibt es dabei: Eine didaktische Rezeption ist – streng genommen – insoweit „verkehrt“, „als sie – wie auch Mouffe selbst – [...] die behauptete kontingenztheoretische Grundierung“ unterläuft (ebd., 24).

37 Ein weiterer Grund für diesen Mangel besteht schlicht darin, dass Mouffe selbst „keine pädagogische Perspektiven verfolgt“ (Schwarz 2020, 396) – „indirekt [jedoch] formuliert Mouffe herausfordernde Bildungsziele“ (ebd., 399). Auch die fachwissenschaftlichen Gegenwartsdiskurse über radikale Demokratietheorien berücksichtigen Bildungsfragen nur unzureichend (Meints-Stender/Lange 2016, 44). Daraus erwächst die Notwendigkeit, dass in der „radikalisierten‘ Demokratietheorie die Vermessung der klassischen politischen Bildung [...] neu aufgenommen werden muss“ (Friedrichs/Lange 2012, 54).

berücksichtigt (Kirschner 2015, 155), obwohl die „Anschlussfähigkeit von Rancières Theoriefigur des Streitens an pädagogische Fragestellungen“ geradezu auf der Hand liegt (Hilbrich/Ricken 2019, 60).³⁸ Dabei ist dem – mit Philippe Lacoue-Labarthe und Jean-Luc Nancy gesprochen – „Rückzug des Politischen“ (zit. n. Friedrichs 2019b, 79) aus der politischen Bildung in Zeiten der strikten Fokussierung auf „Output-Kompetenzen“ nicht nur in der hier eingenommenen Perspektive energisch entgegenzuwirken. Auf konzeptioneller Ebene bedeutet dies, sozialwissenschaftliche Bildung „überhaupt erst vom *Politischen* aus zu denken“ (Buhr 2017, 300). Genauer: Es geht darum, das „*Politische* der politischen Bildung *neu* zu denken“ (Lösch 2013b, 13), um der Idee „agonistischer Bildung“³⁹ gerecht werden zu können (Salgado 2017, 79), denn die genuine Aufgabe politischer Bildung besteht – so banal es klingen mag – darin, zu politisieren (Wohnig 2021b, 24). Dies erfordert eine entschiedene „Annäherung von Bildungstheorie und radikaler Demokratietheorie“ (Bünger 2013a, 208) und eine Vitalisierung der „Didaktik einer radikaldemokratischen politischen Bildung“ (Riefeling u. a. 2012, 40). Dafür ist ein Kernmerkmal von Demokratie in den Mittelpunkt zu stellen: „Das *Politische* als Konflikt.“ Nur in diesem tritt die Pluralität und Offenheit von Demokratie zu Tage und nur in diesem eröffnen sich Demokratisierungsmöglichkeiten (Wohnig 2021c, 234). Damit ist schon angedeutet, dass Mouffes und Laclaus „poststrukturalistische Diskurs- und Hegemonietheorie“ die „Veränderbarkeit der Ordnung“ in den Mittelpunkt stellt (Séville 2017).

38 Rancière ist der „einzige Autor aus dem radikaldemokratischen Gesprächsfeld, der pädagogische Fragen explizit adressiert“ (Sörensen 2020, 24).

39 Der griechische Begriff „Agon“ kann mit „Kampf“ oder „Auseinandersetzung“ übersetzt werden (Weber-Stein 2019, 223).

Neben Mouffe, Laclau, Rancière und – in zweiter Reihe – Lefort⁴⁰ und Castoriadis⁴¹ sowie – am Rande – Foucault⁴² und Butler⁴³ steht Gramsci im vorderen Blickfeld dieses Buches.⁴⁴ Dies ist vor allem damit zu erklären, dass Mouffe und Laclau mit ihrem Demokratiemodell im Grunde eine „poststrukturalistische und diskurstheoretische Reformulierung der Hegemonietheorie“ des italienischen Marxisten leisten (Geldner 2020, 191).⁴⁵ Ungeachtet dessen, dass letztere fast 100 Jahre alt

40 Lefort tritt in diesem Buch neben dem knappen, ihm gewidmeten Unterkapitel (Kap. 2.3.2) in den seltensten Fällen explizit auf, sondern vorwiegend implizit, da seine Demokratietheorie in ihren Grundzügen der von Mouffe und Laclau (nach gegenseitiger Inspiration) sehr ähnelt (Schäfer 2021, 60ff.). Die im Folgenden diskutierten Positionen des Autorenduos stehen also zumeist auch stellvertretend für die Standpunkte Leforts.

41 Auch Castoriadis gilt als zentraler „Wegbereiter radikaler Demokratietheorie“ (ebd., 48).

42 Foucaults Diskurstheorie ist ein wesentlicher Referenzpunkt radikaler Demokratietheorie (Aderholz/Rodrian-Pfennig 2012, 127). Wie auch in Bezug auf die Ansätze von Lefort, Castoriadis oder Butler kann „in der politischen Bildung [...] kaum von einer bedeutsamen Rezeption der Konzepte Foucaults gesprochen werden“ (Gürses 2017b, 162). Dabei können gerade letztere hinsichtlich einer politikdidaktischen Schlüsselfrage wertvoll sein: „Ist eine zugleich kritische und nicht-normativtheoretisch verfahrenende, zugleich perspektivische und globale politische Bildung möglich? Foucaults Beitrag zur politischen Bildung könnte in einer Antwort darauf bestehen“ (ebd., 171).

43 Auch Butler kann im weitesten Sinne als Theoretikerin radikaler Demokratie angesehen werden (Riefing 2013, 131, Fßn. 104).

44 In Hinblick auf eine kritische sozialwissenschaftliche Bildung erweisen sich Gramscis Ansätze als besonders anschlussfähig, da seine Hegemonietheorie zum einen die „Dimension umfasst, wie Menschen als ein bestimmtes Subjekt geführt werden“ (Benjamin Opratko, zit. n. Hirsch 2019, 86) und zum anderen verdeutlicht, dass „Kämpfe um Hegemonie“ – d. h. „Kämpfe um den *Alltagsverstand*“ – immer auch Kämpfe darum sind, „wie die Subjekte selbst sich bilden und eine ‚Persönlichkeit‘ entwickeln“ (Opratko, zit. n. ebd., 87); bei Gramsci erscheint „Bildung als *Kampf um Hegemonie*“ (Bernhard 2006b, 43).

45 Alle drei Autoren stellen vergleichsweise praxisnahe bzw. -orientierte und „optimistische [...] Denker“ dar (Burghardt 2018, 229, Endnote 6). Das „Kritische“ einer „optimistischen Analyse“ ist die „Identifikation von Möglichkeiten zur sozialen Veränderung, die für eine bestimmte Position – hier die radikaldemokratische – zu begrüßen wäre“ (Macgilchrist 2015, 208). Nicht nur bei Mouffe (Schwammer 2020, 121), sondern auch bei Rancière handelt es sich um ein „theoriepolitisches Projekt“ (Lütke-Harmann 2013b, 29); ihr Wirken ist explizit keine „intellektuelle Spielerei ohne Folgen für die

ist, kann sie für sozialwissenschaftliche und didaktische Debatten nach wie vor überaus wertvoll sein (Hammermeister 2015, 105).⁴⁶ Auch Gramsci findet bis dato nur sehr vereinzelt Eingang in politikdidaktische Diskurse.⁴⁷ Dabei liefert er – wenn auch fragmentarisch⁴⁸ – fruchtbare pädagogische Perspektiven für eine veritable *politische* Bildung (Schwarz 2020, 394). Sowohl die Einsicht in die „Wirkungsmächtigkeit hegemonialer Strukturen“ als auch Fragen nach möglichen „*gegenhegemonialen* Strategien“ könnten sich für den gegenwärtigen fachdidaktischen Diskurs als äußerst produktiv er-

politische und gesellschaftliche Wirklichkeit“ (Gloe/Oefering 2017, 433), sondern eine „demokratiethoretische Intervention“ (Löffler 2016, 64). Mit anderen Worten: „Das Konzept radikaler Demokratie [ist] gleichermaßen eine komplexe politische Theorie wie eine politische Intervention mit dem Ziel der Rückgewinnung des *Politischen*“ (Rodrian-Pfennig 2011, 162).

- 46 Laclau würdigt: „In seinem Werk [lässt sich] eine der hellstichtigsten Antizipationen dessen finden, wie die heutige Welt aussehen würde“ (Laclau 2017, 240).
- 47 Obwohl Kurt Gerhard Fischer bereits 1968 das Werk Gramscis als eine „notwendige ‚Entdeckung‘“ hervorhob (zit. n. Eis/Hammermeister 2017, 126), „beschränken sich die bisherigen Studien zur Bedeutung Gramscis für die politische Bildung nahezu ausschließlich auf pädagogische und politikwissenschaftliche Arbeiten“ (ebd.). Politikdidaktische Abhandlungen hingegen liegen bislang erstaunlicherweise kaum vor; zu den wenigen Ausnahmen zählen Castro Varela u. a. (i. E.), Eis 2018, Eis/Hammermeister 2017, Niggemann/Merkens 2012, Plasser 2010 und – aus sozialarbeitstheoretischer Perspektive – Hirschfeld 2015, Teil II sowie 2014, 2005, 1999 und 1988. Diese Abhandlungen, die sich dem potenziellen Beitrag von Gramscis Werk zur politischen Bildung widmen, sind zu unterscheiden von jenen, die sich des Begriffs politischer Pädagogik von Gramsci selbst annehmen, also primär seine persönlichen Überlegungen zur politischen Erziehung beleuchten, etwa Becker u. a. 2019, Kap. 6; Hammermeister 2014, Kap. 2; Mayo 2006 oder Borrelli 1979, Kap. 7.2. Im Kontext beider Publikationsfelder sind überdies mehrere Schriften von Armin Bernhard und Andreas Merkenz zu nennen.
- 48 Für die Erläuterung der (für dieses Buch) zentralen hegemoniethoretischen Annahmen Gramscis, die dieser in seinen „Gefängnisheften“ entfaltet hat (siehe Gramsci 2012a), wird sich im Folgenden vorrangig an Sekundärliteratur zum Werk des Philosophen orientiert, da die Hefte – aus hier nicht näher zu erörternden (Entstehungs-)Gründen – geradezu einem „Steinbruch“ gleichen (Erik Borg, zit. n. Hirsch 2019, 68); der italienische Erneuerer des Marxismus hat regelrecht eine „offene Werkstatt“ hinterlassen (Thomas Barfuss/Peter Jehle, zit. n. Eis/Hammermeister 2017, 127). Eine Zusammenstellung der bildungsphilosophischen Passagen der „Gefängnishefte“ bietet Gramsci 2012b.

weisen (Hammermeister 2015, 106).⁴⁹ Angesichts dessen soll in diesem Buch Gramscis bahnbrechende staatstheoretische Leistung – die hegemonietheoretische Erweiterung des Staatsbegriffs – unter dem Gesichtspunkt möglicher didaktischer Anschlusspotenziale in den Blick genommen werden (Hirschfeld 1998, 187), um Perspektiven für einen „hegemoniekritischen Ansatz“ sozialwissenschaftlicher Bildung auszuleuchten (Eis/Hammermeister 2017, 135).

Offenkundig ist jedenfalls, dass es „noch weiterer Arbeiten [...] auf der Basis kritischer Gesellschafts- und radikaler Demokratietheorien [bedarf], um einen anderen Ansatz politischer Bildung und Demokratiebildung zu entfalten“ (Lösch/Rodrian-Pfennig 2014, 50).⁵⁰ So soll es mit Blick auf die hier

49 Kritische sozialwissenschaftliche Bildung bzw. ihre Didaktik widmet sich der „virulenten Frage, wie in komplexen politischen, ökonomischen und kulturellen Prozessen Hegemonie hergestellt wird. Insofern mag es auf den ersten Blick überraschen, dass Gramscis Schriften, die nicht zuletzt auch nach den Voraussetzungen und Möglichkeiten der intellektuellen und politischen (Selbst-)Ermächtigung *subaltern* gesellschaftlicher Gruppen fragen, bisher nahezu keinen Eingang in die politikdidaktische Debatte gefunden haben“ (ebd., 129).

50 Zu den wenigen politikdidaktischen Aufsätzen, die wesentlich einer radikal-demokratischen Bildungskonzeption (im Anschluss an Mouffe und Laclau, Lefort, Rancière oder Castoriadis) zuarbeiten, zählen Böhm i.E.; Friedrichs i.E., 2017c u. a.; Hilbrich i.E.; Sörensen i.E. (darüber hinaus sei auf den gesamten Sammelband verwiesen), 2020 und 2016; Schäfer 2021, Kap. IV; Westphal 2020a, 2020b und 2018; Lotz 2017; Séville 2017; Wohnig 2017a, Kap. 3.1.2; Lösch/Rodrian-Pfennig 2014; de Moll u. a. 2013; Aderholz/Rodrian-Pfennig 2012; Riefling u. a. 2012; Rodrian-Pfennig 2011; Kirschner/de Moll 2011 und – in sozialarbeitstheoretischer Ausrichtung – Sturzenhecker 2013; in bildungswissenschaftlicher bzw. bildungsphilosophischer Perspektive: Schäfer 2021, Kap. III; Schwarz 2020, Kap. 3ff.; Bünger 2016; Wimmer 2014, Kap. 16 und 2011; Schäfer 2012, Kap. IV. 4. und 2011, Kap. 3 (insb. 91ff.) und Zurbuchen 2011 sowie im Großen und Ganzen der Sammelband, in dem Brumlik 2016 lokalisiert ist. Hinzu kommen – sei es im politikdidaktischen oder bildungswissenschaftlichen bzw. bildungsphilosophischen Diskurs – einige Abhandlungen, die zwar nicht primär, allerdings am Rande (in einem Unterkapitel) auf Elemente radikaler Demokratietheorie Bezug nehmen (etwa Schwarz 2017, Kap. 2.1). Poststrukturalistisch ausgerichtete politikdidaktische Aufsätze (in Anlehnung an Foucault oder Butler) stellen etwa Jann/Wohnig 2018, Gürses 2017b, Kirschner u. a. 2016, Kirschner 2015, Riefling 2013 und 2011, Kirschner 2012, Bünger/Trautmann 2012, Bünger 2011, Graefe 2011, Riefling u. a. 2010

anvisierte „poststrukturalistisch inspirierte oder radikaldemokratische kritische politische Bildung“⁵¹ (Lotz 2017, 31) darum gehen, einen groben „Reflexionsrahmen“ abzustecken und auszuarbeiten, vor dessen Hintergrund entsprechend ausgerichtete didaktische Überlegungen möglich sind, die in einem weiteren Schritt – der im Rahmen dieses Buches lediglich vorbereitet werden kann – konkretisiert werden können (Schröder 2017, 164). Dabei ist schon an dieser Stelle klar: „Theoretisch konsistent kann die Vorstellung einer radikaldemokratischen Bildung [...] nur zurückgewiesen werden“ (Sörensen 2020, 28).⁵²

sowie – in wirtschaftspädagogischer Perspektive – Thoma 2016 und 2011 dar. Des Weiteren sind etliche Schriften von Werner Friedrichs zu nennen.

- 51 Die hier skizzierte Konzeption einer radikaldemokratischen sozialwissenschaftlichen Bildung sieht sich in unmittelbarem Anschluss an alle sechs Bausteine der „Frankfurter Erklärung“ (und auch an den „Göttinger Aufruf“ der Deutschen Gesellschaft für Soziologie (DGS), siehe Keller 2019), welche an dieser Stelle nicht eigens wiedergeben werden sollen (siehe dazu Eis u. a. 2015, interpretiert: Salomon 2020 und Eis 2016b).
- 52 Die fachwissenschaftliche Darstellung und Diskussion radikaler Demokratietheorien – ein mittlerweile relativ heterogenes Diskursfeld – sowie die anschließenden bildungskonzeptionellen Reflexionen können im engen Rahmen dieses Buches selbstredend nicht exhaustiv, sondern nur sehr selektiv und umrisshaft erfolgen (Stand des zugrundeliegenden Literaturkorpus: Ende September 2021).

2. Radikale Demokratietheorie – Bausteine für eine kritische sozialwissen- schaftliche Bildung

2.1 (Bildungs-)Perspektiven radikaler Demokratietheorie

„Konsens gefährdet die Demokratie“.
(Mouffe 2015d)

Mouffe und Laclau zielen darauf ab, die grundlegenden Koordinaten von Demokratie neu zu justieren (Bremer u. a. 2013, 10).⁵³ Ihnen geht es dabei nicht um eine „Eliminierung von Macht“, sondern um eine „Suche nach [konstitutiven] Formen der Macht“ (Geldner 2020, 222). Erst wenn die Konfiguration der Macht- und Herrschaftsverhältnisse auf dem Spiel steht (Mouffe 2010a, 31), wird – so die Grundannahme des Autorenduos – eine „Demokratisierung von Politik“ möglich (Kessl 2020, 255). Der gemeinsame Ausgangspunkt radikaler Demokratietheorien liegt in einer kritischen Distanznahme zum individualistischen und rationalistischen liberalen Den-

53 Dies ist nicht der Ort, radikale Demokratietheorien en détail vorzustellen, zumal nicht in einer bildungstheoretischen Schrift. Dennoch erscheint ein Umriss zentraler Perspektiven zwecks der Nachvollziehbarkeit folgender Ausführungen geboten, da insbesondere Mouffe und Laclau „nahezu eine eigene Theoriesprache verwenden“ (Séville 2017, 245f.). Einschlägige Überblickswerke zu radikalen Demokratietheorien stellen – um nur auf zwei zu verweisen – das Einführungswerk Flügel-Martinsens 2020 und das – bereits erwähnte – Handbuch Comtesse u. a. 2019 dar. Zum politischen Denken von Mouffe und Laclau im Besonderen siehe etwa den Sammelband, in dem Mouffe 2007 verortet ist. Für eine einschlägige Zeitschriftenausgabe, die sich Mouffes demokratietheoretischem Werk widmet, siehe das Heft, in dem Ebeling 2014 publiziert ist. In Rancières Werk hingegen führen Wetzels/Claviez 2016 und Davis 2014 ein. Der Sammelband, in dem Bohmann 2018 vertreten ist, bietet einen Überblick zu dessen Stellenwert in den Sozialwissenschaften.

ken (Messerschmidt 2010, 130), d. h. zu rationalistischen und konsensualistischen Politik- und Demokratievorstellungen (Wohnig 2017b, 202). Mouffe sieht (unter Rekurs auf die Liberalismuskritik Carl Schmitts) gerade in kosmopolitischen und universalistischen Modellen, wie sie an vorderer Stelle von Habermas und seinem Modell *deliberativer Demokratie*⁵⁴ vertreten werden, „eine ‚Neutralisierung des Politischen‘, eine *post-politische* Ideologie“. In diesem Blickwinkel scheitert die Demokratie als politische Form, wenn sie versucht, die in der Gesellschaft existenten antagonistischen Relationen zu neutralisieren oder gar zu nivellieren. Stattdessen gilt es laut Mouffe, Konflikte zu domestizieren, d. h. Feindschaft in *Gegnerschaft*⁵⁵ und Antagonismen in *Agonismen* zu überführen (Salomon 2013, 73).⁵⁶ Die Politologin diagnostiziert jedoch seit geraumer Zeit ein regelrechtes „Verschwinden des Politischen“ (Zimmermann 2012, 70; Schaal 2010, 13) zugunsten von

54 Deliberative Theorien legen Mouffes Kritik zufolge die Teilnehmer des demokratischen Diskurses auf eine bestimmte Rationalität fest, die „letztlich die Logik der bestehenden gesellschaftlichen Ordnung nur reproduzieren, nicht aber grundsätzlich herausfordern kann. Aus dieser Perspektive schwächen deliberative Verfahren die Demokratie, statt sie zu stärken.“ Die Demokratietheoretikerin „argumentiert, dass deliberative Verfahren die Bürger demobilisierten. Sie seien kein Gegenmittel gegen die politische Apathie, sondern verstärkten diese sogar, denn ihre entpolitisierenden Regeln zwingen die Teilnehmer in die Denk- und Artikulationsformen der Herrschenden und ersticken letztlich jeden Antagonismus und alle Diversität“ (Blühdorn 2013, 103).

55 Der Gegnerbegriff ist in strikter Abgrenzung zu liberalen Konzepten des „Konkurrenten“ oder „Mitbewerbers“ zu verstehen (Mouffe 2018a, 102).

56 Ihr Vorschlag, demokratische Politik als „Form der Vergesellschaftung zu verstehen, die Antagonismen in Agonismen verwandelt, [bietet] einen geeigneten Ansatzpunkt für [...] Demokratiebildung“ (Lütke-Harmann 2013a, 71). Mit ihrem Ansatz lässt sich laut Alexander Wohnig ein „repolitizierter Begriff von Politik und Demokratie für die politische Bildung fruchtbar machen, der zudem eine geeignete Schablone liefert, um das Demokratieverständnis des Demokratie-Lernens kritisch zu beurteilen sowie der allseits diagnostizierten ‚Politikverdrossenheit‘ auf einer neuen Art entgegenzuwirken. [...] Es wird sich zeigen, dass diese Auseinandersetzung mit den hegemonialen Modellen der politischen- und Demokratietheorie in der Debatte um ein adäquates Demokratieverständnis für die politische Bildung hoch aktuell und erkenntnisbringend ist“ (Wohnig 2017a, 81f.).

einem „postpolitischen Konsens“⁵⁷ (Eis/Moulin-Doos 2016, 415), der sich als eine „machtförmig hegemoniale Ausrichtung des demokratischen Diskurses auf Konsens und Versöhnung“ konkretisiert (Friedrichs 2017b, 75). Mit der Diagnose einer „post-politische[n] Gesellschaft“ (Miessen/Mouffe 2012, 88) in der Gestalt einer „(postdemokratischen) Konsensgesellschaft“ (Friedrichs 2016a, 144) lehnt sich Mouffe an Slavoj Žižek an, der (gleichsam) das Erscheinen einer spezifischen Form der „Leugnung des Politischen“⁵⁸ in der Form einer „postmodernen Post-Politik“ ausmacht (Žižek 2010, 272). Für Mouffe ergeben sich die postpolitischen bzw. postdemokratischen Krisenentwicklungen also insbesondere aus der prädominanten „konsensorientierten Politik“ (Friedrichs 2016c, 169).⁵⁹ In dieser legitimiert sich der „aktivierte Konsens“ als die „aktivierte Harmonie“ (Wohnig 2015b, 49) entlang von vorgeblich rationalen Vernunftprinzipien (Schreiber-Barsch 2009, 66). Die „konsensstiftende Legitimationsfunktion rührt daher, dass der hegemoniale Diskurs⁶⁰ durch seine (mögli-

57 Laut der „These der Postpolitik wird Politik zum Management, zum Verwaltungshandeln und damit reduziert auf ‚Polizei‘ (Rancière), die eine festgelegte Ordnung durchsetzt, während das zentrale Wesensmerkmal von ‚Politik‘ (dem *Politischen*) auf eine Infragestellung der gesellschaftlichen Teilungen, Normen und Ordnungen ziele. Das *Politische* als ‚Streithandeln‘ wird durch hegemoniale Konsenspolitik ersetzt“ (Eis 2013, 68f.). Zum Terminus der „Post-Politik“ siehe Žižek 2010, 272ff.

58 Der „Antagonismus muss von Liberalismus zwangsläufig geleugnet werden, gerade weil er die Grenzen des rationalen Konsenses und seine Ausschlussmechanismen entlarvt“. Diese Leugnung des Antagonismus verunmöglicht, „demokratischen Problemen in angemessener Weise ins Auge zu sehen“ (Mouffe 2002b, 56). Hier identifiziert Mouffe eine „typisch liberale Illusion eines Pluralismus ohne Antagonismus“ (Mouffe 2018a, 35f.).

59 Die Postdemokratie ist für Mouffe eine „Konsequenz des Neoliberalismus“ (Mouffe 2018c, 13). Die Prozesse der „Kommodifizierung und Bürokratisierung sozialer Verhältnisse“ und der neoliberalen „Reformulierung der liberal-demokratischen Ideologie“ (Laclau/Mouffe 2020, 200) zeitigen ihres Erachtens „Demarkationen ‚sozialer Konfliktualität‘“ (Mayer 2013, 113) als Ausdruck der „liberale[n] Blindheit gegenüber dem *Politischen*“ (Mouffe 2002b, 55).

60 Der Postoperaist Maurizio Lazzarato spricht von einem „autoritären Diskurs“ (zit. n. Klingovsky 2013, 47) als einem „Dominanzdiskurs“ (Aderholz/Rodrian-Pfennig 2012, 134), der der „unbefragt gültigen Autorität, die Diskurse zu dominieren“, erliegt (Ode 2020, 681).

cherweise nur auf den ersten Blick einer kritischen Überprüfung standhaltende) Plausibilität besticht“ (Jablonka 1998, 30, Fßn. 15).

Eine verbreitete These zur Krise der Demokratie lautet, diese zeige sich in erster Linie anhand eines Mangels an öffentlichem Dissens und Streit um substantielle Alternativen (Eis 2019, 7). Ganz in diesem Sinne moniert Mouffe, die energisch für eine „produktive Konfliktkultur“ eintritt (Séville 2017, 245), die demokratische Streitkultur sei längst in einer „hegemonial überformten Konsensgesellschaft“ erstickt, in der Dissense⁶¹ nur noch auf der „Oberfläche⁶² einer machtförmig ausgerichteten Übereinkunft“ ausgetragen werden (Friedrichs 2016a, 141). Sie problematisiert, dass die „demokratische Wirkkraft fundamentaler Auseinandersetzungen auf der kalten Werkbank einer Konsensdemokratie in Alternativlosigkeiten abgefüllt“ werden (Friedrichs 2021c, 163) – im Wortlaut: „Es gibt heute einen allgemeinen Konsens darüber, dass es keine Alternative gäbe“ (Miessen/Mouffe 2012, 98).⁶³ Die Konsensorientierung tendiert in ihren Augen dazu, Machtverhältnisse zu verschleiern und damit zu petrifizieren (Hilliger 2019, 3). Das spiegelt sich der Politologin zufolge vor allem darin wider, dass sich in der Politik⁶⁴ „Muster der Fest-

61 Die „Fähigkeit zur Aushandlung von Dissens“ setzt nach Mouffe soziale Beziehungen voraus, die die Pluralität der Stimmen anerkennen und die *Artikulation* unterschiedlicher subjektiver und objektiver Interessen ermöglichen (Auernheimer/Baros 2018, 612).

62 Über eine foucaultsche „Oberflächenbeschreibung“ von kulturellen und politisch-ökonomischen Gegenständen und Ereignissen als erstem Schritt kritisch-reflexiver Urteilsbildung – d.h. über eine analytische Erfassung der aufscheinenden historischen Oberflächenstruktur (die Manifestation diskursiver Macht als generativer Tiefenstruktur der Geschichte) – kann der historisch kontingente Konstruktcharakter jener Gegenstände und Ereignisse sowie deren Beitrag zur Konstitution sozialer Wirklichkeit und zur Produktion von Wissensformen und Wahrheitsregimen deutlich werden (Friedrichs 2015d, 37).

63 Gegenstand ihrer Kritik ist vor allem auch die „unkritische Anpassung an die herrschende Interpretation von Demokratie“ (Becker u. a. 1970, 119), die sich als „hegemoniale Interpretation“ autorisiert (Mouffe 2018e, o. S.) und zur „unhinterfragten selbstverständlichen Meinung“ avanciert (Kröll 2002, 8).

64 Politik ist immer weniger eine „deliberative Praxis“, sondern vielmehr „die Installation, Stabilisierung und Abdichtung spezifischer diskursiver Logiken.

schreibung“ einschleifen,⁶⁵ die „spezifische konsensuelle Linien, bestimmte Diskussions-, Frage- und Entscheidungswege“ präfigurieren,⁶⁶ wodurch radikaler Streit hinter den „Fassaden eingeschliffrer Denk- und Wahrnehmungsweisen“ verschwindet (Friedrichs 2019b, 81).⁶⁷

Die omnipräsente, dezentrierte und selbst entfaltende machtvolle hegemoniale Logik wird dabei als Effekt der Unvereinbarkeit widerstreitender Grundsätze einer Demokratie eingeordnet.“ So werden „Möglichkeiten aufgehoben, bestimmte Standpunkte zu *artikulieren*, nämlich genau jene, die sich einer hegemonial ausgerichteten Diskurssphäre“ nicht fügen (Friedrichs 2016c, 169).

- 65 Dabei erstickt „jeder Versuch einer starren Festschreibung [...] die fruchtbare Dynamik, die in der Spannung von Konsens und Konflikt liegt“ (Schiele 1999, 108). Die „Kritik ist vielleicht die denkende Gelenkstelle zwischen Konflikt und Konsens“ (Reinhardt 2016, 249).
- 66 Mouffe prangert an, dass in vielen sozialen Feldern politische Konflikte vorrangig entlang vorbestimmter ethisch-moralischer Kategorien ausgetragen werden (Grabau 2013, 247). Sie stellt sich entschieden gegen einen „moralischen Universalismus“ (Steffens 2010, 146) und kritisiert die Form der „Moralisierung, bei der es nicht mehr um politischen Willen geht, sondern um den Konflikt zwischen ‚absolut Guten‘ und ‚absolut Bösen“ (Eis u. a. 2017, 17) oder auch um den „Kampf zwischen ‚richtig‘ und ‚falsch“ (Mouffe 2010a, 12). Die Politologin ist überzeugt: „Es gibt absolut keine Rechtfertigung dafür, einer sogenannten ‚moralischen Perspektive‘, die von Rationalität und Unparteilichkeit geprägt ist und auf einen rationalen universellen Konsens zielt, ein spezielles Privileg einzuräumen“ (Mouffe 2018a, 100). Damit richtet sie sich gegen die „moralistische Tendenz, die für unseren postpolitischen Zeitgeist charakteristisch ist“ (Mouffe 2010a, 11) und sich im Anspruch widerspiegelt, Auseinandersetzungen um Hegemonie durch eine Bezugnahme auf universelle Wertmaßstäbe schon vorab entscheiden zu können (Hetzl 2014, 25).
- 67 Denn „das *Politische* steht dem Grunde nach hinter den gesellschaftlichen Einrichtungen der *Politik*, aus denen aber nicht mehr ersichtlich wird, was ihr gemeinsames Moment ausmacht. Die *Politische* Bildung hätte dann nicht allein Gemeinsamkeiten freizulegen oder zu suchen, sondern müsste die Unvereinbarkeit von Auseinandersetzungen kenntlich machen und darin die Gemeinschaft erfahrbar machen. Entsprechend hat Mouffe den Agonismus als Form des radikalen Streits ausgewiesen, in dem keine konsensuelle Basis für den Streit besteht. Im Austragen dieses Agonismus wird das politische Moment über eine Gemeinschaftserfahrung erfahrbar.“ Im „Lernprozess wären demnach Formulierungen und *Artikulationen* von radikalen Dissensen als Erfahrungsraum dessen, was die Gesellschaft im Innersten zusammenhält, zu stärken. Der Begriff der Urteilskraft hätte sich entsprechend nicht an rationalen Entscheidungsprozessen zu orientieren, sondern an der Erfahrung des *Unbestimmten*“ (Friedrichs 2011a, 12).

Mouffe identifiziert überdies eine grundsätzlich ausschließende Wirkung von Konsensen jeder Art (Höhne 2003, 142),⁶⁸ womit sie „Exklusionseffekte konsensualen Wissens“ (ebd., 143) ausmacht und als entpolitizierende „Konsenszwänge“ brandmarkt (Steffens 2010, 146).⁶⁹ Politische Prozesse sind nach radikalen Demokratietheorien eben nicht auf dialogischen Austausch und eine rationale Vermittlung von Meinungen zu reduzieren (Eis 2019, 8), sondern immer auch und gerade ein „Streit um Macht“ (Mouffe 2010a, 68).⁷⁰ Dementsprechend erfordert eine Alternative zum rationalistischen Referenzsystem neben der Akzentuierung von „Sprachspielen“⁷¹ (Ludwig Wittgenstein) insbesondere auch eine anerkennende und zugleich kritische Auseinandersetzung mit der

68 Mouffe verweist darauf, „dass jeder Konsens ein temporäres Ergebnis einer provisorischen Hegemonie darstellt, eine Machtstabilisierung, und dass er immer irgendeine Form von Ausschluss beinhalten wird“ (Mouffe 2018a, 106). Sie spricht von einer „Objektivität der Einhelligkeit und Homogenität, die sich immer als fiktiv erweist und auf Akten des Ausschlusses basiert“ (ebd., 35). Diese sei „oft bei einem liberalen Denken der Fall, das notwendige Grenzziehungen und Formen der Ausschließung hinter dem Vorwand der ‚Neutralität‘ verbirgt“ (ebd., 37). Mouffe hingegen unterstreicht die „politische Natur dieser Grenzen“ (ebd., 96). Erst „wenn wir anerkennen, dass jeder Konsens als ein zeitweiliges Resultat einer provisorischen Hegemonie wirksam ist, als eine Stabilisierung von Macht, und auch, dass er immer eine Art von Ausschluss beinhaltet, beginnen wir Demokratiepoltik anders zu begreifen“ (Mouffe 1999, 32). Dafür ist an erster Stelle die „Unmöglichkeit eines Konsenses ohne Exklusion“ zu agnoszieren (Mouffe 2018a, 106).

69 Radikaldemokratische Bildung, „die das *Politische* als ‚Dimension des Antagonismus‘ in ihrem Selbstverständnis reflektiert“, sollte sich somit „nicht auf das Anführen von Gründen und Versuche, die Gegenseite zu überzeugen, reduzieren“ (Westphal 2020b, 33), denn „am Ende der Gründe steht die Überredung“ (Wittgenstein, zit. n. Mouffe 2018a, 100).

70 Es geht darum, der „Vielheit von Stimmen [...] und dem Bedürfnis, diesen Stimmen Ausdrucksformen zu geben, Rechnung zu tragen, anstatt sich um Harmonie und Konsens zu bemühen“ (Mouffe 2000, 61). In Anlehnung an Foucault ist der „Akt der *Parrhesia*“ (Redefreiheit) zu fördern (Rieger-Ladich 2018, 411), statt in der Postdemokratie zu verharren, die als „idyllischer Zustand des Konsenses“ (Agridopoulos 2015, 7) erscheint und das „Ende des Modells von Gegnerschaft in der Politik“ besiegelt (Mouffe 2002a, 101).

71 Mouffe übersetzt „Sprachspiele“ mit „diskursive Praktiken“ (Mouffe 2019b, 155).

Tatsache, dass soziale Verhältnisse stets durch Macht konstituiert werden (Mouffe 2018a, 100). Konsens ist für Mouffe daher immer ein Ausdruck von Hegemonie⁷² und damit eine „Kristallisation von Machtverhältnissen“ (Aderholz/Rodrian-Pfennig 2012, 132). In ihren Worten: „Jede Ordnung ist immer auch Ausdruck einer bestimmten Konstellation von Machtverhältnissen“ (Mouffe 2015a, 22). Angesichts eines „unauslöschlichen Wertpluralismus“ kann es der Demokratietheoretikerin zufolge keine rationale Lösung⁷³ von Konflikten

-
- 72 Mouffe und Laclau analysieren, wie auf dem „unsteten Terrain des Sozialen Versuche der Konstruktion von Gesellschaft stattfinden, indem Bedeutungen fixiert werden“. Unter *Hegemonie* versteht das Autorenduo – in aller Kürze erläutert – gerade nicht die „Vorherrschaft eines einzelnen Hegemons über andere“, sondern ein „komplexes, diskursiv-materielles Geflecht“ (Urs Stäheli, zit. n. Kollender 2020, 75). Sie begreifen *Hegemonie* unter Rekurs auf Gramsci als „gesellschaftliches Machtverhältnis“, das „wie selbstverständlich vorherrschende Wahrheiten und Subjektpositionen erzeugt“ (Bücken 2021, 6). Mit Mouffe: „Als ‚Hegemonie‘ bezeichnen wir genau jenen Punkt, an dem Objektivität und Macht zusammenfließen“ (Mouffe 2007, 43) – „eine Definition, die auf Parallelen zu Foucaults Dispositiv-Verständnis hinweist und sich deshalb als anschlussfähig für die weitere Theorieentwicklung erweist“ (Kollender 2020, 75).
- 73 Insofern ist es weniger der „gelingende, in einer Konsenslösung endende Diskurs [...], der pädagogisch bedeutsam ist, als vielmehr der gescheiterte oder der teilweise gescheiterte Diskurs, an dessen Ende die Teilnehmer und Teilnehmerinnen in wesentlichen Fragen im Dissens verbleiben“ (Roland Reichenbach, zit. n. Rößler 2019, FBn. 605). Gegen eine Konsenssuche, in der Bildung „am Ende doch zur moralischen Erziehung enträt, berührt demnach nur der ‚Dissens‘ pädagogisch das politische Moment“ (ebd., 493), in dem sich „Menschen in einem minimalen Sinne respektieren und achten lernen, nicht obwohl, sondern weil ihre differenten Selbst- und Weltauslegungen das Faktum der Pluralität der Menschenwelt bezeugen und die eigenen Interpretationen sowohl bereichern als immer auch irritieren, stören und manchmal bedrohen“ (Reichenbach, zit. n. ebd.). Kritische Bildung ist somit „nicht das Versprechen einer Lösung, sondern prozessiert vielmehr eine Problemstellung, die jedoch vielfältig produktiv werden kann: als Öffnung und Verschiebung sozialer Ordnungen“ (Bünger 2015, 58). Sie beginnt daher „mit Irritation, mit einer Öffnung des Horizonts für denkmögliche Alternativen“ (Salomon 2017, 218). Der damit erzielte „Fortschritt besteht nicht in Problemlösungen oder spezifizierten Antworten, sondern in genaueren, anderen oder verschobenen Fragestellungen – womit letztlich zu einer radikaldemokratischen Praxis aufgeschlossen wird“ (Friedrichs 2020c, 41).

geben.⁷⁴ Auch Kompromissen steht sie skeptisch gegenüber;⁷⁵ sie hält sie zwar für stellenweise möglich und situativ angebracht, jedoch sollten sie als „temporäre Atempause in einer fortgesetzten Konfrontation“ begriffen werden (Mouffe 2018a, 104). Grundsätzlich sehen Mouffe und Laclau Kompromisse kritisch, da sie befürchten, dass diese die notwendigen Differenzen zwischen politischen Projekten verwischen und damit das Spektrum an Positionen verengen (Westphal 2018, 17).⁷⁶

Die nicht nur in Bildungskontexten institutionalisierte Konfliktscheu resultiert maßgeblich daraus, dass die für die Demokratie essenzielle Konfliktlogik privaten Bedürfnissen nach Harmonie,⁷⁷ erfüllenden Beziehungen, Sicherheit und schützender Gemeinschaft auf den ersten Blick zuwiderläuft. Für die Demokratie sind Interessen- und Wertkonflikte⁷⁸ al-

74 Dies „unterstreicht die Tatsache, dass der Bereich der Politik [...] kein neutrales Terrain darstellt, das vom Wertepluralismus abgesichert werden könnte und wo rationale, universelle Lösungen formuliert werden könnten“ (Mouffe 2018a, 95). Der Pluralismus ist laut Mouffe „notwendig konfliktgeladen und schließt die Möglichkeit, einen definitiven Konsens zu erreichen, aus“ (Mouffe/Walzer 1992, 296). In diesem Sinne ist jeder (vermeintliche) Konsens immer nur eine „temporäre Verschnaufpause“ in einer nicht stillzustellenden Sphäre der Konfrontation (Mouffe 2010b, 88). Die Politologin prononciert: „Indem postuliert wird, eine nicht-exklusive öffentliche Deliberationssphäre, in der ein rationaler Konsens erzielt werden könne, sei verfügbar, negiert man die inhärent konfliktorische Natur des modernen Pluralismus“ (Mouffe 2018a, 106).

75 Insofern können mit Mouffe auch Ansätze einer „Kompromisslehre“ zurückgewiesen werden (Wolfgang Hilligen, zit. n. Temme 2014, 139). Wie das deliberative Politikmodell verkenne auch das aggregative die Dimension des Antagonismus (Mouffe 2002b, 56f.).

76 Mouffes und Laclaus Sichtweise kann „helfen, nicht jede Form von rhetorischer Kompromissverweigerung im *Politischen* als antipluralistischen Akt aufzufassen, sondern als Teil des ‚normalen‘ politischen Geschäfts“ (Franzmann 2020, 103).

77 Konsens- und Harmonieorientierung tragen nicht nur zur Aufrechterhaltung der sozialen Ordnung bei (Baros 2014, 342), d. h. zur dauerhaften – mit Rancière gesprochen – „Verunmöglichung des *Politischen*“ (zit. n. ebd.), sondern bilden – übertragen auf Bildungskontexte – immer auch eine „Resistenzfigur gegenüber Bildungsprozessen, und zwar insofern, als mögliche Krisen- und Problemkonstellationen vor einem dominanten Affirmationshorizont individualisiert und aus dem Bewusstsein exterritorialisieren werden und so gar nicht als zentrale Bildungsprobleme erkannt werden (können)“ (ebd.).

78 Nach Morton Deutsch kann zwischen Wert-, Struktur-, Sachverhalts-,

lerdings elementar; um Entscheidungen wird stets gerungen. Konflikte und Dissense charakterisieren das politische Geschehen, müssen jedoch – das konzidiert auch Mouffe – auf der Basis eines minimalen Werte-Grundkonsenses ausgetragen werden (Reinhardt 2012, 73). Insofern verweisen Konflikt und Konsens immer auch aufeinander (Reinhardt 2018, 1).⁷⁹ Mit Mouffe: „Was zwischen *Gegnern* besteht, ist sozusagen ein *konflikthafter Konsens*“ (Mouffe/Wagner 2007, 113) – oder auch „konfliktorischer Konsens“ (Mouffe 2018a, 105). Soll heißen: Politische *Gegner* „stimmen über die grundsätzlichen ethischen und politischen Prinzipien überein, [...] widersprechen sich aber im Hinblick auf deren inhaltliche Auslegung“ (Mouffe/Wagner 2007, 113); sie eint die „gemeinsame Bindung an ethisch-politische Prinzipien“ – *Gleichheit*⁸⁰ und *Freiheit*. Explizit nicht übereingestimmt wird jedoch darin, „was die Bedeutung und Implementierung dieser Prinzipien betrifft, und solch eine Meinungsverschiedenheit kann aufgrund ihrer Natur nicht durch Deliberation und rationale Diskussion gelöst werden“ (Mouffe 2018a, 103).⁸¹

Mouffes und Laclaus Demokratiebegriff ist insofern radikal, dass alles außer der Demokratie selbst verhandelbar ist

Interessen- und Beziehungskonflikten unterschieden werden (Gugel 2018, 3). Mouffe betont vor allem die notwendige „Bindung zwischen Politik und Interessenkonflikten“ (Kloyber/Vater 2010, 7).

- 79 Auch Schmiederer expliziert die (didaktische) Beziehungsproblematik zwischen Konsens und Dissens dialektisch (siehe Schmiederer 1980).
- 80 Mouffe betont hinsichtlich der Spannung zwischen demokratischen und liberalen Gleichheitsvorstellungen, der Kern heutiger demokratischer Auseinandersetzungen bestehe gerade im „ständigen Prozess der fortwährenden Neuaushandlung dieses [...] Paradoxons durch verschiedene hegemoniale Artikulationen“ (Mouffe 2010b, 82).
- 81 Mouffe argumentiert, „dass Demokratie einen ‚konfliktualen Konsens‘ benötigt: einen Konsens über die ethisch-politischen Werte der *Freiheit* und der *Gleichheit* aller, einen Dissens aber über die Interpretation dieser Werte. Daher sollte eine Trennlinie gezogen werden zwischen denen, die diese Werte offen ablehnen, und denen, die sie akzeptieren, aber für widerstreitende Interpretationen kämpfen“ (Mouffe 2010a, 158). Kurz: „Konsens ist in der Tat notwendig, aber er muss von Dissens begleitet werden“ (Mouffe 2018a, 111). Denn „ohne einen minimalen Konsens kann die Gesellschaft nicht existieren – sie wird aber auch ohne dauerhaften Dissens nicht überleben. Nur wenn jeder und jede von uns sich empört, werden wir leben“ (George 1987, 162).

und bleibt (Hilliger 2019, 3). Es geht ihnen zufolge darum, das, was der vorherrschende Konsens verschleiert, zu demaskieren, und all jenen eine Stimme zu geben, die durch hegemoniale Mächte „mundtot“ gehalten werden. Das Aufzeigen von Alternativen zur „postpolitischen Ordnung“ (Mouffe 2015a, 143) kann so gerade auch dazu führen, die eigene Rolle im Sozialen⁸² kritisch zu reflektieren (Emde 2017, 261). Mouffe bestimmt das Wesen des Politischen also insbesondere über Uneinigkeit und Leidenschaft, *Gegnerschaft* und kollektive Identitäten sowie Konfrontation und *Kampf um Hegemonie* – „politische Mündigkeit als Modus rationaler, distanziert-unterkühlter Urteilsbildung passt schlecht dazu“ (Sander u. a. 2016, 17).⁸³

Für Mouffe ist ein Diskurs „nicht einfach eine Zusammenstellung von Gesprochenem und Geschriebenem [...], sondern ein Ensemble, das in sich das Sprachliche und das Nicht-Sprachliche enthält“, also auch physische Gegenstände, die diskursiv⁸⁴ bedingt und in sozial erzeugte Regelsysteme einge-

82 Da Sozialität über keinen *letzten Grund* verfügt, existiert im Anschluss an das Autorenduo stets eine Vielzahl an Gesellschaften; in Mouffes Worten: „Was wir sagten, war, dass *Society* mit einem großen S, als ‚genähte Totalität‘, nicht existiert – nur *Gesellschaften*. Ähnlich wie wir sagen würden, dass Geschichte nicht existiert, was aber nicht heißt, dass es keine spezifischen Geschichten gibt“ (Mouffe/Marchart 1993, 409). Entscheidend ist, dass im Anschluss an Laclau die „Gegenwart als Lücke“ und jene „Lücke durchaus konstitutiv im Sinne einer hegemonialen *Artikulation* verstanden werden kann. Denn es ist der irreduzibel uneindeutige wie unvollständige Prozess der Bezeichnung einer präsenten ebenso wie einer absenten Wirklichkeit, der von Anfang an in den Auseinandersetzungen um spezifische Autorisierungen eines Vergangenen, Gegenwärtigen oder Zukünftigen arbeitet“ (Mayer 2020, 362). Auch Mouffe macht eine explizit „konstitutive Lücke“ aus (Mouffe 2002b, 62).

83 Dieses Verständnis hat seinen festen Platz: „Im liberalen Szenario werden politische Akteure als rationale Individuen betrachtet, die nur in ihrem Eigeninteresse handeln – bestenfalls eingeschränkt durch Moralität. Das von den Leidenschaften gesäuberte Reich der Politik wird als Feld konkurrierender Interessen konzipiert“ (Mouffe 2007, 42).

84 Unter „diskursiv“ versteht Mouffe nicht allein die Praktiken, „die mit Sprache oder Schrift zu tun haben“, sondern vor allem auch „jene der Signifikation, bei denen Bedeutung und Handlung nicht voneinander unterschieden werden können“ (Mouffe 2019b, 155). Sie geht dabei grundsätzlich von einem „diskursiven Charakter des Sozialen“ aus (ebd., 154).

bettet sind (Mouffe 2001, 13). Ganz in diesem Sinne kritisiert Laclau die „Auftrennung von Diskursivem und Außerdiskursivem“ als „unhaltbaren Dualismus“: „Wie Wittgensteins *Sprachspiele* umfasst auch der Diskursbegriff sowohl Wörter als auch die Handlungen, mit denen die Wörter verbunden sind“ (Laclau 2007b, 120).⁸⁵ Der Diskurs ist in dieser Perspektive eine „reale Kraft, die zur Konstitution und Formung sozialer Verhältnisse beiträgt“ (Laclau/Mouffe 2020, 144).⁸⁶ Damit ist das Autorenduo, welches die „Grenzen jeder Objektivität“ zu demonstrieren versucht (Séville 2017, 253), nicht weit von Foucault entfernt,⁸⁷ der festhält: „Der Diskurs [...] ist dasjenige, worum und womit man kämpft; er ist die Macht, deren man sich zu bemächtigen sucht“ (zit. n. Jablonka 1998, 32, Fßn. 17).⁸⁸ Die soziale Wirklichkeit figuriert hier als „hege-

85 Die Parallelität zu Wittgensteins Ausführungen zum *Sprachspiel* besteht somit darin, dass der Zugriff Mouffes und Laclaus die Unterscheidung zwischen diskursiven und nicht-diskursiven Praktiken unterläuft (Thompson 2007, 395); er suspendiert die „im Anschluss an Foucault häufig in Anspruch genommene Unterscheidung von diskursiven und nicht-diskursiven Praxen“ (Geldner 2020, 202).

86 Der Diskursbegriff wird von den beiden Autoren in „analytischer Einstellung“ verwendet, d. h. im Sinne einer Diskursanalyse, die sich in Abgrenzung zu normativen Zugängen auf die „sich in öffentlichen Diskursen herausbildenden herrschenden Meinungen, ‚normalen‘ Einstellungen oder hegemonialen Denkweisen“ richtet (Steffens 2017, 235). Eine diskursanalytische Perspektive im Anschluss an Mouffe und Laclau kann die „generative und hegemoniale Kraft“ von Signifikanten herausstellen, indem sie zeigt, „wie es gerade die Unbestimmbarkeit dieser Signifikanten ist, die die niemals stabilen, sich über Ähnlichkeits- und Differenzbeziehungen bewegenden *Artikulationen* regiert“ (Schäfer 2020, 155).

87 Das im Rahmen radikaler Demokratietheorie entwickelte Verständnis vom „Antagonismus“ als „Zurückweisung von vorgängigen ‚Identitäten‘“ steht in unmittelbarer Nähe zum agonalen Modell sozialer Auseinandersetzungen und Subjektivierungen von Foucault (Bünger 2013a, 130, Fßn. 127). Dessen genealogisch hergeleitetes Modell agonaler Konflikte kennzeichnet, „dass es keine feste Struktur gibt, die die Positionen der Streitenden wie auch ihre Strategien vorgibt. Es ist diese Struktur, um die sich der Streit dreht: Sie bleibt wie die durch sie möglichen Identitäten ein Effekt eines Streits, dessen Bezugspunkt ein Nicht-Ort bleibt, weil jede Struktur Effekt bleibt“ (Schäfer 2009a, 390f., Fßn. 34).

88 Der Diskursbegriff akzentuiert, dass „Bedeutungszuweisungen und ihre Wertigkeiten von Macht durchdrungen sind und selbst wieder wirkmäch-

moniale Diskursformation (Laclau/Mouffe), als *sinnliche Ordnung* (Rancière) oder *diskursive Wissensformation* (Foucault [...])“ (Friedrichs 2016b, 78). Im Blickpunkt steht bei all jenen Autoren die „diskursive, mediale und performative Hervorbringung von Wirklichkeit bzw. die Herstellung sozialer und kultureller Zusammenhänge durch menschliche Praktiken“ (Wimmer 2019, 389). So wird „die ‚Wirklichkeit‘ als Produkt einer Konstruktionsleistung“ (Friedrichs 2012a, 103) und der Diskurs als das „primäre Terrain der Konstitution von Objektivität“ begriffen (Macgilchrist 2015, 196). Das „was ‚objektive Wahrheit‘ ist“, kann damit immer nur Gegenstand und Mittel historischer und gegenwärtiger Kämpfe sein; die „Definition von Merkmalen des Objektiven, Wahren, Allgemeinen, Guten, Schönen usw.“ ist stets eine umkämpfte Machtfrage (Hirschfeld 1998, 189). Die konstruierte „objektive Wirklichkeit“ ist in der Konsequenz die „Wirklichkeit der herrschenden Klassen, also ein *hegemonialer Effekt*, den die Kräfteverhältnisse im *historischen Block* produzieren“, der – und das ist entscheidend –, „von allen als Wirklichkeit angesehen und anerkannt wird“ (Demirović, zit. n. Hirschfeld 1999, 73). Kurz: In der Sphäre des *Politischen* kann es weder eine absolute Wahrheit noch ein objektives Wissen geben (Temme 2014, 227).

Mouffe und Laclau entwickeln ein „agonistisches Differenzmodell“ (Sattler/Schluß 2009, 239), dessen Grundannahme also darin besteht, dass jede politische Ordnung ein Ausdruck von Hegemonie ist. Diese stellt (fragile) Identitäten auf einem „prekären und immer verwundbaren Terrain“ her (Mouffe 2018a, 101). Identitäten und „subjektive“ Interessen konstituieren sich den beiden Autoren zufolge erst im Zuge konfliktiver Auseinandersetzungen (Schäfer 2004a, 47). Sie folgen der Sichtweise, dass Identitäten erst durch eine „diskursive Abgrenzung nach außen“ sowie durch eine „Gleichsetzung nach innen“ hervorgebracht werden (Bünger 2015, 55). D. h., dass jede soziale Identität und damit auch jede soziale Ordnung auf der Unterscheidung von etwas anderem ba-

tig werden. Daraus entstehen hegemoniale Ordnungen und etablierte Wissensformen“ (Aderholz/Rodrian-Pfennig 2012, 129), die Foucault als diskursiv erzeugte „Macht/Wissen-Komplexe“ beschreibt (zit. n. ebd.).

siert (Westphal 2020b, 29); das „Außen“ konstituiert sozusagen die Bedeutung (Jergus 2012, 41, Fßn. 10), die immer aus der Beziehung zu anderen sprachlichen Elementen resultiert (Thon/Mai 2017, 262).⁸⁹ Die „Differenz“ ist in diesem Sinne die „Ermöglichungsbedingung des Seins“ (Mouffe 2018a, 34); jede Identität wird durch (Diskurs-)Macht konstituiert (ebd., 101) und ist stets relational (Laclau/Mouffe 2020, 140). Dieses Spannungsfeld von Macht und Identität eröffnet einen „Kampf um Bedeutungen“ (Schäfer/Thompson 2009, 188). In Anlehnung an die beiden Autoren kann somit – und das ist für ihre politische Theorie ausschlaggebend – von einer „Nicht-Fixiertheit sozialer Identität“ gesprochen werden (Jergus/Thompson 2017, 3); es bestehen grundsätzlich keine „essentiellen Identitäten“, sondern nur „Formen der Identifikation“ (Mouffe 2019b, 154).

Schon an dieser Stelle deutet sich an: Radikale Demokratietheorien bieten sich im Besonderen an, um ein (konflikt) didaktisches Konzept zu entwickeln, das die rezenten globalen Krisen und Verwerfungen sowohl auf der gesellschaftlichen als auch auf der subjektiven Ebene fokussiert (de Moll u. a. 2013, 294).⁹⁰ Um das vielschichtige Wirkungsverhältnis zwischen Politik und Bildung⁹¹ bzw. zwischen *Politischem*

89 So besteht z. B. keine Figur der Gleichheit, die sich nicht „vom Verschiedenen absetzt“ (Friedrichs/Lange 2012, 57); sie stellt eine „differentielle“ Kategorie dar (Friedrichs 2003).

90 „Gelegenheitsbedingte“ oder „konjunkturelle“ Krisen stabilisieren im Fall einer erfolgreichen Abwendung die Herrschaftsstrukturen und besitzen daher sozusagen eine reinigende Wirkung. „Strukturelle“ oder „organische“ Krisen hingegen (Gramsci, zit. n. Bieling 2019, 8) – etwa die multiplen des 21. Jahrhunderts – sind aufgrund ihrer andauernden Persistenz von größerer historischer Bedeutung (ebd.).

91 Es kann beobachtet werden, dass in der Bildungs- und Erziehungsphilosophie zuletzt eine „sehr lebhaft[e] Auseinandersetzung mit den Entwürfen von Foucault, Derrida, Deleuze oder Lyotard bis hin zu Butler und Laclau“ entstanden ist (Ode 2019, 239). Folgt man diesem Diskurs, ist eine „Parallele und systematische Nähe von kritischer Bildungstheorie und Theorien der *politischen Differenz* bzw. der radikalen Demokratietheorie angezeigt, ein ‚innerer Zusammenhang einer Mündigkeit im Vollzug und dem Moment der Demokratie‘, der sich gegen eine funktionalistische Okkupation der Bildung im Kontext ideologischer Formierungen von *Politik* und *Pädagogik* sperrt

und Pädagogischem zu beleuchten,⁹² könnte sich der hegemonietheoretische Ansatz von Mouffe und Laclau, der ein alternatives Konzept politischer Subjektivität offeriert, als gewinnbringend erweisen (Thon 2013, 81). Die beiden Autoren stellen auf kritisch-analytische Weise heraus, dass das liberalistische Politikmodell nicht nur für das Verständnis der institutionalisierten Wechselbeziehung zwischen Politik und Bildung grundlegend ist; heute ist es das prädominante Modell von Politik überhaupt, welches von einem spezifischen Begriff des politischen Subjekts ausgeht und jenen als Grundlage seines Funktionierens perpetuiert (ebd., 86).

Die poststrukturalistische Subjektkritik wirft für Bildungskonzeptionen nicht nur – wie eingangs angedeutet – Probleme auf: Der diskurstheoretische Ansatz des Autorenduos, der unter anderem an Jacques Derrida und dessen Dekonstruktionskonzept⁹³ anschließt, kann ein Verständnis des Politischen ermöglichen, das ohne die Projektion von individualisierten politischen Subjekten auskommt.⁹⁴ Insofern eignet er sich, um einen erweiterten Blick auf das Verhältnis von Politik und Bildung zu werfen. Als instruktiv kann sich hier vor allem der umrissene Identitätsbegriff erweisen, nach dem im Kontext der diskursiven Konstruktion sozialer Wirklichkeit die einzelnen kontingenten Objekte und Praxen ihre Bedeutung stets durch machtförmige Relationierungen erhalten, d. h. in einer

und stattdessen auf das ‚politische Moment der Bildung bzw. die Bildung des Politischen‘ verweist“ (Schäfer/Jacobs 2020, 116).

92 Siehe dazu Schäfer 2021, Kap. III sowie Schäfer/Jacobs 2020, Waldmann 2016, Thon 2013, Euler 2011 und Wimmer 2011; vgl. auch den Sammelband, in dem Brumlik 2016 vertreten ist, sowie – die (mouffeschen und laclauschen) Überlegungen in Hinblick auf forschungstheoretische Fragen weiterführend – Schäfer 2011b und Jergus/Thompson 2011.

93 Siehe dazu – pädagogische Gesichtspunkte beleuchtend – Zirfas 2001; verwiesen sei auch auf die anderen Beiträge des entsprechenden Sammelbandes zu einer „dekonstruktiven Pädagogik“; vgl. zudem Hobuß 2019 und 2015.

94 Mouffe zufolge wird das Subjekt entmachtet bzw. machtlos gehalten, indem es qua Individualisierung eine spezifische, repressive Politisierung erfährt (Winkler 2018, 164).

interdependenten Beziehung zu anderen (Diskurs-)Gegenständen (ebd., 90).⁹⁵

2.2 Hegemonie als *pädagogisches Verhältnis* – Antonio Gramsci als Referenzautor radikaler Demokratietheorie

„Jedes Verhältnis von Hegemonie ist notwendigerweise ein pädagogisches Verhältnis“.
(Gramsci, zit. n. Haug 2009, 36)

Auch Gramsci kann als „radikaldemokratisch“ klassifiziert werden; sein Werk wird von einem explizit „radikaldemokratischen Anspruch“ getragen (Merkens 2009, 323). Dieser artikuliert sich nicht zuletzt in der Forderung einer „radikaldemokratischen Realisierung von Bildung“ (Bernhard 2005, 56). „Radikaldemokratisch“ ist hier nicht nur im herkömmlichen, sozusagen prä-mouffeschen Sinne zu verstehen, sondern auch im diesem Buch zugrundeliegenden Verständnis. So kann Gramsci nicht nur als zentraler Impulsegeber, sondern auch als früher Autor radikaler Demokratietheorie bezeichnet werden: Im Diskurs politischer Theorie und Demokratietheorie wird sein Denken insbesondere von Mouffe und Laclau rezipiert, die an sein Hegemoniekonzept in einem „neomarxistischen bzw. poststrukturalistischen Theoriehorizont“ anknüpfen und Demokratie als „agonistische Kultur des politischen Streits“ neu ausweisen (Faets 2020, 140) – der Motivation folgend, die Hegemonietheorie Gramscis zu erweitern und auf ihre Weise zu radikalieren (Laclau 2013b, 67). Insbesondere die Sichtweise, dass der Kampf um die kulturelle Führungsrolle und

95 Fünf pointierte Thesen, anhand derer die sozialwissenschaftliche Didaktik eine – in diesem Buch eingeleitete – Diskussion von bildungstheoretischen Anschlusspotenzialen des mouffeschen und laclauschen Demokratiemodells gewinnbringend führen kann, entwickelt Astrid Séville. Ihr zufolge wird man mit Mouffe und Laclau „hellhöriger für die Stimmenvielfalt, die in einer pluralistischen Gesellschaft zusammengefasst wird, wie auch feinfühlicher für die Komplexität der Machtstrukturen, die ihr Netz von Differenzen impliziert“ (Mouffe 1999, 33). Für jene fünf Thesen siehe Séville 2017, 255ff.

damit der Kampf um gesellschaftliche Hegemonie *von unten* ausgehen muss (Brie/Spehr 2008, 14), ist für den (mouffeschen und laclauschen) Postmarxismus geradezu axiomatisch geworden (ebd., 43).⁹⁶ Angesichts dieser „post-marxistische[n] Revision Gramscis“ (Marchart 2007, 110) kann hinsichtlich Mouffes und Laclaus Politikmodell von einer „neo-gramscianischen Demokratietheorie“ gesprochen werden (Marchart 2007).⁹⁷

Gramsci greift den Hegemoniebegriff von Lenin auf (Mayo 2006, 39) und entwickelt ihn im Anschluss an die marxistische Geschichtsphilosophie Antonio Labriolas signifikant weiter (Bernhard 2005, 68). Für sein Denken ist die Frage der politischen Handlungsfähigkeit der zentrale (Ausgangs-)Punkt (Afolderbach 2020, 287).⁹⁸ Von diesem aus erklärt Gramsci, wie sich nicht nur materielle und ökonomische, sondern vor allem auch kulturelle Kräfteverhältnisse in der *Zivilgesellschaft* und in staatlich-institutionellen Strukturen verdichten (Eis 2021a, 94).⁹⁹ Das Kernanliegen seiner Hegemonietheorie besteht darin, zu ergründen, wie in einer Herrschaftsordnung die Zustimmung der Unterworfenen evoziert, Machtverhältnisse langfristig gefestigt und gesellschaftlicher Konsens hergestellt

96 Für kritische, (ideen)geschichtlich kontextualisierte Reflexionen des Autorenduos zum klassisch-orthodoxen Marxismus siehe Mouffe 1982 respektive Laclau 1982.

97 Zur Gramsci-Rezeption bei Mouffe und Laclau siehe etwa Marchart 2007. Zum Werk Gramscis im Allgemeinen siehe den Sammelband, in dem ebenjener Aufsatz lokalisiert ist.

98 Seine Überlegungen „zielen vornehmlich auf eine Neugewichtung der Ebenen politischen Handelns, der Anerkennung der subjektiven Dimensionen des *Politischen*, also der Einbeziehung des *Alltagsverstands*, kultureller Alltagspraxen und Institutionen etc. als herausragendes Terrain einer *gegenhegemonialen Vergesellschaftung*“ (Merkens 2009, 330).

99 Insofern kann der Staat in Anlehnung an Nicos Poulantzas als „soziales Verhältnis und Teil hegemonialer Diskurse“ aufgefasst werden (Brand 2011, 152). Nach diesem Verständnis ist der „Staat selbst eine komplexe Praxis, die über die Bediensteten, interne Regeln, Machtkämpfe, (Nicht-)Entscheidungen, Gesetze etc. ausgeübt wird. Schließlich ist der Staat Teil und Produzent gesellschaftlicher Selbstverständlichkeiten, d. h. mehr oder weniger hegemonialer Diskurse“ (ebd., 148). Entsprechend begreift Poulantzas den modernen Staat als „materielle Verdichtung von [gesellschaftlichen] Kräfteverhältnissen“ (zit. n. Rodrian-Pfennig 2016, 55).

wird (Pohn-Lauggas 2020, 173); interrogativ formuliert: „Wie wird ein Konsens hergestellt, der die aktuelle Hegemonie an der Macht hält?“ (Castro Varela 2018, 60). Der Moment, in dem dies gelingt, ist für Gramsci „am eindeutigsten politisch“, da an dieser Stelle die „intellektuelle und moralische Einheit“ erzeugt wird (zit. n. Pohn-Lauggas 2020, 173).¹⁰⁰

Unter *Hegemonie* kann nach der prominenten Definition Gramscis, der sich sozusagen dem „Wirkungszusammenhang ideeller Vergesellschaftung-von-oben“ widmet (Wolfgang Fritz Haug, zit. n. Hirschfeld 2015, 153), die „Organisation des Konsenses der Gesellschaftsmitglieder“ verstanden werden. In diesem Blickwinkel ist die Herstellung von Zustimmung und Loyalität der Beherrschten essenziell für die gesellschaftliche Führungsfunktion und ihren Bestand. Die Kombination aus Führung (*von* verbündeten Klassen) und Herrschaft (*über* andere Klassen) bildet den Kern von Hegemonie (Bernhard 2017, 135, Fßn. 18).¹⁰¹ Hegemonie als „konsensförmige, intellektuelle und moralisch-ethische Führung“ (Merkens 2002a, 172) heißt also vor allem – womit Gramsci eine Kernaussage der *Kulturindustriethese* (Horkheimer/Adorno) vorwegnimmt –, über eine kulturelle Beeinflussung der Gesellschaft die Loyalität der Bevölkerung gegenüber der herrschenden Klasse herzustellen und auf Dauer zu sichern (Bernhard 2017,

100 Pohn-Lauggas stellt heraus: „Das *Politische* zeigt sich genau in diesem Prozess der Konsensbildung. Hegemonie wird im Wesentlichen in der *Zivilgesellschaft* verhandelt, und zur Bewahrung besagter ‚Einheit‘ schreibt sich eine hegemoniale Kraft in alle Sphären des gesellschaftlichen Lebens, in den Alltag der Menschen ein. Mehr als ein Zustand ist Hegemonie also eine Praxis – und diese ist *pädagogisch*“ (Pohn-Lauggas 2020, 173).

101 Diese „Einheit von Führung und Herrschaft“ (Merkens 2006, 7) kennzeichnet laut Gramsci die „normale Ausübung der Hegemonie“ als dialektisch zu verstehende „Kombination von *Zwang* und *Konsens*“ (zit. n. Affolderbach 2020, 126). Die herrschende Klasse führt die ihnen nahestehenden und in die Herrschaftsstruktur integrierbaren Gruppen durch Konsens. Nicht integrierbare oder widerständige Gruppen hingegen werden mit *Zwang* unterworfen; dies wiederum wird durch den Konsens legitimiert (Matz u. a. 2017, 94). *Hegemonie* bezeichnet so gesehen die „komplexen Prozesse, mit denen in liberaldemokratischen Gesellschaften Konsens, ‚gepanzert mit *Zwang*‘, politisch, ökonomisch und kulturell hergestellt wird“ (Aderholz/Rodrian-Pfennig 2012, 131f.).

177, Fßn. 15).¹⁰² Hegemonie zeigt sich sozusagen in der Fähigkeit der herrschenden Klasse, ihre „Interessen dahingehend durchzusetzen, dass sie von den *subalternen* Klassen als Allgemeininteresse angesehen werden“ (Brand 2011, 149).¹⁰³ Die Hegemonietheorie geht somit davon aus, dass zwischen Herrschenden und Beherrschten ein spezifischer Konsens hergestellt wird, indem letztere über „Diskurse, Kultur, Philosophie etc. von der Richtigkeit der von der herrschenden Klasse vertretenen Ansichten und Werte nach Möglichkeit überzeugt werden, aber auch, indem ihnen Zugeständnisse gemacht werden. Die Zugeständnisse sind aber begrenzt“ (Holzer 2017, 201).¹⁰⁴ Es wird sozusagen „mit Mitteln der ‚Kultur‘ Konsens und Zustimmung etabliert“ (Sternfeld 2009, 64).¹⁰⁵ Damit geht

102 Dazu ausführlich: Bernhard 1995.

103 Das „Allgemeininteresse als Ausdruck bürgerlich-kapitalistischer, patriarchaler, ethnisch-strukturierter und internationaler Herrschaft – wie auch als Beherrschung der Natur – muss immer wieder hergestellt werden. Der *Kampf um Hegemonie* findet in allen gesellschaftlichen Bereichen statt und ist die entscheidende Grundlage für politische Herrschaft“ (Brand 2011, 154). Hegemonie erweist sich damit als „Dominanz verallgemeinerter Partikularinteressen, die so dargestellt werden, als würden sie für alle gültig und nützlich sein. Die gesellschaftlichen Institutionen der Erziehung und Bildung sind ideologisches Terrain, auf dem sich die Individuen ihr Bewusstsein von gesellschaftlichen Strukturkonflikten erarbeiten oder auf dem Konsens hergestellt wird, auf dem Weltdeutungen (und diese sind verbunden mit den sozialen Praxen) angeeignet und gestaltet werden, folglich bestehende Herrschaftsstrukturen auch hinterfragt und kritisch zurückgewiesen werden können“ (Vater 2015b, 129).

104 Macht entfaltet sich damit auf sublimale Weise: „Hegemonie als gelebter praktischer Kompromiss und sozialer Konsens ist notwendig hierarchisch und ironischerweise intersektional, denn sie produziert die Unterschiede als natürliche, normale oder rechtmäßige und leugnet sie gar nicht, sondern bewegt sich in ideologische Formen, durch symbolische Ressourcen und mit eigenen Wahrheitspolitiken“ (Niggemann 2016, 66). Im Kulturellen (horizontal) und Ideologischen (vertikal) zeigt sich die „Verschränkung von Herrschaft, Unterwerfung und Selbstbestimmung“. Die „ideologische Einbindung gelingt gerade deshalb, weil sie den Individuen Möglichkeiten der Eigenaktivität einräumt“ (Hirschfeld 2015, 153). Auf diese strategische Weise wird eine „Sicherung konsensualer Anpassung“ effektiv bewirkt (Bernhard 2005, 66).

105 Auch hier zeigt sich: „Kultur ist politisch“ (Gürses 2008); Gramsci spricht von einer „Politik des Kulturellen“ (zit. n. Pohn-Lauggas 2020, 170, Fßn. 3). Dieser begreift das *Kulturelle* als „Praxis der intellektuellen und politischen Selbstermächtigung“ (Merkens 2012b, 15). Er fordert unmissverständlich:

es genau genommen um eine (vermeintlich) „freiwillige Zustimmung, um das aktive Erzeugen eines Konsens – und in Gramscis Worten um den Aufbau eines ‚historischen Blocks‘“ (Höhne 2003, 144).¹⁰⁶

Hegemonie kennzeichnet eine dezentrale bzw. zentrumslose Struktur¹⁰⁷ (Jablonka 1998, 31); ihre Existenzform ist die vorherrschende Diskursformation (ebd., 32). Vermittelt wird sie im „diskursiven Medium“. Gramsci verbindet die Hegemonie mit den Begriffen der „Folklore“¹⁰⁸ und des „common sen-

„Wir müssen uns abgewöhnen und aufhören, die Kultur als enzyklopädisches Wissen zu verstehen“ (zit. n. Vater 2007, 68). Bildung ist für Gramsci vor allem kulturelle Bildung. Sie trägt zur „horizontalen Selbstvergesellschaftung“ bei und „sperrt sich gegen die Einordnung in fremdbestimmte Verfügungen im Dienst von Kapitalverwertung und Herrschaft“ (Hirschfeld 2014, 184). Der marxistische Philosoph wirbt für einen „Prozess der demokratischen Vergesellschaftung von Kultur und Lebensweise, von politischer und ökonomischer Weltsicht“ (Merkens 2009, 328). Er stellt klar: „Eine neue Kultur zu schaffen bedeutet [...] bereits entdeckte Wahrheiten kritisch zu verbreiten, sie sozusagen zu ‚vergesellschaften‘ und sie dadurch Basis vitaler Handlungen, Element der Koordination und der intellektuellen und moralischen Ordnung werden zu lassen“ (zit. n. Castro Varela/Niggemann 2018, 267). In dieser Perspektive „geht es darum, kritische Deutungen gesellschaftlicher Wirklichkeit zu verbreiten und, im Ringen um *Gegenhegemonie*, durchzusetzen“ (Krenz-Dewe/Mecheril 2014, 46). Dabei kann eine „neue Konstruktion [...] nur *von unten* her entstehen“ (Gramsci, zit. n. Borrelli 1979, 156)

106 Nach Bourdieu handelt es sich um eine unbewusste und insofern „hingegenomene Komplizenschaft“ (zit. n. Bremer 2014, 102), die auf sublimen Machtprozessen basiert: „Mit dem Mechanismus der *symbolischen Gewalt* nimmt Herrschaft die Form wirksameren und in diesem Sinne brutaleren Mittels der Repression an“ (zit. n. ebd., 103).

107 Soll heißen: „Es gibt nicht nur keinen exklusiven Ort der Hegemonie, es gibt auch absolut nichts außerhalb“ (Hirschfeld 1999, 72, Ffn. 15). Didaktisch herausfordernd ist somit vor allem, dass Hegemonie nicht greif- oder personalisierbar ist: „Die hegemoniale Struktur ist ‚herzlos‘: Sie hat kein Herz, das man treffen könnte“ (Jablonka 1998, 32).

108 Darunter versteht Gramsci die gesamte „System von Glaubensinhalten, Aberglauben, Meinungen, Sicht- und Handlungsweisen“ (zit. n. Gürses 2017c, 13).

se“ (ebd., 29), die für „geistig-ideologische¹⁰⁹ Dominanz und Attraktionswirkung“ stehen (ebd., 30).

Nach dem marxistischen Philosophen ist der gesellschaftliche Ort der Kämpfe um Hegemonie die – um einen weiteren Schlüsselbegriff anzuführen – „Zivilgesellschaft“ (Brand 2011, 149). Diese ist das Terrain auf dem um Hegemonie (die Dialektik zwischen Macht und gesellschaftlichem Konsens) gerungen wird (Brodesser 2004, 146f.). Die „società civile“ als „Sphäre der Hegemoniebildung“ (Ludwig 1999, 104) kann somit als „hegemonialer Kampfplatz“ begriffen werden (Hirschfeld 1999, 76).¹¹⁰ Gramsci geht also von einer „hegemonialen Funktion der *Zivilgesellschaft*“ aus (Eis/Moulin-Doos 2016, 422). Der – noch näher zu erörternden – differenzphilosophischen Unterscheidung zwischen *Politik* und *Politischen*¹¹¹ ist seine staatstheoretische Grundformel nicht unähnlich: „*Staat = politische Gesellschaft + Zivilgesellschaft*, das heißt *Hegemonie, gepanzert mit Zwang*“ (zit. n. Hirschfeld 1999, 71, Fßn. 13).¹¹²

Vor diesem konzeptionellen Hintergrund zeichnet sich schon ab, dass die Theoriefragmente Gramscis als wertvolle Ansatzpunkte einer emanzipatorischen Pädagogik dienen können (Bernhard 1991, 150), gerade da in seinem Werk das *Politische* in erster Linie als Pädagogik gefasst wird; die Volksbildung ist ein zentrales Element seines Hegemoniekonzepts

109 Für Gramsci ist Ideologie nicht nur eine lehrbuchartige Doktrin (Hirschfeld 2013, 92); vielmehr manifestiere sie sich „implizit in der Kunst, im Recht, in der ökonomischen Aktivität, in allen individuellen und kollektiven Lebensäußerungen“ (zit. n. ebd.).

110 Der „soziologische Raum“ (Fritz Sternberg) der Demokratie ist „kein friedliches Terrain, sondern ein *Kampfplatz*, auf dem liberale und soziale Perspektiven seit je um Hegemonie (Gramsci) rangen“ (Salomon 2013, 70).

111 Das *Politische* ist bei Gramsci die *Zivilgesellschaft* – das „zentrale Terrain der Hegemonie“ (soziale Bewegungen, Gewerkschaften, NGOs, Bildungsinstitutionen, Wissenschaft, Kunst, ...) (Buckel u. a. 2012, 38).

112 Gegenüber der *Zivilgesellschaft*, welche „diejenigen alltäglichen kulturellen Sphären, die dem Schein nach als privat, nicht-öffentlich, außerstaatlich gelten, kurzum den nicht dem Zwangsapparat angehörenden gesellschaftlichen Bereich“ bezeichnet, ist Gramsci zufolge der „politischen Gesellschaft des Staates“ die „Aufgabe direkter Herrschaftsausübung zugewiesen“; hier dominiert die Dimension des *Zwangs* (Bernhard 2005, 136).

(Haug 2009, 36). Eine emanzipatorische Bewusstseinsbildung stellt für Gramsci die notwendige Bedingung progressiver Gesellschaftsveränderung dar. Daraus folgt, dass sein Œuvre in seiner Gesamtheit immer auch pädagogisch zu lesen ist. So impliziert die Analyse von Hegemoniestrukturen das pädagogische Moment gesellschaftlicher Prozesse; die Wirkungsweisen von (gegen)hegemonialen Mechanismen sind ohne die Dimensionen der Bildung und Erziehung nicht greifbar (Bernhard 2006b, 43). Gramscis „volksnahe“, alltagsbezogene und dezidiert *handlungsorientierte* „Philosophie der Praxis“¹¹³ weist der Bildung also eine entscheidende Rolle zu, vor allem hinsichtlich der Mobilisierung *subaltern*er Gruppen – und damit der Überwindung der *Subalternität* selbst. Die hegemoniale Position der herrschenden Klasse reproduziert sich durch spezifische Ausschlussmechanismen, die vor allem entlang der Kategorien *Geschlecht*,¹¹⁴ *Sprache*,¹¹⁵ *Klasse* und *Rasse*

113 Diese richtet sich auf den „Kampf für eine neue Kultur, also einen neuen Humanismus, und die Kritik der Sitten, der Gefühle und der Weltanschauungen“ (Gramsci, zit. n. Schmied-Kowarzik 2018, 57). Sie zielt darauf ab, alle Menschen „aus den ideologischen Fesseln bürgerlicher Ideologie zu befreien“ (ebd.). Die Kernaufgabe der immer auch dezidiert selbstreflexiven „Philosophie der Praxis“ ist nach Gramsci, „die Jugend und das ganze Volk für die Sache der menschlichen Emanzipation zu gewinnen“ und für eine „Kulturrevolution“ zu mobilisieren (Schmied-Kowarzik 2019, 231) – eine symbolische, „wahrhaft kulturelle Revolution“ (Mouffe 1998a, 102), die einen neuen „geschichtlichen Block“ erschafft (Mayo 2006, 43). Der Wert der „Philosophie der Praxis“ resultiert dabei gerade nicht daraus, dass sie „Wahrheiten an und für sich enthält“, sondern aus ihrer „Fähigkeit zur Kritik und Veränderung des common-sense“ sowie der „Fähigkeit, den historischen Prozess der Bewusstseinswerdung zu beeinflussen“ (German Perez, zit. n. Hirschfeld 2013, 98). Das „dabei entstehende Neue“ ist eben nicht nur theoretisch, sondern „wesentlich praktisch/geschichtlich“ (ebd.). Einen Rohentwurf für eine „posthumanistische politische Bildung“ stellt Friedrichs 2021a dar.

114 Auch der Begriff der „hegemonialen Männlichkeit“ (Raewyn Connell) geht auf Gramscis Hegemoniekonzept zurück. Wo letzterer von *Hegemonie* spricht, verwendet Bourdieu später den Topos der *symbolischen Herrschaft*, deren *habituellen* (Nähr-)Boden er in den Vordergrund stellt (Meuser 2000, 105f.). Die Zustimmung der Untergeordneten zur gegebenen Gesellschaftsordnung gründet dem Soziologen zufolge „nicht auf der freiwilligen Entscheidung eines aufgekärten Bewusstseins [...], sondern auf der unmittelbaren und vorreflexiven Unterwerfung der sozialisierten Körper“ (zit. n. ebd., 106). Bourdieu kann hier sozusagen „im Sinne des gramscianischen Hegemoniebegriffs gelesen werden“;

wirken.¹¹⁶ Auch das unterstreicht: Bildung ist untrennbar mit Hegemonie verbunden (Matz u. a. 2017, 94); ein politisches Projekt ist immer auch ein „educational project“ (Peter Mayo,

er geht nicht nur von der Existenz einer Klasse mit Führungsanspruch aus, sondern begreift immer auch die Zustimmung der Beherrschten als zentrale Voraussetzung von Herrschaft (Bauer 2017, 165). Jene Voraussetzung besteht für Gramsci darin, dass die hegemoniale oder nach Hegemonie strebende Gruppe in der Lage ist, ihre Werte, Normen und Ideen als leitend durchzusetzen und zu etablieren (Merkens 2007b, 195f.). Was hier als Zustimmung bezeichnet wird, ist für Bourdieu die Unkenntnis und (damit) die „Anerkennung legitimer Kultur“ (Bauer 2017, 165). Auf Gramsci rekurrierend – was die theoretische Nähe in diesem Punkt verdeutlicht – problematisiert der Soziologe die Folgewirkungen kultureller Reproduktionsmechanismen: „Gramsci hat [...] einmal gesagt, dass der Arbeiter dazu tendiert, die in seiner Stellung [...] begründeten Einstellungen auf alle Bereiche auszudehnen“ (Bourdieu 2020, 602). Bourdieus Begriffsverständnis nicht unähnlich, verwendet schon der marxistische Philosoph in seinen Schriften den Habitus-Begriff *avant la lettre* (Vater 2015b, 128). Erstaunlicherweise werden Gramsci und Bourdieu trotz etlicher theoretischer Parallelen bis dato nur selten zusammengedacht (andeutungsweise: Kastner 2017 und 2012), was nicht zuletzt auf akademische und politische Ressentiments in den jeweiligen Lagern zurückzuführen ist. Dabei zeigt sich schon auf der Begriffsebene: Was *Ideologie* und *Hegemonie* bei Gramsci sind, sind später – im Wesentlichen – *Habitus* und *symbolische Herrschaft* bei Bourdieu. Mit diesen Schlüsselbegriffen zielen beide in ihren Herrschaftsanalysen auf Kultur im weiteren Sinne (Kastner 2012, 23).

115 Mit Max Frisch kann festgestellt werden: „Jedes gesellschaftliche System, ob ein feudales oder liberales, entwickelt eine Sprache, die das System bis in die Nebensachen hinein affirmiert“ (zit. n. Oeftering 2013, 41).

116 Kategorien dienen immer auch dazu, „Kontingenz zu reduzieren und zu invisibilisieren, d. h. die Möglichkeit, aus einem Nebeneinander gleichwertiger Alternativen wählen zu können, zu verschleiern, um Uneindeutigkeit und Ambiguität einzudämmen. Diese Tendenz zur Homogenisierung, insbesondere im Kontext alltäglicher Lebenszusammenhänge, führt dazu, dass bestimmte Kategorien (wie Heterosexualität, Monogamie) Vorrang genießen, dominant werden, ‚natürlich‘ erscheinen und dadurch unvermerktlich einen normativistischen Maßstab für Abweichungen und Anomalien hervorbringen“ (Ebner von Eschenbach 2016, 35). Mit Reckwitz lässt sich konstatieren: „Allein die scheinbare Resistenz grundlegender Fundamente ist bereits eine *Kontingenzinvisibilisierung*“ (Ebner von Eschenbach/Schäffter 2016, 112). Gerade im Stadium der Postdemokratie wird die Kontingenz bzw. die Möglichkeit einer sozialen Umgestaltung systematisch gezeugnet (Agridopoulos 2015, 9).

zit. n. ebd.).¹¹⁷ Bildung ist in diesem Blickwinkel gleichsam als „umkämpftes Kräftefeld“ zu verstehen, in dem „nicht ‚nur‘ gesellschaftlich benötigtes Arbeitsvermögen hergestellt, sondern auch die kulturelle Hegemonie eines jeweiligen Gesellschafts- und Weltverständnisses reproduziert werden soll“ (Bernhard 2018a, 142). Kurz: Bildung ist ein zentrales „Element herrschaftlicher Konsenssicherung“ (Vater 2007, 69). Zugleich kennzeichnet Bildungsinstitutionen eine widersprüchliche Funktion der konsensuellen Absicherung gesellschaftlicher Macht- und Herrschaftsverhältnisse einerseits und der potenziellen Ermöglichung eines Terrains zur Austragung sozialer Kämpfe andererseits (Eis 2018, 129). Auf nicht anderes hebt Gramsci ab, wenn er davon ausgeht, dass die Durchsetzung (und Anfechtung) sozialer Ordnungen auf einer „Wirkung von Hegemonie als ‚pädagogisches Verhältnis‘“ beruht (Eis 2015, 134).¹¹⁸

Um hingegen eine neue Kultur zu erschaffen, bedarf es nach Gramsci zunächst einen „geistig-kulturellen Bruch mit der etablierten Hegemonie“ (Bernhard 2005, 65), d. h. Bildungsformen, die Weltveränderung und Persönlichkeitsentwicklung systematisch aufeinander beziehen, sowohl in der Analyse der Vergesellschaftung als auch im Aufbau eines alternativen Hegemonieprojekts (Castro Varela/Niggemann 2018, 267). In diesem Kontext entwickelt Gramsci unter Verweis auf die zentrale Bedeutung von Pädagogik für gesellschaftliche

117 Mit Gramsci lässt sich das *emanzipatorische Projekt* als Bildungsbewegung verstehen. Er betont, dass Politik ohne Bildung grundsätzlich wirkungslos bleibt (Kalmring u. a. 2015, 24).

118 Schmiederer schließt sich Giesecke an, welcher der These von Marx folgt, nach der die „herrschende Erziehung immer die Erziehung der Herrschenden“ ist (Giesecke, zit. n. Schmiederer 1977a, 44). Ersterer unterstreicht: Kritische Bildung „ist – systemimmanent gesehen – dysfunktional; sie verstößt gegen ihren ‚eigentlichen Auftrag‘ und gegen die Interessen der in der Gesellschaft vorherrschenden und privilegierten Gruppen“ (ebd., 45). Mit Marcuse ausgedrückt: „Der Widerspruch ist real: die bestehende Gesellschaft muss die Möglichkeit zur Erziehung für eine bessere Gesellschaft bieten, und eine solche Erziehung kann für die bestehende Gesellschaft bedrohlich werden“ (Marcuse 1975, 361). Die Rolle der Schule als zentrale Instanz der Reproduktion politisch-gesellschaftlicher Verhältnisse wird auch in Schmiederer 1966 problematisiert.

Transformationsprozesse das Konzept der „oppositionellen Institutionalisierung“ (Engel 2020, 554); die kulturellen Institutionen der Bildung und Erziehung als Orte der Einübung von „Gemeinschaftsdisziplin“ und der Reproduktion hegemonialer Positionen bestimmt er in Anschluss an Marx als bewusstseinsbildendes und „ideologisches Terrain“ (zit. n. ebd.), in denen „Superstrukturen“ vermittelt und ausgebildet werden. Schulen sind allerdings nicht nur – um dies abermals herauszustreichen – „Orte der starren Reproduktion des kapitalistischen Gefüges bürgerlicher Institutionen“, sondern immer auch potenzielles „Terrain einer widerständigen und *gegenhegemonialen* Praxis“¹¹⁹ (ebd.), auf dem sich die Subjekte ein kritisches „Bewusstsein von gesellschaftlichen Strukturkonflikten“ erarbeiten (Merkens 2012b, 29), Weltdeutungen entwickeln und bestehende Herrschaftsstrukturen hinterfragen. Die Bildungs- und Erziehungsinstitutionen definiert Gramsci daher als „Ausgangspunkte des Hinaufarbeitens“ der Unterdrückten, um sich im *Kampf um Hegemonie* behaupten zu können (Engel 2020, 554). Sein universalistischer Bildungsentwurf kulturtheoretischer Prägung (Apitzsch 1986, 177) ist somit als „Aneignung von Gesellschaft in Form einer oppositionellen Neustrukturierung gesellschaftlicher Arbeits- und Lebensverhältnisse im Kontext einer kollektiven Bewusstseinsbildung“

119 Eine „*Gegen-Hegemonie*“ politisch-pädagogisch zu bestimmen, meint bei Gramsci [...], dass die grundlegende Anordnung von *Regierenden* und *Regierten*, *Führenden* und *Geführten*, zum eigentlichen Gegenstand der Auseinandersetzung und Transformation werden muss“ (Merkens 2006, 14). Die Voraussetzung einer „kritischen *Gegenhegemonie*“ ist laut Bernhard die „Bildung des Menschen, die wiederum an gemeinschaftlich initiierte Emanzipationsprozesse gebunden ist. Mit diesem Konzept gelingt es Gramsci, ein kritisches Verständnis von *Mündigkeit* zu entwickeln, das *Mündigkeit* an die Teilhabe an den gesellschaftlichen Auseinandersetzungen knüpft“ (Bernhard 2006a, 12). Eine „*gegenhegemoniale*“ Konzeption kann nur erfolgreich sein, wenn es gelingt, Einfluss auf die Modellierung der öffentlichen Meinung zu gewinnen, in die Konsenssicherung einzubrechen, die Aura aufgeherrschter Ideologien zu bannen. Der *Geist der Abspaltung* im Sinne einer politischen Gegenbewegung zum gesellschaftlichen Machtkartell setzt also die *geistige Abspaltung* als Vorlauf voraus. *Gegenhegemoniale* Vorgänge bedürfen damit elementar der Bildung“ (ebd., 19).

zu lesen (Engel 2020, 554).¹²⁰ So erscheint „Gruppenbildung als hegemoniale Praxis“ (Niggemann 2016, 61). Die Schule als widersprüchlicher „Raum der Konstituierung wie der Anfechtung von Herrschaft“ (Merkens 2012b, 39) kann also als „Kampfplatz und als Aushandlungsraum“ fungieren (Sauter 2006); Bildungsinstitutionen stellen ein „Kampfterrain“ dar (Mayo 2006, 39). Nach Gramsci ist die Wahrnehmung der Welt, die den Menschen einer Gesellschaft als normal, natürlich oder selbstverständlich erscheint – Bourdieu spricht hier von der „Doxa“¹²¹ –, stets sozialisiert und damit immer kontingent; Vorstellungen von Normalität speisen sich in diesem Sinne immer aus einem Potpourri aus historisch wirksamen Ideologien und Narrativen, (wissenschaftlichen) Doktrinen und gesellschaftlichen Mythen. Sozialanalysen und ihre Aufbereitung in (mediale) Narrationen sind daher nie neutrale (wissenschaftliche) Prozesse, sondern immer Ausdruck von sozialen Machtverhältnissen und Vehikel von Machtkämpfen. Gerade deshalb kommt heute neben der *Kulturindustrie*¹²² den Bildungsinstitutionen eine maßgebende Rolle zu. Laut Gramsci repräsentiert der „Alltagsverstand“¹²³ – wenn auch

120 Das noch näher vorzustellende Konzept der „De-Linking-Education“ („Bildung als *Unterbrechung*“) adressiert immer auch die Frage nach einer „Renaissance der Arbeiterbildung“ (Busch/Grammes 2010, 106).

121 Bourdieu bezeichnet die subjektive Wahrnehmung des Menschen, der das soziale Feld als „natürlich“ internalisiert, als „Doxa“ (Agridopoulos 2015, 9, Fßn. 7); nach dem Soziologen handelt es sich hier um „doxische Selbstverständlichkeiten“ (Kröll 2002, 7).

122 Mouffe verweist darauf, „dass Adorno und Horkheimer die Entwicklung der *Kulturindustrie* mit dem Moment in Zusammenhang bringen, in dem es der fordistischen Produktionsweise letztlich gelingt, in das kulturelle Feld vorzudringen. Sie verstehen diese Evolution als eine weitere Stufe im Prozess der Kommodifizierung und Unterwerfung der Gesellschaft unter die Erfordernisse kapitalistischer Produktion“ (Mouffe 2013, 207).

123 Der Begriff des *Alltagsverstandes* bezeichnet bei Gramsci die „Mehrheitsauffassung in der Bevölkerung, die im Einklang mit den Interessen der Herrschenden steht und so die bestehenden ungerechten Strukturen aufrechterhält“ (Aiterwegmair 2019, o. S.). Es handelt sich um ein *Alltagsbewusstsein*, „das in *Unkenntnis* der Historizität von Lebens- und Denkweisen bestehende Existenzweisen und Weltauffassungen naturalisiert, sie zu natürlichen erklärt“ (Bernhard 2005, 103). Der „Alltagsverstand“ ist Gramsci zufolge der „*spontane Konsens*, der gelebt, in dem gedacht und

fragmentiert und gebrochen – die gesellschaftlichen Widersprüche sowie die Kontradiktionen der sozialen Deutungskämpfe auf individueller Ebene. Er stellt einen konflikthaften Vermittlungsraum dar, in dem alle möglichen Interpretationen und Weltdeutungen miteinander konkurrieren (Eicker u. a. 2018, 25).¹²⁴

Die grundlegende und nachhaltige Transformation der hegemonialen Machtstrukturen bedarf laut Gramsci der Aktivierung der beherrschten (*subalternen*) Gruppen als *politische* Subjekte. Deren Zustimmung zum gesellschaftlichen Status quo und ihre Passivität gegenüber diesem wird seines Erachtens durch die Bildung eines positivistisch bornierten, „unkritischen Alltagsverstands“¹²⁵ geschürt.

gefühl wird“ (Niggemann 2014, 216). Für ihn sind zunächst „alle Menschen Philosoph_innen und alle haben einen *Alltagsverstand*. Der *Alltagsverstand* ist die *spontane Philosophie* eines und einer jeden. Er ist die Auffassung des ‚Masse-Menschen‘, die ‚Philosophie der Nicht-Philosophen‘, die sich aus Religion, Philosophie, Aberglaube, *Folklore* und Ideen versatzstückartig zusammensetzt“. Der „Alltagsverstand“ ist „handlungsorientierend auf die Welt bezogen und beinhaltet Weltauffassungen, Glaubensinhalte, Überzeugungen, Vorstellungen und Traditionen; er ist darin wesentlich praktisch. Er ist voll von pragmatischen Deutungsweisen und Bewertungsschemata des alltäglichen Handelns in der Gesellschaft und in dieser Weise vorreflexiv, inkohärent, räumlich und zeitlich fragmentiert“ (ebd., 215). Insofern spricht Gramsci auch von einer „primitiven Philosophie des *Alltagsverstands*“ (zit. n. Matz u. a. 2017, 95), der auf „bizarre Weise zusammengesetzt“ ist (zit. n. Brodessa 2004, 148).

124 Die bildungspraktische Auseinandersetzung mit dem *Politischen* kann dazu beitragen, die „Widersprüchlichkeiten moderner Gesellschaften“ herauszustellen (Emde 2020b, 139). Kämpfe um Hegemonie und Deutungshoheit werden immer wieder neu ausgefochten – gerade dies verdeutlicht die Chancen eines „Lernens in Widersprüchen“ (Emde 2017, 260).

125 Der „Alltagsverstand“ ist nach Gramsci auf alle Gesellschafts- und Lebensbereiche anzuwenden (Hirschfeld 1988, 348). Der Begriff des *Alltagsverstands* fungiert als „politisch operativer Begriff. Er bezieht sich auf das politische Verständnis des Alltags in Herrschaftskontexten.“ Qua Kritik am *Alltagsverstand* kann „somit die Hegemonie in Frage gestellt werden. Der Begriff dien[t] als Modellvorstellung, um widersprüchliche Verhaltensweisen zu erklären, gravierende politische Fehleinschätzungen von Ideologie zu korrigieren und kritische Handlungsfähigkeit zu gewinnen.“ Demirović zufolge „wird das, was als individuelle und unmittelbare soziale Praxis Einzelner erscheint, zu einer festen Kultur und Lebensweise, in der man sich nicht mehr nach deren Entstehung und Veränderbarkeit fragt. Will man *Alltagsverstand*

Wenn Bildung für den Philosophen nicht nur ein Mittel zur hegemonialen Machterhaltung ist, sondern potenziell auch ein zentrales Moment der Aktivierung der unterworfenen Gruppen sowie der Herausforderung gesellschaftlicher Hegemonie sein kann, muss Bildung – dann als Mittel der Befreiung – stets vom „Alltagsverstand“ ausgehen (Matz u. a. 2017, 95), d. h. im Sinne einer *Subjektorientierung* „mit dem praktischen Leben verbunden“ sein (Gramsci, zit. n. ebd.), um zu einer „kritischen, kohärenten und systematischen Welt-auffassung“ zu leiten.¹²⁶ Hier zeigt sich: Durch Gramscis Erweiterung historisch-materialistischer Gesellschaftsanalysen um soziokulturelle und *zivilgesellschaftliche* Elemente kann Bildung im Zusammenhang mit der Auseinandersetzung um gesellschaftliche Macht- und Herrschaftsverhältnisse in einem neuen Blickwinkel betrachtet werden.¹²⁷ Gerade auch hinsichtlich einer *Ausgeschlossenenorientierung* sozialwis-

nun reformieren, so müsse man hiergegen arbeiten, um eine neue Kultur zu schaffen. So setze es beispielsweise eine neue Kultur voraus, um eine gerechtere Gesellschaft schaffen zu können. Eine gesellschaftliche Transformation hin zu [...] sozialer Selbstbestimmung brauche eine Kultur, deren Angehörige den Willen verfolgen, dass wirtschaftliche Entscheidungen nicht den Gesetzen der Kapitalakkumulation folgen, sondern den sozialen und gesellschaftlichen Anforderungen einer Gesellschaft.“ D. h.: „Aufgabe von emanzipatorischer Politik und kritischer Bildung müsste sein, die Fragmentierung, Widersprüchlichkeiten und Ungleichzeitigkeiten des Alltagsverstandes zu verändern und zu reflektieren.“ Schon Gramsci folgte der Perspektive, „es gebe keine Politik ohne Bildung und keine Bildung ohne Politik“. Er war der Überzeugung, „das Bewusstsein müsse als allumfassendes Bewusstsein entwickelt werden“; der „*Alltagsverstand* solle als allgemeines Bewusstsein Gleicher so entwickelt werden, dass sie gemeinsam zusammenhängend kritik- und handlungsfähig werden und solidarisch miteinander umgehen“ (Bichl 2018, o. S.). Damit ist der *Alltagsverstand* ein „wichtiger Ansatzpunkt kritischer politischer Bildung“ (Eis/Hammermeister 2017, 126).

126 Dies ist für Gramsci in erster Linie die Aufgabe der Intellektuellen (Matz u. a. 2017, 95). Für ersteren sind – wie später auch für Rancière (Rancière 2018, 29f.) – zunächst alle Menschen Intellektuelle mit gleicher Intelligenz; entscheidend ist, dass die „Philosophie der Praxis“ darauf hinwirkt, sie „aus den ideologischen Fesseln bürgerlicher Ideologie zu befreien“ (Schmied-Kowarzik 2019, 231).

127 (Kritische) Bildung wird dann als integraler Bestandteil der *Zivilgesellschaft* greifbar (Niggemann 2020, 43).

senschaftlicher Bildung ist entscheidend, dass der Philosoph Bildung als Ursache von gesellschaftlichen Marginalisierungsprozessen ausmacht – und eben zugleich als möglicher Ort der Überwindung ebenjener (ebd.).

Gramsci prononciert, dass Bildung keineswegs ausschließlich in der Schule stattfindet, sondern dass – um dies nochmals herauszustreichen – grundsätzlich jedes hegemoniale Verhältnis ein pädagogisches ist.¹²⁸ D. h., dass eine Vielzahl an Institutionen (Schule, Familie, Kirche, Medien, ...) an der Herstellung eines „hegemoniekonformen Alltagsverstandes“¹²⁹ mitwirkt (Aiterwegmair 2019, o. S.). Wenn Hegemonie immer ein pädagogisches Moment hat, so gilt dies auch in Hinblick auf Gegenbewegungen. Politische Projekte setzen am *Alltagsverstand* der Protagonisten an, um die „Verstrickung der Denkweisen und Gefühlsmuster zu bearbeiten und so progressiv oder konservativ auszubilden“ (Castro Varela/Niggemann 2018, 266).¹³⁰ Kämpfe um den *Alltagsverstand* sind somit immer auch Kämpfe um die Hegemonie (Hirschfeld 1999, 72). Der Kampf auf der Ebene der Ideolo-

128 Im Wortlaut: „Jedes Hegemonie-Verhältnis ist notwendig auch ein pädagogisches Verhältnis“ (Gramsci, zit. n. Hirschfeld 1988, 344). Insofern ist auch und gerade der Neoliberalismus als massenwirksame „public pedagogy“ zu verstehen (Merkens 2006, 11).

129 Das Gefahrenpotenzial besteht in der „Ausbreitung eines tendenziell affirmativen Alltagsbewusstseins“, das „in erster Linie durch Rechtfertigungsideologien für die bestehenden politisch-gesellschaftlichen Verhältnisse bestimmt wird (an denen naturhaft-ontologische, inkohärent-eklektizistische und ahistorische Wahrnehmungs-, Deutungs- und Verwertungsschemata beteiligt sind)“ (Claußen 1987c, 165). Das „Alltagsbewusstsein“ ist allerdings „nicht schlechthin ‚falsches‘ Bewusstsein“; insbesondere seine Inkohärenz ist kennzeichnend: Neben „kritischen Einsichten stehen Restbestände älterer Denktraditionen, abgesunkenes Kulturgut, Vorurteile etc.“ (Karin Priester, zit. n. Hirschfeld 1988, 342). Hält man am potenziell „kritischen Kern des Alltagsverstands“ als „Anknüpfungspunkt für emanzipatorische hegemoniale Strategien“ fest, so ist der „*Kampf um Hegemonie* [...] im Wesentlichen als ein *Kampf um den Alltagsverstand* zu begreifen“ (Hirsch 2019, 85).

130 Dass das „hegemoniale Feld der gesellschaftlichen Kräfteverhältnisse von dem in Widersprüchen befangenen Alltagsverstand(en) eher passiv reproduziert wird, birgt für Bildung die Möglichkeiten der Manipulation und Fortführung der Passivierung ebenso wie eine fundierte Hoffnung auf Ermächtigung des Subjekts“ (Groschwitz 2020, 47f.).

gie¹³¹ und des *Alltagsverstandes* ist laut Gramsci ein „notwendiges Moment der Umwälzung der Praxis, die *Regierten von den Regierenden intellektuell unabhängig zu machen*,¹³² eine Hegemonie zu zerstören und eine andere zu schaffen“ (zit. n. Pohn-Lauggas 2020, 175). Die Konstitution von Wirklichkeit ist in dieser Perspektive ein Ergebnis von Kämpfen, ist „Bedingung und Ziel“. Vor dem Hintergrund dessen geht es nach Gramsci vor allem darum, die „Parteilichkeit der Wahrheit der bürgerlichen Hegemonie“ aufzudecken, d. h. die „scheinbare Allgemeingültigkeit der bürgerlichen Wahrheit“ zurückzuweisen (Hirschfeld 2005, 148).¹³³ Dafür ist vonnöten, „den

131 Gramscis Ideologiebegriff liegt ein spezifisches Verständnis zugrunde: „Was im historischen Materialismus unter *Ideologie* im engeren Sinne zu verstehen ist, hat Antonio Gramsci mit dem Begriff der ‚organischen Ideologie‘ festgehalten. *Ideologie* meint nicht eine willkürliche Weltanschauung, die in keinem Zusammenhang zur Reproduktionslogik einer Gesellschaft steht, vielmehr ist damit eine gesellschaftliche Aussage gemeint, die bewusst auf die Verschleierung von Herrschaftsinteressen angelegt ist, welche in den materiellen Produktions- und Reproduktionserfordernissen einer Gesellschaft begründet sind“ (Bernhard 2018b, 210). Bildung kann dazu beitragen, „die für die Hegemonie so zentralen *organischen Ideologien* aufzubrechen, die das Bewusstsein und das Handeln der Menschen organisieren“. Gramsci fordert die Eroberung eines Terrains, „auf dem die Menschen sich bewegen, Bewusstsein von ihrer Stellung erwerben, kämpfen“ (zit. n. Bernhard 2005, 259). Eine derartige Bildung ist „die unhintergehbare Bedingung der Freisetzung des *Geistes der Abspaltung* durch Kritik der ideologischen Struktur und der *organischen Ideologien* im Feld des Kampfes unterschiedlicher Hegemoniebestrebungen“ (ebd.).

132 Ein „*gegenhegemoniales* Gesellschaftsprojekt“ ist laut Merkens „notwendig auf die Herausbildung einer politischen Pädagogik angewiesen, in der sich die Formierung universeller gesellschaftlicher Handlungsfähigkeit der ‚Regierten‘ tatsächlich praktisch verwirklicht“ (Merkens 2007a, 161f.), diese ein „Bewusstsein von ihrem eigenen gesellschaftlichen Sein, ihrer eigenen Stärke, ihren eigenen Aufgaben, ihrem eigenen Werden“ ausbilden (Gramsci, zit. n. ebd., 162) und „auf eine alternative Welt- und Lebensauffassung zu den bestehenden Verhältnissen hinarbeiten“ (ebd., 173).

133 Vor diesem Hintergrund wird in Jablonka 1998 der Frage nachgegangen, ob Gramsci als „ein Poststrukturalist ‚avant la lettre‘“ angesehen werden kann – mit dem Ergebnis, dass zumindest eine „poststrukturalistische Potenz“ in seinem Denken ausgemacht werden kann (Jablonka 1998, 35). So zeichnet sich schon in seiner Hegemonietheorie eine „artikulations- und diskurstheoretische Wendung“ ab (Krenz-Dewe/Mecheril 2014, 45). Später manifestiert sich Foucaults „kritisches Ethos“ in der „gegenhegemonialen Erweiterung“ dessen

„Alltagsverstand“ – das alltägliche Denken, das in Schulen normierend hegemonial vermittelt wird – zu verändern und die Formen seiner widersprüchlichen Einbindung in die vorherrschende hegemoniale Ordnung zu erfassen“ (Vater 2007, 69). Somit ist der *Alltagsverstand* mit all seinen Widersprüchen, die durch die gesellschaftlichen Antagonismen erzeugt werden, der Ansatzpunkt für emanzipatorische Bildungsprozesse (Ludwig 1999, 105). Die Zielperspektive besteht dabei insbesondere in der Überwindung des Denkmusters, welches soziale Problemlagen und Ungleichheiten nicht in politisch-ökonomischen Kontextbedingungen identifiziert, sondern naturalisiert und kulturalisiert (Bernhard 2017, 171). Gramsci nennt den im *Alltagsverstand* zu erweckenden „kritischen und spontan-experimentellen Teil ‚gesunden Menschenverstand‘ (*buon senso*)“ (Niggemann 2014, 215).

Kritische Bildung ist in diesem Sinne also ein Akt der Befreiung und der Ermächtigung. Sie hat einerseits zum Ziel, das Selbst und seine soziale Position zu reflektieren, und andererseits die Lernenden zu ermächtigen, die Gesellschaftsstrukturen aktiv zu beeinflussen. Die marxistische Dialektik, nach der Menschen durch Gesellschaft geformt werden und zugleich Menschen Gesellschaft formen, ist hier zentral für Gramscis Standpunkt. Ihm zufolge bedarf es der Herstellung von Situationen, in denen Menschen aus dem „herrschenden Gedankensystem“, in dem sie verwurzelt sind, zumindest in gewissem Maße austreten können (Aiterwegmair 2019, o. S.). Unter emanzipatorischer Gesellschaftsbildung im gramscianischen Sinne ist somit zu verstehen, kollektive Bildungsprozesse gegen die Hegemonie herrschender Gesellschaftsgrup-

(Faets 2020, 143), „was wir mittels einer historischen Ontologie unserer selbst sagen, denken und tun“ (zit. n. ebd.); es trägt einen „eminenten bildungsphilosophischen Einschlag, der vor allem in seiner Orientierung an der praktischen Transformation der epistemologischen Dimensionen und gesellschaftlich-politischen Bedingungen kultureller Hegemoniebildung deutliche Schnittflächen mit Gramscis Bildungsverständnis aufweist“ (ebd.). Damit steht „Gramscis Bildungsbegriff [...] in unmittelbarer Verwandtschaft zu Michel Foucaults Konzept der Kritik“ (ebd., 142). Für eine kursorische politikdidaktische Zusammenführung des Subjekt- und Kritikbegriffs Gramscis und Foucaults siehe Hammermeister 2015, 104ff.

pen zu organisieren, welche auf die Verhinderung individueller und kollektiver Selbstermächtigung zielen. Dies erfordert die Entwicklung einer kohärenten, d. h. gemeinsamen Denkweise, die die kritische Erschließung gegenwärtiger Gesellschaftsverhältnisse ermöglicht. Denn nur eine kollektiv angelegte Bildung ist in der Lage, die geistige Abspaltung von herrschenden Ideen und Leitbildern anzuleiten, die für einen Zugewinn an Autonomie und Selbstbestimmung unabdingbar ist.¹³⁴ Gesellschaftsbildung ist damit unverzichtbar für „geschichtliche Aktionen“ und soziale Auseinandersetzungen, aus denen Bausteine für eine alternative Gesellschaftszivilisation gewonnen werden (Bernhard 2018a, 144).¹³⁵ Entsprechend besteht nach Gramsci die übergeordnete Zielperspektive emanzipatorischer Bildung im Aufbau einer kritischen Grundhaltung gegenüber den gesellschaftlichen Mächten der Hegemonie, die die Subjekte durch die Entwicklung individueller und kollektiver Mündigkeit ausbilden. Diese „gegenhegemonialen Prozesse des Mündigwerdens“ (Faets 2020, 142) beschreibt der Philosoph als kollektive Ausprägung eines „Geistes der Abspaltung“ (zit. n. Bernhard 2013, 79).¹³⁶ Bildung versteht

134 Eine „kulturelle und moralische Bildung des Selbst zu betreiben, ist [...] nicht als ein individueller Prozess der ‚Identitätsfindung‘ oder einer naturwüchsigen Selbstverwirklichung zu denken, vielmehr verwirklicht sich der Mensch als ‚Kollektivmensch‘ in der *selbstpotenzierenden* Aneignung von Gesellschaft“ (Merkens 2012b, 31). Gramscis Begriff der *Selbstpotenzierung* „impliziert die Freisetzung des Menschen aus den geschichtlichen Zwängen klassengesellschaftlicher Zivilisation, impliziert Mündigkeit als Erhebung des Menschen gegen das gesellschaftliche Verhängnis“ (Bernhard 2005, 218).

135 Gramscis politische Theorie wird „im Sinne einer diskursiven hegemonialen Auseinandersetzung interpretiert, in der die in einer gesellschaftlichen Machtkonstellation agierenden politischen Gruppierungen wechselseitig versuchen, die eigene Position im geistig-kulturellen *Stellungskrieg* zu konsolidieren und auf das Einflussgebiet der gegnerischen Position auszuweiten“ (Bernhard 1997, 136).

136 Er versteht unter dem „Geist der Abspaltung/Geist des Bruchs“ (zit. n. Bernhard 2017, 135) „alle Bemühungen einer *gegenhegemonialen* gesellschaftlichen Gruppe, die darauf abzielen, die bestehende Hegemonie durch Entkräftung der sie stützenden Ideologien und kollektiv gewordenen, also in das Alltagsbewusstsein der Menschen eingesickerten Meinungsmuster zu schwächen“ (ebd., 135f.). Die „Formulierung ‚geistige Abspaltung‘ bezieht sich im vorliegenden Kontext auf den ontogenetischen Prozess der Subjektwerdung,

er daher als „Kohärenzarbeit“¹³⁷ (zit. n. Affolderbach 2020, 131) im Sinne einer „Bandenbildung“ (Dander 2020, 25). Kritisch-emanzipatorische Bildung ist entsprechend darauf ausgerichtet, die Entstehung sozialer Verbindungen anzure-

in dessen Rahmen durch den Aufbau und die Anlage individuell-kollektiver Wahrnehmungs- und Erkenntnisprozesse die („subjektive“) Basis für die kritische Auseinandersetzung mit vorgegebenen Denkmustern gelegt wird. Heranwachsende und Erwachsene sollen dazu ermächtigt werden, die ihnen servierten Denkmuster nicht einfach als vorgegebene ‚Wahrheiten‘ anzunehmen, sondern sie kritisch zu überprüfen und auf dieser Basis ihr eigenes Welt- und Selbstverständnis zu entfalten“ (ebd., 136). Der „*Geist der Abspaltung*“ verweigert sich der unkritischen Reproduktion bestehender und vorgegebener Hegemonien, indem er zunächst die soziokulturellen Bedingungen der historisch-gesellschaftlichen Formation reflektiert und damit die herrschenden Hegemonien in ihrer Kontingenz und Veränderbarkeit *dekonstruiert*. Die Bildung befähigt den Menschen auf dieser Basis durch den intellektuellen Erwerb eines *Geistes der Abspaltung* zur Hervorbringung *gegenhegemonialer* Gesellschaftsentwürfe und damit zur Erneuerung bzw. Neuordnung der sozialen und damit intergenerationellen Kräfteverhältnisse.“ Somit steht Gramscis Bildungsbegriff – wie schon erwähnt – in direkter Verwandtschaft zu Foucaults Kritikbegriff (Faets 2020, 142). Hinzu kommt, dass sich für Gramsci und Foucault das *Politische* stets in der Gesellschaft abbildet – als ein „Rohstoff“, der „in jedem Lebenszusammenhang versteckt“ ist (Oskar Negt, zit. n. Gloe/Oeftering 2017, 422).

- 137 Diese ist eine „Arbeit, im Plural der Weltauffassungen das Gemeinsame herauszuarbeiten. In diesem Zusammenhang entwickelt sich gesellschaftliche Urteilskraft im Prozess des Kollektiven der „Kohärenzarbeit“ selbst. Insofern gibt es auch nicht *die* Urteilskraft, sondern sie erschließt sich nur als Plural eines Bewusstseins erweiterter Handlungsfähigkeit. Urteilskraft ist demnach keine abschließbare Größe, sondern immer vorläufig und in diesem Sinne eine sich immer wieder erneuernde Kraft als Bestandteil von erweiterter Handlungsfähigkeit“ (Affolderbach 2020, 131). Eine zentrale Kohärenzpraxis besteht etwa in der fortwährenden Verhandlung von *Gleichheit*, *Freiheit* und *Solidarität* im Alltagsleben (Pohn-Lauggas 2020, 176). Für Gramsci ist die „Herstellung von Einheit und Kohärenz zum Ziel der systematischen Kritik und Entwicklung des *Alltagsverstandes* [...] Voraussetzung kritischer Handlungsfähigkeit“ (ebd., 172). Das politische Credo lautet sozusagen: „Vom *Alltagsverstand* zum neuen *Kollektivwillen*“ (Ludwig 1999). Letzterer ist für Gramsci ein „Resultat der politisch-ideologischen Artikulation verstreuter und fragmentierter historischer Kräfte“ (Laclau/Mouffe 2020, 100).

gen, welche neue Handlungsmöglichkeiten eröffnen¹³⁸ (Affolderbach 2020, 129) und eine „kritische ‚Inventur‘ des Denkens (Gramsci) befördern“ (Friedemann Affolderbach/Uwe Hirschfeld, zit. n. ebd.).¹³⁹

138 Laut Bernhard liegt eine „weitere Bedingung für die Freisetzung dieses *Geistes der Abspaltung*, des geistigen Bruchs mit der etablierten Hegemonie, [...] in der Verknüpfung von Kritik und Gegenentwurf“. Ohne die „Ausstrahlungskraft eines Gegenentwurfs, einer alternativen Programmatik, einer Ideologie im Sinne einer neuen Weltauffassung“, bleibt die politische *Artikulation* unter ihren Möglichkeiten (Bernhard 2005, 260). Bildung ist eine „Kraft, die nicht nur die permanente Aufgabe der Kritik der bestehenden politischen und kulturellen Hegemonie zu vollziehen hat, [...] sondern auch eine reale Gegenutopie entwickeln muss, die der bestehenden Gesellschaftsordnung ihren Alleinvertretungsanspruch hinsichtlich der Gestaltung einer gesellschaftlichen Zivilisation entzieht“ (Bernhard 2013, 81). Das „Ziel ist nicht einfach, sich gegen die [...] Hegemonie zu stellen, sondern auch ein alternatives ökonomisches und gesellschaftliches Modell anzubieten“ (Mouffe 2009, 45). D. h. vor allem, eine „Alternative zum Neoliberalismus auf wirtschaftlicher Ebene“ zu offerieren (Mouffe 1998a, 108). Sowohl Mouffe als auch Gramsci betonen, dass sich eine „Umwälzung der Gesellschaft im Zuge eines kritischen Bildungsgeschehens nicht nur abgrenzend vollziehen kann, sondern auch eine positive, nicht zuletzt emotionale Perspektive und Orientierung braucht“ (Laner 2019, 382, Fßn. 13).

139 Auch Mouffe akzentuiert die Bedeutung der „kollektiven Willensbildung“ und ruft dazu auf, die „Strategie der *Desartikulation/Reartikulation* zu verfolgen, die Gramsci einen *Stellungskrieg* nannte“ – eine Strategie, in der „Widerstände miteinander verbunden und gemeinsame Kämpfe *artikuliert* werden“ (Mouffe 2004b, o. S.). Das „Ziel einer radikal-demokratischen Politik sollte es sein, Einschreibungsflächen zu offerieren, auf denen ihre diversen Forderungen um einen ‚kollektiven Willen‘ (Gramsci) herum *artikuliert* werden könnten“ (Mouffe 2013, 212). Die Politologin umreißt die „antihegemoniale Offensive“ (Mouffe 2011, 5) wie folgt: „Was auf dem Spiel steht, ist die Erschaffung eines ‚kollektiven Willens‘ durch Verbindung einer Vielfalt demokratischer Kämpfe unterschiedlichster Provenienz (ökonomischer, politischer, sozialer und kultureller), die oft im Konflikt miteinander liegen und nicht automatisch konvergieren, zu einer *Äquivalenzkette*. Ihre Konvergenz kann nur das Ergebnis *politischer Artikulation* sein. Das Ziel radikaler Politik besteht darin, eine kollektive politische Identität durch das Prinzip *demokratischer Äquivalenz* zu *artikulieren*. Ich möchte betonen, dass solch eine *Äquivalenzrelation* Differenz nicht einfach eliminiert – denn dann würde es sich um einfache Identität handeln. Nur insofern demokratische Differenzen Kräften oder Diskursen entgegengehalten werden, die sie alle negieren, können diese Differenzen füreinander eintreten. Aus diesem Grund ist es zur Konstruktion eines kollektiven Willens erforderlich, dass ein Gegner definiert wird“ (Mouffe 2009, 38). Das *Politische*

Auch die Beziehung zwischen Lehrendem und Lernendem lässt sich laut Gramsci nur als ein dialektisches begreifen – „als ein aktives Verhältnis wechselseitiger Beziehungen“ (zit. n. Steffen 2018, 160). Es bedarf dem Philosophen zufolge seitens der Lehperson eines selbstreflexiven Bewusstseins von ihrer eigenen gesellschaftlichen Position und Funktion, welche im gramscianischen Zukunftsmodell die eines seine soziale Klasse vertretenden „organischen Intellektuellen“¹⁴⁰ ist (Hirschfeld 2014, 174). Was politische Bildner vorrangig zu vermitteln haben, ist in diesem Zusammengang eine kritische „Erkenntnis der Verhältnisse, wie der Möglichkeiten sie zu verändern“ (Haug 2009, 41). Mit Gramsci: „Sich eine Persönlichkeit bilden heißt dann, wenn die eigene Individualität das Ensemble dieser Verhältnisse ist, ein Bewusstsein dieser Verhältnisse gewinnen, die eigene Persönlichkeit verändern heißt das Ensemble der Verhältnisse verändern“ (zit. n. Hirschfeld 1998, 205).¹⁴¹ So sieht der Philosoph nicht weniger vor, als über

wäre somit die „Potentialität des gemeinsamen Handelns“ (Thomas Bedorf, zit. n. Temme 2014, 314). Mouffe betont: „Wenn wir die Frage demokratischer Politik aus der Perspektive des Erzeugens einer weiten *Äquivalenzkette* angehen, liegt das zentrale Problem darin, wie unsere vielfältigen Identifikationen und unsere Zugehörigkeit zu verschiedenen Sprach-, Werte-, Kultur- und anderen Gemeinschaften mit unserer gemeinsamen Zugehörigkeit zu einer demokratischen politischen Gemeinschaft [...] vereinbart werden können“ (Mouffe 1998b, 845).

140 Diese haben sich im Sinne des Philosophen als – um eine neuere Theoriefigur anzuführen – „nonkonformistische Intellektuelle“ (Demirović) „in eine Gemeinschaft der Vielen einzureihen“ (Niggemann 2014, 220). Bei Gramsci findet sich damit ein „entschlossener Gegenentwurf zu Lenins Auffassung von Intellektuellen als technisch-wissenschaftlicher Intelligenz oder Avantgarde“ (ebd., 219).

141 Auch hier rekurriert Gramsci auf Marx, welcher konstatierte: „Das menschliche Wesen ist [...] das Ensemble der gesellschaftlichen Verhältnisse“ (zit. n. Blasche 2021, 130). Ersterer schlussfolgert: „Daher kann man sagen, dass jeder in dem Maße selbst anders wird, sich verändert, indem er die Gesamtheit der Verhältnisse, deren Verknüpfungszentrum er ist, anders werden lässt und verändert“ (zit. n. Haug 2009, 41). Auch bei Gramsci stehen also Gesellschafts- und Selbstveränderung in einem direkten Korrespondenzverhältnis. Damit knüpft er unmittelbar an die dritte der marxischen „Thesen über Feuerbach“ von 1888 – Ausgangspunkt der gramscianischen „Philosophie der Praxis“ – an (Pohn-Lauggas 2020, 176), die auf das „Zusammenfallen des Änderns der Umstände und der menschlichen [...] Selbstveränderung“ verweist (Marx, zit. n. ebd.).

Bildung die „bestehenden Befestigungsanlagen zu durchbrechen“ und eine neue Hegemonie aufzubauen (Bernhard 2005, 244).¹⁴²

Im Mittelpunkt einer so verstandenen „hegemoniekritischen politischen Bildung“ (Eis/Moulin-Doos 2018, 19) steht die Frage, in welche gesellschaftlichen Strukturen und Zwänge die Menschen verstrickt sind (ebd., 13). Dabei besteht die Zielperspektive darin, die Verankerung politischer Projekte im *Alltagsverstand* aufzudecken. Der erkenntnisleitende Gedanke besagt, dass konkrete politische Konflikte und Entscheidungsprozesse immer in latente soziale Kämpfe und konkurrierende politische Projekte (Hegemonieprojekte¹⁴³) eingebettet sind.¹⁴⁴ Die Bedeutung des hegemoniekritischen Ansatzes für die sozialwissenschaftliche Bildung zeigt sich hier vor allem mit Blick auf die *Zivilgesellschaft* als zentralem Feld der Hegemoniebildung. In diesem Zusammenhang ergibt sich eine wesentliche didaktische Konsequenz aus der Einsicht, dass soziale Kämpfe in allen Sphären des „integralen Staates“ (Gramsci) geführt werden, also keineswegs nur auf der Staatsebene, son-

142 Wenn kritische Bildung „darauf hinarbeitet, überkommene hegemoniale Strukturen zu überwinden und eine neue Hegemonie zu schaffen, muss sie eine minutiöse Kenntnis des politisch-kulturellen Terrains erwerben, in dem die die Lebensverhältnisse orientierenden Ideologien auf das Bewusstsein der Menschen einwirken“ (Bernhard 2005, 251). Damit geht es insbesondere darum, dass die „in den *Alltagsverstand* eingelassenen hegemonialen (Ordnungs-)Diskurse, Deutungsmuster, Stereotypen oder Rassismen erkenn- und reflektierbar gemacht werden“ (Lösch/Rodrian-Pfennig 2014, 50).

143 Diese bestehen in der „Verkettung einer Vielzahl unterschiedlicher Taktiken und Strategien, mittels derer [...] Akteur*innen versuchen, ihre partikularen Interessen in allgemeine zu transformieren, um hegemonial zu werden“. Die Zielperspektive liegt darin, „konträre gesellschaftliche Positionen hinlänglich zu integrieren und in einen kohärenten Zusammenhang zu bringen“, d. h. eine „politische Erzählung“ zu entwickeln, über die ein politisches Projekt hegemonial werden kann (Sonja Buckel, zit. n. Eis 2018, 128).

144 Politik darf hier gerade nicht „als ‚allgemeinverbindliche Problemlösung‘ im Sinne des (wie auch immer bestimmten) Gemeinwohls (oder als deliberative Aushandlung) dargestellt [werden], sondern als soziale Kämpfe zur Durchsetzung unterschiedlicher Konzeptionen und Strategien zur (demokratischen) Gestaltung des Gemeinwesens“ (ebd.). Angezeigt ist eine „herrschaftskritische Politikanalyse mithilfe der zentralen Kategorien *Hegemonie* und *Zivilgesellschaft*“ (Eis/Hammermeister 2017, 132).

den insbesondere auch auf der *zivilgesellschaftlichen* Ebene der Hegemonie(re)produktion (Eis 2018, 128). Im Blickpunkt steht somit die Frage, welchen Akteuren es wie gelingt, „ihre Partikularinteressen zu verallgemeinern, das heißt, sie hegemonial werden zu lassen“ (Sonja Buckel, zit. n. ebd.).

Die Bedeutung Gramscis für eine radikaldemokratische sozialwissenschaftliche Bildung lässt sich damit grosso modo in vier Stichpunkten resümieren: 1. Die Lernenden und Lehrenden sind als vergesellschaftete Subjekte auf multiple Weise in gesellschaftliche Herrschaftsverhältnisse eingebunden; die historisch materialisierten gesellschaftlichen Kräfteverhältnisse sind in ihren *Alltagsverstand* eingeschrieben. Daraus folgt, dass politische Lehr- und Lernprozesse keinesfalls unabhängig von Macht- und Herrschaftsverhältnissen reflektiert und gestaltet werden können. 2. Gramsci bietet ein differenziertes Analyseinstrumentarium, um die Dynamik und Gestaltbarkeit sowie die Hindernisse für emanzipatorische (Bildungs-)Praxis zu untersuchen. Dabei wird die Engführung von Ökonomismus und Ideologismus entschieden überwunden. 3. Gramsci verknüpft seine Herrschaftsanalyse mit einem kulturtheoretisch erweiterten Staatsbegriff, der für eine kritische Analyse sozialer Krisen, Kämpfe und Transformationen prädestiniert und didaktisch anschlussfähig ist. 4. Der Hegemoniebegriff erweist sich als besonders gewinnbringend, da das allgegenwärtige Verhältnis von Führung und Herrschaft, von *Zwang und Konsens* sowie die (beschränkten) Gestaltungsräume emanzipatorischer Praxis im Kern immer auch pädagogische Verhältnisse sind und mit Gramsci als solche erfasst werden können (Eis/Hammermeister 2017, 139). Diese Impulse vermögen eine kritisch-emanzipatorische sozialwissenschaftliche Bildung zu bereichern, die die „hegemoniale Integration in den sozialen Konsens verändern will“ (Niggemann 2020, 49).

2.3 Die *politische Differenz* als neue Perspektive für die sozialwissenschaftliche Bildung

2.3.1 Die *Politik* und das *Politische* – die *politische Differenz* bei Chantal Mouffe und Ernesto Laclau

„Der unüberwindbare Antagonismus ist tatsächlich das Wesen des *Politischen*“.
(Mouffe 2018e, o.S.)

„Demokratie als Staatsform“ und „wahre Demokratie“ (Bensaïd), „*politeia*“ und „*politeuma*“ (Agamben), „*Polizei*“ und „*Politik*“ (Rancière), „*die Politik*“ und „*das Politische*“ (Mouffe¹⁴⁵) – all diese dialektischen Begriffspaare, die auf das Spannungsverhältnis von Statik und Dynamik bzw. von politischer Ordnung und politischer Bewegung verweisen, sind für politische Theorien zentral (Salomon 2013, 72), die im weitesten Sinne dem „postmodernen Linksradikalismus“ zuzuordnen sind (Lothar Peter, zit. n. ebd.).¹⁴⁶ Im Diskurs

145 Siehe etwa Mouffe 2010a, Kap. II; einführend: Flügel-Martinsen 2017a, begriffsdefinitorisch: Kap. 3.1; vgl. auch – unter Gesichtspunkten internationaler Jugendarbeit – Schäfer 2019 oder – aus erziehungswissenschaftlicher Sicht – Reichenbach 2001, Kap. 4.3. Hinsichtlich des Diskurses über „*die Politik*“ und „*das Politische*“ ist erstaunlich, „wie konsequent diese Debatte in der Politikdidaktik bislang weitgehend ignoriert wird“ (Friedrichs 2020e, 193, Fßn. 30) – und wenn punktuell auf den Begriff des „*Politischen*“ verwiesen wird, „so scheint dies auf die Privilegierung der Perspektive der *Politik* kaum Einfluss zu nehmen“ (Ebner von Eschenbach 2017b, 4). Zugleich wird nicht selten „*das Politische* – vielfach herrschaftsblind und in normativ idealisierter Weise – auf ein „Problemlösungshandeln“ reduziert (Eis/Hammermeister 2017, 135).

146 Dieses Schema der Differenzierung – Oliver Marchart bezeichnet jene in Anlehnung an die „ontisch-ontologische Differenz“ (Martin Heidegger) als „*politische Differenz*“ (Marchart 2013) – ist bei postmarxistischen Vertretern radikaler Demokratietheorie (und auch generell unter poststrukturalistischen und postfundamentalistischen Autoren) verbreitet, so vollziehen diese Differenzierung neben Mouffe und Laclau im Wesentlichen auch – um nur eine prominente Auswahl anzuführen – Cornelius Castoriadis (siehe etwa 1990), Claude Lefort (siehe etwa 1990), Alain Badiou (siehe etwa 2010), Jacques Rancière (siehe etwa 2002), Jean-Luc Nancy (siehe etwa 2009), Étienne Balibar (siehe etwa 1993) oder Slavoj Žižek (siehe etwa 2010). Die Theoretiker

der politischen Philosophie wird das Wesen des *Politischen* unterschiedlich bestimmt, so definiert etwa Arendt Politik als „Ort der Freiheit“,¹⁴⁷ Habermas als „Ort der öffentlichen Diskussion“¹⁴⁸ und Schmitt¹⁴⁹ als Konflikt im Sinne eines

politischer Differenz fassen ebenjene allerdings nicht in gleicher Weise. Die begriffsgeschichtlich auf Carl Schmitt und Hannah Arendt zurückgehende Unterscheidung von der *Politik* und dem *Politischem* wird von den genannten Autoren mit „leicht unterschiedlicher Konnotation“ verwendet (Schäfer/Jacobs 2020, 108). So differenziert beispielsweise Rancière (im Gegensatz zu Mouffe) zwischen der „Polizei“ (für die *Politik*) einerseits und der „Politik“ (für das *Politische*) andererseits (Gürses 2016, 121, Fßn. 23). Im Folgenden hat der Begriff „Politik“ im Kontext der Auseinandersetzung mit mouffeschen respektive rancièreschen Theorieelementen also eine äquivalente Semantik. Grundsätzlich ist festzustellen, dass Mouffe das *Politische* ähnlich, allerdings weniger normativ fasst als Rancière die *Politik* (Salomon 2014, 61, Fßn. 5). Marchart verweist darauf, dass die „Gemeinsamkeit zwischen den unterschiedlichen Auffassungen der *politischen Differenz* in deren Annahme der ‚Unbegründbarkeit der Gesellschaft‘ bestehe“ (Gürses 2010, 27). So betonen „alle Varianten der Unterscheidung zwischen dem *Politischen* und der *Politik* [...], dass das *Politische* [...] wesentlich Kontingenz ist“ (Thomas Bedorf, zit. n. Schäfer 2021, 47). Damit bietet sich eine „aussichtsreiche Grundlage für die Reformulierung einer differenztheoretischen Fassung von Politik (als Unterscheidung von *Politik* und *Politischem*) liefert, die dann ihrerseits Grundlage für eine Rekonzeptualisierung politischer Bildung sein kann. Als theorie technischer Vorteil ergibt sich daraus, dass dabei weniger auf eine in der Didaktik der Politik verbreitete Version des Konstruktivismus zurückgegriffen werden muss, die sich auf Spielarten eines subjektiven Perspektivismus zurückführen lässt, sondern stärker auf die gesellschaftlich-machtvollen Konstruktionsprozesse von Sinn abgehoben werden kann“ (Friedrichs 2016c, 172). (ebd., 219).

147 Der „Kern des *Politischen*“ liegt bei Arendt im „Miteinander-Sprechen und -Handeln der Menschen, mit dem Ziel die Welt zu verändern“ (Oeftering 2019, 30).

148 Hier entfaltet sich in Habermas' Modell idealtypisch nicht der Zwang der Macht, sondern der „zwanglose Zwang des besseren Argumentes“ (zit. n. Detjen 2014, 6). Auch er sieht den Clou „der Politischen Bildung darin, die Politik als eine Sphäre der Lebenswelt vom Staat als einem funktional spezifizierten System zu unterscheiden“ (Habermas 2017, XV).

149 Den einzigen kontemporären Aufsatz, der den potenziellen Beitrag Carl Schmitts zur politischen Bildung diskutiert, stellt Huhnholz 2017 dar. Diese Singularität ist maßgeblich mit der – noch sehr moderat ausgedrückt – unrühmlichen Rolle des Staatstheoretikers im NS-Regime und seinen entsprechend gefärbten Schriften zu erklären. Der besagte Aufsatz akzentuiert hinsichtlich der Rezeption der Theorien des „Kronjuristen des Dritten Reichs“ (Mouffe 2018d, o. S.)

„Freund-Feind-Antagonismus“ (zit. n. Manzel 2017, 35).¹⁵⁰ Die „politische Differenz“ fungiert im Kontext radikaler Demokratietheorien als „analytisch-theoretische Kategorie“ (Schäfer 2021, 44), auch wenn Mouffe, deren Ausführungen zum *Politischen* geradezu diskursprägend sind (Holzer 2019, 19), das *Politische* als „radikale Inkommensurabilität“ bestimmt (Friedrichs 2019b, 81). Ihr Ausgangspunkt ist die Diagnose von gravierenden gesellschaftlichen und politischen Krisenerscheinungen (Eis/Salomon 2014, 11). Mouffes Begriff des *Politischen* ist somit zugleich eine Krisendiagnose (Obex/Forster 2021, 42); mit ihm expliziert sie ihren konflikt- und hegemonietheoretische Zugriff (Winckler 2017, 76).

Gemäß einer „poststrukturalistischen Skepsis“ (Sternfeld 2009, 82) und „Kritikalität“ (ebd., 122) prononciieren radikal-demokratische Ansätze, dass das *Politische*, „nicht abschließ-

allerdings auch: „Mit den Arbeiten Chantal Mouffes [...] ist schließlich endgültig bezeugt, wie wenig Schmitts Neigung zum rechtsradikalen Lager der sogenannten ‚Konservativen Revolution‘ einer linksradikalen Adoption im Wege steht“ (Huhnholz 2017, 99). Wohlwollender ausgedrückt: „Sich auf einen Kronjuristen des deutschen Faschismus, wie Schmitt auch bezeichnet wird, in einem solchen Zusammenhang zu beziehen, erscheint auf den ersten Blick eigentümlich. Doch hat er eine grundlegende Kritik an der liberalen Demokratie geübt, die erhellend sein kann, wie Chantal Mouffe jüngst festgestellt hat“ (Höhne 2003, 183f., Fßn. 16). Angesichts seiner „Präsenz im Diskurs um die politische Differenz scheint es [...] ratsam, auch Schmitt in die Reihe der [...] Bezugsautor*innen aufzunehmen“ (Schäfer 2021, 54, Fßn. 4).

150 Im Anschluss an Mouffe kann zwischen einem *assoziativen* und einem *dissoziativen* Politikmodell unterschieden werden: „Das *assoziative* Konzept ist das dominierende: Es versteht die Politik als den Raum des gemeinsamen Handelns, als den Raum der gegenseitig gewährten Freiheit, als das kollektive Aushandeln von einem Konsens“ (Kant, Habermas, Arendt, ...). Daneben „gibt es das *dissoziative* Konzept: Es geht davon aus, dass die Politik ein Raum des Konflikts und der nicht auflösbaren Antagonismen ist“ (Machiavelli, Hobbes, Schmitt, ...). Mouffe ist „überzeugt, dass man [beispielsweise] das Phänomen des Populismus gar nicht verstehen kann, wenn man ein *assoziatives* Politikverständnis hat. Hierin liegt wohl die heftige Feindseligkeit des Liberalismus gegenüber dem Populismus begründet – denn der Liberalismus ist eine *assoziative* Philosophie“ (Mouffe 2018e, o. S.). Ihre Überlegungen gründen somit auf der „*dissoziativen* Sichtweise des *Politischen* als Feld des Konflikts und des Antagonismus. Es kann nicht darum gehen, einen rationalen Konsens zu etablieren, das ist nicht möglich“ (Mouffe 2018c, 13).

bar und an keinem Ort festgezurr ist“ (Lösch 2016, 228); das *Politische* stellt keine abgeschlossene Sphäre dar und ist explizit nicht auf einen bestimmten Ort begrenzt (Lösch 2020, 73f.).¹⁵¹ Die radikaldemokratische Theorieperspektive charakterisiert – und das kennzeichnet die „Leere des *Politischen*“ – ein „Offenhalten“, d. h. eine konsequente „Nicht-Fixierung der Deutungen über das Soziale“ (Riefing u. a. 2012, 39). Als Theoretiker des Postfundamentalismus¹⁵² beschreiben Mouffe und Laclau den *Versuch*, eine gesellschaftliche Ordnung zu fixieren, als „hegemoniales Projekt“ (Kollender 2020, 75).

Die beiden Autoren formulieren eine „nichtdeterministische, politische (Sozial-)Ontologie“ (Geldner 2020, 211), die grundlegend von einer „Diskursivität des Sozialen“ ausgeht (ebd., 224). Dabei fokussieren sie mit dem Diskursbegriff die symbolische Ebene von politisch-ideologischen Auseinandersetzungen (ebd., 201); die Akzentuierung der symbolischen Dimension des Sozialen ist für radikale Demokratietheorien wesentlich (ebd., 234). Mouffe versteht unter *Politik*¹⁵³ in Abgrenzung zum *Politischen* die „Gesamtheit der Verfahrens-

151 Das *Politische* ist, wie auch Margit Rodrian-Pfennig bekräftigt, „nicht zu finden oder gar zu reduzieren auf einen bestimmten Ort, eine bestimmte gesellschaftliche Ebene, z. B. den Staat oder die Öffentlichkeit. [...] Das *Politische* ist Ausdruck von Machtverhältnissen und wird im Prozess des Hervorbringens von *Hegemonie* und *Gegenhegemonie* wirksam in den konkreten gesellschaftlichen Bereichen von Arbeit, Bildung, Kultur, Wissenschaft etc.“ (Rodrian-Pfennig 2011, 165). Vor diesem Hintergrund sieht Mouffe vor, den Fokus insbesondere auf das *Politische* in nicht-institutionellen Kontexten zu richten (Kultur, Bildung, Arbeit, ...) – der Annahme folgend, dass das *Politische* ein Ausdruck von Machtverhältnissen ist, die sich im Zuge der Kämpfe um kulturelle Hegemonie in der *Zivilgesellschaft* (re)konstituieren und „das Soziale politisch bestimmen“ (Emde 2018, 225).

152 Dieser überwindet, vom Axiom der Unbegründbarkeit der Gesellschaft ausgehend, Perspektiven des Fundamentalismus. Unter letzterem sind „besonders jene Positionen zu verstehen, die von fundamentalen, d. h. revisionsresistenten Prinzipien, Gesetzen oder objektiven Realitäten ausgehen, die jedem sozialen oder politischen Zugriff entzogen sind“. Marchartspricht beispielhaft von den proklamierten „unabänderlichen Naturgesetzen des Marktes“ (Marchart 2013, 15).

153 Verwiesen sei von vornherein darauf, dass mit der Unterscheidung von *Politik* und *Politischem* nicht bezweckt wird, in Gestalt des *Politischen* einen bloßen Gegenbegriff zur *Politik* zu entwickeln (Schäfer 2021, 44). Stattdessen sehen die Ansätze der *politischen Differenz* vor, „die *Politik* zu beleben“ (Thomas Bedorf/

weisen und Institutionen¹⁵⁴ [...], durch die eine Ordnung geschaffen wird, die das Miteinander der Menschen im Kontext seiner ihm vom *Politischen* auferlegten Konflikthaftigkeit organisiert“ (Mouffe 2010a, 16).¹⁵⁵ Die *Politik* unterliegt dem „Primat der Kontingenz, wonach anvisierte Lösungen so oder auch anders oder auch gar nicht sein können“ (Herbert Uhl, zit. n. Oeftering 2013, 222). Mit ihrem Ansatz wendet sich die Politologin vehement gegen ein enggefasstes, formales Politikverständnis, das Politik auf staatliches bzw. regierungspolitisches Handeln und parlamentarisches Prozedere reduziert; Demokratie ist (im Anschluss an die Tradition des Pragmatismus von John Dewey) eben weit mehr als eine Herrschafts- und Regierungsform (Lösch 2007, 76). Wie bei Dewey stehen auch bei Mouffe das „Mit- und Gegeneinander der Demokratie“ im Mittelpunkt (Schwarz 2020, 399).¹⁵⁶

Das *Politische* hingegen bestimmt Mouffe – wie schon angedeutet – als „Ort von Macht, Konflikt und Antagonismus“ (Mouffe 2010a, 16), d. h. als Ort antagonistischen Ausdrucks

Kurt Röttgers, zit. n. ebd., 45) und der „Krise der *Politik*“ (Crouch) entgegenzuwirken (Bremer 2014, 97); es geht um die „Kontestation der *Politik* durch das *Politische*“ (Friedrichs 2018d, 22). Im Blickfeld stehen also die „feststehende[n] Formen und Regeln (die *Politik*) und [...] deren radikale Infragestellung (das *Politische*)“ (Friedrichs/Lange 2012, 60); das *Politische* fungiert sozusagen als „Wertprädikat von *Politik*“ (Reichenbach 2016, 46). So präsentiert sich die „Abgrenzung des *Politischen* von der *Politik* mit dem Ziel, dem (neo-)liberalen ‚postpolitischen‘ Zeitgeist entgegenzutreten“ (Gürses 2010, 27).

154 Mouffe verwendet den Begriff „Institution“ in einem „sehr weiten Sinne – als Komplex von Praktiken, *Sprachspielen* und Diskursen. Aber er steht auch für traditionelle Institutionen wie etwa Parteien“ (Miessen/Mouffe 2012, 92).

155 Radikale Demokratietheorien bieten sich dazu an, politische Institutionen und Verfahren daraufhin zu untersuchen, „welche Legitimitätsvorstellungen in ihnen materialisiert sind und wen sie integrieren oder ausschließen (sollen)“ (Salomon 2020, o. S.).

156 Auch bei Dewey finden sich „Momente eines radikalen Demokratieverständnisses“, die allerdings ebenfalls im Diskurs sozialwissenschaftlicher Bildung bis dato kaum rezipiert wurden (Aderholz/Rodrian-Pfennig 2012, 125, Ff. 4). Dewey bietet – einer anderen Tradition radikaldemokratischen Denkens entstammend – einen „weiteren Inspirationsquell für Modellierungen radikaldemokratischer Erziehung“ (Sörensen 2020, 29, Ff. 29). Siehe dazu insb. Dewey 2011; vgl. auch Jörke 2007.

divergenter sozialer Beziehungen (Metje 2018, 35). Das *Politische* wird im „offenen Feld des Sozialen“ (Lösch/Rodrian-Pfennig 2014, 39) situiert und als „Praxis des Erzeugens, der Reproduktion und Transformation sozialer Verhältnisse“ verstanden (Laclau/Mouffe 2020, 189). Der Begriff markiert den indefiniten Charakter jeder sozialen Ordnung (Bünger/Jergus 2020, 159) und verweist auf ihre grundsätzliche „Kontestierbarkeit“ (Friedrichs/Hamm 2020, 14), indem verdeutlicht wird, dass jede Ordnung auch anders möglich wäre (Friedrichs 2018d, 19). Gegen vermeintliche Sachzwänge und objektive Widerstände postuliert der Diskurs radikaler Demokratietheorie, dass es im Kontext des *Politischen* „im Kern nicht um das Machbare geht, sondern um die Ermöglichung des Unmöglichen“ (Wimmer 2011, 41).¹⁵⁷ Das Soziale erscheint in der Konsequenz als „politisch bestimmt, kontingent und ver-

157 Die „Unmöglichkeit“ wird typischerweise „von der herrschenden Ideologie in den Mittelpunkt gestellt wird“ (Bünger 2016, 128, Fßn. 24). Folgt man dem Autorenduo, vollzieht sich die Konstituierung einer gesellschaftlichen Ordnung „vermittels kontingenter Grenzziehungen und antagonistischer Ausschlussprozesse, sodass Politik von ihnen verstanden wird als eine hegemoniale Praxis, d. h. als ein Kampf um Stabilisierungen unsicherer, da grundloser Verhältnisse und sozialer Formierungen durch die machtvolle Verbindung durchaus unterschiedlicher Forderungen, Kräfte und Bewegungen, die sich aber unter einem gemeinsamen Bezugspunkt (Forderung) vereinen können, der offen ist für Differenzen. Laclau und Mouffe nennen so etwas einen ‚leeren Signifikanten‘, der zwar selbst ein partikulares Element ist, der aber zugleich das Allgemeine einer gesellschaftlichen Forderung repräsentieren kann“ (Wimmer 2011, 39). Michael Wimmer ergänzt: „Gegenüber der *Politik* als Praxis der Strukturierung und Stabilisierung eines grundlosen, kontingenten und daher labilen Zusammenhangs ist das *Politische* das, was diese durch einen Ausschluss konstituierte einheitliche Ordnung des Sozialen stört und irritiert, indem es den Antagonismus aktiviert. [...] Wenn gesellschaftliche Ordnungen sich nur durch Grenzziehungen und Ausschließungen konstituieren können, wobei dies Resultate kontingenter Machtverhältnisse sind, dann ist nach Laclau und Mouffe die Demokratie diejenige politische Verfassung, die die Grundlosigkeit am ehesten anerkennen kann und in der es gelingen könnte, den unvermeidlichen Antagonismus in einen „agonistischen Pluralismus“ zu transformieren. Dafür muss aber, wie Lefort deutlich gemacht hat, die *Mitte der Macht* leer bleiben, der Platz des Souveräns darf nicht wieder besetzt werden, denn die Leere des Zentrums und die Grundlosigkeit sind Bedingungen der Demokratie, die sich gegen derartige unausweichliche Souveränitätsansprüche stets wehren muss“ (ebd., 42).

änderbar“ (Emde 2019, 46).¹⁵⁸ In dieser Perspektive instituiert das *Politische* das Soziale, ist diesem sozusagen vorgängig¹⁵⁹

158 Oliver Emde konzeptualisiert – nicht zuletzt unter Rekurs auf Mouffe – eine „kritische Rundgangsdidaktik“ (Emde 2017, 261, Fßn. 8) mit Fokus auf „Lernorte des Politischen“ (Emde 2020a, 89). Er ist der Ansicht, dass der urbane Raum im Besonderen dafür geeignet ist, etwas „konfliktdidaktisch zu erschließen“ und die *Politik* (das *Gewordene*) unter dem Gesichtspunkt des *Politischen* (des *Möglichen*) zu betrachten. Hier können Emde zufolge mittels einer „gegenhegemonialen Wissensproduktion“ neue Wege der *Artikulation* ausgemacht werden. Indem bedeutungsgeladene Räume als solche wahrgenommen und hinsichtlich ihres „hegemonialen Narrativs“ eine kritische Prüfung erfahren, kann ein „Verlernen“ normierter Wahrnehmungsmuster angestoßen und der Stadtraum neu gelesen werden – mit dem Gewinn neuer Handlungsperspektiven (Emde 2019, 46). Denn öffentliche Orte, an denen konfligierende Sichtweisen aufeinandertreffen, sind durch fortwährende Kämpfe um Deutungshoheit und Hegemonie charakterisiert (Emde 2018, 225). Die Stadt als „Ort sozialer Widersprüche und urbaner Differenzen“ ist für eine „konfliktorientierte Initiierung“ politischer Bildungsprozesse prädestiniert, da hier, wie auch Mouffe konstatiert, die Herrschaftsverhältnisse und Interessengegensätze, die soziale Ordnungen durchziehen, in besonderer Weise sichtbar werden. Der Perspektive folgend, dass politische Kämpfe um Hegemonie und Deutungshoheit immer wieder neu ausgefochten werden, sieht sich eine kritische sozialwissenschaftliche Bildung (vor Ort) mit der Aufgabe konfrontiert, die konfligierenden Perspektiven erkennbar zu machen. So kann im Rahmen *politischer* Stadtrundgänge die hegemoniale Struktur von öffentlichen Räumen handlungsorientiert erschlossen werden. Zusammengefasst können bedeutungsgeladene, diskursiv besetzte Orte, „mit denen immer auch spezielle körperliche, inkorporierte und ritualisierte Handlungspraxen und Denkweisen einhergehen, [...] als solche wahrgenommen und hinsichtlich ihres hegemonialen Narrativs kritisch hinterfragt werden. Durch ein *Verlernen* normierter Wahrnehmung können Möglichkeiten der Intervention sichtbar und weitere Handlungsoptionen und -freiheiten gewonnen werden“ (Eberhardt u. a. 2020, 292). Für die Bildung „birgt der Besuch realer Orte das Potenzial, die geschaffene Materialität von Orten als Ergebnis (historischer) politischer Auseinandersetzungen zu begreifen“ (Emde 2020b, 147). Mit Mouffe: „Öffentliche Räume sind stets gekerbt und hegemonial strukturiert. Eine gegebene Hegemonie beruht auf einer spezifischen *Artikulation* einer Vielzahl von Räumen, und das bedeutet, dass das Ringen um die Hegemonie auch in dem Versuch besteht, in den öffentlichen Räumen eine andere Artikulationsform zu etablieren“ (Mouffe 2015a, 141). Siehe weiterführend – neben den Entwürfen von Emde – auch Kiehl 2020.

159 In Laclaus Worten: „Das Politische“ als das „einsetzende [...] Moment der Gesellschaft“ (Laclau 1999, 112) leistet die „Produktion der gesellschaftlichen Bezüge“ (ebd., 113).

(Mouffe 1998b, 842); Mouffe und Laclau folgen der Annahme, dass das *Politische* das Soziale als eine „Figuration von zwei ‚entgegengesetzten Lagern‘ hervorbringt“ (Mayer/Wittig 2020, 133). Damit steht eben nicht die *Politik*¹⁶⁰ im Vordergrund, sondern „das Soziale als das *Politische*“ (Salomon 2015a) in seiner pluralen, kontingenten und von Widersprüchen und Antagonismen bestimmten Form (Aderholz/Rodrian-Pfennig 2012, 127). Das *Politische* steht also – im Unterschied zu vielen traditionellen Lesarten von Demokratie – für die stets anwesenden Machtdimensionen sozialer Antagonismen (Schwarz 2020, 395). Dabei handelt es sich um eine „Unaufhebbarkeit des *Politischen*“ (Sonja Puntcher Riekman, zit. n. Oeftering 2013, 165). In diesem Zusammenhang ist für das radikal-demokratische Demokratiemodell kennzeichnend, dass in der Sphäre des *Politischen* kein richtiges oder falsches Wissen bestehen kann; die Sphäre konstituiert sich über die Existenz von kontingentem Wissen, welches die einzige Grundlage für eine „Begründung von Politik“ darstellt (Schaal 2010, 16). Insofern steht das *Politische* für einen Moment, der sich „unter der *Politik* befindet, der Zonen ausmacht, in denen sich der seltsame Grund des Zusammenlebens mit seiner Unbestimmtheit mischt. Dass die Demokratie nicht für ihre eigenen Grundlagen sorgen kann, sondern in einem gewissen Sinne grund(-)los ist, wird durch den Begriff des *Politischen* markiert.¹⁶¹ D. h. die Ordnung wird im Unterschied zur Nichtordnung an den Stellen der Unbestimmtheit, der Unklarheit, des Überschüssigen, der Ausschlüsse usw. sichtbar“ (Friedrichs 2016d, 17).¹⁶²

160 Die *Politik* kann „niemals Konflikt und Uneinigkeit überwinden. Ihr Ziel ist es, die Einheit eines Kontextes des Konflikts und der Meinungsvielfalt zu gewährleisten; sie ist mit der Formation eines ‚Ihnen‘ gegenübergestellten ‚Wir‘ beschäftigt“ (Mouffe 1999, 28).

161 Das berühmte Diktum des Schmitt-Schülers Ernst-Wolfgang Böckenförde genießt damit nach wie vor Aktualität (Friedrichs 2016d, 17).

162 Für die sozialwissenschaftliche Bildung wäre es laut Friedrichs „fruchtbar, genau diese Momente aufzusuchen, sie zu befragen, sie mit Alternativen zu konfrontieren. Die politische Ordnung wird hier in ihrer Vermessung und Figuration des Alltags sichtbar, wenn sie mit Alternativen, Unterbrechungen und kreativen Strategien konfrontiert wird; es werden die als Routinen verkleideten Alltagsnormierungen und Einrichtungen in ihrer ordnenden Funktion sichtbar. Macht(-)Ordnung(!) kann heißen, die Ordnung der Alltagsmacht

Zusammengefasst geht die radikale Demokratietheorie Mouffes und Laclaus davon aus, dass zwischen *Politik* und *Politischem* eine entscheidende Differenz besteht: Während die *Politik* für die je konkrete Gestaltung sozialer Ordnungen steht, deutet der Begriff des *Politischen* darauf hin, dass jede Ordnung von einem „letztlich unentscheidbaren Streit um die Instituierung des Sozialen eingeholt wird“ (Bünger/Jergus 2020, 158). Die Radikalität radikaler Demokratietheorie besteht damit in der Ambition einer „ent-gründeten Begründung demokratischer Ordnung“ (Friedrichs/Hamm 2020, 15).

Die Rede von *Politik* verweist in diesem Zusammenhang auf einen Begriff des *Politischen*, der sowohl politische Praktiken und ihre Akteure (*ontische* Dimension¹⁶³) als auch konfligierende (Grundsatz-)Fragen über die Gestaltung einer Gesellschaft umfasst (*ontologische* Dimension) und die epistemologische Komponente der Wissensproduktion mit einschließt. Die Konstituierung und die Zirkulation von Wissen werden als explizit machtvolle Praktiken ausgewiesen und vor dem Hintergrund des gesellschaftlichen Herrschaftsgefüges in den Blick genommen (Forster 2017, 133f.). Die *Politik* entfaltet sich im „Modus eines Immanentismus“, innerhalb dessen für die soziale Ordnung konstitutive Differenzen in einer hegemonialen Ordnung justiert werden. Das *Politische* hingegen stellt das „unterliegende Feld kontingenter Differenz“ dar (Friedrichs 2015a, 87).¹⁶⁴ In diesem Sinne ist das *Politische* ein Raum unter bzw. hinter der Politik, in dem soziale Verhältnisse, Dif-

auszusetzen, zu unterbrechen etc. und sie dadurch einsichtig zu machen“ (ebd.).

163 In Anlehnung an Heidegger ist das *Politische* auf der Ebene des *Ontologischen* und die *Politik* auf der Ebene des *Ontischen* anzusiedeln (Mouffe 2002b, 59). Das „bedeutet, dass es auf der *ontischen* Ebene um die vielfältigen Praktiken der *Politik* im konventionellen Sinne geht, während die *ontologische* die Art und Weise betrifft, in der die Gesellschaft eingerichtet ist“ (Mouffe 2010a, 15). Ontologisierungen sind nach Mouffe und Laclau immer auch „als Strategie zu verstehen, mit deren Hilfe das ‚kritische Subjekt‘ seine Orientierungen und damit auch sich selbst im offenen Feld politischer Auseinandersetzungen stabilisiert“ (Schäfer 2004a, 48).

164 Insofern ist das *Politische* die „agonal verfasste öffentliche Sphäre des gemeinsamen Streitens und Handelns“ und die Politik die „geronnene, institutionalisierte Form des Interessenausgleichs“ (Rieger-Ladich 2016, 143).

ferenzierungen und Normen hervorgebracht und auch aufgehoben werden (Friedrichs 2012a, 108). Hier konkretisiert sich ein wesentliches Moment sozialwissenschaftlicher Bildung, das zur Geltung kommt, wenn im Subjektivierungsprozess¹⁶⁵ durch die „*Artikulation* von anderen Räumen“¹⁶⁶ soziale Ordnungen in ihrer Kontingenz evident und damit reflektierbar werden (Friedrichs 2017c, 320).

Damit können – um nur vier Schlüsselbegriffe anzuführen – *Konfliktualität*, *Ereignishaftigkeit*, *Unbegründbarkeit* und *Unabgeschlossenheit*¹⁶⁷ als die zentralen Merkmale des *Politischen*

165 Das Subjekt ist nach Foucault ein „Effekt von Machtverhältnissen“. Der einschlägige „Begriff der ‚Subjektivierung‘ betont [...] den Doppelcharakter von Unterwerfung und Hervorbringung“; er verweist auf den „dynamischen Charakter, den Prozess des Werdens und der steten Veränderung von Individuen oder Identität“ (Aderholz/Rodrian-Pfennig 2012, 129). Macht bzw. „hegemoniale Macht“ (Thompson 2014, 107) durchzieht in diesem Blickwinkel „alle Ebenen des Seins, das Soziale, das *Politische*, das Diskursive und nicht zuletzt das Subjekt selbst“, sodass eine „Vielzahl von Machtlinien und umkämpften Terrains entsteht“ (Aderholz/Rodrian-Pfennig 2012, 131). Für bildungstheoretische Reflexionen des foucaultschen Subjektivierungskonzepts siehe Rieger-Ladich 2004; vgl. auch die anderen Beiträge des entsprechenden Sammelbandes.

166 Nach Rancière sind „in einem Ort mehrere Logiken“ zu *artikulieren* (Friedrichs 2017c, 317, Fßn. 6). Ein – im Wesentlichen – entsprechendes Konzept stellen die „Heterotopien“ Foucaults dar: „In aller Regel bringen *Heterotopien* an ein und demselben Ort mehrere Räume zusammen, die eigentlich unvereinbar sind“ (zit. n. ebd.). Daran anknüpfend verweist Carolin Kiehl auf das emanzipatorische Potenzial „*gegenhegemonialer* Räume, in welchen zuweilen eine *gegenhegemoniale* Praxis die menschliche Praxis des Sozialräumlichen konterkariert, karikiert oder *dekonstruiert*. Speziell *imaginäre* oder fiktionale Sozialräume der Kunst und Literatur bilden Räume zur Erprobung mündiger Praxis ab. Chantal Mouffe schreibt eben jenen Räumen jenseits des realen, non-fiktionalen Sozialraums die Kraft der *gegenhegemonialen* Intervention zu – weshalb eine Vernachlässigung musisch-künstlerischer Fächer innerhalb der schulischen Bildung auch als Form der Entmündigung betrachtet werden muss“ (Kiehl 2020, 218).

167 Weitere zentrale Begriffe schließen sich an: „*Differenz*, die keine vorgängigen Elemente (wie etwa Identitäten) voraussetzt; *Kontingenz*, die durch einen notwendigen Zufall das *Politische* als Ereignis entstehen lässt, dessen Elemente [...] erst danach ontologisch greifbar werden; dadurch werden auch *Ordnungen* (etwa Sprache, Wissen, Macht und deren Querverbindungen) in ihrer Kontingenz wahrnehmbar, erklärbar und kritisierbar; schließlich das Begreifen der *Potenzialität*“ (Gürses 2020, 230).

festgehalten werden (Gürses 2016, 123).¹⁶⁸ Vor diesem Hintergrund wird das *Politische* als ein für Bildungsprozesse konstitutives und wertvolles Moment begriffen (Bünger 2013a, 17). Eine bildungstheoretische und -praktische Orientierung am *Politischen* eröffnet die Möglichkeit, die in gesellschaftsstrukturellen Transformationsprozessen aufscheinende Pluralität, Alterität und Latenz handlungsorientiert zu fokussieren (Ebner von Eschenbach 2017b, 4).¹⁶⁹

168 Bilanziert werden muss, dass „keines der vier Charakteristika im Selbstverständnis und ‚Leitbild‘ der politischen Bildung bisher eine Rolle spielt“ (Gürses 2016, 124). Zur Erläuterung und Begründung dieser Anklage siehe Gürses 2016, 123f.

169 Mouffe ist – wie skizziert – der Ansicht, dass sich Konflikte „nur mittels einer gegnerischen Interpretation von Politik in realistischer Weise begreifen lassen. [...] Dies bedeutet im Kern die Entwicklung einer politischen Streitkultur, die weniger auf Konsensbildung und stärker auf Konfrontation und Aushandlung bzw. Kritik ausgelegt ist, was [...] Ansätze der Politischen Bildung bereichern könnte“ (Waldis 2018, 80). Das *Politische* „als Kern der politischen Bildung etablieren zu wollen“, heißt, „das Fach zu ‚politisieren‘“ (Gürses 2017a, 78). Dafür ist für eine „Verschiebung der Perspektive von Politik auf das *Politische*“ einzutreten (Schäfer 2021, 120) – unter Berücksichtigung *beider* Begriffe als didaktische Kernkategorien (Lösch/Eis 2018, 53). Das „*Politische* in der politischen Bildung“ im Sinne der *politischen Differenz* wird in Friedrichs 2021d; Schäfer 2021, Kap. IV sowie in Gürses 2016, 2015 und 2010 ausgelotet; vgl. auch Friedrichs 2019b.

2.3.2 Die *Politik* und das *Politische* – die *politische Differenz* bei Claude Lefort

„In meinen Augen ist das Wesentliche, dass die Demokratie sich dadurch instituiert und erhält, dass sie die Grundlagen aller Gewissheit auflöst.“
(Lefort 1990, 296)

Poststrukturalistische Demokratietheorien prä tendieren, ohne normative Setzung auszukommen.¹⁷⁰ Stattdessen charakterisiert die ausbleibende Möglichkeit einer „Letztbegründung“ das *Politische* (Eis 2015, 132, Fßn. 12), das gleichzeitig als „grund-bedürftig“ und „grund-unmöglich“ erscheint¹⁷¹ – diese *Leere* ist in Anlehnung an Lefort der Ort und das Moment des *Politischen* (de Moll u. a. 2013, 296). Wie Mouffe und Laclau richtet sich Lefort sowohl auf die Frage der Etablierung als auch auf die der Veränderbarkeit gesellschaftlicher Ordnung (Bünger 2016, 122). Er stellt ebenfalls die „Institutionalisierung des Konflikts“ ins Zentrum (Lefort 1990, 293).

Mit *Politik* wird auch hier die „ingerichtete Gesellschaft bezeichnet: in ihren Praxen,¹⁷² Mustern, Strukturen, Symbolisierungen, Signifikationspraxen“.¹⁷³ Das *Politische* hingegen

170 Wie bereits am Rande angedeutet, fällt dieses Unterkapitel sehr oberflächlich aus, da zum einen – um dies nochmals hervorzuheben – die Demokratietheorie von Lefort (siehe insb. Lefort 1990) in mehreren Hinsichten eine Nähe zu der von Mouffe und Laclau aufweist, was u. a. auf eine gegenseitige Theorierezeption zurückzuführen ist (Schäfer 2021, 60ff.); zum anderen erscheint für eine bildungstheoretische Transferleistung – so wie sie hier vorgesehen wird – eine fachwissenschaftliche Darstellung geboten, die konzis bleibt.

171 Mit Badiou ausgedrückt: „Die Möglichkeit des Unmöglichen ist der Grund der Politik“ (Badiou 2010, Buchrückseite). Laclau erläutert: „*Demokratie* muss nicht – und kann auch nicht – radikal gegründet werden. Wir können uns einer demokratischeren Gesellschaft nur durch eine Pluralität von Demokratisierungsakten nähern“ (Laclau 2013a, 120).

172 Mouffe spricht auch von Praktiken „hegemonialer Instituierung“ (Mouffe 2010a, 26).

173 Mouffe und Laclau besitzen ein Verständnis „signifikatorischer Logik, das in der artikulatorischen Praxis den Übergang von Elementen des Diskurses zur ‚Materialisierung‘ in Form von Momenten begreift, die als ‚hegemoniale Relationen‘, das diskursive Terrain konturieren“ (Jergus u. a. 2012, 213, Fßn. 4).

akzentuiert die „grundsätzliche Kontestierbarkeit jedweder eingerichteten Bedeutung, ihre grundsätzliche Unbegründbarkeit – eine fundamentale und notwendige ‚Leerstelle‘ (Lefort) jeglicher demokratisch eingerichteten Ordnung“ (Friedrichs 2020e, 193).¹⁷⁴ Lefort spricht auch von einem undarstellbaren „Ort der Macht“, der eine „Leerstelle“ repräsentiert (Lefort 1990, 293).¹⁷⁵ Dies ist – wie bei Mouffe und Laclau – der „leere Platz“ im *Politischen* (Pazzini 2002, 94). Insofern ist von einer „Undarstellbarkeit“ des *Politischen* auszugehen (Friedrichs 2015a, 89).¹⁷⁶ Mit Laclau: „Das Universale ist ein leerer Ort, eine Leerstelle, die nur vom Partikularen gefüllt werden kann, die aber gerade aufgrund ihrer Leere eine Reihe von Effekten produziert, die für die Strukturierung/Destrukturierung gesellschaftlicher Verhältnisse ausschlaggebend sind“ (Laclau

Die beiden Autoren sprechen von Momenten (Laclau/Mouffe 2020, 140), wenn eine „Bedeutung in einem spezifischen Diskurs temporär fixiert“ wird (Georg Glasze, zit. n. Thon/Mai 2017, 263). Dazu sind „Akte des In-Beziehung-Setzens“ vonnöten (Martin Nonhoff, zit. n. ebd.), die sie als Artikulation bezeichnen. Darunter fällt „jede Praxis, die eine Beziehung zwischen Elementen so etabliert, dass ihre Identität als Resultat einer artikulatorischen Praxis modifiziert wird“ (Laclau/Mouffe 2020, 139).

174 Das Politische ist damit sozusagen die „gründende und zugleich entgründende Dimension der *Politik*“ (Friedrichs/Lange 2012, 58). Für Lefort besteht das *Politische* im „offenen Konfliktraum, der durch die unaufhebbaren Probleme der Repräsentation hervorgebracht wird. Diese Probleme betreffen [...] nicht nur das Verhältnis von Regierung und Gesellschaft und damit die Hervorbringung einer akzeptierten (*polizeilichen*) Ordnung. Für Lefort bleibt diese Ordnung in ihrer Setzung (als *Aufteilung des Sinnlichen*) wie auch in ihrem Prozessieren immer umstritten“ (Mayer u. a. 2019, 28).

175 In der „Moderne ist der Platz des Königs als Ort der Gründung und Legitimation der Macht verwaist“ (Jergus/Thompson 2017, 3). D. h., dass radikale Demokratietheorien keinen „Machtkern“ identifizieren, keine singuläre, „alles beherrschende Machtinstanz“ (Riefling u. a. 2012, 39). Macht ist also „nicht zentriert, verkörpert, zurechenbar, sondern verteilt in einer ‚hegemonialen Ordnung‘ (Mouffe/Laclau) [und damit] nicht als Struktur, sondern als ‚Multitude‘ (Hardt/Negri) zu fassen“ (Friedrichs/Lange 2014, 62).

176 Mit der Unterscheidung zwischen dem *Politischen* und der *Politik* wird „versucht, jene Dimension des Undarstellbaren zu markieren und der [...] Entpolitisierung in einer Denkfigur entgegenzutreten“ (Friedrichs/Lange 2012, 58).

2013b, 75).¹⁷⁷ Das bedeutet, dass politisches Handeln – so auch Leforts Grundannahme – unter Kontingenzzbedingungen auf keine „fundamentalen Letztbegründungen, wie etwa ein göttlicher Wille,¹⁷⁸ Naturgesetze, rationale Vernunft, historische Notwendigkeit,¹⁷⁹ kulturelle Identität oder ökonomische Ge-

177 Laclau unterstreicht: „Es gibt keine Universalität, die als reine Universalität fungiert, es gibt nur die relative Universalisierung, die durch eine stetige Erweiterung einer *Äquivalenzkette* um einen zentralen partikularen Kern herum geschaffen wird. Gramscis Begriff des ‚Stellungskriegs‘ drückt genau das aus“ (Laclau 2013c, 257). So „gibt es Universalität nur aufgrund einer Äquivalenz zwischen Partikularitäten, und solche Äquivalenzen sind immer kontingent und kontextabhängig. Jeder Schritt über diese Grenze hinaus würde notwendigerweise in eine historische Teleologie zurückfallen, mit dem Ergebnis, dass Universalität, die als ein Horizont verstanden werden sollte, zu einem Grund würde“ (ebd., 261). Im Anschluss daran erläutert Žižek: „Das Allgemeine ist leer, da es als solches immer schon ausgefüllt ist, das heißt durch einen kontingenten, besonderen Inhalt hegemonisiert, der als sein Platzhalter agiert – jedes Allgemeine ist, kurz gesagt, das Schlachtfeld, auf dem die Vielzahl von Partikularinhalten um die Vorherrschaft kämpft. [...] Jeder positiv bestimmte Inhalt des Allgemeinen ist das kontingente Ergebnis des hegemonialen Kampfes; an sich ist das Allgemeine völlig leer“ (Žižek 2010, 142).

178 Laclau exemplifiziert den Terminus des *leeren Signifikanten* anhand des Begriffs „Gott“ (siehe Laclau 1998b).

179 „Sachzwang-Argumente“ (Brand 2010, 33) stellen das „ideologische Terrain als gegeben hin, das erst durch eine jahrelange neoliberale Hegemonie erzeugt wurde, und transformiert so einen konjunkturellen Zustand in eine historische Notwendigkeit“ (Mouffe 2009, 55). Die „unsichtbare Ideologie“ (Lefort, zit. n. Bünger 2016, 125) besteht darin, „das ‚Unmögliche‘ diskursiv zu formieren und als ‚ideologisch‘ abzutun“ (ebd., 129). Lefort und Laclau zeigen, „dass auch zunächst ‚unsichtbare‘ Ideologien ihre Spuren hinterlassen: Auch hier sind es kontingente Formationen von Hierarchien, Ausschluss- und Abhängigkeitsverhältnissen, die sich im Rahmen dieser Ideologie herausbilden, und deren Stabilisierung nicht ohne die ideologische Mobilisierung des *Imaginären* auskommt. Vor diesem Hintergrund erhält die Ideologiekritik ihr radikal-demokratisches Format: Als Ausweis der unmöglichen Schließung der Auseinandersetzungen und als Zurückweisung der Verdrängung des Konflikts. [...] Demokratie bezeichnet dann keinen erreichbaren Zustand einer [...] Gesellschaftsform, sondern lässt sich als das Moment der ideologiekritischen Öffnung innerhalb der notwendig ideologischen Selbst-Repräsentation des Sozialen begreifen“ (Bünger 2013a, 214).

setze¹⁸⁰ zurückgreifen kann, um sich zu begründen und zu legitimieren (Schäfer/Jacobs 2020, 108f.). Im Anschluss an Lefort ist politisches Denken im postmodernen Zeitalter der Demokratie also stets ein „Denken unter Bedingungen der Ungewissheit“. Daher bedarf es – im wahrsten Sinne – eines Umdenkens: Politische Ordnungen sind einer fortwährenden „kritischen Befragung“ zu unterziehen; es geht weniger um ihre „ideale oder normativ legitime Form“ (Flügel-Martinsen 2016, 13).¹⁸¹

Die Demokratie ist nach Lefort die „geschichtliche Gesellschaft schlechthin, eine Gesellschaft, die [...] die Unbestimmtheit in ihre Form aufnimmt und erhält“. Auch wenn es der (Markt-)Totalitarismus¹⁸² zu verschleiern versucht, „ist seine Ordnung in Wahrheit gegen diese Unbestimmtheit an-

180 Wenn „göttlicher Wille, Naturgesetze, rationale Vernunft, historische Notwendigkeit, kulturelle Identität, ökonomische Gesetze oder andere metaphysische Hilfsmittel“ als „Letztbegründungen“ präsentiert werden, kann es sich in der Perspektive radikaler Demokratietheorie immer nur um Gründungsversuche handeln (Schäfer 2021, 45), denn nicht nur Mouffé und Laclau gehen – um dies nochmals zu akzentuieren – von einer „unmöglichen Begründung des Sozialen“ aus (Thompson 2014, 96). Ein Ansatz, der sich „um vermeintlich stabile gesellschaftliche Fundamente, also um eine göttlich legitimierte Feudalordnung, unhinterfragte Klassenhierarchien, naturalistisch-rassistische Ideen einer Volksgemeinschaft, essentialistische Vorstellungen einer kulturellen Identität, eine binär kodierte Geschlechternatur oder um eine auf unendlichem Wachstum basierende Wirtschaftsordnung organisiert, benötigt keinen Begriff des Politischen“ (Schäfer 2021, 46).

181 So sind die „Befragungen der Politik als politische Bildungen zu begreifen. In den politischen Bildungen materialisiert und artikuliert sich das Politische“ (Friedrichs/Hamm 2020, 15). Das Ziel sozialwissenschaftlicher Bildung ist dann nicht mehr die Vermittlung eines „wahren Kerns von Politik“, sondern die „Erörterung der mit den Gründungen von Politik verbundenen Leere“. Da politisches Handeln nicht auf einem festen Fundament aufbauen kann, sollte diese Leere im Rahmen kritischer Bildung zentral sein. So ist gerade die Kontingenz politischer Einrichtungen zu fokussieren, um die Möglichkeiten praktischer Veränderung im Kontext politischer Aktivität aufzuzeigen (Riefling u. a. 2012, 40).

182 Die Erscheinungsform des „autoritären Neoliberalismus“ (Niggemann 2020, 46) kann auch als „autoritärer Etatismus“ (Poulantzas) bezeichnet werden (Brand 2010, 33). Angezeigt ist – auch und gerade für die sozialwissenschaftliche Bildung – eine ständige „totalitätskritische Neuinterpretation der Wahrheit“ (Ode 2020, 683).

gelegt. Er behauptet, über das Gesetz seiner Organisation und Entwicklung zu verfügen, und zeichnet sich so in der modernen Welt insgeheim als *geschichtslose* Gesellschaft ab“ (Lefort 1990, 291).

2.3.3 Die *Polizei* und die *Politik* – die *politische Differenz* bei Jacques Rancière

„Demokratie oder Konsens“.
(Rancière 2002, 105)

Nach Rancière ist das „Wesentliche der *Politik* [...] der Dissens“.¹⁸³ *Politik* könne – wider Habermas gesprochen – „nicht im Modell des ‚kommunikativen Handelns‘ aufgehen“ (zit. n. Rößler 2019, 494, Fßn. 606). *Politik* – hier ausdrücklich nicht im Sinne Mouffes und Laclaus oder Leforts zu verstehen – ist für Rancière die *Artikulation* eines Dissenses (Mayer/Wittig

183 In der rancièreschen Perspektive treffen – um ein ausführliches Zitat von Markus Rieger-Ladich anzuführen – „zwei Akteure aufeinander: Als ‚Polizei‘ bezeichnet Rancière jene Kräfte, die am Fortbestand des Status quo interessiert sind. Weil es ihre Interessen sind, die in der existierenden Aufteilung von Kompetenzen, Rechten und Ressourcen zum Ausdruck kommen, bemühen sie sich darum, alle Infragestellungen der herrschenden Ordnung abzuwehren. Die *Polizei* – Rancière knüpft hier offensichtlich an Michel Foucault und Louis Althusser an [...] – sucht mithin die existierende Ordnung als die einzig mögliche, als fraglose und alternativlose Ordnung auszuweisen. Unter dem Terminus ‚Politik‘ fasst Rancière nun all jene gesellschaftlichen Kräfte, die genau das entgegengesetzte Ziel verfolgen: Ihnen geht es darum, die existierende Ordnung zu unterbrechen, sie zu unterlaufen und zu intervenieren, um eine neue Verteilung der Stimmen, der Rechte und der Ansprüche zu erzwingen. Dabei sind Interventionen nicht allein schon deshalb *politisch*, weil sie von sog. ‚politischen Akteuren‘ betrieben werden; Interventionen sind [...] erst dann *politisch*, wenn sie sich darauf konzentrieren, die herrschende Ordnung zu durchkreuzen und ihr das Gewand des Natürlichen zu entreißen. Politik ist daher eine Kraft, die reagiert und den vermeintlich schicksalhaften ‚Lauf der Dinge‘ zu unterbrechen versucht. Ihre Akteure suchen daher immer wieder neu, den Konsens aufzukündigen“ (Rieger-Ladich 2016, 148). Kennzeichnend ist, dass die „Polizei – als Koalition all jener Kräfte, die an dem Fortbestand der herrschenden Verhältnisse interessiert sind – [...] im Dauerzustand existiert, die Politik hingegen nur in actu: Sie flackert auf; sie entzündet sich an einem Missstand“ (ebd., 149).

2020, 127). Das „Wesentliche der *Politik*¹⁸⁴ ist die Demonstration des Dissenses, als Vorhandensein zweier Welten in einer einzigen“ (Rancière, zit. n. Agridopoulos 2015, 6). Wie die bis hierhin vorgestellten Autoren radikaler Demokratietheorie zielt auch Rancière auf eine Kultivierung des Dissenses (Rieger-Ladich 2016, 145). Die „Polizei“¹⁸⁵ – der rancièresche Gegenbegriff zur Politik – lässt den Dissens allerdings nicht

184 Die *Politik* ist nach Christian Kirschner eine „Tätigkeit, die eine bestimmte Auf- und Verteilung (von Chancen, Bildung, Aufenthaltsrechten, Anerkennungsformen etc.) in Frage stellt und die Kontingenz der gegenwärtigen Aufteilung wieder sichtbar werden lässt. Es ist das Durchkreuzen der *polizeilichen* Logik, das *Politik* ausmacht. *Gleichheit* ist dabei die zentrale Figur, illustriert doch der politische Akt, dass die Subjekte in Ermangelung eines letzten Grundes nicht unterscheidbar sind, aber stets unterschieden werden – und dass die gegenwärtigen Weisen des Aufteilens nicht von allen akzeptiert werden. Die Fixierung einer Logik kann demnach immer nur vorläufig sein, der der Dissens über die Aufteilung des Sozialen stets entgegenzutreten kann“ (Kirschner 2015, 155f.). So wird Mathias Lotz zufolge „*Politik* als das Infragestellen der *polizeilichen* Ordnung verstanden. Sie erscheint immer dann, wenn die Aufteilung der Sprechberechtigung bezweifelt wird, weil diejenigen, die eigentlich nicht zum Sprechen berechtigt sind, ihre Stimme erheben. *Politik* ist bei Rancière ein normativer Begriff: Er bezeichnet einen Einspruch gegen die *polizeiliche* Ordnung im Sinne der *Gleichheit*, deren Kontingenz somit deutlich wird. Rancière vertritt einen radikal konfliktorientierten Politikbegriff. Mit dieser Vorstellung des *Politischen* ist bei Rancière die Definition von *Demokratie* verbunden. *Demokratie* wird verstanden als der Augenblick, in dem das demokratische Subjekt Einspruch gegen die *polizeiliche* Ordnung erhebt“ (Lotz 2017, 33). *Politik* ist für Rancière also jener „Prozess, der der Stabilisierung der symbolischen Ordnung („Polizei“), der Allokation von Personen(gruppen) zu bestimmten sozialräumlichen Positionen und der damit einhergehenden Exklusion diametral entgegensteht. Sie vollzieht sich im Modus der Demonstration und In-Frage-Stellung der *polizeilichen* Ordnung“ (Dander 2020, 24), d. h. der „gegebenen Ordnungen des Sicht- und Sagbaren“ (Mayer u. a. 2019, 29). Mit Rancière ausgedrückt: „*Politik* ist eine spezifische Unterbrechung der Logik der *arche*. Sie setzt nicht bloß die Unterbrechung der ‚normalen‘ Verteilung der Positionen zwischen demjenigen, der eine Macht ausübt, und demjenigen, der sie über sich ergehen lässt, voraus, sondern eine Unterbrechung in der Idee der Dispositionen, die diese Position ‚eigen‘ machen“ (zit. n. Friedrichs/Lange 2012, 68).

185 Die „in Anlehnung an den foucaultschen Begriff der *policy* gefasste *polizeiliche* Logik ordnet Menschen an und ein. Die *policy* verweist also nicht auf die repressive Seite der staatlichen Exekutive, sondern auf die symbolische Konstitution des Sozialen, welche den öffentlichen Raum mit Unterscheidungen durchzieht“ (Krückel/Schüll 2020, 131).

zu (Platzer 2012, 630), was laut dem Philosophen zu einem „Ende der Politik“ führt (zit. n. Agridopoulos 2015, 7).¹⁸⁶ Die Präponderanz der *Polizei* stellt den „Regelzustand“ dar; die herrschende Ordnung entspricht der vorgeblich natürlichen Ordnung (Rieger-Ladich 2016, 149).¹⁸⁷ Auch Rancière prangert die „konsensuelle Demokratie“ – das hegemoniale Demokratieverständnis – vehement an (Bareis 2013, 17); er markiert sie als *Polizei* (Schreiber-Barsch 2009, 65). Mit Blick auf die „deliberative Polizeiordnung“ (Simons/Masschelein 2016, 178) stellt der Philosoph unmissverständlich klar: „Der so verstandene Konsens ist die Verneinung der demokratischen Grundlage der *Politik*“ (zit. n. ebd.).¹⁸⁸ Die „Post-Demokratie muss, um den *Demos* ins Abseits zu setzen, die *Politik* ins Abseits setzen, in die Klauen der wirtschaftlichen Notwendigkeit und der rechtlichen Regel“ (Rancière 2002, 120).¹⁸⁹ Die „Ge-

186 Ein Dissens liegt nach Rancière vor, wenn „diejenigen, die eigentlich unqualifiziert sind zu sprechen, sich dennoch äußern und sich Gehör verschaffen“ (Ahrens/Wimmer 2014, 194). Ersterer ist für ihn weniger ein Interessen-, Meinungs- oder Wertkonflikt, sondern vielmehr eine „Teilung im ‚Gemeinsinn‘: ein Streit darüber, was gegeben ist, und über den Rahmen, in dem wir etwas als gegeben wahrnehmen. [...] Das ist es, was ich einen Dissens nenne: zwei Welten in ein und dieselbe Welt zu bringen“ (zit. n. Simons/Masschelein 2016, 174).

187 Auch Rancière betont nachdrücklich die „Kontingenz der *polizeilichen* Ordnung als vermeintlich natürliche Ordnung“ (Krückel/Schüll 2020, 138) – mehr noch: Er akzentuiert die „reine Kontingenz jeder sozialen Ordnung“. Dies gilt auch für die *Politik*: „Die Grundlegung der *Politik* [...] ist die Abwesenheit eines Grundes, die reine Kontingenz aller gesellschaftlichen Ordnung. Es gibt *Politik* einfach deshalb, weil keine gesellschaftliche Ordnung in der Natur gegründet ist, kein göttliches Gesetz die menschlichen Gesellschaften beherrscht“ (Rancière 2002, 28). Auch für Rancière ist die Demokratie somit eine „grundlose Unternehmung“: „Sie hat kein festes Fundament, auf das sie sich zurückführen oder aus dem sich ihre Form ableiten ließe“ (Flügel-Martinsen 2013, 45); *Politik* und *Demokratie* sind bei ihm synonyme Begriffe (Schreiber-Barsch 2009, 65).

188 Mit Rancière lässt sich festhalten: „Ein politisches Denken, das nach festen Lösungen sucht, statt die Praxis kritisch zu reflektieren, versucht im Grunde Schluss mit der *Politik* zu machen“ (Flügel-Martinsen 2016, 13). Er nennt die „konsensuelle Demokratie“ auch „Postdemokratie“ – allerdings in einem anderen Sinne als Crouch (Bareis 2013, 17, Fßn. 7).

189 Mit anderen Worten Rancières: „Die Postdemokratie muss, um das *demos* zu verabschieden, das *Politische* als abwesend setzen, es zwischen den Mühlsteinen

setze und Institutionen der formalen Demokratie“, so Rancière in Anlehnung an Marx, sind „sowohl der Schein, hinter dem die Macht der bürgerlichen Klasse ausgeübt wird, als auch ihr Instrument“. Vonnöten ist ein „Kampf gegen diesen Schein“ (zit. n. Blühdorn 2013, 260).

Die Begriffe der *Politik* und der *Demokratie*¹⁹⁰ stehen dem der *Polizei* also diametral gegenüber – mehr noch: Sie implizieren das „Durchbrechen der *polizeilichen* Ordnung“ (Kleinschmidt 2021, 59).¹⁹¹ Rancière reserviert den Begriff der *Politik*

der wirtschaftlichen Notwendigkeit und der rechtlichen Regel zerreiben“ (zit. n. Blühdorn 2013, 117). Denn „Politik findet in spätmodernen Gesellschaften weitgehend ohne Bürger/innen, ohne Volk und – als Verwaltungshandeln – zunehmend auch ohne Politiker/innen statt, sondern als die Regierungspraxis“ (Eis 2015, 131) – die Regierungspraxis einer „Demokratie nach dem *Demos*“ (Rancière 2002, 111).

190 Rancière skizziert seinen Demokratiebegriff wie folgt: „Die *Demokratie* hat anfänglich die politische Philosophie hervorgerufen, weil sie nicht eine Gesamtheit von Institutionen oder ein Herrschaftstypus unter anderen ist, sondern eine Seinsweise des *Politischen*. Die *Demokratie* ist nicht die parlamentarische Herrschaftsform oder der Rechtsstaat. Sie ist auch kein Zustand des Sozialen, die Herrschaft des Individualismus oder die der Massen. Die *Demokratie* ist, im Allgemeinen, die Weise der Subjektivierung der *Politik* – wenn man unter *Politik* etwas anderes versteht als die Organisation der Körper in der Gemeinschaft und die Verwaltung der Plätze, Mächte und Funktionen. Genauer, *Demokratie* ist der Name einer singulären *Unterbrechung* dieser Ordnung der Verteilung der Körper in der Gemeinschaft, für die ich vorgeschlagen habe, sie durch den erweiterten Begriff der *Polizei* begrifflich zu fassen. Sie ist der Name dessen, was das gute Funktionieren dieser Ordnung durch ein singuläres Dispositiv der Subjektivierung *unterbricht*“ (ebd., 108f.). In einem Satz: „Die *Demokratie* ist die Einrichtung von Subjekten, die nicht mit den Teilen des Staats oder der Gesellschaft übereinstimmen, von schwebenden Subjekten, die jede Repräsentation der Plätze und Anteile in Unordnung bringen“ (ebd., 109). Sie ist die „Subjektivierungsweise des *Politischen*“ (Rancière, zit. n. Blühdorn 2013, 127). Unter *Subjektivierung* versteht Rancière eine „Reihe von Handlungen“, die eine „Instanz und eine Fähigkeit zur Aussage erzeugen, die nicht in einem gegebenen Erfahrungsfeld identifizierbar waren, deren Identifizierung also mit der Neuordnung des Erfahrungsfeldes einhergeht“ (Rancière 2002, 47).

191 Genauer: „Das *Politische* ist die *Unterbrechung* der *polizeilichen* Ordnung des Status quo. Das *Politische* fängt also da an, wo die scheinbar natürliche Ordnung durch die *Logik der Gleichheit* unterbrochen wird“ (Kleinschmidt 2021, 59).

somit für die „Aussetzung¹⁹² der allgegenwärtigen selbstverständlichen Begründungen (*arche*)“ (Friedrichs 2017c, 317).¹⁹³ Folgt man dem Philosophen, ist es erst der „Streit um das Dasein der *Politik*, durch den es *Politik* gibt“ (Rancière 2002, 27). Die *Politik* erscheint als Moment, in dem die bestehenden Verhältnisse über ihre Oberfläche hinaus erkennbar werden und es zu einer „Sichtbarkeit der Stimme der *Anteillosen* kommt (Zeuner u. a. 2015, 5). Demokratie entfaltet sich in dieser Perspektive, wenn durch das Erscheinen jener Anteillosen – bei Gramsci sind dies die *Subalternen* – die vorherrschende Ordnungslogik radikal infrage gestellt wird (Rancière 2002, 28). Entscheidend ist für Rancière, dass zunächst erfasst wird, „wer von welcher Position aus spricht, wer gehört und gesehen wird, wer auf welche Weise Legitimität behauptet und Geltungskraft beansprucht“ (Rieger-Ladich 2020, 16). In Anbetracht dessen, dass das „Sehen- und Gehörtwerden“ höchst ungleich verteilt ist (ebd., 19), geht es Rancière vorrangig um die „Befreiung der Ausdrucksfähigkeit“¹⁹⁴ (zit. n. Klass 2014, 125), d. h. um eine Selbstbefähigung derjenigen, die als Anteillose von der *Politik* exkludiert sind (Emde 2018, 226). Die *Unterbrechung*¹⁹⁵ der bestehenden Ordnung erfolgt in diesem Ansatz also durch die, die keinen Anteil an ihr haben (Rüdiger 2015, 114).

192 Das „Aussetzen“, verstanden als ein „spezifisches Moment von *Demokratie*“, gehört wesentlich zu ebenjener und ist im Sinne Rancières zu fördern statt zu überwinden. Diese Perspektive verweist auf eine Thematisierung von *Demokratie*, die sich der Identifikation mit der bestehenden Gesellschaftsordnung entschieden verwehrt. Damit bejaht der rancièresche Ansatz die Kernfrage, „ob ‚nicht erst wieder der Raum für *Demokratie* eröffnet und neu erfunden werden‘ müsse“ (Bürger 2013c, 78).

193 Übertragen auf Mouffes und Laclaus Terminologie: „Das *Politische* ist eine Möglichkeit, die weder *arché* noch *telos* hat, während die *Politik* sich als die Wirklichkeit einer konkreten Ordnung mit ihren normativen und systematischen Anforderungen darstellt“ (Thomas Bedorf, zit. n. Schäfer 2021, 47).

194 Diese „besteht nicht nur darin, ein Forum zu schaffen“ (Klass 2014, 125); aufkommende „Kämpfe definieren [...] auch und vor allem eine Neuverteilung der Orte der Rede und der Macht“ (Rancière, zit. n. ebd.).

195 Für eine theoretisch weitläufige Konturierung des pädagogischen Unterbrechungskonzepts siehe Pongratz 2013.

Wie Mouffe und Laclau macht Rancière den politischen Streit als „Elixier“ demokratischer Prozesse aus. Seines Erachtens verfestigten konstruierte Konsense und vermeintliche Sachzwänge staatlich abgesicherte Macht- und Herrschaftsverhältnisse und stellen Kritik still (Brand 2010, 33). So wie Mouffe und Laclau den – noch näher zu beleuchtenden – Begriff der *Artikulation* bestimmen, versteht auch Rancière das *Politische* als Handlungs- und Äußerungsform; es ist ein „Moment des Einspruchs“ (Lösch/Rodrian-Pfennig 2014, 40). Der Philosoph richtet sich genau genommen auf die *Artikulation* eines „Unrechts“ in einer bestehenden Ordnung (Mayer/Wittig 2020, 139). Die „politische Bühne“ ist für ihn allerdings nie „voretabliert“; sie muss immer wieder aktiv erschaffen werden (Moulin-Doos 2016, 13). Dabei ist der „Übergang von individueller, kontingenter Interpretation und kollektivem Akt auf der politischen Bühne ebenso entscheidend wie prekär“ (Mayer u. a. 2019, 39).

Für Rancière ist demokratischer Kampf die Bedingung dafür, dass sich der „Demos“¹⁹⁶ überhaupt als politisches Subjekt formieren kann (Löffler 2016, 60, Fßn. 2). Damit weist auch er die „meta-politische“¹⁹⁷ Ableitbarkeit des *Politischen* vom Sozialen oder seine Reduktion darauf entschieden zurück (Kleinschmidt 2021, 64); das „Subjekt des *Politischen*“ ist ihm zufolge gerade nicht aus dem Sozialen herzuleiten, sondern konstituiert sich im *Politischen* (ebd., 59), d. h. im Zuge eines „Streithandels“ (Rancière 2010, 129). Die Subjektivierung hat ihren Ort in der „*Artikulation* eines Widerstreits“, der das *artikulierende* Subjekt überhaupt erst *politisch* konstituiert (Geldner 2020, 250, Fßn. 4). Es bedarf laut dem Philosophen einer „Subjektivierung des Streits“ (zit. n. Kleinschmidt 2021, 64). Die ran-

196 Mouffe leistet sozusagen eine „Neudefinition des *Demos*“ als „Wir“ (Schwarz 2020, 400); gemeint ist „das ‚Wir‘ der radikaldemokratischen Kräfte“ (Mouffe 1998b, 847).

197 Nach Rancière ist die „Meta-Politik“ neben der „Archi-Politik“ und der „Para-Politik“ eine von drei der antiken Philosophie entsprungene „Politik“-Formen, die in ihrer jeweiligen Gestalt das „Ende des *Politischen*“ repräsentieren (Kleinschmidt 2021, 64). Dazu näher: Rancière 2002, 73ff. und – zusammengefasst – Žižek 2010, 259.

cièresche Streitfigur verweigert sich damit einer teleologischen Vorstellung¹⁹⁸ von Streit als Übergangsmoment im Zuge einer Ordnungs transformation (Hilbrich/Ricken 2019, 47).

Jedes Gesellschaftssystem gründet nach Rancière auf einer „Konfiguration der Weisen des Sehens, Sagens und Tuns“ (Simons/Masschelein 2016, 170).¹⁹⁹ Ihm geht es darum, die Parameter der symbolischen Ordnung sichtbar werden zu lassen, „unter denen etwas ‚zur Sprache werden‘ kann“ (Mayer 2018, 141). Denn die Grenzziehungen im Sozialen hervorzuheben, die für das *Politische* konstitutiv sind, bedeutet zunächst danach zu fragen, wer überhaupt die „Macht und Berechtigung hat, *politisch* zu sprechen“ (Lösch/Rodrian-Pfennig 2014, 52). Der Philosoph fordert damit einen Wandel des „Glaubensregimes“ (zit. n. Rieger-Ladich 2016, 150) und eine „andere Form der Symbolisierung des Allgemeinen, für diejenige, welche die Aufteilungen des Allgemeinen und des Privaten, des Sichtbaren und Unsichtbaren, des Hörbaren und Nicht-Hörbaren in Frage stellt“ (zit. n. Eis 2013, 69).

Die Strukturierung des Sozialen beschreibt er als „Aufteilung des Sinnlichen“, die mit einer Distribution von Positionen und Funktionen einhergeht (Rancière 2002, 38); es handelt sich um ein „Zugehörigkeitsregime“ (Kleinschmidt 2021, 420). Die „Wahrheit“ richtet sozusagen die Gesellschaft und die Subjekte ein (Kirschner 2015, 156).²⁰⁰ *Polizei* ist die Bezeichnung für ebendieses vermachtete System der Ver- und

198 Rancière dazu: „Ich habe nie aufgehört, gegen die Vorstellung einer historischen Notwendigkeit zu kämpfen“ (zit. n. Kastner 2017, 91). Die „Zukunft sollte uns eher als das Resultat von Möglichkeiten, die in der Gegenwart geschaffen werden, [...] erscheinen“ (zit. n. Aderholz/Rodrian-Pfennig 2012, 126). Mindestens gilt: „Was einmal stattgefunden hat, ist immer möglich“ (Rancière 2018, 21).

199 Die *Polizei* ist für Rancière eine „Körperordnung, von der die Einteilungen zwischen den Weisen des Handelns, des Seins und des Redens definiert werden“ (zit. n. Röbler 2019, 494, Fßn. 608).

200 Vermachtete und zugleich „machtvolle Diskurse offerieren [...] dem Subjekt Wahrheiten, die es sich aneignet“ (Kirschner 2015, 157). Die „Kritik der Wahrheit“ trifft in diesem Sinne „ebenso die Identität des sie behauptenden Subjekts“. Das politische Moment des rancièreschen Ansatzes liegt dabei darin, dass Wahrheiten dekuviert werden, auf die sich Herrschaft stützt und ihre Legitimationsbemühungen gründet (Schäfer 2004a, 41).

Aufteilung des Sozialen.²⁰¹ Laut Rancière handelt es sich hier weniger um eine „Form der Disziplinierung der Körper“, sondern vielmehr um eine „Regel ihres Erscheinens, eine Gestaltung der Beschäftigungen und der Eigenschaften der Räume, auf die diese Beschäftigungen verteilt sind“ (Rancière 2002, 41).²⁰²

So wie schon etwa Friedrich Schiller die ästhetische Revolution vor eine politische Revolution stellte, so postuliert auch Rancière eine „Neuordnung des Sinnlichen“ als entscheidende Voraussetzung für eine politische Transformation (Clemens 2015b, 210).²⁰³ Das „Regime des Ästhetischen“²⁰⁴ (Lohwasser 2019) – ein Topos, der auf den Philosophen zurückgeht (ebd., 96) – steuert die Wahrnehmung der Gesellschaft; es generiert Identifikationsmuster und regiert dadurch die menschliche Perzeption (ebd., 94). Es handelt sich um ein Regime, das der Gesellschaft immer nur ausgewähltes Wissen zur Verfügung stellt, welches nicht hinterfragt wird, da es von Politik, Wirtschaft und Medien als wahr dargestellt wird (ebd., 96). Die-

201 In einer gegebenen *Aufteilung des Sinnlichen* besteht Mündigkeit in der „Kunst der Unterbrechung solcher Fest-Stellungen (*arche-politik*)“ (Friedrichs 2020e, 195).

202 Mit Rieger-Ladich präzisiert: „Als *Polizei* bezeichnet Rancière [...] jene symbolischen Ordnungen, welche Modi des Wahrnehmens und Erlebens stiften, die also regulieren, wer berechtigterweise Anspruch darauf erheben kann, die Bühne zu betreten, auf der die gesellschaftlichen Verteilungskämpfe ausgetragen werden. Anders als der Begriff des ‚Staatsapparats‘ [...] kennzeichnet er mit dem Adjektiv ‚polizeilich‘ [...] die ‚Ordnungen des Sichtbaren und des Sagbaren‘, welche die distinkte Verteilung der Akteur/innen im Raum arrangieren und regulieren. Das stumme Einverständnis mit dem Status quo kennzeichnet daher eine *polizeiliche* Ordnung, welche zuverlässig reguliert, wem ein Subjektstatus verliehen und wessen Rede als Rede gehört (und nicht als bloßes ‚Rauschen‘ oder als ‚Lärm‘ diskreditiert) wird. *Politik* wird von ihm nun als direkter Gegenbegriff konzipiert: Sie markiert einen Raum der Auseinandersetzungen, innerhalb dessen vermeintlich ‚natürliche‘ Ordnungen als kontingente erwiesen und die vorgeblich ‚vernünftige‘ Verteilung von Subjektpositionen aufgekündigt werden können“ (Rieger-Ladich 2013, 34).

203 Eine „revolutionäre Kultur“ ist für Rancière die Konkrektion des „ideologischen Kampfes“ (zit. n. Klass 2014, 125).

204 Analog kann von einem „Regime des Kapitalismus“ (Lohwasser 2019, 93) gesprochen werden: „Das Ästhetische bestimmt, was vermarktet wird, was als gut, annehmbar betrachtet werden kann“ (ebd., 94).

ses selektierte Wissen trifft – in Anlehnung an einen früheren Buchtitel Rancières gesprochen – auf „einen ‚unemanzipierten Zuschauer‘, der Wissen aufnimmt, das von anderen ausgewählt wurde und keine Kritik duldet, da es als wahr markiert wird: Wissen wird zur ideologischen Wahrheit“ (ebd., 98).²⁰⁵ Kurz: Aus dem „hegemonialen Anspruch“ (Schäfer 2014b, 70) wird die „(hegemoniale) Autorität“ des Wissens (ebd., 73).²⁰⁶

Rancières Werk kennzeichnet der Einsatz für „radikaldemokratische Möglichkeitshorizonte“ (Kleesattel 2019, 254), d. h. für einen „radikaldemokratischen Möglichkeitsraum“ (ebd., 246), der durch eine subjektive und soziale „Öffnung für das Andere“ charakterisiert ist (Pierangelo Maset, zit. n. ebd., 262). „Demokratische Störungen“ (Jann/Wohnig 2018, 98) als „hegemoniale Einsätze“ (Schäfer 2009b) und als Ausdruck der „subversiven Macht des Demokratischen“ (Rodrian-Pfennig 2011, 165) sind in seinem Ansatz eindeutig konnotiert: Die *Politik* ist eine „parteiliche Interpretation der Sinnenwelt“ (Moulin-Doos 2018b, 96).²⁰⁷ Das soziale Ringen um die „richtige“ Interpretation (Höhne 2003, 143) stellt in

205 Einen Gegenentwurf entwickelt Rancière mit der Figur des „emanzipierten Zuschauers“ (ebd., 100). Den „radikaldemokratischen ‚emanzipierten‘ Zuschauer“ (Trimčev 2020, 48) markiert er gerade nicht mit der Eigenschaft der Passivität – mehr noch: In seinem Ansatz sind „Zuschauer und Aktivbürger gar nicht mehr kategorisch voneinander unterscheidbar“ (ebd., 59). Der Philosoph bezieht sich auf die „Denkfigur des *Zuschauers* um deutlich zu machen, dass ‚sehen‘ nicht nur eine passive Angelegenheit ist, sondern immer schon eine eigene Form der Aktivität“ (ebd., 56). Ein didaktisches Leitbild des *Zuschauers* ließe sich „radikaldemokratisch, das heißt zuvorderst am Gleichheitsprinzip orientiert, ausbuchstabieren“ (ebd., 59). Schülersein bedeutet dann gerade nicht: „Man spricht über Demokratie. Man schaut der Demokratie zu“ (Friedrichs 2020d, 51).

206 Der „Absolutheitsanspruch der Neoklassik“ (Naber 2011, 16) als „scheinbar vollendetes Lehrgebäude“ (Michael Krätke, zit. n. ebd.) und „Ideologie der Sachzwänge und Alternativlosigkeiten“ stellt hier ein Paradebeispiel dar (Reheis 2017, 43). Eine zugespitzte Kritik der neoklassischen Wirtschaftslehre („30 Todsünden“) bietet Felber 2019.

207 Auch Mouffe ruft nachdrücklich zu „produktivem Engagement zur Störung des Konsenses“ auf (Miessen/Mouffe 2012, 99). Allerdings könne „radikale Politik nur erfolgreich sein, wenn sie im Modus eines ‚Stellungskriegs‘ (Gramsci) entwickelt wird, mit dem Ziel der Transformation existierender Institutionen und der Kreation einer neuen Hegemonie“ (Mouffe 2013, 214).

der Form von „diskursiven Störungen“ (Oeftering 2013, 230) eine „spezifische Unterbrechung der Logik der *arche*“ dar (Rancière, zit. n. Friedrichs 2017c, 317) – eine Unterbrechung der „Lüge über ein Wahres, das Gesellschaft heißt“ (Rancière 2002, 94).²⁰⁸ Dieser „emanzipatorische Eingriff“ (Haug 2013, 61), die „demokratische Intervention“, die einen Konflikt und eine Infragestellung der bestehenden *polizeilichen* Ordnung²⁰⁹ zu zeitigen vermag, konstituiert nach Rancière das *Politische* als eine Aktivität, die gesellschaftliche Grenzen anfechtet (Simons/Masschelein 2016, 173); das *Politische* erscheint als Dissens und als „Unterbrechung der Dispositionen der Macht“ (Eis 2016a, 120).²¹⁰ Diese Praxis setzt laut dem Philosophen allerdings „nicht bloß die Unterbrechung der normalen Verteilung [...] voraus, sondern eine Unterbrechung in der Idee der Disposition“ (zit. n. Friedrichs 2014c, 277).²¹¹ So kann ein

208 Rancière „spricht an dieser Stelle von *Unterbrechungen, Subjektivierungen, Artikulationen* und *Demonstrationen*. Das heißt, bestehende kognitive Regime sollen einerseits in ihrer scheinbaren Evidenz infrage gestellt werden, indem sie bewusst unterbrochen werden, und andererseits sollen in diesen Regimen Subjektivierungs- und Artikulationsprozesse sowie Demonstrationen gegen spezifische Dispositive, epistemologische Formatierungen und Ordnungen probiert werden“ (Friedrichs 2015a, 88).

209 Da die „sinnliche Ordnung der *Polizei*“ im Wesentlichen ein „epistemologisches Regime“ darstellt, muss die politische Intervention auf ebendieser Ebene ansetzen (Friedrichs 2017c, 317). So verstandene politische Interventionen stellen nach Rancière die Ermöglichung von „Streithandel“ dar (Sturzenhecker 2013, 46). Sozialwissenschaftliche Bildung kann eine „mögliche Form solcher Interventionen darstellen“ (Mende 2014, 119).

210 Die „Macht- und Ohnmachtsverhältnisse werden also nicht als dominanter Code allein dem staatlichen Handeln zugewiesen. Das *Politische* ereignet sich vielmehr als Unterbrechung und machbezogenes *Streithandeln* in sozialer Praxis“ (Eis 2015, 132).

211 Die „Intervention“, so Ralf Mayer u. a., „die Rancière mit dem Nicht-Ort der Anteillosen im Blick hat, soll in einer radikalen Geste noch die hier vorausgesetzte Rahmung infrage stellen: Sie soll die *Aufteilung des Sinnlichen*, der sozialen Positionen, der ihnen korrespondierenden Ordnungen des Sichtbaren und Sagbaren, die Legitimitätsgefüge dadurch infrage stellen, dass sie auf eine noch in diesen Ordnungen immer schon vorausgesetzte Kontingenz – und damit auf die letztliche Unbegründbarkeit jeder Ordnung – verweist. In diesem Sinne ist die Intervention an-*archisch*, die Grundlagen der Ordnung infrage stellend von einem Ort aus, dessen Vermessung in Anspruch genommen wird, der sich aber jeder Ordnung entzieht. Sie verlangt eine Distanzierung, eine *Ent-*

„partielles Aussetzen“ der Ordnung ermöglichen, Räume für „Sinnbildungen jenseits der gültigen Allgemeinform zu schaffen. Konkret wäre die Logik der selbstverständlichen Kontingenz als Verteilungsmodus auszusetzen, zu unterbrechen“ (ebd.).²¹² Es geht um eine „Intervention in das Sichtbare und Sagbare“ (Rancière, zit. n. Simons/Masschelein 2016, 173) und damit um eine Unterbrechung der gegebenen Ordnung und ihrer funktionalen Einteilung (Eis 2015, 133, Fßn. 13).²¹³ Dabei liegt das subversive Moment in einer politisch-kritischen Subjektivierung, der notwendigerweise zunächst eine

Identifizierung gerade von der eigenen gesellschaftlichen Verortung – sei es als Arbeiter, als Frau usw. – auf eine Weise, in der im Namen der *Gleichheit* und der damit gegebenen Kritik an der Ungerechtigkeit die Verteilung von Positionen (und damit: das Gemeinsame) selbst zur Disposition gestellt wird“ (Mayer u. a. 2019, 26). Hier „verbindet sich die politische Intervention, die die Ordnungen des Sichtbaren und Sagbaren, der Fähigkeiten, Kriterien und Positionierungen (praktisch) problematisiert, mit dem Ringen um eine hegemoniale Position, von der her die Durchsetzung einer anderen Ordnung möglich sein könnte. Hegemoniale Interventionen mögen in ihren Wirkungen kontingent sein; sie können das Problem der *Gleichheit* nicht – grundsätzlich – auflösen, aber sie zielen [...] auf die [...] Bekämpfung konkreter Ungleichheits- und Ungerechtigkeitsverfahren“ (ebd., 31). (Politische) Gerechtigkeit entfaltet sich in diesem Sinne dort, „wo die Verteilungslogik selbst im Namen der *Gleichheit* infrage gestellt werde“ (Schreiber-Barsch 2009, 66). Laclau, der ebenfalls für eine dezidierte „Wiederaufwertung des Gleichheitsprinzips“ eintritt (Schwarz 2020, 398), apostrophiert: „In einem ersten Schritt sehe ich [...] diesen hegemonialen Prozess der Ausdehnung der Gleichheitslogik gerade als die Voraussetzung an, um neue Formen der Universalität herzustellen“ (Laclau/Mouffe 1998, 12). So figuriert „Demokratie als Überwindung von Ungleichheit“ (Temme 2014, 138). Auch Mouffe fordert die „Ausarbeitung eines neuen hegemonialen Projekts, das den *Kampf um Gleichheit* wieder auf die Agenda setzen würde, der von den Vertretern des Neoliberalismus ausgeschaltet wurde“ (Mouffe 2009, 58).

212 Soll heißen: „Immer geht es darum, einen gegebenen *partage du sensible* zu verwirren, um die Kontingenz der Verteilungen deutlich zu machen und wieder ins Spiel zu bringen. Und zwar: *in actu* zu verwirren. [...] Pädagogisches gibt es je nur im Handgemenge: als Depotenzierungsinterventionen eines Nicht-Wissenden“ (Klass 2014, 135).

213 Auch nach Badiou geht es um die Intervention in die Zentren „der Macht, des Wissens, der handelnden Körper“ (zit. n. Mayer u. a. 2019, 9), die eine „andere Verteilung, andere Weisen des Sprechens, des Weitergebens und Gehört-Werdens realisierbar machen soll“ (ebd.).

„Entsubjektivierung“ vorangehen muss (Jenny Lüders, zit. n. Friedrichs 2016b, 88).²¹⁴

Bei Rancière ist die *Politik* die „Demonstrationsform der Gleichheit“ (Marchart 2013, 178). Er legt seiner Demokratietheorie das Axiom der Gleichheit²¹⁵ aller Menschen zugrunde.²¹⁶ Diese reduziert er nicht auf einen bestimmten Typus (etwa soziale Gleichheit²¹⁷) oder Gesellschaftsbereich, sondern betont – im Sinne des laclauschen „leeren Signifikanten“²¹⁸ –

214 Die „politische Subjektivierung sprengt als solche *gouvernementale* Subjektivierung oder Identifizierung, sie umfasst eine Entsubjektivierung der *gouvernementalen* Subjektivitäten“ (Simons/Masschelein 2016, 174).

215 Rancière versteht *Gleichheit* als eine „unpolitische Bedingung der *Politik*“ (Rancière 2002, 73), die sich „in der *Gleichheit* im Teilen des *logos* äußert. Erst durch politische und soziale Aufteilungen wird diese *Gleichheit* gespalten. Der Skandal der *Politik* liegt insofern darin, die *Gleichheit* im Teilen des *logos* vorauszusetzen und doch die Rede der Einzelnen in vernehmbare politische Rede und *unvernehmbares* ‚Gestammel‘ einzuteilen“ (Bünger/Trautmann 2012, 407f., Ff. n. 10).

216 Im Sinne des rancièreschen (synonymen) Verständnisses von *Demokratie* und *Gleichheit* (Agridopoulos 2015, 8) tritt Étienne Balibar dafür ein, *Freiheit* und *Gleichheit* identisch zu denken; er kreiert den Begriff der „Gleichfreiheit“ („*égalité*“) (Balibar 1993, 108). Das mit dem „Prinzip von *Gleichfreiheit* verbundene aufständische Moment ist [...] Feind von stabilen Institutionen“ (Balibar, zit. n. Kleinschmidt 2021, 60). Damit ist er nicht weit von Mouffe entfernt: „*Gleichheit* und *Freiheit* in einer neuen Vorstellung von *Demokratie* verbinden zu können, die die Vielfältigkeit der sozialen Verhältnisse und der Subjektpositionen, die ihnen entsprechen, anerkennt, bedeutet, die Aufgabe zu vollenden“ (Mouffe 1988, 41).

217 Die „*Polizei* schafft *Gleichheit* für die einen durch Ungleichheit gegenüber den anderen“ (Kirschner/de Moll 2011, 38). Im rancièreschen Sinne ließe sich auch sagen: „*Gleichheit* existiert und *Ungleichheit* (*Polizei*) herrscht“ (Schreiber 2013, 11).

218 Siehe einführend etwa Laclau 1994a. Der „Prozess der Bedeutungsfixierung bzw. hegemonialen Schließung erfolgt nach Laclau und Mouffe schließlich dadurch, dass sich in diskursiven Knotenpunkte bzw. leeren Signifikanten unterschiedliche bedeutungskonstituierende Elemente und Ebenen auf vereinheitlichende Weise miteinander verknüpfen und zu einer imaginären Einheit zusammenfügen“ (Kollender 2020, 76). Hinsichtlich „leerer Signifikanten“ kann auch von einer „politisch generativen Kraft“ gesprochen werden; sie ermöglichen Auseinandersetzungen um etwas, das nicht definitiv und endgültig entschieden werden kann: „Der Signifikant ist ‚leer‘, weil er nicht definitiv zu füllen ist, weil ihm keine Bestimmung, kein Signifikat, zu genügen vermag; signifikant ist diese ‚Leere‘, weil sie ein Problem benennt, das politi-

die „apolitische Leere der Gleichheit“.²¹⁹ Gleichheit als das „Fehlen einer *Arche*“ (Rancière 2002, 28) ist – von seiner „radikal egalitären Warte“ aus gesehen (Kleesattel 2019, 254) – die entscheidende Voraussetzung aller Emanzipation (Klass 2014, 133).²²⁰ Rancières Figur der „radikalen Gleichheit“²²¹ die er der Pädagogik Jean Joseph Jacotots entnimmt, ist für seine politische Philosophie zentral (Davis 2014, 57).²²² Die

sche Auseinandersetzung um eine (im Lichte des Signifikanten) gerechtere Positionierung generiert“ (Schäfer 2009b, 209). Der „leere Signifikant“ steht „für jene Ebene des Politischen, die die Grundlosigkeit immer wieder neu in jene Artikulationen einführt, die in unterschiedlichen Politiken vorliegen, die vermeintlich das Feld des Politischen hegemonial besetzen zu können meinen“ (Schäfer 2009a, 390, Fßn. 31); „Geltung“ ist „demnach nicht auf einen begründeten theoretischen oder praktischen Wahrheitsanspruch zurückzuführen, sondern als hegemonialer Effekt agonaler Auseinandersetzungen anzusehen“ (ebd., 391). Für Laclau ist das spannungsvolle Korrespondenzverhältnis zwischen Universalismus und Partikularismus eine paradoxe, allerdings auch notwendige, produktive und damit erhaltenswerte Wechselbeziehung (Ricken 2006, 124). Mit Mouffe folgt er einer „agonalen Logik von Äquivalenz und Differenz im Hinblick auf die Funktionsweise ‚leerer Signifikanten‘“ (Schäfer 2009c, 233, Fßn. 24).

219 Rancière dazu: „Gestehen wir es [...] den gesetzten Geistern zu, für die *Gleichheit* sich auf Utopie reimt, während Ungleichheit die kernige Gesundheit der natürlichen Ordnung beschwört: diese Voraussetzung ist tatsächlich so leer, wie sie sie beschreiben. Sie hat von sich aus keine bestimmte Wirkung, keine politische Beschaffenheit“ (Rancière 2002, 45).

220 Für den Philosophen besteht die supponierte *Gleichheit* schlicht in der (potenziellen) Fähigkeit aller Menschen, zu sprechen und zu verstehen (Oeftering 2015, 61). Eine „*Politik* der Erziehung“ (Platzer 2012) knüpft hier an: „Erziehung wäre in diesem Sinne eine Kultivierung des Streits, nicht mit dem Ziel des Konsenses, sondern im Aushalten der Gewalt, die im Dissens liegt [...]. Legitimiert würde dieser Streit durch seine Ausrichtung auf Emanzipation“ (ebd., 636). Damit wird nicht nur mit Blick auf den Ansatz Mouffes und Laclaus die „Dialektik von Rivalität und Emanzipation“ evident (Sanders 2004, 174).

221 Diese ist für Rancière weniger ein realistisches Ziel (Wetzel/Claviez 2016, 4), sondern vielmehr eine „Präsupposition“ (Ruth Sonderegger, zit. n. ebd.). Der Philosoph markiert die *Gleichheit* „als fehlende bzw. als kommende Möglichkeit“ (Heßdörfer 2019, 130, Fßn. 5).

222 Rancières pädagogische Ausgangsthese kann mit folgendem Zitat seiner Person verdeutlicht werden: „Man muss die Logik des Erklärsystems umdrehen. Die Erklärung ist nicht nötig, um einer Verständigungsunfähigkeit abzuhelpen. Diese Unfähigkeit ist im Gegenteil die strukturierende Fiktion der erklärenden Auffassung der Welt. Der Erklärende braucht den Unfähigen, nicht

rancièresche Prämisse „gleichheitspolitischer Theoriepraxis“ (Kleesattel 2019, 254) kann somit auch als „dissensuelle Politik der Gleichheit“ gefasst werden (ebd., 244). In dieser Perspektive entspringt die politische Subjektivierung der „Verifizierung der Gleichheit [...] mittels der Demonstration eines Unrechts“ (Simons/Masschelein 2016, 182).²²³ Zu *Politik* kommt es Rancière zufolge erst, wenn eine Intervention erfolgt, die die Diskrepanz zwischen „Gleichheitsnorm bzw. Symbol der Demokratie und Realität der *polizeilichen* Ordnung“ demonstriert (Lütke-Harmann 2013b, 28); in der Unterbrechung der hegemonialen Logik artikuliert sich die Gleichheit und damit das *Demokratische* (Kirschner 2015, 156).²²⁴

umgekehrt. Er ist es, der den Unfähigen als solchen schafft. Jemandem etwas erklären heißt, ihm zuerst zu beweisen, dass er nicht von sich aus verstehen kann. Bevor die Erklärung ein Akt des Pädagogen ist, ist sie der Mythos der Pädagogik, das Gleichnis einer Welt, die in Wissende und Unwissende geteilt ist, in reife Geister und unreife Geister, fähige und unfähige, intelligente und dumme“ (Rancière 2018, 16f.) – „das ist das „Prinzip der Erklärung. Das wird von nun an für Jacotot das Prinzip der Verdummung sein“ (ebd., 17). Zur näheren Diskussion des rancièreschen Bildungsbegriffs siehe Rieger-Ladich 2019a, 136ff.; Wetzels/Claviez 2016, Kap. 1 oder Davis 2014, Kap. 1.

- 223 Mit dem Philosophen ausgedrückt: „Der Emanzipationsprozess ist die Verifikation der *Gleichheit* jedes sprechenden Wesens mit jedem anderen sprechenden Wesen“ (zit. n. ebd., 176) im Sinne eines „*artikulierbaren* Anrecht[s] auf *Gleichheit*“ (Mayer/Wittig 2020, 138). Er unterstreicht: „Jedes *Politische* ist in diesem Sinne demokratisch – nicht im Sinn einer Gesamtheit von Institutionen, sondern von Äußerungsformen, in denen Gleichheitslogik der Logik der *polizeilichen* Ordnung gegenübergestellt wird“ (zit. n. de Moll u. a. 2013, 295f.); Demokratie erscheint als „Keil der *Gleichheit*“ (zit. n. Schäfer 2021, 68). Markant ist nach Maarten Simons und Jan Masschelein, „dass Rancière ‚Gleichheit‘ nicht als einen Zustand begreift, sondern als *Demonstration* und *Verifikation von Gleichheit* in einem konkreten Akt der Intervention. Jede Intervention in den Bereich des Sichtbaren und Sagbaren unterstellt einen Begriff der *Gleichheit*; indem man interveniert, verifiziert man seine Gleichheit als ein Wesen, das fähig ist, zu sprechen und zu handeln. *Gleichheit* bezieht sich auf die Annahme (nicht die Tatsache), dass wir alle fähig (qualifiziert) sind“ (Simons/Masschelein 2016, 175). Im Kontext der „Idee von *Gleichheit* entwickelt Rancière den Begriff der *Emanzipation*. *Emanzipation* ist kein letztes (soziales/politisches) Ziel, an dem jede/r und alle frei sind, sondern eine (demokratische) Intervention, die die *Gleichheit* eines jeden im Verhältnis zu den anderen demonstriert und verifiziert“ (ebd., 176).

- 224 In Rancières Worten: Die Gleichheit muss „in den Praktiken, die sie ins Werk

Eine weitere Kernkategorie der rancièreschen Philosophie stellt „das Unvernehmen“ (Rancière 2002) dar – so der Titel seines einflussreichsten, 1995 erstveröffentlichten Werks. Hier liegt der Ausgangspunkt seiner Reflexionen im Befund gesellschaftlicher „Prozesse des *Unvernehmens*“ (Sturzenhecker 2013, 53), postdemokratischer Verhinderung oder Harmonisierung von Konflikten und struktureller sozialer Exklusion (ebd., 53f.). Vor diesem Hintergrund widmet sich der Philosoph dem „Argumentieren im Modus des ‚Unvernehmens‘“. Das *Unvernehmen* als ein auf die gesellschaftliche Metaebene zu übertragendes Phänomen (Hamborg 2020 169), „bei der einer der Gesprächspartner gleichzeitig vernimmt und auch nicht vernimmt, was der andere sagt“ (Rancière 2002, 9), beschreibt eine Praxis, die hinterfragt, was in einem sozialen Zusammenhang überhaupt zur Diskussion steht bzw. gestellt wird. Die Kategorie des *Unvernehmens* verweist damit auf die jedem gesellschaftlichen Diskurs immanente Struktur (Hamborg 2020 169), in welcher „der Ort, der Gegenstand und die Subjekte der Diskussion selbst strittig sind“ (Rancière 2002, 66). So erscheint bei Rancière politischer Streit zunächst schlicht als *Unvernehmen* (Hilbrich/Ricken 2019, 53).²²⁵ Mit diesem Begriff hebt er also auf die soziale Situation ab, in der ein Akteur den anderen zugleich vernimmt wie auch nicht

setzen, erkannt werden“ (Rancière 2002, 45), denn Politik ist nur möglich, wenn die „Maschinerien durch eine Voraussetzung unterbrochen sind, die ihnen völlig fremd ist [...]: die Voraussetzung der Gleichheit zwischen Beliebigen“ (ebd., 29) als radikaldemokratische „Vorannahme, die sich gegen eine andere Vorannahme richtet“ (zit. n. Kleesattel 2019, 246).

225 Rancière zufolge konstituiert sich Demokratie im *Unvernehmen*, d. h. „im Streit um die Verteilungslogik der Gemeinschaft“ (Schreiber-Barsch 2009, 66). Denn „in der *Politik* drängt das *Unvernommene*, das nicht Gezählte in eine *Artikulation*. D. h. insbesondere, dass die epistemologische (Welt-)Ordnung mit der Möglichkeit einer anderen Ordnung konfrontiert wird, mit einer anderen Weise, Dinge zu sehen, aufzuteilen, zu verbinden, zu ordnen“ (Friedrichs 2017c, 317). Dem *Einvernehmen* im Konsens stellt Rancière das *Unvernehmen* im Dissens gegenüber, „dem der Ungehorsam beigelegt ist“ (Holzer 2017, 325). Im Sinne eines „demokratischen *Unvernehmens*“ (Simons/Massschelein 2016, 176) interveniert der „Demos“ gegen das ihm (seitens der *Polizei*) entgegengebrachte *Unvernehmen* (Bürgin 2015, 24).

vernimmt, „dem anderen Lärm, aber nicht Sprache zuweist“ (Sturzenhecker 2013, 45).²²⁶

In Rancières Ansatz markiert gerade die Ungewissheit hinsichtlich des Ausgangs des radikaldemokratischen Projekts (in der *Politik*, Kunst oder Pädagogik) das Subversive (Schreiber 2013, 10). Dabei besteht die Voraussetzung einer kollektiven politischen Subjektivierung in der Überschreitung der „Grenze des *Als-ob*“ (Dander 2020, 31).²²⁷ Gerade Bildung kann hier als „kollektive Praxis der Überschreitung“ fungieren (Dander 2020), d. h. als Überschreitung sinnhafter (Diskurs-)Ordnungen (Friedrichs 2014c, 277).²²⁸ Sie entfaltet sich dann als Unterbrechung und Aussetzung institutionalisierter Sinnstrukturen, die immer auch auf die Subjektpositionen²²⁹ ausgerichtet ist. Zugleich ließe sich Bildung als *Artikulation* (im mouffeschen und laclauschen Sinne) begreifen, die „innerhalb des immanent ausgerichteten Sinnfeldes einen ‚neuen‘ Zusammenhang herstellt“ (Friedrichs 2016b, 87).²³⁰

226 Die *polizeiliche* Ordnung verweigere „qua zugeteiltem Platz bestimmten Teilen der Gemeinschaft das Gehör. Hierin liege das ‚Unvernehmen‘ begründet, denn die Äußerungen dieser Teile würden nicht als ‚Rede‘, sondern lediglich als ‚Lärm‘ wahrgenommen, was deren Einflussnahme auf [...] öffentliche Teilhabe blockiere“ (Schreiber-Barsch 2009, 65).

227 Dem „*meta-politischen* Spiel des Scheins und seines Widerrufs setzt die *demokratische Politik* diese Praktik des *Als-ob* entgegen, die die Erscheinungsformen eines Subjekts konstituiert und eine ästhetische Gemeinschaft eröffnet“ (Rancière 2002, 101).

228 Angezeigt ist damit eine „sozialwissenschaftliche Bildung, die die Opposition gegen eine Verpflichtung auf geteilte Werte [...] praktiziert, indem die *Artikulation* schlussendlich in der Bewegung einer Überschreitung besteht“ (Friedrichs 2014c, 278). Dafür ist zunächst anzuerkennen: „Demokratie konstituiert überhaupt erst das *Politische* als Dissens und Unterbrechung der Dispositionen der Macht und ist insofern immer auch ein prekärer, konfliktreicher und dauerhafter Lernprozess“ (Eis 2015, 134).

229 Unter dem Begriff der *Subjektposition* ist die „gesellschaftliche Verortung eines Individuums“ zu verstehen. Der Begriff stammt aus dem diskurs- und hegemonietheoretischen Denken Foucaults und Laclaus; er wurde maßgeblich von Stuart Hall weiterentwickelt (Krenz-Dewe/Poma Poma 2017, 49).

230 Deleuze und Guattari entwerfen eine hier anschlussfähige „Pädagogik des Begriffs“ (Sanders 2008). Diese verteidigt „Probleme gegen Theoreme, Fragen gegen Antworten. So gesehen wirkt sie als Aufschub oder *Unterbrechung*“ (ebd., 211). Dazu näher: Sanders 2008.

Um die Veränderbarkeit der sich als natürlich, notwendig und alternativlos präsentierenden sozialen Verhältnisse zu demonstrieren, muss sozialwissenschaftliche Bildung konsequent den Konstrukt- und Kontingenzcharakter des Sozialen herausstellen, Grenzziehungen offenlegen, deren Konstituiertheit verdeutlichen und ihre Mechanismen und Leitkriterien kritisch hinterfragen. Hierbei werden Fragen nach den in der Sphäre des Sozialen festgelegten Subjektpositionen relevant: Wer darf sprechen, wer nicht? Wessen Stimme wird gehört, wessen Stimme nicht? Welche Artikulationsformen werden anerkannt, welche nicht? Was gilt als politisch zulässig, was nicht? Diese Ausgangsfragen können den Impuls geben, nach Grenzverschiebungen und Unterbrechungen der *polizeilichen* Ordnung Ausschau zu halten und auszuloten, wo Möglichkeiten bzw. Möglichkeitsräume des Ein- und Widerspruchs liegen (de Moll u. a. 2013, 296).²³¹

Nach Rancière müsste Bildung – um dem Ziel intellektueller Emanzipation nachzukommen – zuvorderst politisch-ästhetische Subjektivierungsprozesse anstoßen. Diese wären als „*Selbstartikulationen* im Medium des Ästhetischen“²³²

231 Auch Mouffe und Laclau prangern die Bestrebungen an, den „demokratischen Artikulationsraum des Sicht- und Sagbaren hegemonial auszurichten“, wodurch „das ‚Unvernommene‘ unvernehmbar bleibt“ (Friedrichs 2021c, 163). An dieser Stelle „vollzieht sich der Einsatz des Politischen. Das Politische wird als eine performative Praxis bestimmt, die die hergestellte und verwaltete Ordnung [...] und die Befangenheit [...] im Denk-, Sag- und Machbaren dieser Ordnung unterbricht, indem sie diese politisiert, also Kontingenz aufdeckt und eine ‚Möglichkeit des Neuentwurfs‘ anzeigt. Damit wird eine Spannung von Wirklichkeit und Möglichkeit artikulierbar, die [...] einer Begrenzung [...] auf Fragen der empirischen Faktizität des Gegebenen Grenzen setzt und die Rede von der ‚Alternativlosigkeit‘ (Unwort des Jahres 2010) [...] zurückweist“ (Schäfer 2021, 47).

232 Im „ästhetischen Zustand als einer Erfahrung der Möglichkeit der Suspendierung der Herrschaftsverhältnisse liegt für Rancière [...] die Möglichkeit einer *ästhetischen Revolution*“ (Mayer u. a. 2019, 23). In jenem Stadium kann sich dem Philosophen zufolge, auf dessen Überlegungen zu einer ästhetischen Bildung im „Modus des Dissenses“ (Jörissen 2020, 351) hier lediglich verwiesen werden soll (zusammenfassend: Jörissen 2020, Kap. 3; Mayer u. a. 2019, Kap. 5; Glaser 2016 oder Menke 2006), die „Verbindung von ästhetischer Autonomie und politischer Subjektivierung“ konstituieren (Menke 2006, 63). Die *Aufteilung des Sinnlichen* lässt demgegenüber die „un-

zu verstehen, im Zuge derer im „Spiegel anderer möglicher Ordnungen die Politizität der gegebenen Ordnung sichtbar wird (Demonstrationen des Selbstseins, Inszenierungen des Selbst- und Andersseins, Besetzen devianter Positionen, Erkundungen im Ausgeschlossensein usw.)“ (Friedrichs 2017c, 319). Dabei ist entscheidend, die diskursiven (Sinn-)Ordnungen, innerhalb derer sich Selbstbildungen und Subjektivierungsprozesse vollziehen, in ihren Logiken zu irritieren,²³³ um Räume für Selbstbildungen²³⁴ zu eröffnen – durch die Unterbrechung bestehender Selbstverständlichkeiten und die *Artikulation* neuer Positionen (Friedrichs 2015b, 146). Dieser

gleiche faktische Ordnung des Sozialen – die Rancièrè als ‚Police‘ bezeichnet – als natürlich gegeben erscheinen: Diese ‚kon-sensuelle‘ Sinnlichkeit ist insofern, wie schon für Bourdieu [...], ein Phänomen, das [...] Exklusionen naturalisiert, bevor sie sich überhaupt der Wahrnehmung als mögliches Problem stellen. [...] Der Dissens stellt sich damit außerhalb anerkannter Vorstellungen angemessener Wahrnehmungsweisen und arbiträrer Annahmen über legitime Arten und Weisen, Objekte (oder Subjekte) zu definieren und Zusammenhänge zwischen diesen aufzuweisen; er operiert außerhalb des ‚Logos‘, der Ungleichheit naturalisierend rechtfertigt: Das ästhetische Hereinbrechen der dissensuellen Wahrnehmung in die Ordnung der ‚Police‘ ist für Rancièrè ‚Politik‘“ (Jörissen 2020, 344). In seinem Ansatz fungiert „Pädagogik in den Künsten als radikaldemokratische Praxis“ (Hilliger 2019, 8).

233 Folgt man einem „hegemoniekritischen Politikverständnis“, ist „nach den Anordnungen und *Aufteilungen des Sinnlichen* selbst, also des öffentlich Wahrnehmbaren zu fragen und dieses ‚Zuschneiden der Welt‘ zu stören“ (Eis 2016a, 119f.).

234 Die Postoperaisten Michael Hardt und Antonio Negri prononchieren: „Bildung dreht sich nicht nur um Wissen“, sondern ist in erster Linie kollektive „Selbstbildung“ (Hardt/Negri 2013, 86). Die Frage, inwiefern postoperaistische Ansätze eine kritische Bildung gegen die spezifische „Anrufung der Subjektivität unter postfordistischen oder neoliberalen gesellschaftlichen Verhältnissen“ (Vater 2019, 23) bereichern können, wird in Vater 2019 diskutiert. Die multiplen nicht-verfassten Möglichkeiten politischer Partizipation jenseits des traditionellen Repräsentationsverständnisses, die Hardt und Negri in ihren Konzepten „Empire“ und „Multitude“ herausstellen, umreißt (unter Rekurs auf kritische Repliken Mouffes) Trumann 2013, 26ff. – Mouffe moniert vor allem den engen Bezug des Ansatzes der *Multitude* auf das Globale (*Empire*), wodurch das Nationalstaatsmodell zurückgelassen werde (Trumann 2013, 27). Sie stellt klar: „Ich bin dagegen, die ‚Deterritorialisierung‘ hochzuhalten“ (Miessen/Mouffe 2012, 125). Grosso modo sei das Modell der *Multitude* auf Kosten des politischen Antagonismus angelegt (Rüdiger 2015, 114).

Zugang soll Menschen befähigen, sich von der präreflexiven Übernahme vorgefundener Werteordnungen und Welterklärungen zu emanzipieren (Eis/Metje 2019, 197). Dazu bedarf es der Herstellung eines offenen Lernarrangements, sodass die Aufgabe von „Lehrmeister_innen“²³⁵ nur noch in der „Verifikation des Suchens“ bestünde und nicht mehr in der Perpetuierung der kapitalistischen Klassengesellschaft.²³⁶ Es ginge schlicht darum, sich der „Verdummung entgegenzustellen“ und eine „Renitenz gegen ökonomische Verwertungslogiken“ auszubilden (Loick 2012, 302). Für eine solche, explizit „nicht-verwertungsorientierte Bildung“ (Vater 2014, 51) ist im Anschluss an die Perspektiven Rancières elementar, sich den *Anrufungen* (Althusser) und funktionalen Positionierungen²³⁷ kritisch-reflexiv zu verweigern (Eis 2015, 134). Nur so kann eine „Artikulation neuer Sinnfiguren“ (Friedrichs 2016b, 88) als „deviante Praxis“²³⁸ der Konstruktion“ sozialer Wirklichkeit initiiert werden (Bareis 2013, 15).

235 Eine kritische Diskussion der rancièreschen Figur des „unwissende[n] Lehrmeisters“ (Rancière 2018) findet sich in Hilbrich/Ricken 2019; Kleesattel 2019; Wetzels/Claviez 2016, Kap. 1.1; Klass 2014 und Ahrens 2012; zu Rancières Jacotot-Rezeption im Allgemeinen siehe Brumlik 2016 oder Davis 2014, 49ff.

236 Der „egalitäre Kern von Rancières Kritik der pädagogischen Vernunft“ (Celikates 2014, 137) und seine „Figur der radikalen Gleichheit“ versprechen „normativ gehaltvolle pädagogische Grundvermessungen“, auf die eine kritisch-emanzipatorische Bildung gewinnbringend aufbauen kann (Friedrichs 2013b, 303, FbN. 4).

237 Politische Lernprozesse gehen von einer „Infragestellung der hegemonialen sozialen Praxen und der den Menschen zugewiesenen Positionen“ aus (Eis 2016a, 120).

238 Mit Rancière ist festzuhalten: „Erst eine veränderte Praxis – wobei alle aufgerufen sind, prinzipielle *Gleichheit* vorauszusetzen [...] – wird zeigen, ob [weiterhin] massive normalistische Strategien *polizeilichen* Zuschnitts eine *Selbstnormalisierung moderner Subjekte* (Jürgen Link) befördern oder ob subversive, [...] Machtmonopole herausfordernde Selbstermächtigung gelingt“ (Schreiber 2013, 11).

2.3.4 *Instituierte und instituierende Gesellschaft – die politische Differenz bei Cornelius Castoriadis*

„Gesellschaft als imaginäre Institution“.
(Castoriadis 1990)

Die *politische Differenz* konkretisiert sich bei Castoriadis als Spannungsverhältnis zwischen „*instituierender* und *instituiertes* Gesellschaft, *geschehener* und *geschehender Geschichte*“ (Castoriadis 1990, 185). Die „herrschende Erklärung einer Gesellschaft“ – Castoriadis spricht vom „sozialen Imaginären“²³⁹ – materialisiert sich Rancière zufolge insbesondere in den gesellschaftlichen Institutionen, gerade auch in den Bildungsinstitutionen (Sörensen 2020, 25). Insofern hält letzterer sentenziös fest: „Jede Institution ist eine Erklärung der Gesellschaft“ (Rancière 2018, 123).

In dieser auch für Castoriadis grundlegenden Perspektive werden die Subjekte „zu dem was sie sind, indem sie die Institutionen in sich aufnehmen und verinnerlichen“ und sich dadurch in das „gegebene gesellschaftliche Dispositiv“ (zit. n. Sörensen 2016, 33) „reproduktionsfunktional“ eingliedern (ebd.).²⁴⁰ Damit betont Castoriadis die „Macht des gesellschaftlich-geschichtlichen Feldes“ (zit. n. ebd.), die sich ihm zufolge in kollektiven Sinnstrukturen – in den „gesellschaftlichen *imaginären* Bedeutungen“ – manifestiert und ausdrückt (ebd., 33).

Der griechisch-französische Philosoph hebt sich von anderen Autoren radikaler Demokratietheorie ab, indem er „über die Idee einer passiv-institutionellen Formung hinausgehende Überlegungen zu einer radikaldemokratischen Erziehung“

239 Das *Imaginäre* ist die „unaufhörliche und (gesellschaftlich-geschichtlich und psychisch) wesentlich indetermierte Schöpfung von Gestalten/Formen/Bildern, die jeder Rede von ‚etwas‘ zugrunde liegen. Was wir ‚Realität‘ und ‚Rationalität‘ nennen, verdankt sich überhaupt erst ihnen“ (Castoriadis 1990, 12).

240 Herrschaftsverhältnisse zehren also – hegemonietheoretisch gesehen – nicht nur von „fremd gesetzten und von außen auferlegten Zwängen“, sondern immer auch von einem (konditionierten) eigenständigen „Sich-Einrichten“ der Beherrschten (Merkens 2011, 194), d. h. einem aktiven „Sich-Eingliedern in die bestehenden Verhältnisse“ (ebd., 194f.).

anstellt (Sörensen 2020, 20, Fßn. 12). Dabei grenzt er sich von gängigen, systemaffirmativen Ansätzen der Demokratieverzierung ab, indem er Bildung auf eine „Erziehung ‚zur Kritik‘“ verpflichtet und Formen „nonkonformistischen Engagements“ zum Leitbild erhebt (Sörensen 2016, 34). Er entwirft ein – wenn auch letztlich unvollendetes – Konzept einer „autonomieorientierten Erziehung“ (zit. n. ebd.). Um auf ein autonomes Subjekt hinzuwirken, sei – und hierin liegt der Kerngedanke jenes Ansatzes – von einer Autonomie auszugehen, die heute noch nicht existiert (Sörensen 2020, 30). Dafür hat, folgt man Castoriadis, radikaldemokratische Bildung die „Weltgestaltungswilligkeit“ (Sörensen 2016, 34) der Subjekte zu fördern und die Einsicht zu vermitteln, dass man „selbst die *polis* ist und deren Schicksal auch vom eigenen Denken, Verhalten und Entscheiden abhängt. Mit anderen Worten: ihr Sinn ist die Beteiligung am politischen Leben“ (zit. n. ebd.). Eine mit der Idee des „nonkonformistischen Engagements“ eng verbundene Voraussetzung „radikaldemokratischer Teilhabe“ (ebd.) besteht für den Philosophen in einem „spezifisch gearteten Verhältnis zur Welt, zu sich selbst und zu anderen“, das eine radikaldemokratische – und damit immer auch historische – Bildung hervorzubringen vermag. Diese Perspektive richtet sich übergeordnet auf die Entwicklung eines „Kontingenzbewusstseins“ (ebd., 35).²⁴¹

241 Im Zuge dieser Entwicklung wird die „Sensibilität für die machtvolle und *imaginär* konstituierte Gewordenheit von Institutionen und Strukturen geschärft bzw. geweckt und der Dechiffrierung von und Reflexion auf die Mechanismen der Herstellung sozialer und politischer Strukturen und Sichtbarkeitsregime Vorschub geleistet“. Diese Ausrichtung zielt auf die Förderung eines „Gewahrwendens der institutionellen Gewordenheit und deren tätiger und mitunter unbewusster Reproduktion“ durch die Subjekte. Folglich besteht die Aufgabe einer an Castoriadis anknüpfenden radikaldemokratischen Bildung insbesondere darin, „Räume des sozialtheoretisch informierten Nachvollzugs, der Kontestation und *Imagination* zu schaffen“, d. h. „Räume zur genealogischen Gewahrwerdung des eigenen Selbst“ (Sörensen 2016, 35). Ausgegangen wird dabei von „der Gegenwart und der Geschichte des Individuums, aufgrund derer es zu dem geworden ist, was es ist“ (Castoriadis, zit. n. ebd.). Eine solche „*Genealogie des Selbst*“ denaturalisiert die eigene Identität und eröffnet potenziell Räume des Anders-Sein-Könnens“ (ebd.), die als „Möglichkeitsräume der *Selbstartikulation* im *politischen Imaginären*“ gefasst werden können

Sensu Castoriadis besteht die Bildungsaufgabe darin, „das ‚soziale Imaginäre‘ zu reflektieren, von dem wir uns befreien wollen – und dem wir [...] selbst unterliegen“ (Sagvosdkin 2020, 246). Hier rückt die *imaginäre* Dimension des *Politischen* in den Blickpunkt. Das „politische Imaginäre“ (Geldner 2020, 90) kann als „soziale Instanz“ verstanden werden, welche die Generierung politischer Ideen ermöglicht und auf diese Weise einen Resonanzboden schafft, auf dem politische Ordnungen überhaupt erst Akzeptanz gewinnen können. Denn Akzeptanz gründet „niemals nur auf Gewalt oder auf dem pragmatischen Kalkül der Bürger und Bürgerinnen, sondern setzt auf kollektiv geteilte Vorstellungen und Gefühle, die durch Symbole,²⁴² Rituale und Bilder aktiviert“ werden (Paula Diehl, zit. n. ebd.). Das *politische Imaginäre* und die symbolischen Dimensionen des *Politischen* sind demnach eng miteinander verknüpft, gerade wenn das „*Imaginäre* eine ‚normative Orientierung‘ für die Formen der Repräsentation²⁴³ bereitstellt, diese in der Symbolisierung aber auch auf das *Imaginäre* zurückwirken und insofern stets das Potential der Veränderung gesellschaftlicher

(Friedrichs 2019a, 25). Damit geht es im Anschluss an den Philosophen darum, das „Auftauchen einer Dimension“ zu ermöglichen, „in der eine Gesellschaft die eigene Vergangenheit als Resultat des eigenen Tuns begutachten kann und wo sich eine ungewisse Zukunft als Handlungsfeld für sie erschließt“. Entscheidend dafür ist eine kritische Analyse der *instituierten Gesellschaft*, d. h. eine „Infragestellung der bestehenden Institutionen“ (zit. n. Sörensen 2016, 35); es geht um die „Einübung von radikaler (Selbst-)Befragung“ (ebd.).

242 Gilles Deleuze unterstreicht: „Lernen betrifft wesentlich Zeichen. Die Zeichen sind Gegenstand einer zeitlichen Lehre, nicht eines abstrakten Wissens. Lernen bedeutet zunächst, einen Stoff, einen Gegenstand, ein Wesen so zu betrachten, als sendeten sie Zeichen aus, die zu entziffern, zu interpretieren sind. [...] Tischler wird man nur, indem man empfindungsfähig für die Zeichen des Holzes [...] wird“ (zit. n. Sanders 2004, 160). Zum pädagogischen Moment bei Deleuze siehe Sanders 2008 und 2004 sowie – in Verbindung mit Luhmanns Systemtheorie – Friedrichs 2008.

243 In Laclaus Hegemonietheorie ist der Begriff der *Repräsentation* zentral: „Ohne *Repräsentation* [...] gibt es keine Hegemonie. Wenn ein partikularer Bereich die universalen Ziele der Gemeinschaft verkörpern muss, ist *Repräsentation* der hegemonialen Verbindung notwendigerweise inhärent“ (Laclau 2013c, 262). Das „Repräsentationsverhältnis wird somit zu einem Vehikel der Universalisierung und kann, da Universalisierung eine Vorbedingung der Emanzipation ist, auch einen Weg zur Emanzipation eröffnen“ (ebd., 263).

Ordnungsvorstellungen in sich tragen“ (ebd., 90f.). Demnach ist eine „demokratische“ Gesellschaft, die sich auf eine „ideologische Mobilisierung des *Imaginären*“ stützt (Bünger 2016, 126), ohne ein „Demokratisch-Imaginäres“²⁴⁴ gar nicht erst zu figurieren (Friedrichs 2018a, 61). Zugleich hat – wie schon angedeutet – das „subjektiv Demokratisch-Imaginäre“ immer auch eine handlungsorientierende Komponente (ebd., 60). D.h.: Ohne eine gewisse Vorstellungskraft kann Handlungsfähigkeit gar nicht erst erlangt werden (ebd., 69). Vor diesem Hintergrund bedarf es vor allem der „*Imagination* derer, die eingenommen und beherrscht werden sollen“ (Dirk Hoeges, zit. n. Bernhard 2007, 155).

Das entscheidende Moment für die Entwicklung von Gesellschafts- und Politikvorstellungen liegt zusammengefasst also im „subjektiv Demokratisch-Imaginären“ (Friedrichs 2019c, 208).²⁴⁵ Ein Verständnis von Gesellschaft als „imaginäre Institution“ ist wiederum die maßgebliche Voraussetzung für *instituiendes* politisches Handeln (ebd., 209), denn das *politische Imaginäre* stellt grundsätzlich das zentrale Medium der Installation politischer Macht und Herrschaft dar; diese erfordert seitens der Beherrschten immer einen Glauben an

244 Eine an Castoriadis anschließende Demokratiebildung, die das „Demokratisch-Imaginäre“ ins Zentrum stellt, wird andeutungsweise in Friedrichs 2011c, 2019c und 2018a konzipiert; vgl. auch Sörensen 2016, 34f. – hier stellt das „Demokratisch-Imaginäre“ den Ausgangs- und Zielpunkt dar: „Darunter wird einerseits die je *subjektiv imaginäre* Vorstellung einer Demokratie und andererseits das gesellschaftlich geteilte *Imaginäre* einer Demokratie gedacht“ (Friedrichs 2018a, 60). Dabei ist folgende Perspektive zentral: „Ohne ein *subjektives Imaginäres* werden symbolisch-bildliche Wahrnehmungen nicht sinnhaft erfasst, sondern als kontextfreie Ikonen abgelegt. In dieser Hin(-)Sicht hat eine Demokratiebildung offensiver den Kontakt zu explizit ästhetischen Praxen [...] zu suchen, um die [...] Bildung eines *subjektiv Demokratisch-Imaginären* gezielt zu fördern. Nur so kann die ‚Demokratie im Kommen‘ als Möglichkeit in der Wirklichkeit erhalten werden“ (ebd., 69). Bildung erfolgt dann gerade nicht im „Raster rationaler Aufklärung und Überzeugung, sondern im Medium der Selbstexpression im *Politisch-Imaginären*“ (Friedrichs 2018c, 127).

245 Auch Mouffe ruft dazu auf, „dass wir damit anfangen, uns [...] etwas vorzustellen. Es gibt eine andere Welt. Die heutige neoliberale Hegemonie hat versucht, uns davon zu überzeugen, dass die Dinge nur so sein können, wie sie sind“ (Miessen/Mouffe 2012, 99).

die Geltung der installierten Ordnung.²⁴⁶ Insofern ist festzuhalten: „Politik muss nicht dargestellt werden, sondern die Darstellung ist Politik“ (ebd., 207). Ebendies ist laut Laclau²⁴⁷ die Richtung, die die „Konstruktion eines postmodernen *sozialen Imaginären* einschlagen sollte: die positiven gemeinschaftlichen Werte anzeigen, die aus der Einschränkung der historisch Handelnden, aus der Kontingenz sozialer Verhältnisse und aus solchen politischen Arrangements folgen, durch die die Gesellschaft die Verwaltung ihrer eigenen Unmöglichkeit²⁴⁸ organisiert“ (Laclau 1996, 20f.).²⁴⁹ Damit verlangt das

246 Laclau hebt hervor, „dass das Verhältnis zwischen Unterdrückten und Unterdrückenden erst dann prekär wird, wenn es zu schwanken droht“ (Strametz/Müller 2008, 69).

247 Auch dieser begreift *Emanzipation* als Teil des *politischen Imaginären* (Schäfer 2004a, 47). Nach diesem Verständnis ist die „*Emanzipation* von Individuum und Gesellschaft durch die Abtrennung von der geschichtlichen und *imaginären* Ordnung zu erwirken, also ‚wirklich‘ einen neuen ‚Anfang‘ zu setzen, der ‚keinen gemeinsamen Maßstab‘ (Laclau) zwischen Tradition und Zukunft zulässt“ (Lütke-Harmann 2016, 452). Mit Laclau: „Wahre *Emanzipation* erfordert einen wirklichen ‚anderen‘ – das heißt einen ‚anderen‘, der auf keine der Figuren des ‚selben‘ reduziert werden kann“ (Laclau 2013a, 25). Der Philosoph denkt *Emanzipation* und *Differenz* also stets in einer Wechselbeziehung (Friedrichs 2008, 129).

248 Laclau erörtert: „Das, was das *Politische* ermöglicht – die Kontingenz der Maßnahmen der Institution – ist auch das, was es verunmöglicht, da letztlich kein einsetzender Akt jemals vollständig durchführbar ist. [...] Folglich ist die Bedingung der Möglichkeit von etwas auch dessen Bedingung der Unmöglichkeit“ (Laclau 1999, 122); die „Bedingung der Möglichkeit einer pluralistischen Demokratie“ ist „zugleich die Bedingung der Unmöglichkeit ihrer perfekten Implementierung“. Aus diesem Grund verlangt Mouffe, „ihre paradoxe Natur anzuerkennen“ (Mouffe 2018a, 31f.). Damit kann festgehalten werden, „dass die Bedingungen der Möglichkeit der Demokratieausübung zugleich die Bedingungen der Unmöglichkeit demokratischer Legitimität, wie sie die *deliberative Demokratie* konzipiert, darstellen“ (Mouffe 2010b, 85) – darin besteht „das demokratische Paradox“ (Mouffe 2018a), welches auch als „(Un-)Möglichkeitsparadoxon“ bezeichnet werden kann (Marchart 2007, 115). Jenes wird „auf eine spezifische Weise invisibilisiert“ (Friedrichs 2016c, 169). Soll heißen: „Hegemoniale Diskurslogiken ‚verdecken‘ [...] u. a. durch ihre Verpflichtung auf eine spezifische Vernunftnorm die der Einrichtung gesellschaftlicher Institutionen zugrundeliegenden Aporien und Paradoxien“ (ebd., 169f.). Nach der Lesart Blühdorfs bezeichnet Mouffe mit dem Terminus des „demokratischen Paradoxes“ vor allem auch die „in der Idee der Demokratie angelegte Spannung zwischen dem Prinzip der

radikaldemokratische Projekt an erster Stelle ein ausgefeiltes „egalitäres *Imaginäres*“ (Laclau/Mouffe 2020, 205).²⁵⁰

Gleichheit und dem der *Freiheit*“ (Blühdorn 2013, 253). Mit Oliver Nachtwey gesprochen: „In der *Abstiegsgesellschaft* entzündet sich der Konflikt an der Spannung zwischen *Kapitalismus* und *Demokratie*, zwischen *Freiheit* und *Gleichheit*“ (Nachtwey 2015, 16) als den beiden „großen Themen des *demokratischen Imaginären*“ (Laclau/Mouffe 2020, 201).

249 Das Autorenduo fordert damit sozusagen die Aktualisierung des „jakobinischen *Imaginären*“ der orthodox-marxistischen Linken (Rüdiger 2015, 110). Mouffe spricht davon, „das sozialistische Projekt zu reformulieren“ (Mouffe/Wagner 2007, 105), und zu demonstrieren, „dass eine andere Welt möglich ist“ (ebd., 108). Denn „durchsetzen lassen wird sich fortschreitende Demokratisierung im Sinne einer kritischen Demokratietheorie [...] allenfalls in fortwährenden Kämpfen um entsprechende Hegemonie im Ensemble der pluralistisch je partikularen politisch-sozialen Diskurse; eine sprunghaft-revolutionäre ‚totale Transformation‘ der Gesellschaft in eine radikaldemokratische hat offenbar – [...] das betonen gewiss auch Laclau/Mouffe zu Recht – zumindest heute keinen gesicherten sozialen Ausgangspunkt mehr“ (Weiß 2009, 50).

250 Betont sei am Ende dieses Kapitels, dass die Ansätze der *politischen Differenz* nicht kritiklos aufgegriffen werden; es liegen plausible, stichhaltig begründete Kritiken des Begriffs vor (siehe etwa Hirsch 2018), die allerdings zumeist ohne bildungstheoretische Reflexionen auf einer metaphilosophischen Ebene verbleiben. Im spezifischen, bildungskonzeptionellen Kontext kann jedoch – wie anzudeuten versucht wurde – zu einer anderen Bewertung gelangt und eine gewisse bildungstheoretische und -praktische Potenz der Kategorie *des Politischen* ausgemacht werden, weshalb der *politischen Differenz* in diesem Buch eine entsprechend exponierte Stellung eingeräumt wird.

3. Didaktische Prinzipien und Kategorien radikaldemokratischer sozialwissenschaftlicher Bildung

3.1 Konfliktorientierung

„Demokratie heißt Konflikt“.
(Reinhardt 2012, 73)²⁵¹

Im Mittelpunkt der demokratietheoretischen Reflexionen Mouffes und Laclaus, Leforts sowie Rancières steht – wie skiz-

251 Die folgenden, auf Grundlage der bisherigen Ausführungen entwickelten didaktischen Prinzipien, die alle miteinander verwoben sind und einander implizieren bzw. bedingen, erfüllen im Wesentlichen zwei Funktionen: Zum einen bieten sie – in aller Kürze gesprochen – eine „kognitive Folie“ für die Unterrichtsplanung; zum anderen stellen sie ein konstruktives Instrument der Selbst- und Fremdrelexion dar (May/Schattschneider 2014, 39). Mehrere (z. T. entlehnte) Bezeichnungen der in diesem Kapitel skizzierten „radikaldemokratisch orientierten Unterrichtsprinzipien“ (Riefing u. a. 2012, 40) sind neben de Moll u. a. 2013, 306ff. auch in Riefing u. a. 2012, 40f. zu finden; in ersterem (ausführlicherem) Aufsatz – der im Vergleich zu letzterem über ein Prinzip der *Normativitätskritik* verfügt – befindet sich überdies ein „didaktische[s] Modell radikaldemokratischer politischer Bildung“ (siehe de Moll u. a. 2013, 310). Jenes stellt – im Sinne einer *Subjektorientierung* – die soziale Verortung der Lernenden ins Zentrum; diese ist der Ausgangspunkt jeglicher Lernprozesse. Die Subjekte haben die „symbolischen Ordnungen als Habitus verinnerlicht (Bourdieu), die gesellschaftlichen Teilungen und Anteile sind ihnen als zugeschriebene Positionierungen in Wahrnehmungs-, Deutungs- und Verhaltenskonzepten eingeschrieben. Politisches Lernen beginnt dort, wo diese Teilungen und Zuweisungen kategorial zugänglich gemacht, kritisierbar sind und infrage gestellt werden“ (Eis 2015, 134). Für ein Anwendungsbeispiel, d. h. ein konkretes Unterrichtsbeispiel (zur Thematik der EU-Grenzsicherung), anhand dem einige der im Folgenden skizzierten (ähnlich ausgelegten) didaktischen Prinzipien, die der „Leere des Politischen sowie des Pädagogischen“ entspringen (de Moll u. a. 2013, 306), andeutungsweise expliziert werden, siehe

ziert – die Kategorie des Konflikts (Reinhardt 2017, 80).²⁵² Konfliktsoziologisch gesehen sind Gesellschaften immer „fragile Gefüge“ (Jann/Wohnig 2018, 96).²⁵³ Der Konflikt um die „angemessene Ordnung“ lässt sich nicht nivellieren. In dieser stets bestehenden Konflikthaftigkeit liegt der „Kern des *Politischen*“ (Büniger/Jergus 2020, 158).²⁵⁴ Hier befindet sich etwa

de Moll u.a. 2013, 306ff. (verdichtet: Riefling u.a. 2012, 40f.). Im hiesigen Kapitel wären weitere didaktische Prinzipien denkbar, etwa ein „Verzeitlichungsprinzip“, welches mit Kap. 4.3 impliziert wird. Historische Perspektiven werden dort explizit diskutiert (und eben nicht im Kontext eines didaktischen Prinzips), um die grundsätzliche Verwobenheit von sozialwissenschaftlicher und historischer Bildung noch stärker zu akzentuieren. Ungeachtet dessen verlangen alle didaktischen Prinzipien *expressis verbis* immer auch umfassende historische Dimensionierungen.

- 252 Für eine prägnante Konturierung des didaktischen Prinzips der *Konfliktorientierung* (im herkömmlichen Sinne) siehe Reinhardt 2020, Kap. 5. Darüber hinausgehend sei auf Nonnenmacher 1999 als dezidiert kritische konflikt-didaktische Konzeption verwiesen. Eine Reflexion ebenjener unter unterrichtspraktischen Gesichtspunkten findet sich in Knoll 2021. Siehe auch (im Zusammenhang mit Geschlechterdifferenz) Bitzan/Klöck 1993 (insb. Kap. 3). Zu den frühen kritischen konfliktorientierten Abhandlungen zählen – um nur sechs wegweisende zu nennen – Roloff 1972, Becker u.a. 1970 [1968], Teschner 1969 [1968], Lingelbach 1993 [1967], Herkommer 1966 und Giesecke 1982 [1965].
- 253 Nach Simmel sind Konflikte als „Vergesellschaftungsform“ zu verstehen. Der „Streit“ ist die „Abhilfsbewegung gegen den auseinanderführenden Dualismus, und ein Weg, um zu irgendeiner Art von Einheit [...] zu gelangen“ (zit. n. Dörre 2020, 17). Kurz: „Streit verbindet“ (ebd.). Auch Dahrendorf geht von einer Allgegenwärtigkeit und Permanenz sozialer Konflikte aus, deren freiheitsfördernde und -sichernde Funktion er ins Zentrum stellt (Massing 2017, 149). Für den Soziologen ist der Konflikt ein zentrales Strukturelement jeder Gesellschaft (Temme 2014, 82, Fßn. 231). Er bewertet die Ubiquität sozialer Konflikte unter dem Gesichtspunkt der dynamischen Wandlungsfähigkeit moderner Gesellschaften grundsätzlich positiv (Priester 1981, 144). Mit der hier vorgeschlagenen „(Rück-)Besinnung auf einen konsequent konfliktsoziologischen Kritikbegriff“ geht die Idee einer Multiperspektivität einher, „die nicht konformistisch in einem vorgegebenen Rahmen bleibt, sondern die Widersprüche hervorhebt“ (Jann/Wohnig 2018, 111).
- 254 Den „Kern des *Politischen*“ stellt nach Rancière – wie skizziert – nicht das „möglichst reibungslose Funktionieren von [...] effizienten Problemlösungen [dar] – das wäre konsensuelle Verwaltung oder ‚Polizei‘ –, sondern der Dissens, die Frage, welche Probleme thematisiert, welche Stimmen gehört und welche Vorstellungen des Gemeinwohls nicht verhandelt werden“ (Eis 2015, 133).

der Ausgangspunkt der Reflexionen Mouffes – in Form der Frage nach der „egalitären Möglichkeit und Legitimität politischen Streits“ (Wagner 2013, 79) um die Gestalt sozialer Ordnung (Westphal 2020a, 17). Wenn die Politologin eingangs die These einer gesellschaftlich fortschreitenden Entpolitisierung aufstellt, versteht sie darunter die Verdrängung des über Konflikthaftigkeit und Machtaushandlung definierten *Politischen* durch *Politik* (Nagel 2017, 87).

Mit Laclau widmet sie sich dem „sozialen Konflikt und Kampfcharakter der modernen Gesellschaft“ (Reckwitz, zit. n. Kollender 2020, 75). Der poststrukturalistische und hegemonietheoretische Ansatz des Autorenduos geht von gesellschaftlichen Antagonismen²⁵⁵ aus, die in Hinblick auf das *Politische* als konstitutiv begriffen werden (Gloe/Oeftering 2017, 421). Das Politikmodell des „pluralen Agonismus“ (Janssen 2019, 394), das – wie gezeigt – in scharfer Abgrenzung zu liberalen und deliberativen Ansätzen formuliert ist (Dander 2020, 23, Fßn. 9), kennzeichnet, dass es von vornherein die Existenz jeglicher Machtformen anerkennt und keinen Zweifel an der „Notwendigkeit ihrer Transformation“ lässt (Mouffe 2018a, 37).²⁵⁶ Mouffe erklärt: „Die Natur des *Politischen* zu erfassen [...] erfordert die Ausarbeitung eines Ansatzes, der die Frage der Macht [...] ins Zentrum stellt.“ Eine Grundannahme der beiden Demokratietheoretiker lautet damit, „dass soziale Objektivität durch Machtakte konstituiert ist. Das beinhaltet, dass jede soziale Objektivität letztlich *politisch* ist und Spuren des Ausschlusses, der ihre Konstitution begleitet, aufweist. Unter ‚Hegemonie‘ haben wir diesen Konvergenzpunkt – oder besser: das wechselseitige Ineinanderfallen – von Objektivität

255 Der „Begriff *Antagonismus* bezeichnet keine simple dialektische Negation oder feste Alterität, da dadurch eine essentialistische Grenzziehung stattfände, sondern eine fluktuierende Grenze zwischen einem *Innen* und *Außen*, zwischen politischem *Freund* und *Feind*“ (Séville 2017, 253).

256 Es kann sogar festgehalten werden, dass Mouffe, Laclau, Rancière und auch Gramsci „soziale Konflikte zu perpetuieren suchen“ (Zulaica y Mugica 2019, 188). Erstere spricht gerade deshalb von einer „Radikalisierung der Demokratie“ (Mouffe/Walzer 1992, 288).

und Macht verstanden“ (ebd., 101).²⁵⁷ Für Mouffe ist eine Gesellschaft „umso demokratischer, je weniger soziale Verhältnisse durch Macht konstituiert sind“ (ebd., 102). Demokratie wird in ihrem Ansatz als das „Nicht-Entschiedene“ verstanden, d. h. als Ort, an dem unvereinbare widerstreitende Positionen aufeinandertreffen, die als solche anerkannt werden und nicht in einem Konsens aufzulösen sind. Gerade dieses antagonistische Moment der Gesellschaft „muss Demokratie aufnehmen, um Demokratie zu sein“ (Wohnig 2015a, 269). Kurz: „Demokratie lebt vom Konflikt“ (Bünger 2007, 170).

Ein „agonistischer, hegemonialer Konkurrenzkampf“ (Sander u. a. 2016, 144) besteht somit darin, dass „Deutungskämpfe“ (Gessner 2020, 155) – d. h. divergierende Interpretationen sozialer Wirklichkeit – in einem „agonalen Konfliktfeld“ ausgetragen werden (Schäfer 2004a, 47) – mit Mouffe: „Kontrahenten bekämpfen einander, weil sie wollen, dass ihre Interpretation [...] hegemonial wird“ (Mouffe 2015a, 29). Sie ist der Ansicht, dass eine „echte Demokratisierung“ nur durch ein „Infragestellen bestehender Machtverhältnisse“ und durch die „Definition eines *Gegners*“ möglich ist (Mouffe 2010a, 69); Politik funktioniere ohne Grenzen und *Gegner* nicht (Wehner 2019, 222). Das Wesen des politischen Streits gründet in dieser Perspektive folglich auf der Unterscheidung von „Wir“ versus „die Anderen“ (ebd., 221f.). Den „agonistischen Kampf“ (Mouffe 2010a, 31) versteht Mouffe in kritischer Anlehnung an Carl Schmitts politische Theorie; sie greift dessen – in ihren Augen sehr stichhaltige²⁵⁸ (Mouffe/Wagner 2007, 111) – Libe-

257 *Hegemonie* ist also der „Punkt des Zusammenflusses von Objektivität und Macht“ (Mouffe 2018a, 36f.); sie „definiert gerade das Terrain, in dem ein politisches Verhältnis überhaupt erst konstituiert wird“ (Laclau 2013b, 57). Hier zeichnet sich der diskurstheoretische Machtbegriff Mouffes und Laclaus ab: „Zwar gebe es *Knotenpunkte* und Machtkonzentrationen, aber Macht könne nicht als grundlegend festgeschrieben werden. Im Wesentlichen handele es sich bei hegemonialen Ordnungen vielmehr um *diskursive Kämpfe*, in denen jeder Diskurs versuche, Bedeutungen zu fixieren und das diskursive Feld zu beherrschen“ (Gille 2014, 168). Der Begriff des *Politischen* zeigt, dass „Macht eben auch von *möglich* kommt“ (Rößler 2017, 146).

258 Mouffe erklärt: „Ich denke, dass die Stärke von Schmitts Kritik am Liberalismus genau darin liegt, dass er zeigt, dass der Liberalismus blind für diese Dimension des Antagonismus ist“ (Miessen/Mouffe 2012, 90). Schmitt durchschaue das

ralismuskritik und sein antagonistisches Grundverständnis auf (Mouffe 2010a, 16). Allerdings hegt die Politologin seinen Begriff des *Politischen* ein, indem sie jenen in das Konzept einer agonistischen (statt antagonistischen) Politik überführt (Goll 2020b, 104). In Abgrenzung zum Extremismus Schmitts und dessen militanten Feindbegriff handelt sich nun um eine dezisionistische Freund-Gegner-Unterscheidung (Lösch 2020, 82).²⁵⁹ Dieser entlehene und abgewandelte Kampf- und Feindbegriff wird zentraler Bestandteil von Mouffes – im Folgenden noch vorzustellenden – „linkem Populismus“ (Hentges/Gläser 2020, 146). Mouffe macht – wie schon Schmitt – die Notwendigkeit aus, „den Konflikt als die zentrale Kategorie der Politik anzusehen und die Unausrottbarkeit des Antagonismus zu akzeptieren“ (Mouffe 2002b, 62). Damit gehört sie sozusagen dem „neo-schmittianischen Strang“ an, der das *Politische* als unversöhnlichen Gegensatz zwischen Gesellschaftsakteuren und ihren Interessen, Weltanschauungen und fragilen Identi-

„liberale Denken, das [...] nie in der Lage war, die Besonderheit des *Politischen* zu begreifen“ (ebd., 89).

- 259 Die grundlegende konzeptionelle Differenz – die hier nur angedeutet werden soll – besteht darin, dass Mouffe zwar Schmitts Begriff des *Politischen* aufgreift, diesen jedoch in das Modell einer *agonistischen* – und eben nicht *antagonistischen* – Politik integriert, die nicht auf *Feindschaft*, sondern auf *Gegnerschaft* gründet (Goll 2020a, 24). Der entscheidende Unterschied besteht ihr zufolge darin, dass man im Gegensatz zu *Feinden* mit *Gegnern* produktiv ringen kann (Ellerbrock/Fehleemann 2019, 102). Mit einem ausführlichen Zitat Mouffes: „Der Hauptunterschied zwischen *Feinden* und *Gegnern* ist, dass *Gegner* sozusagen ‚befreundete *Feinde*‘ sind, und zwar in dem Sinne, dass sie etwas gemeinsam haben. Sie teilen einen symbolischen Raum. Deshalb kann es zwischen ihnen einen ‚konflikthaften Konsens‘ geben. Sie stimmen über die ethisch-politischen Prinzipien, die die politische Assoziation prägen, überein, aber sie stimmen nicht überein, was die Interpretation dieser Prinzipien angeht. Wenn wir unter diesen Prinzipien ‚*Freiheit* und ‚*Gleichheit* für alle‘ verstehen, ist klar, dass wir sie auf viele verschiedene widersprüchliche Weisen verstehen können, welche zu Konflikten führen, die nie rational gelöst werden können. Man kann nie sagen: ‚Das ist die korrekte Interpretation von *Freiheit* und *Gleichheit*.‘ So sehe ich den agonistischen Kampf: Ein *Kampf* zwischen verschiedenen Interpretationen gemeinsam geteilter Prinzipien, ein *konflikthafter Konsens* – ein Konsens über die Prinzipien, und ein Dissens, was ihre Auslegung angeht“ (Miessen/Mouffe 2012, 91). Zur mouffeschen Rezeption des Werks von Schmitt siehe etwa Mouffe 2018a, Kap. 2.

täten begreift (Haus 2010, 109). Auch wenn Grenzziehungen bei Mouffe und Laclau nicht so radikal²⁶⁰ gedacht werden wie bei Schmitt und von *Gegnerschaft* statt *Feindschaft* gesprochen wird, ist unübersehbar, dass bei diesem Verständnis insbesondere das Trennende im Fokus steht und als konstitutives Moment des *Politischen* ausgemacht wird (Gloe/Oeffering 2017, 421).²⁶¹

In diesem Blickwinkel bedingen Konfliktfähigkeit und Demokratie(verständnis) einander maßgeblich (Reinhardt 2007b, 565ff.). Wenn der „agonistische Konfliktbegriff“ (Grotlüschen 2019, 44) aufseiten der Subjekte die Ausbildung von Streitkultur erfordert, um Kontroversen in gewissem Maße kombattant austragen zu können,²⁶² kann Konfliktfä-

260 *Radikal* bedeutet, „auf eine profunde Transformation von Machtverhältnissen abzielen. Das kann nicht getan werden, ohne dass politische Grenzlinien gezogen und *Gegner* oder sogar *Feinde* definiert werden“ (Mouffe 2018a, 118f.).

261 Eine „demokratische Politik“, so Sabine Manzel, „überwindet in dieser Perspektive nicht den Affekte mobilisierenden *Wir-Sie-Gegensatz*, sondern instituiert ihn. Angesichts der Notwendigkeit, dass politische Probleme Entscheidungen erfordern, d.h. eine Wahl zwischen konfligierenden Alternativen, fordert Mouffe die Anerkennung des konstitutiven Pluralismus in der Demokratie, in der mannigfaltige Interessen aufeinandertreffen und Konflikte politisch ausgetragen werden. Sie sieht in gesellschaftlichen Aushandlungsprozessen temporäre und jederzeit widerrufliche *Artikulationen* kontingenter Verfahrensweisen – einen *agonistischen Kampf* um die Konfiguration der Machtverhältnisse. Das Denksystem Carl Schmitts überwindet sie an der Stelle, dass in ihrer Theorie universelle Menschenrechte als eine Art Grundkonsens nicht aushandelbar sind. Ungeachtet dessen betont die Politologin stets die zentrale Bedeutung politischer Macht im Kontext der Austragung von Streitfragen. Vor diesem Hintergrund lässt sich Kontroversität (als didaktisches Prinzip) im Anschluss an radikale Demokratietheorien als politisches Kernelement begreifen“ (Manzel 2017, 35).

262 Der „Kampf“ zwischen politischen *Gegnern* erfolgt „auf argumentative Weise, aber durchaus mit Leidenschaft, unterschiedlicher Betroffenheit, sozialen Positionierungen und ungleichen Machtmitteln“ (Eis 2021b, 144). Abgezielt wird auf eine Form der Auseinandersetzung, in der „Hegemonieansprüche als solche sichtbar werden“ (Schäfer 2014b, 89). Die Figur des *Gegners* kann damit im Sinne eines „Gegen-Spielers“ begriffen werden (Uhl 2017, 289). Als wesentliche Bildungsziele lassen sich eine „gewisse Selbstdistanz, die Fähigkeit zur Verantwortungsübernahme als *artikulierende*r* Agent*in im politischen Mit- und Gegeneinander wie die Loyalität gegenüber politischen Gegner*innen ableiten“ (Schwarz 2020, 399f.). Für einen Überblick gangbarer Wege der (unterrichtspraktischen) Konfliktaustragung siehe etwa Gugel 2018, 4ff.

higkeit als dialektische Schlüsselfähigkeit des Demokratischen (Reinhardt 2010, 130ff.) und damit der sozialwissenschaftlichen Bildung begriffen werden (Reinhardt 2017, 80). Kurz: Der Konflikt ist ein „Schlüsselbegriff politischen Geschehens“ (Lingelbach 1993, 253) und damit eine Basiskategorie sozialwissenschaftlicher Bildung (ebd., 252). Konfliktdidaktische Konzepte müssen vor diesem Hintergrund stets vom reziproken Wirkungszusammenhang zwischen der subjektiven und gesellschaftsstrukturellen Konfliktebene ausgehen (Seydel 1976, 24). Mit Giesecke: Dass ein Zusammenhang zwischen subjektiven und objektiven Konflikten besteht, „kann ja ernsthaft nicht bestritten werden“ (Giesecke 1982, 186).

Es bedarf in der hier eingenommenen Perspektive also einer „Erziehung zur Konfliktfähigkeit“, die gerade nicht auf die diskursive Kontrollier- und Lösbarkeit von Konflikten ausgerichtet ist (Seydel 1976, 323).²⁶³ Konfliktanalyse, (selbst)reflexive Stellungnahme, Konfliktaustragung und politische Aktion stehen in einer direkten Beziehung; Konfliktorientierung als kritische Konfliktanalyse einerseits sowie im Sinne eines konfliktiven, agonalen Bildungsformats andererseits gehen miteinander einher bzw. implizieren einander (Lingelbach 1993, 257ff.). Wenn Demokratie nach Mouffe durch unauslöschliche Konflikte charakterisiert ist, muss sozialwissenschaftliche Bildung – will sie einen Beitrag zu demokratischem Denken und Handeln leisten – ermöglichen, politische und soziale Konflikte zu erkennen, anzuerkennen und zu analysieren (Wohnig 2017a, 364f.). Dabei geht emanzipatorische Demokratiebildung von einer strukturellen Unvermeidbarkeit von Konflikten zwischen Individuen oder Gruppen auf der einen Seite und vorherrschenden gesellschaftlichen Bedingungen auf der anderen Seite aus (Sturzenhecker 2013,

263 Den konfliktorientierten Demokratiebegriff Mouffes zeichnet Wohnig zufolge aus, „dass eine kritische Verwendung dieses Begriffs eine Gegenwartsdiagnose liefert, die verstehen hilft, weshalb liberale Demokratie Modelle keine adäquate Antwort auf die Frage formulieren können, wie sich ‚das Politische‘ in demokratische Theorie und Praxis fassen lässt. Eine politische Bildung, die ‚das Politische‘ in den Mittelpunkt ihrer Bildungspraxis stellen will, muss diese Diagnose berücksichtigen und den genuin antagonistischen Charakter von Demokratie und der Gesellschaft betonen“ (Wohnig 2017a, 392).

49). Mouffe plädiert in diesem Zusammenhang – wie beschrieben – ausdrücklich nicht für eine „feindliche Wir-Sie-Beziehung“, sondern für einen domestizierten „agonistischen Pluralismus“, der die Legitimität des *Gegners* grundsätzlich anerkennt.²⁶⁴ Für die praktische Bildungsarbeit bedeutet dies, einen entsprechend moderierten Prozessrahmen für Subjekte mit unterschiedlichen sozialen Positionen zu gestalten und diesen inhaltlich plural zu substantizieren.²⁶⁵ Indes sollte eine dezidiert „verstehende Haltung“ eingenommen werden (Sagvosdkin 2020, 246). Eine radikaldemokratische Bildung versucht also gerade nicht, über den Transfer von „feststehenden Wahrheiten“ (Sander 1988, 14) das menschliche Verhalten für die „gute Sache“ zu gewinnen und dahingehend zu steuern, sondern stattdessen über strategisch eingesetzte Narrative und über „Framing“ kritisch-analytisch aufzuklären (Sagvosdkin 2020, 246).

Im Sinne eines konfliktorientierten Verständnisses von Demokratie und sozialwissenschaftlicher Bildung lässt sich somit fordern, dass im Mittelpunkt ebenjener die *politische Differenz* – die *Politik* und das *Politische* – stehen sollte (Wohnig 2021d, 47) und damit die – in Anlehnung an Mouffe gesprochen – „untilgbare Konflikthaftigkeit von pluralen Gesellschaften“ (ebd., 48).²⁶⁶ Verkennt Bildung den „produktiven Dissens“ des *Politischen*, trägt sie zu ihrer eigenen Entpolitisierung bei

264 Mouffe stellt klar: „Ich für meinen Teil betrachte die Verteidigung und Erweiterung des Pluralismus als unerlässlich für die Vertiefung der *demokratischen Revolution*, um der Vielfalt vorhandener demokratischer Forderungen gerecht zu werden“ (Mouffe 1998b, 846). Mit der „demokratischen Revolution“ (Alexis de Tocqueville) wird hier das „Ende einer Gesellschaft hierarchischen und nicht-egalitären Typs“ gefasst (Laclau/Mouffe 2020, 191).

265 Eine eingehende pluralismustheoretische Perspektive auf politische Bildung wird in Solzbacher 1994 eingenommen.

266 So hat eine radikaldemokratische Bildung auf die „Fähigkeit des Aushaltens und der Akzeptanz potenziell unaufhebbarer Konflikte hinzuarbeiten, die angesichts der Grundlosigkeit des Sozialen stets zumindest der Möglichkeit nach gegeben sind. Der Fokus einer radikaldemokratischen Erziehung sollte sich demzufolge weniger auf unbedingte Konfliktvermeidung richten und der Wahrnehmung von Konflikt als einem ‚Versagen‘ der demokratischen Lebensform“ entgegenwirken (Sörensen 2016, 35).

(Schäfer 2021, 119).²⁶⁷ Dissense sichtbar zu machen, auszutragen und zu vertiefen, ist damit die Voraussetzung politischer (Streit-)Kultur als Grundlage von Demokratie und als zentrales Bildungsziel (Lösch 2016, 224). „Kritische Konfliktorientierung“ – so wie sie hier vorgeschlagen wird – bildet die Basis für eine auf „reflexive Mündigkeit“²⁶⁸ abzielende sozialwissenschaftliche Bildung (Blasche 2021, 133). Sie geht über Urteilsbildung hinaus, indem sie Möglichkeitsräume für politisches Handeln und politische Aktionen eröffnet (Blasche 2021, 139). Die Essenz einer so verstandenen radikaldemokratischen Bildung ist eine „Kultur des Dissenses“²⁶⁹ (George 1987, 162) – denn „wir wollen gehen; dann brauchen wir die Reibung“ (Wittgenstein, zit. n. Mouffe 2018a, 100).

3.2 Subjektorientierung

„Es ist nicht möglich, die Kategorie des ‚Subjekts‘ wegzulassen: sie weist auf ihre Teilhabe an der Struktur der Erfahrung.“
(Laclau 1999, 131)

Die Diagnose einer normativen Verengung politischer Bildung resultiert nicht zuletzt aus einem veritablen Mangel

267 Vertreter einer kritischen Demokratiebildung setzen hier an: „Dieser Entpolitisierung, sowohl der ‚alltäglichen‘ als auch der in der politischen Bildung, die gegenwärtig nur nach einem Konsens in der Frage nach didaktischen Prinzipien suche, sei mit dem Demokratie- und dem damit verbundenen Politikverständnis Laclaus und Mouffes beizukommen, da dieses das *Politische* in den Machtverhältnissen sieht, das ‚im Prozess der Hervorbringung von *Hegemonie* und *Gegenhegemonie*‘ sichtbar werde“ (Wohnig 2017a, 95f.).

268 Diesem an Adorno angelehnten Mündigkeitsbegriff liegt ein kritisches Denken zugrunde, das explizit nicht „im Bestehenden verharret, sondern [...] im Sinne der Verwirklichung einer sozial gerechteren Welt darüber hinausgeht“ (Blasche 2021, 133). Demnach gründet Mündigkeit auf der „Kraft zur Reflexion, zur Selbstbestimmung, zum Nicht-Mitmachen“ (Adorno 2012, 128). Somit ist „Reflexion“ im Sinne Adornos als „Reflexion auf die eigene Bedingtheit“ zu verstehen (zit. n. Bünger 2015, 55).

269 Auf der „Gegenstandsebene des *Politischen*“ impliziert „eine ‚Kultur des Dissenses‘ eine Auseinandersetzung mit den politischen *Schlüsselproblemen*“

an Subjektorientierung und Lebensweltbezug (Bremer u. a. 2013, 10f., Fßn. 2).²⁷⁰ Dabei stellen, folgt man Schmiederer,²⁷¹ die Legitimationsgrundlage einer sozialwissenschaftlichen Bildung(skonzeption) stets die Lernenden dar (Schmiederer 1986, 123).

Subjektivierungskritik heißt mitnichten, Subjektorientierung als Prinzip sozialwissenschaftlicher Bildung aufzugeben, sondern Fragen, Meinungen und Überzeugungen von Lernenden aufzugreifen und selbst zum Gegenstand kritischer Befragungen zu erheben – in Ausrichtung auf die Erweiterung von Denk- und Handlungsmöglichkeiten (Graefe 2011, 178). Die „subjektkritische Wendung“ (Bünger 2011, 323) impliziert also gerade nicht, das didaktische Prinzip der Subjektorientierung zurückzuweisen – im Gegenteil: Ebenjene Fragen, Meinungen und Überzeugungen der Subjekte rücken in den Mittelpunkt und avancieren zum Gegenstand kritischer (Selbst-)Reflexion (Busch/Grammes 2010, 106). So geht mit der auf Foucault zurückgehenden Rede vom „Tod des Subjekts“ keineswegs ein Plädoyer für die generelle Ver-

(Wolfgang Klafki) und mit den „politischen Konflikten und Polarisierungen, die mit diesen *Schlüsselproblemen* verbunden sind“ (Henkenborg 2016, 192).

270 Schmiederer bildet (in Anlehnung an Johannes Beck) zu drei Entfremdungsfaktoren der Lohnarbeit, die Marx in seinen Analysen ausgemacht hat, eine Analogie, die die entfremdete Schülerrolle im lehrer- und gegenstandszentrierten Unterricht ins Visier nimmt: „1. Der Schüler ist im Unterrichtsprozess fremdbestimmt. 2. Er kann das Lernergebnis des politischen Unterrichts praktisch nicht verwerten. 3. Er lernt nicht um des Lernens willen, sondern für Lohn (Anerkennung, gute Noten, Zeugnisse)“ (Schmiederer 1977a, 50).

271 Neben Giesecke kann auch Schmiederer als „Konflikt-Didaktiker“ bezeichnet werden (Nonnenmacher 1999, 95). Neben der im hiesigen Reflexionszusammenhang auszumachenden Potenz der (konflikt)didaktischen Ansätze Schmiederers wird auf ebenjene vor allem aus folgenden Grund rekurriert: „Beide Zugänge (radikaldemokratische/die in der Tradition Schmiederers stehende) tragen zur Bestimmung kritischer politischer Bildung bei. Trotz der hier aufgezeigten Unterschiede gibt es viele Gemeinsamkeiten. Diese liegen nicht zuletzt in der Rezeption kritischer Theorien, die sich zwar alle an die Überlegungen der Frankfurter Schule anknüpfen lassen, aber keineswegs mit ihr identisch sind“ (Lotz 2017, 40). Außerdem ist zu konstatieren: An Schmiederers Ansätze „lässt sich auch mit poststrukturalistischen Überlegungen anknüpfen“ (ebd., 39).

abschiedung der Denkfigur des Subjekts einher, sondern eine „Dezentrierung“ des Subjekts: Subjektivität wird dann nicht mehr als eine „klar ausweisbare Transzendentalie“ vorausgesetzt, sondern einer kultursoziologischen Subjektanalyse zugeführt (Friedrichs 2012a, 104). Mündigkeit als „permanente Kritik unseres geschichtlichen Seins“ (Foucault, zit. n. Eis/Moulin-Doos 2018, 13) fokussiert in dieser Perspektive die Ohnmachtserfahrungen und Subjektivierungsformen der Spätmoderne (ebd.).²⁷² In diesem Zusammenhang ermöglicht der poststrukturalistische Blickwinkel das Denken eines „schwachen oder relativen Subjektes“ (Maurer 2001, 111). Die Bedeutung des Subjektbegriffs liegt dabei explizit nicht im Ergebnis, sondern im Werden (Wilhelm 2012, 255).²⁷³ Auch wenn hier für eine poststrukturalistische Reformulierung des Prinzips der Schülerorientierung eingetreten wird,²⁷⁴ kann die Rede Adornos von der „Wendung aufs Subjekt“ nur bekräftigt werden (Adorno 2012, 126) – „Subjektorientierung“ würde demnach bedeuten, die ‚Wendung aufs Subjekt‘ zu verstehen als eine Wendung auf die prozesshafte Verwobenheit der Einzelnen mit den gesellschaftlichen Verhältnissen und Normierungspraxen, in und mit denen wir leben (müssen)“ (Wilhelm 2012, 256).²⁷⁵ Kurz: Radikaldemokratische Bildung ist „an Subjekten orientiert und weiß, dass Subjektivität eine gesellschaftliche Kategorie ist“ (Salomon 2015b, 238); *Subjektivität* ist ein didaktischer Schlüsselbegriff (Scherr 2011, 303).

Nach Mouffe und Laclau konstituieren sich Identitäten – wie bereits umrissen – im „Kampf verschiedener Interpretationen des Sozialen um Deutungshoheit“ (Riefling u. a. 2010,

272 Die machtförmigen Dispositive, die das „flexible“ (Richard Sennett), „unternehmerische“ (Ulrich Bröckling) und „erschöpfte Selbst“ (Alain Ehrenberg) produzieren (Eis/Moulin-Doos 2018, 13) oder auch das Selbst des „Arbeitskraftunternehmers“ (Gerd-Günter Voß/Hans J. Pongratz) hervorbringen (Merkens 2002a, 176), laufen jedem Mündigkeitsanspruch zuwider (Eis/Moulin-Doos 2018, 13).

273 Sozialwissenschaftliche Bildung hat dementsprechend stets „dieses ‚Werden‘ der Wirklichkeit“ in den Blick zu nehmen (Oeftering 2012, 67).

274 Dazu in Ansätzen: Wilhelm 2012.

275 Die „Einsicht in die Verstrickung der Subjekte in ihre Bedingungen legt [...] die Möglichkeit nahe, Subjekt-Kritik als Gesellschaftskritik und umgekehrt Gesellschaftskritik als Subjekt-Kritik zu verstehen“ (Bünger 2007, 174).

70) und „Meinungsführerschaft“ (Merken 2002a, 174). Das politische Subjekt ist sozusagen das „Produkt von Dissens“ (Hedtke 2016, 140); die Identitäten sind das, „was bei jedem Machtkampf auf dem Spiel steht“ (Mouffe 1998b, 843).²⁷⁶ Hier zeigt sich: Konfliktorientierung verweist nicht nur auf Urteils- und Handlungsfähigkeit (Blasche 2021, 133), sondern vor allem auch auf Subjektorientierung (ebd., 139). Schon allein die Polarität von (partikularen) Interessen macht deutlich, dass Konflikt- und Subjektorientierung miteinander einhergehen (Schiele 1999, 108).²⁷⁷ Beide Kategorien sind überdies – worauf hier nur verwiesen werden soll – mit dem didaktischen Prinzip der Problemorientierung (Wolfgang Hilligen) verbunden (Massing 2017, 158).

Ein radikaldemokratischer Standpunkt impliziert eine lebensweltorientierte²⁷⁸ Bildungskonzeption (Kirschner u. a.

276 Mouffe und Laclau prononcieren, dass das „politische Subjekt der politischen Partizipation nicht vorgängig ist, sondern in Ereignissen, die als politische gelten, erzeugt wird. Das beruht auf einem Politikkonzept, das nicht bestimmte Subjekte voraussetzt, sondern Subjektivität als Effekt politischer Prozesse begreift. Maßgeblich für dieses Politikkonzept ist, dass es auf alles Vorgängige verzichtet, auf vorgängige politische Subjekte ebenso wie auf andere Letztbegründungen gesellschaftlicher Prozesse“ (Thon 2014, 239f.). Dem Autorentenduo zufolge ist die Konstitution des Subjekts „nie abgeschlossen, sondern vielmehr ist eine Subjektposition ein Effekt vielfältiger Ursachen, ein *Knotenpunkt* mannigfaltiger Signifikationsysteme; dadurch mehrdeutig, changierend und jede hegemonialisierte Eindeutigkeit nur temporär“ (Kleinschmidt 2021, 94).

277 Konflikt- und Schülerorientierung, d.h. die Orientierung an den (Partikular-)Interessen der Schüler, bedeutet keineswegs, dass Interessen des Gemeinwohls in den Hintergrund treten; diese werden stets in einem Interdependenzzusammenhang mit den Schülerinteressen reflektiert (Henkenborg 2009, 33).

278 Bei Mouffe und Laclau ist, wie Friedrichs ausführt, „die Alltags- und Lebenswelt Kern politischer Intervention. [...] Es geht nicht mehr um die habermas'sche Entfaltung normativ-indigener Potentiale in lebensweltlichen Zusammenhängen, sondern um die Aufdeckung und Durchbrechung machtvoll verstetigter Strukturen in der Lebenswelt. Auf diese Weise können Sichtweisen mit anderen konfrontiert, Situationen undefiniert, Rollen vertauscht, Selbstwahrnehmungen und -*artikulationen* verschoben, Kontingenzen im Selbstverständlichen aufgezeigt, notwendige Ausschlüsse markiert, die Grenzen zwischen Möglichkeiten und Unmöglichkeiten verschoben, Experimente und Störfälle probiert werden usw. Politische Bildung besteht

2016, 95), deren Gegenstand in der „scheinbar unpolitischen Verfasstheit der Alltagswelt“ besteht (Friedrichs 2018d, 22).²⁷⁹ Als besonders fruchtbar können sich hier – wie schon angedeutet – Anknüpfungen an (poststrukturalistische) Analysen der Subjektivierung – begriffen als spezifische politische *Regierungstechnologie* – erweisen (Büniger 2011, 323).²⁸⁰ Subjektorientierung, verstanden als emanzipatorischer Prozess (Schröder/Klee 2017, 342), zielt darauf ab, Einblicke in die eigene Ohnmacht zu ermöglichen, indem die (subtilen) Zuordnungsweisen, denen das Subjekt ausgesetzt ist, bewusst gemacht werden (Rößler 2017, 156). Die Lebenssituation und die Bedürfnisse der Edukanden gründen ursächlich – so die Grundannahme – in den bestehenden gesellschaftlichen Verhältnissen. Insofern erfordert Schülerzentrierung kritische Gesellschaftsanalysen (Schmiederer 1986, 124). „Selbstfindung“ kann in der Folge nur in einer Konfrontation mit der Realität politischer und sozialer Konflikte gelingen (Lingelbach 1993, 260), indem *das Politische*²⁸¹ in der Gestalt eines unbestimm-

dann vor allem in einer *Artikulation* alternativer Selbst- und Weltentwürfe“ (Friedrichs 2019b, 91). Das bedeutet, „dass die Lebenswelt nicht als Spielfeld einer Politik im Großen zu verstehen wäre, sondern als ein Versuchs- und Experimentierfeld für politische Interventionen. Ziel wäre die Ermöglichung politischer *Selbstartikulationen*, sodass hier nicht Handlungsorientierungen im engeren Sinne zu fördern wären, sondern Expressions-, Darstellungs- oder *Artikulationskompetenzen*. Politische Demokratiepädagogik stellt und entwirft [...] Bedingungen für die *Artikulation des Politischen* in Bildungsprozessen“ (ebd., 91f.). Sie hebt sich klar von der herkömmlichen, gemeinhin konsensorientierten Demokratiepädagogik und ihren – mit den polemischen Worten Bernhard Claußens – „demokratiepädagogische[n] Sandkastenspiele[n]“ ab (Claußen 2013, 9). Für eine kritische Auslotung des Verhältnisses von Demokratiepädagogik und Politikdidaktik siehe Friedrichs/Lange 2015.

279 Qua „Alltagsorientierung“ und „Thematisierung der *Demokratie als Lebensform* schließt die politische Bildung zu einer Demokratievermittlung auf, die sich am fachlichen Zuschnitt der Demokratie in den neuen Demokratietheorien orientiert“ (Friedrichs/Lange 2014, 62).

280 Aus dieser Perspektive wäre vor allem auch der „Kompetenz- und Aktivierungsdiskurs politischer Bildung“ kritisch zu beleuchten (Büniger 2011, 323).

281 Die mouffesche *politische Differenz* verweist auf „Koordinatenverschiebungen, die auch in Sachen politischer Bildung von Relevanz sind. Dass auch in politischer Bildung subjektivierende Strukturen liegen, die nicht bloß repressiv, son-

ten Erfahrungsraums auftritt (Friedrichs 2012a, 109); das *Politische* wird zu einem Raum der *Resonanz Erfahrung* (Hartmut Rosa),²⁸² in dem das Subjekt Pluralität unmittelbar erfahren kann, d. h. die *Gleichheit*²⁸³ sowie die *Verschiedenheit* der Anderen und insbesondere auch *sich selbst* in der Beziehung zur Welt (Oeftering 2012, 66f.).²⁸⁴ Die Subjektivierungsanalyse erfolgt dann im „Spiegel dezentrierter Subjektivität“ (Friedrichs 2012c); sie geht den „inkorporierten Mächte“ (Bourdieu, zit. n. Bremer 2014, 105) auf den Grund und nimmt die unterschiedlichen Bedingungen und Register von Artikulationsprozessen in den Blick (Friedrichs 2012a, 110). Denn klar ist: „Die Erfahrungen [...] und Wünsche der Subjekte und damit auch der Subjekte politischer Bildung sind nicht nur Rohstoff für *neoliberale Gouvernementalität*“ (Graefe 2011, 178).

Radikaldemokratischer Bildung kommt eben nicht die Aufgabe zu, „richtige“ Konfliktlösungen zu transportieren,

dern ebenso aktivierend verstanden werden können, zeigt die Verwobenheit der Frage nach politischer Bildung mit Fragen nach *Subjektivierung* und *Subjektivität*“ (Sattler 2009, 16).

282 Für eine sozialwissenschaftliche Bildung, die „*Resonanz* statt Kampf“ (Sagvosdkin 2020) ins Zentrum stellt und an die beschleunigungskritische Resonanztheorie Rosas anschließt, siehe – neben Rosa 2018 – Sagvosdkin 2020 und Görtler 2017.

283 Es geht darum, über „das *Politische* [...] Alternativen zu gegebenen Ordnungen in ihrer Undarstellbarkeit sichtbar zu machen“, indem sozialwissenschaftliche Bildung die „Regimes der Sichtbarkeiten, die Topologie der Blicke, Wahrnehmungen und Selbstverständlichkeiten“ zu kennzeichnen versucht (Friedrichs 2015a, 88). Die Fachdidaktik könnte sich „pragmatischer an einer normativ gehaltvollen ‚Logik einer *radikalen Gleichheit*‘ (Rancière) orientieren. Eine *radikale Gleichheit* stellt *ingerichtete Gleichheiten* in Frage, sie macht *entgrenzte Gleichheit* gegen *begrenzte Gleichheit* geltend, *radikale Demokratie* gegen *gezähmte Demokratie*. Eine politische Ethik fragt vor diesem Hintergrund nicht mehr nach spezifischen Begründungen einer je gegebenen Einrichtung, sondern nach Alternativen vor dem Hintergrund einer *radikalen Gleichheit*, die sich aber selbst nicht in Form etwa einer spezifischen Annahme darstellen lassen“ (ebd., 88f.).

284 Auch laut Gramsci „muss man von dem, was der Lernende bereits wusste, von seiner philosophischen Erfahrung ausgehen“ (zit. n. Hirschfeld 1988, 346). Für ihn ist klar: „Das Bewusstsein des Kindes ist nichts ‚Individuelles‘ (und schon gar nichts Einzigartiges), es ist die Widerspiegelung des Ausschnitts der *Zivilgesellschaft*, an dem das Kind teilhat, der gesellschaftlichen Verhältnisse“ (zit. n. Vater 2020, 100).

sondern die Subjekte anzuregen, ihre eigenen Interessen zu ermitteln, diese in einem Konfliktverhältnis auszumachen und für sie zu streiten.²⁸⁵ Es geht also gerade nicht um eine „politische Wahrheit“ und den „richtigen“ Standpunkt,²⁸⁶ sondern um die Selbstverortung der Subjekte im Feld gesellschaftlicher Konfliktlinien und „Cleavages“ (Seymour Martin Lipset/Stein Rokkan), entlang derer sie sich immer wieder positionell zu behaupten haben (May/Schattschneider 2014, 35). Kurz: In einer „Bildung des Politischen“ entfaltet sich „existenzorientierte“ sozialwissenschaftliche Bildung (Temme 2014, 307).

3.3 Ausgeschlossenorientierung

„Die gesellschaftlichen Antagonismen werden von der kritischen politischen Bildung in erster Linie aus einer Perspektive von unten betrachtet. Eine solche ‚Ausgeschlossenorientierung‘ korrespondiert mit dem [...] Anspruch der Parteinahme für die Interessen der gesellschaftlich Unterprivilegierten.“
(Hertelt/May 2016, 124)

Neben Rancière prononciert auch Mouffe immer wieder die democratieschädigenden Effekte, die ausgelöst werden, wenn eine „abweichende Stimme nicht sichtbar bleibt, sondern in einer Konsensorientierung verschluckt wird. Dann ist sie

285 Denn „gebildet wird man [...] einzig in der Hingabe an die Sache, in der intellektuellen Arbeit sowohl wie in der ihrer selbst bewussten Praxis“ (Horkheimer 1985b, 415).

286 So kann es nach Stefanie Graefe im „Klassen- oder Seminarraum nicht darum gehen, der ‚Ideologie‘ des (Post-)Neoliberalismus eine vermeintlich unproblematische ‚Wahrheit‘ des Sozialen gegenüberzustellen, sondern darum, alternative Praxisformen aufzuzeigen und Kriterien ihres emanzipatorischen Nutzens zu entwickeln. Es ginge also darum, den Schritt von der (stets notwendigen) Analyse zu den Alternativen zu gehen, genauer: ihn als gangbar zu vermitteln. Nicht Vermittlung von kritischem Expertenwissen als Selbstzweck, sondern kollektive und praktische (Wieder-)Aneignung des Gesellschaftlichen und der eigenen, handlungsfähigen Subjektivität wäre die Aufgabe, die wir uns – auch in der Bildungsarbeit – stellen sollten“ (Graefe 2011, 177).

faktisch ausgeschlossen“ (Hilliger 2019, 5). Vor diesem Hintergrund erfolgt die Thematisierung von Bildungsinhalten in der Perspektive radikaler Demokratietheorie stets entlang von gesellschaftlichen Ein- und Ausschlüssen. Dabei können folgende Leitfragen als Orientierungsrahmen dienen: Wer ist sichtbar, wer nicht? Wer kann und darf sprechen, wer nicht? Wer setzt sich für das Ganze ein, wer nicht? Mittels welcher Praktiken erfolgen Grenzziehungen und entlang welcher Logiken werden diese reproduziert? (de Moll u. a. 2013, 306). Zentral ist im Anschluss an Butler²⁸⁷ auch die Frage, was durch den „Schritt, Grundlagen festzulegen, autorisiert und was ausgeschlossen wird“ (zit. n. Ebner von Eschenbach/Schäffter 2016, 120).

Die Entwicklung eines auf diesen Grundfragen aufbauenden „*gegenhegemonialen* Projekts“²⁸⁸ (Frank Deppe, zit. n. Henkenborg 2015, 114) als Projekt sozialer Emanzipation muss von der Kernfrage ausgehen, wie ein Begehren nach Veränderung überhaupt aufkeimen kann (Castro Varela/Niggemann 2018, 267) – ein Begehren, das sich wider die „Dominanz identitärer Festigung“ und gegen Praktiken des Aus-

287 Nach Markus Riefling u. a. kann die „Reflexion auf die Zugangsbedingungen zum *Politischen* [...] gewinnbringend in Theorie und Praxis der Politischen Bildung eingebracht werden. Butler leistet einen Beitrag zur Analyse bestehender Machtkonstellationen“ (Riefling u. a. 2010, 71). Eine an die Philosophin anschließende radikaldemokratische Bildung kann insbesondere „als Reflexion auf politische Identifizierungspraktiken betrachtet werden und ist damit eng mit einer Weitung des *Politischen* verknüpft. Politische Bildung wird infolgedessen zur Reflexion über [...] Zwecke der Identifizierung: Durch welche Machtverhältnisse kommen welche Identitäten zustande? Es geht aus dieser Perspektive um die Analyse der Ein- und Ausschließungen, der Prozesse, durch die politische Subjekte mit spezifischen Handlungsmöglichkeiten hervorgebracht und zugleich beschränkt werden. [...] Die Reflexion über die Identifikationspraktiken bildet [...] die Voraussetzung für eine politische Handlungsfähigkeit, die über affirmatives Handeln hinausgeht“ (ebd., 67).

288 Der Erarbeitungsprozess *gegenhegemonialer* Projekte kann als „crossover“ bezeichnet werden: „Das Prinzip des *crossover* zielt darauf, im Sinne einer radikaldemokratischen Praxis, die unterschiedlichen Perspektiven zu erhalten statt sie zu vereinheitlichen. In ihrer *Artikulation* werden sie aber zugleich auf einen gemeinsamen Gegenstand ausgerichtet.“ Forciert wird sozusagen eine „Crossover-Wissensproduktion“, die auf die Ermöglichung von *Artikulation* und *Konflikt* zielt (Buckel u. a. 2012, 38).

schlusses aller „Anderen“ richtet (ebd., 268). Die mit diesen Ausgangsfragen implizierte „Kontingenz der Ver- und Aufteilung“ des Sozialen wird verdeutlicht, indem sich die Bildungspraxis sozusagen „von den Rändern in die Mitte bewegt“, d. h. „von der Ausschließung ausgehend zur Konstitution des *Innen*“ (de Moll u. a. 2013, 306).

Radikale Demokratietheorien erweisen sich hier als besonders anschlussfähig, da sie gemeinhin die Bedeutung von Kritik an den Exklusionsmechanismen sozialer Ordnungen akzentuieren (Westphal 2020a, 14); sie heben auf eine Kritikfähigkeit ab, die dazu qualifiziert, Gesellschaft und Politik in Hinblick auf ihre Ausschlüsse systematisch zu befragen (Westphal 2018, 17).²⁸⁹ Die Ausschlusspraktiken und ihre *Begründungen* kritisch zu reflektieren ist damit eine Kernaufgabe radikaldemokratischer Bildung (Riefling u. a. 2010, 72). Kritikfähigkeit im Sinne des *Politischen* konkretisiert sich darin, das Spektrum sichtbarer Positionen und hörbarer Stimmen daraufhin zu untersuchen, welche Positionen und Stimmen hingegen nicht abgebildet werden (Westphal 2020b, 32). Die Entwicklung einer so verstandenen Kritikfähigkeit ermöglicht den Subjekten, Ausschlüsse bestehender sozialer Ordnungen zu identifizieren und (in Hinblick auf ihre systemkonstitutive Funktion) konsequent zu hinterfragen (Westphal 2020a, 22). Zielperspektivisch geht es darum, mittels einer „enthierarchisierende[n] Bewegung“ (Hartmann 2016, 86) unter Rückgriff auf die demokratischen Prinzipien der *Gleichheit* und *Freiheit* „Unterordnungsverhältnisse als Unterdrückungsverhältnisse zu *artikulieren*“ (Geldner 2020, 227).²⁹⁰ Die Voraussetzung dafür ist,

289 Unter Kritikfähigkeit ist damit in erster Linie zu verstehen, „Ausschlüsse von bestehenden ‚Praktiken, Diskursen und Institutionen‘ (Mouffe) zu erkennen und zu problematisieren“ (Westphal 2020b, 30). Auf diese Weise soll Kritik „Pluralität herstellen und eigene Positionsbildung ermöglichen“ (Stiller 2013, 20).

290 Hier sind vor allem Konzepte der Intersektionalitätsforschung und ihre Analysekatoren „race“, „class“ und „gender“ wertvoll (Hertelt/May 2016, 124). Bei jedem Lerngegenstand sollten im Sinne einer „Intersektionalitätsorientierung“ (de Moll u. a. 2013, 307) ebenjene (erweiterbaren) Kategorien – Butler spricht von „Vektoren der Macht“ (zit. n. Rodrian-Pfennig 2016, 54) – in ihren je spezifischen Erscheinungsformen und insbesondere in

hegemonial verschleierte Repressionsverhältnisse zunächst als solche sichtbar und damit überhaupt erst angreifbar zu machen (Holzer 2017, 325).

Die Grundbedingung für die Umsetzung einer radikal-demokratischen Bildung ist die Anerkennung der potenziellen Handlungsfähigkeit der ausgegrenzten Subjekte – in Kenntnis der Problematiken der Repräsentation von ausgeschlossenen und unterdrückten „Anderen“. Eine weitere Voraussetzung für die Ermöglichung einer kritischen Bildungsarbeit, die einen Beitrag zur Durchsetzung einer „fundamentaleren Gleichheit“ leisten möchte, besteht in der Integration des Konzeptes von „Demokratie als ausnahmslos“²⁹¹ in das Selbstverständnis sozialwissenschaftlicher Bildung (Salgado 2010, 94). Steht das „Identitätsregime“ (Riefling u. a. 2010, 72) mit seinen Grenzbeziehungen zwischen Ein- und Ausgeschlossenen im Blickpunkt (ebd., 71), wird also nicht zuletzt das Prinzip der Handlungsorientierung aufgewertet und Urteilsfähigkeit gefördert (ebd., 72). Urteilsfähigkeit (Westphal 2020a, 24) sowie Kritik- und Konfliktfähigkeit sind in einer radikal-demokratischen Bildung eng miteinander verknüpft (Westphal 2018, 17).

Die „emanzipatorischen Belange“ sozialwissenschaftlicher Bildung sind des Weiteren zu stärken, indem die Reduzierung des Privaten auf das „Vorpolitische“ aufgebrochen wird (Schäfer 2021, 119). Der Weg vom Privaten zum *Politischen* wäre im mouffeschen Sinne der Schritt von privater Gemeinschaft hin zum politischen Konflikt (Reinhardt 2013, 245f.).²⁹² In

ihren Verflechtungen analytisch angewendet werden. Auf diese Weise kann sozialwissenschaftliche Bildung intersektionalen Machtmechanismen nachspüren und diese kritisch ergründen. „Intersektionalität“ (Kimberlé Crenshaw) verweist dabei auf bestimmte Formen der Identifizierung und verweigert sich zugleich der „Reproduktion einer binär codierten Welt“ (de Moll u. a. 2013, 307).

291 Nach Derrida ist Demokratie nur dynamisch als *Demokratisierung* zu verstehen (Aderholz/Rodrian-Pfennig 2012, 126) – als „kommende Demokratie“ (Derrida 2006, 111) oder auch als „Demokratie im Kommen“ (zit. n. Aderholz/Rodrian-Pfennig 2012, 126).

292 Radikale Demokratietheorien und andere poststrukturalistische bzw. post-marxistische Ansätze regen dazu an, „starre Trennungen zwischen privat und öffentlich, zwischen dem *Politischen* und dem Sozialen zu hinterfragen, nicht um sie generell aufzuheben, sondern um die Grenzbeziehungen deutlich zu

diesem Blickwinkel muss in pluralistischen Gesellschaften die Gestalt sozialer Ordnungen als stets (neu) gestaltbar begriffen werden; es muss fortwährend darüber gestritten werden, was (nicht) eingeschlossen und was (nicht) ausgeschlossen werden soll (Westphal 2018, 13). Konstatiert werden kann damit, dass sich soziale Ordnungen durch Grenzziehungen und Exklusionen konstituieren, die das Produkt kontingenter Machtverhältnisse sind (Schäfer/Jacobs 2020, 117).²⁹³ Jene Grenzziehungen und Exklusionen sind also stets kontingent und damit prinzipiell veränderbar (Riefling u. a. 2010, 72). Daher hat sozialwissenschaftliche Bildung die „Grenzziehungen des *Politischen* in ihren Kontingenzen“ aufzeigen und die Frage nach ihrer Notwendigkeit zu adressieren (ebd., 72). Damit geht es um die kritisch-analytische Erarbeitung der konkreten, allerdings kontingenten „(Be-)Gründungen von *Politik*“. Dies kann im Anschluss an Foucault in vertikaler, historisch-vergleichender Weise erfolgen, oder in Anlehnung an Mouffe, Laclau, Rancière und Butler auf horizontaler Ebene, d. h. in einer Gegenüberstellung von zu einem Zeitpunkt sozial In- und Exkludierten. Insbesondere mit dem Fokus auf Ein- und Ausgeschlossene kann die „Unmöglichkeit der Gründung“²⁹⁴ einer ‚gerechten‘, ‚freien‘ oder ‚gleichen‘ Gesellschaft“ evident werden. „Ausgeschlossenenorientierung“ ließe sich so auch als didaktisches Prinzip der Inhaltsauswahl konzeptualisieren. Im Blickpunkt der Bildungspraxis stehen dann neben den konkreten Grenz-

machen und zu fragen, welchem Zweck diese jeweils dienen. Das *Politische* erschöpft sich demnach nicht in Institutionen und Verfahrensweisen von *Politik*, sondern ist (auch) im Privaten und Sozialen verortet“ (Lösch 2013b, 13).

293 Auch und gerade innerhalb moderner Demokratien kommt es ausgehend von der Konstruktion des Volkes – nach Laclau eine theoretisch nicht umstandslos zu bestimmende Kategorie (Boehnke/Thran 2019, 9) – zu systemkonstitutiven Ein- und Ausschlüssen bestimmter sozialer Gruppen (Mouffe 2010b, 80f).

294 Das „Radikale“ radikaler Demokratie besteht – in zwei Worten – in ihrer „radikalen Unmöglichkeit“ (Bohmann 2018, 83). Durch die „Unmöglichkeit einer letztgültigen Gründung von *Politik* wird die praktische Möglichkeit betont, politische Prozesse mittels eigenem Engagement zu beeinflussen. Wenn etwas nicht notwendig ist, dann kann es durch aktive Teilnahme verändert werden. Somit wird die Perspektive auf eine Subversion gegebener Verhältnisse eröffnet“ (Riefling 2013, 189).

ziehungen die „ein- und ausschließenden *Aufteilungen*“ (Riefling 2013, 187). Kontroversität zu ermöglichen, würde im radikaldemokratischen Sinne also bedeuten, vorrangig den sozial exkludierten, benachteiligten und öffentlich nicht sichtbaren Positionen eine Chance zu eröffnen, wahrgenommen zu werden und am kollektiven „Streithandel“ teilzunehmen (Eis 2019, 9f.).

Zusammengefasst hat kritische Bildungspraxis also vor allem die Schließungen,²⁹⁵ die durch die bestehende politische Ordnung vorgenommen werden, ins Visier zu nehmen sowie die Kontingenz und damit die Möglichkeit(en) der Gesellschaftsveränderung aufzuzeigen.²⁹⁶ Diese Überlegungen zur

295 Die Projektion einer *Schließung* ist für Laclau die „ideologische Operation par excellence“ (Laclau 2013a, 180). Dabei bildet im Anschluss an Althusser „nicht die Wahrheit, sondern die Macht den Kontext der Ideologie“ (Mouffe 2018b, 11). Unter dem laclauschen Ideologiebegriff ist der unerfüllbare Anspruch auf eine vollständige *Repräsentation* des *Artikulierten* zu verstehen (Schäfer/Thompson 2013, 19). Das Hegemoniale kann im Anschluss an Mouffe und Laclau als „Praxis einer (notwendig instabilen) *Schließung* des Sozialen“ begriffen werden (Krenz-Dewe/Mecheril 2014, 42) – instabil, da die „Unabschließbarkeit der sozialen Wirklichkeit“ nicht nivelliert werden kann (Büniger 2013a, 154); es bleibt immer bei einem letztlich „grundlosen Sozialen“ (Klass 2014, 113). Im „hegemonialen Spiel um die Bedeutung des ([...] *leer* bleibenden) *Signifikanten*“ (Schäfer 2009b, 211) beansprucht die *artikulatorische* Praxis „mit ihrer partikularen Deutung Allgemeingültigkeit“ (Riefling u. a. 2010, 70). Insofern geht Hegemonie laut Laclau immer mit „Universalisierungseffekten“ einher (Laclau 2013b, 63), denn das Partikulare universalisiert sich durch die „metaphorische Sakralisierung von Geltungsansprüchen und Gründen“ (Zulaica y Mugica 2019, 245). So gesehen hat ein „leerer Signifikant“ die „Funktion eines machtvollen Platzhalters“ und begründet die Hegemonie eines Diskurses: „Die Universalisierung eines Partikularen in einem hegemonialen Diskurs drückt sich darin aus, dass die diskursiv produzierten Sinnfixierungen den Status des Alternativlosen, Selbstverständlichen, Nicht hinterfragbaren, Konsensfähigen und Attraktiven haben“ (Thon 2013, 91). Zum laclauschen Ideologiebegriff im Allgemeinen und zur Funktionsweise „ideologischer Schließungen“ im Besonderen siehe weiterführend Laclau 2010.

296 Eine kritisch-emanzipatorische Demokratiebildung, so Andreas Eis und Claire Moulin-Doos, „begleitet und unterstützt Lernende, Interessenlagen und Herrschaftsverhältnisse zu verstehen, Handlungsspielräume zu entdecken oder auch neue Wege demokratischer Gestaltung von Gesellschaft zu erproben [...]“. Insbesondere die Selbstermächtigung und Interessenartikulation bislang nicht repräsentierter, nicht stimmberechtigter, sprachloser oder anders benachtei-

Infragestellung von „Grenzziehungen des Sozialen“ zeigen, dass folgende (in diesem Buch z. T. anders betitelt bzw. verarbeitete) didaktische Prinzipien in einer radikaldemokratischen Lesart miteinander interferieren:

- „Unter *Ausgeschlossenenorientierung* wird verstanden, dass gegenwärtige Ein- und Ausschließungspraxen thematisiert werden sollen.
- *Intersektionalitätsorientierung* meint die Thematisierung der Überlagerungen verschiedener Ungleichheitsverschränkungen in den verschiedenen Unterichtsgegenständen.
- *Kontingenzorientierung* stellt die Grenzziehungen in Frage.
- Entsprechend soll das *Veruneindeutigkeitsprinzip* den Zugang zum politischen Streitfeld eröffnen, ohne durch Konsense neue Ausschlüsse zu produzieren.
- Durch das *Aktivitätsprinzip* wird die Möglichkeit der Unterbrechung ‚gegenwärtiger Machtformationen‘ diskutiert.
- *Machtkritik* reflektiert die Machtverhältnisse in Bildungssettings und *Normativitätskritik* verweist auf den Umstand, dass aus dieser theoretischen Basis heraus keine feststehenden Werte vermittelt werden können“ (Lotz 2017, 34).

3.4 Kontingenzorientierung

„Alles könnte anders sein – und fast nichts kann ich ändern.“ (Luhmann 1969, 324)

Der bereits hervorgehobene Begriff der *Kontingenz* ist für radikale Demokratietheorien und (damit) für eine radikal-

ligter Menschen, die gerade nicht als Bürger*innen adressiert werden (*non-citizens; sans papiers*), stehen damit im Zentrum der Bildungsanliegen einer kritischen politischen Bildung“ (Eis/Moulin-Doos 2018, 14).

demokratische Bildung zentral.²⁹⁷ Lapidar erläutert: „*Kontingenz* ist, was auch anders möglich ist“ (Michael Makropoulos, zit. n. Ebner von Eschenbach 2021, 52).²⁹⁸ *Kontingenz* verweist darauf, „dass ‚etwas‘ nicht unmöglich und zugleich nicht notwendig ist“ (Schäfer 2018, 117f.); der Begriff steht für eine „Verflüssigung von Gewissheiten“ (Schäfer/Jacobs 2020, 115).²⁹⁹ Soziale Ordnungen stabilisieren sich und reproduzieren bestehende Machtverhältnisse über Strategien der *Kontingenzverleugnung* und *Kontingenzverschleierung* (Schäfer 2021, 120).³⁰⁰ Diese sind auf die Überdeckung von sozialen Grenzbeziehungen ausgerichtet und zielen darauf ab, „kontingenzresistente Grundlagen“ zu etablieren und zu legitimieren (Ebner von Eschenbach 2017a, 41).³⁰¹

An dieser Stelle setzt die kontingenzorientierten Perspektive an: „Wie eine Reihe von radikalen Theoretikern, angefangen von Bertolt Brecht über Michel Foucault bis hin zu Alain

297 Zu den wenigen politikdidaktischen Ansätzen, die das Prinzip der Kontingenzorientierung konturieren, zählen Ebner von Eschenbach 2017a und Kirschner 2015; vgl. auch Greven 2009, Kap. 4.6.

298 Es ist vor allem diese „Seite des ‚Es-kann-auch-anders-Seins‘, die die produktive Gestaltbarkeit und Wandelbarkeit von Kontingenz hervorhebt“ (Ebner von Eschenbach 2021, 52) und damit die „Fluidität“ der politisch-sozialen Verhältnisse deutlich werden lässt (Celikates 2014, 140).

299 Mit dem Begriff ist „nicht einfach Unbestimmtheit überhaupt“ gemeint, „sondern jene spezifische Unbestimmtheit, in der etwas weder notwendig noch unmöglich ist und sich darin als wirkliche Alternative manifestiert“ (Makropoulos, zit. n. Ebner von Eschenbach 2021, 52). *Kontingenz* bedeutet nicht die „Abwesenheit eines jeden Grundes, sondern lediglich die Abwesenheit eines letzten, absoluten Grundes“ (Schäfer/Jacobs 2020, 109); andernfalls „liefe Demokratie im doppelten Sinne leer, verkäme zu einem *anything goes*, das willkürlich überschrieben werden könnte“ (Friedrichs 2020e, 194).

300 So werden die sozialen Voraussetzungen von Politik und Ökonomie mit einem „Mantel des Schweigens“ verhüllt (Bourdieu, zit. n. Bremer u. a. 2013, 13). Je hermetischer das Bild des globalen „Turbo-Kapitalismus“ (Edward Luttwak) gezeichnet wird, desto ausgeprägter ist die Tendenz, sich den vorgeblichen „Sachzwängen der globalen Marktgesellschaft“ und ihrer suggerierten Eigengesetzlichkeit präreflexiv zu unterwerfen (Dörre 2002a, 42).

301 Die „Welt- und Selbstdeutungen (auch der *Subalternen*) müssen zur Aufrechterhaltung des Status quo beeinflusst werden, um einen weitreichenden Konsens über die Richtigkeit und Alternativlosigkeit gesellschaftlicher Verhältnisse zu erzielen“ (Krenz-Dewe/Mecheril 2014, 44).

Badiou, betont hat, muss eine emanzipatorische Politik immer den Anschein einer ‚natürlichen Ordnung‘ zerstören und das als notwendig und unausweichlich dargestellte als reine Kontingenz aufdecken“ (Mark Fisher, zit. n. Kastner 2017, 91, Fßn. 76). Von einer „unmöglich zu schließenden Ordnung“ ausgehend (Schäfer 2018, 127), widmet sich der Poststrukturalismus jenen machtförmigen Schließungsmechanismen, die die Kontingenz in stabile Ordnungen umzuwandeln versuchen (Friedrichs 2012a, 106). Hier wird der Sichtweise gefolgt, dass die Infragestellung „herrschaftlicher Schließungen“ und deren Überführung in „permanenten Widerstreit“ (Jean-François Lyotard) Demokratisierungsprozesse initiiert, indem Kontingenz und Pluralität sichtbar gemacht werden (Ebner von Eschenbach 2016, 39).³⁰² Damit ist zu einer „Kontingenzrevisibilisierung“³⁰³ (Ebner von Eschenbach 2021, 53)

302 Dabei liegt folgende Annahme zugrunde: „Auseinandersetzungen gehen um eine hegemoniale Position des ‚leeren Signifikanten‘, ohne die eine *imaginäre Schließung* jenes Feldes, auf dem die ‚pädagogisch-praktische Wirklichkeit‘ thematisiert wird, nicht möglich wäre: In diesen Auseinandersetzungen müssen immer aufs Neue notwendig partikuläre Sichtweisen mit einem universalisierenden Anspruch vertreten werden“ – das ist die „Logik eines Kampfes um die *imaginäre Schließung*“ (Schäfer 2009c, 234).

303 Die „Revisibilisierung von *Kontingenz* und von *Konflikt* [...] rückt Gestaltungsmöglichkeiten in den Vordergrund und reflektiert die alltäglich verankerten Wahrnehmungsstrukturen der Subjekte“ (Ebner von Eschenbach 2016, 39). Ermöglicht wird ein kritischer „Umgang mit ‚kontingenten Grundlagen‘ als Momente der Eröffnung von Pluralität und Vielfalt“ (Ebner von Eschenbach 2017a, 38). Denn wo es ohnehin (angeblich) „keine Alternativen gibt, dort muss man sich auch nicht um Alternativen streiten. *Kontingenz* ist an Konflikt gebunden, provoziert Konflikt. Und umgekehrt führt Konflikt zu *Kontingenzerfahrung*, denn im Zusammenstoß von Alternativen wird erfahrbar, dass die Dinge auch anders liegen könnten“ (Hilliger 2019, 9). Hinsichtlich der sozialen Ordnung handelt es sich also um eine stets „vorläufige, kontingente, unvorhersehbare, ständig zu revidierende Resultante von Konflikten“. Die „Machtspiele“ der Unterwerfung und „Entunterwerfung“, in deren Rahmen die Subjektpositionen „oben“ und „unten“ Aushandlungen ausgesetzt sind (Schäfer 2004b, 155), werden „an allen möglichen und unvorgesehenen Fronten“ (ebd., 156) – den „Konfliktfronten“ – immer wieder neu eröffnet (Seydel 1976, 323). Den „Dissens in den Mittelpunkt zu stellen, heißt damit auch, die Exklusionsmechanismen aus dem Dunkel des Selbstverständlichen in das Licht des *Kontingenten* zu rücken“ (Ahrens/Wimmer 2014, 195).

im Sinne eines Aufdeckens von Kontingenz und einer damit verbundenen „Inszenierung eines Bruchs etablierter Ordnungen“ aufgerufen (Hilbrich/Ricken 2019, 48). Der Fokus hat in diesem Kontext darauf zu liegen, die Kontingenz und Fragilität „temporärer Hegemonien“ zu demonstrieren und dadurch Macht- und Herrschaftsstrukturen angreifbar zu machen (Emde 2020b, 139). Die Kontingenzperspektive eröffnet Laclau zufolge die „Möglichkeit, jede aktuelle politische Ordnung als eine wahrzunehmen, die eine rein hegemoniale und flüchtige Grundlage hat“ (Laclau 1999, 152). Jede politische Ordnung ist also zwangsläufig kontingent, da sie über keine „Letztbegründung“ verfügen kann (Thon 2013, 92, Fßn. 3).³⁰⁴ Mouffe erörtert: „Jede Ordnung ist die temporäre und wider-rufliche Artikulation kontingenter Verfahrensweisen“ (Mouffe 2010a, 26).³⁰⁵ Sie geht davon aus, dass es eine „Dimension der *Unentscheidbarkeit*³⁰⁶ und der *Kontingenz* gibt, die jede soziale Ordnung durchdringt“ (Mouffe 2019b, 148).³⁰⁷ Dabei er-

304 Die Kontingenz kann keine „stabilen Bedeutungen“ hervorbringen (Friedrichs 2012a, 106), allenfalls „kontingente Verfestigungen“. Es vollzieht sich ein „Prozess, der eine kontingente gesellschaftliche Ordnung zum Ergebnis hat“ (Krenz-Dewe/Mecheril 2014, 45).

305 Was „in einem bestimmten Augenblick für die ‚natürliche‘ Ordnung gehalten wird – gemäß dem ihr entsprechenden ‚common sense‘ –, ist das Ergebnis sedimentierter Verfahrensweisen; es ist niemals Manifestation einer tieferen Objektivität, die sich von den Verfahrensweisen trennen ließe, denen es sein Dasein verdankt“. D.h.: „Jede hegemoniale Ordnung kann von kontrahegemonialen Verfahrensweisen in Frage gestellt werden, d. h. von Verfahrensweisen, die versuchen werden, die bestehende Ordnung zu disartikulieren, um eine andere Form von Hegemonie zu installieren“ (Mouffe 2010a, 27).

306 *Unentscheidbarkeit* bedeutet: „Niemand kann man sich gänzlich damit zufrieden geben, eine gute Entscheidung getroffen zu haben, da die Entscheidung für eine Alternative immer einer anderen zum Nachteil gereicht“ (Mouffe 1999, 30). D.h., dass jede Ordnung stets auf dem Ausschluss anderer Möglichkeiten gründet (Kasap Çetingök 2016, 69). Mit Laclau lässt sich komplementieren: „Entscheidungen erweisen sich immer als an Wissen gebunden, das jedoch im Augenblick der Entscheidung außer Kraft gesetzt wird“ (Sattler 2008, 34).

307 Mouffe, Laclau und Rancière akzentuieren die „Leere und Kontingenz der Begründungen und Legitimationen von Politik“, deren Wirkmächtigkeit eben nicht auf „Wahrheit“ beruht, sondern auf einer „effektiven diskursiven Durchsetzung“ (Riefling u. a. 2012, 38).

scheint das *Politische* Laclau zufolge als eine Entscheidung auf „strukturell unentscheidbarem Terrain“ (Butler/Laclau 1998, 241). Die Dimensionen der *Unentscheidbarkeit* und der *Unauslöschbarkeit des Antagonismus* sind für das *Politische* also charakteristisch (Mouffe 2018a, 106). Damit ist festzuhalten, dass keine gesellschaftliche Ordnung – sowohl auf der sozialen Meta- als auch auf der Mikroebene – über eine feste, determinierte Form verfügt. Wenn Ausschlussmechanismen Gesellschaften konstituieren, ist jede soziale Ordnung grundsätzlich variabel (Westphal 2018, 13). Insofern bleibt jede hegemoniale Ordnung stets durch *gegenhegemoniale Artikulationen* angreifbar (Rodrian-Pfennig 2011, 164). Das bedeutet auch, dass die herrschende Kultur und Moral – entgegen der hegemonialen Inszenierung – zu keiner Zeit absolut ist; es bestehen stets „antagonistische Momente des Dissenses und des Widerspruchs – also Möglichkeiten der *Gegenhegemonie*“ (Niggemann/Merkens 2012, 19).

Die qua Kontingenz erfahrbare Dynamisierung „selbstverständlicher Ordnungen“ kann eine Ausgangslage für weiterführende Reflexionen bieten (Ebner von Eschenbach 2021, 53). „Kontingenzdenken“ (Schäfer/Jacobs 2020, 112) fasst Arendt mit der – bereits eingangs am Rande zitierten – Formel vom „Denken ohne Geländer“ (zit. n. ebd.).³⁰⁸ Die Wahrnehmung der Kontingenz des Sozialen kann in diesem Blickwinkel zu einer Ausweitung von Seins- und Handlungsmöglichkeiten führen (Kirschner u. a. 2016, 94) und utopische oder gar revolutionäre Perspektiven eröffnen (Schäfer 2018, 118).³⁰⁹ Die Kontingenzperspektive³¹⁰ kann also als „Ermöglichung“ dienen (Ebner von Eschenbach 2021, 52), indem ein

308 „Geländerlosigkeit“ meint, dass es „außerhalb des Politischen keinen festen Grund gibt, der dem Handeln eine sichere Plattform verbürgt“ (Schäfer 2021, 46).

309 Die Freisetzung von „utopische[n] Energien“ (Habermas, zit. n. Rieger-Ladich 2008, 159) erfordert in erster Linie „soziologische Phantasie“ (Negt 2016b).

310 Mit der „Einnahme einer Kontingenzperspektive“ wird laut Malte Ebner von Eschenbach der „Verlust eines Ordnung stiftenden Ursprungs manifest und der Blick auf eine identifizierende, feststellende und fixierende Bestimmungspraxis gelenkt“. Durch die Problematisierung der „identifizierenden Bestimmungslogik wird daher deutlich gemacht, dass naturalisierte

„Möglichkeitsraum der Kontingenz für alternative³¹¹ Anknüpfungsmöglichkeiten“ geschaffen wird (Ebner von Eschenbach 2016, 38). Das als „Möglichkeitsform“ begriffene *Politische* erlaubt auf diese Weise (Gürses 2010, 27), das Soziale als temporäres Ergebnis politischer Kämpfe und damit als kontingent und veränderbar zu verstehen. Das Soziale ist dabei zunächst die „unhinterfragte hegemoniale Wirklichkeit“ (Emde 2020b, 138).³¹² Im Blickwinkel der Kontingenz zeigt sich somit der strittige und umkämpfte Charakter eines jeden Fundaments. Soll heißen: „Die philosophischen, theoretischen und politischen Fundamente, Prinzipien oder Werte, auf denen die Gesellschaft errichtet ist, erweisen sich als brüchig“ (Marchart 2013, 8). Die Kontingenz als „Signatur der Moderne“ (Ebner von Eschenbach 2021, 53) manifestiert sich derweil nicht nur als „Ungewissheitsgewissheit“ (Marchart 2013, 17), sondern auch als etwas, das nicht stillzustellen ist (Ebner von Eschenbach 2021, 53).³¹³

Mit Rancière wurde schon angedeutet, dass durch das „Sichtbarwerden des Abweichenden“ die prätendierte Universalität des hegemonialen Diskurses zumindest für den Moment untergraben wird; das „Andere“ hält, so entschieden es auch verworfen wird, stets präsent, dass etwas außerhalb des vermeintlich allein Möglichen und Legitimen besteht und dass dieses vermeintlich allein Mögliche und Legitime letzt-

Ordnungen und Selbstverständlichkeiten jeweils eine spezifische pfadabhängige Aktualisierung darstellen, die auch anders möglich sein können – es ist eben nicht immer wie es ist!“ (Ebner von Eschenbach 2021, 54).

311 So sind die sich in den „Rissen und Bruchstellen der Subjektivierungen, Darstellungen und Sichtbarkeiten zeigenden Kontingenzen in den Blick zu nehmen. Es geht um die *Artikulation*, Demonstration von und das Experimentieren mit Alternativen“ (Friedrichs 2013b, 305), indem die „Ambiguitäten und Kontingenzen sowie die Vielfalt der möglichen Perspektiven auf den Gegenstand sichtbar gemacht werden“ (Oeftering 2013, 231).

312 Mit Mouffe gesprochen: „Das Gesellschaftliche ist die Sphäre sedimentierter Verfahrensweisen, d. h. von Verfahrensweisen, die die ursprünglichen Akte ihrer kontingenten politischen Instituierung verhüllen und als selbstverständlich angesehen werden, als wären sie in sich selbst begründet“ (Mouffe 2010a, 26).

313 Die versuchte „Stillstellung von Kontingenz und die (Wieder)-Einsetzung ‚identifizierenden Denkens‘ sind hegemoniale epistemische Praktiken“ (Ebner von Eschenbach 2021, 55).

lich stets kontingent ist (Thon 2013, 92). An dieser Stelle verorten Mouffe und Laclau die Sphäre des *Politischen* als eine „Konstellation, in der die *Unentscheidbarkeit*, die Kontingenz von Diskursen und damit von Lebensweisen sichtbar wird“ (Reckwitz, zit. n. ebd.). Wo entgegen der hegemonialen Aspirationen der Identitätsfixierung die Kontingenz des Sozialen aufscheint, können Antagonismen aufbrechen, von denen das Soziale stets durchzogen ist (ebd.).³¹⁴ Im radikaldemokratischen Politikmodell geht die Infragestellung von Hegemonien gerade nicht von souveränen Subjekten aus, die ihre individuellen Interessen rational verfolgen. Genauso wenig werden aus sich heraus widerständige Subjekte vorausgesetzt, die gegen Repressionen per se aufbegehren. Vielmehr ist es die besagte Kontingenz des Sozialen, die die Kämpfe um Hegemonien stets offenhält. Die Subjekte, die diese Kämpfe führen, sind – um dies nochmals zu betonen – diesen Kämpfen *expressis verbis* nicht vorgängig, sondern konstituieren sich erst in ihnen als politische Subjekte.³¹⁵ Mit Reckwitz' praxeologischer Lesart der mouffeschen und laclauschen Demokratietheorie lässt sich die zentrale Relevanz der „Möglichkeit und Unmöglichkeit von Identitäten“ als Gegenstand politischer Ausein-

314 Anhand von *Neuen Sozialen Bewegungen*, auf deren Veränderungskraft Mouffe und Laclau immer wieder verweisen, wird die Struktur von hierarchisch organisierten Subjektpositionen und von Konflikten, die innerhalb der hegemonialen Diskurse marginalisiert und verdeckt werden, besonders evident. Die wertvolle Sprengkraft solcher Bewegungen liegt gerade darin, dass sie die Bedingtheit und Begrenztheit bestehender Ordnungen herausstellen, wodurch Hegemonien an Stabilität verlieren und immer Gegenstand von Auseinandersetzungen bleiben (Thon 2013, 92).

315 Mit den Worten von Daniel Krenz-Dewe und Paul Mecheril: „Gesellschaftliche Gruppen sind in dieser Perspektive der Ausbildung von hegemonialen Kräfteverhältnissen nicht vorgängig. Vielmehr konstituieren sich soziale Identitäten erst im Feld der Auseinandersetzungen. Schon Gramsci geht ideologietheoretisch davon aus, dass auch das, was als richtig und wahr gelten kann, stets eine Frage der gesellschaftlichen Praxis selbst und damit notwendigerweise ebenfalls in soziale Auseinandersetzungen eingebunden ist“ (Krenz-Dewe/ Mecheril 2014, 45). Daran anschließend gehen Mouffe und Laclau später „davon aus, dass es ein vorpolitisches Subjekt, das vom Repräsentanten authentisch abgebildet werden könnte, überhaupt nicht gibt, sondern dass jede Identität sich erst im praktischen Spiel der politischen Machtverhältnisse konstituiert“ (Blühdorn 2013, 212).

nersetzungen herausstellen (ebd., 93). In seinen Worten: „Das *Politische* taucht [...] in Prozessen der Politisierung von Subjektformen – etwa in kulturellen Gegenbewegungen – auf, in denen die Kontingenz gesellschaftlicher Sinnfixierungen von Identitäten aufgedeckt und mit Alternativen konfrontiert wird“ (zit. n. ebd.). Eine entindividualisierte Konzeption des *Politischen* setzt also explizit keine souverän partizipierenden oder qua Bewusstseinsbildung aktivierbaren Subjekte voraus; diese können immer nur ein Produkt herrschaftsförmiger Subjektivierungsprozesse sein. Vor diesem Hintergrund lassen sich Politisierungsformen in den Blick nehmen, die die „Selbstkonstituierung als politisches Subjekt“ im Sinne der mit dem liberalistischen Politikmodell ursprünglich verbundenen klassischen Bildungsidee hinter sich lässt. Einer der Impulse von Mouffes und Laclaus Ansatz für Bildungskonzeptionen liegt damit in der Betonung der kontingenzbedingten Übergänge fluktuierender Hegemonien. Dabei vollziehen sich Prozesse der „Vereindeutigung“ und „Veruneindeutigung“,³¹⁶ die nicht nur demokratie-, sondern auch bildungstheoretisch bedeutend sind. Dies wird insbesondere daran deutlich, dass Identitätswandlungen als Bildungsprozesse verstanden werden können, deren Ausgangspunkt der Ort des *Politischen* ist, an dem die Kontingenz des Sozialen aufscheint (ebd.). Wenn im Zuge sukzessiver Hegemonietransformationen vorhandene Subjektpositionen infrage gestellt und andere denkbar³¹⁷ werden, so erfahren die Subjekte diese „Verunein-

316 Denkbar wäre hier auch ein „Veruneindeutigungsprinzip“: Hegemoniekritische Analysen münden keineswegs in der Proklamation und Festschreibung neuer „Wahrheiten“; vielmehr wird die Auseinandersetzung um die Aufteilung des Sinnlichen und Wahrnehmbaren in seiner Uneindeutigkeit zugänglich. Soll heißen: Am „Ende“ des Bildungsprozesses steht gerade keine konsensuale Deutung, sondern der Einblick in die Kontingenz der gegenwärtigen Aufteilung und damit die Einsicht in ihre Uneindeutigkeit (de Moll u. a. 2013, 307). Es geht um die Anerkennung der „Offenheit der Antwort“ (ebd., 308) und um den Einblick in die „konstitutive Umstrittenheit des Sozialen“ (Bürger 2020, 162, Fßn. 2). Die beiden Dimensionen des Einblicks und des Konflikts stehen damit in einem direkten Zusammenhang (Wellie 1991, 183).

317 Laclau erläutert: „Der *politisch*-diskursive Kampf beruht auf der Errichtung der Undenkbarkeit bestimmter Objekte und Differenzsysteme. [...] Und es ist klar, dass dies kein Kampf um Interpretationen ist, sondern der Prozess der

deutungen“ und „Ent-Selbstverständlichkeiten“ sowohl auf individueller als auch auf kollektive Ebene. Diese Erfahrung ist immer auch eine kollektive, da hegemoniale Subjektpositionen eine universelle Gültigkeit beanspruchen, der sich kein Subjekt völlig entziehen kann. Insofern können Bildungsprozesse im Anschluss an Mouffe und Laclau als individuell und kollektiv zugleich begriffen werden. Die Voraussetzung für politische Auseinandersetzungen, in denen „vermeintliche Eindeutigkeiten“ und „selbstverständliche Identitäten“ zum Gegenstand werden und sich die Möglichkeit der Formulierung von Alternativen auftut, ist die „Produktion antagonistischer Positionen, wo sonst Ungleichheitsverhältnisse immer wieder übergangen und Konflikte eingeebnet werden“. In einer von diesem Ansatz inspirierten Sicht auf Bildung müsste die machtbasierte Aufrechterhaltung der bestehenden Gesellschaftsverhältnisse trotz zwangsläufig vorhandener sozialer Antagonismen ebenso stärker in den Blick genommen werden wie die Unmöglichkeit, antagonistische Verhältnisse auf Dauer stillzustellen, wodurch immer auch vorherrschende Machtverhältnisse zur Disposition stehen (können). Auf diese Weise können Machtstrukturen und ihr Kontingenzcharakter als für Bildungsprozesse konstitutiv begriffen werden (ebd., 94).

Radikale Demokratietheorien verbindet somit die Distanznahme zu universalistischen Grundlegungen von Politik. Sie akzentuieren die Historizität und Kontingenz ihrer Legitimationen und Begründungen, deren Wirkmächtigkeit – um dies nochmals herauszustreichen – nicht auf „Wahrheit“ fußt, sondern aus einer machtbasierten diskursiven Durchsetzung resultiert (de Moll u. a. 2013, 294), d. h. aus „Definitionsmacht“ (Demirović 2011, 66), die eine „Diskurshegemonie“ (Höhne 2003, 52) und damit „Hegemonialmacht“ überhaupt erst ermöglicht (Eis/Moulin-Doos 2016, 415).

diskursiven Konstruktion der Realität selbst. In dieser Hinsicht ist kein Diskurs unschuldig und gleichgültig gegenüber der Präsenz anderer Diskurse: Er kann nur die Bedingungen der Denkbarkeit bestimmter Objekte konstituieren durch die Konstruktion der Udenkbarkeit anderer Objekte. Wir können so von der *diskursiven Intervention* sprechen, d. h. der *Politik* als dem Prozess der Konstruktion des Udenkbaren“ (Laclau 1988, 57).

Ausgangs- und Referenzpunkt dieser Sichtweise ist die soziale Komplexität moderner Gesellschaften mit ihren multiplen Widersprüchen und Antagonismen, ihrer Heterogenität und Pluralität. Aus jener Pluralität gesellschaftlicher Realitäten erwachsen immer wieder neue soziale Räume, Konflikte, Gruppen und Individuen, die in vermachteten diskursiven Prozessen der Differenzierung positioniert, hierarchisiert, in Beziehung gesetzt und ex- bzw. inkludiert werden (de Moll u. a. 2013, 294).³¹⁸ Charakteristischerweise sind diese Mechanismen in modernen, liberaldemokratisch verfassten Gesellschaften nicht einzuhegen oder stillzustellen; sie sind in radikaldemokratischer Theorieperspektive als dezidiert *politisch* zu verstehen, da sie die permanente Existenz von Spaltungen, Konflikten und Antagonismen anzeigen. Insofern kann die Fixierung einer Ordnung immer nur eine temporäre sein, die stets „demokratisch“ angreifbar bleibt. Im Anschluss an Foucault wird dabei keineswegs von einer alles beherrschenden Machtinstanz ausgegangen; vielmehr durchzieht Macht alle Sphären des Seins: das Soziale, das *Politische* und eben das Diskursive sowie das Subjekt selbst – mit der Konsequenz, dass in Form von Verflechtungen und Verdichtungen eine Vielzahl an Machtlinien und „umkämpften Terrains“ entsteht. In diesen Kontext lassen sich mit Gramscis Hegemoniebegriff zum einen die dominanten „*artikulatorischen* Praxen“ auf dem diskursiven Feld des Sozialen analysieren und zum anderen die Konstitutions- und Legitimationsmechanismen von Macht und Herrschaft begrifflich fassen. In der Kontingenzzperspektive bezeichnet *Hegemonie* also die komplexen Prozesse, mit denen in liberaldemokratischen Gesellschaften politisch (d. h. kulturell) Konsens hergestellt wird. Konsens ist in diesem Sinne eine Ausdruck von Hegemonie – eine „Kristallisation von Machtverhältnissen“. Gerade dem kontingenten Feld der Alltagskultur und -praxis kommt ein zentraler Stellenwert

318 Vor diesem Hintergrund können Techniken einer „kontingenzzöffnenden Differenzminderung“ (Stefan Hirschauer, zit. n. Ebner von Eschenbach/Schäffter 2016, 118) fruchtbare Alternativen für eine emanzipatorische Bildungspraxis liefern (ebd.).

im Kampf um politische Macht zu.³¹⁹ Wenn Gramsci diesen Kampf in der *Zivilgesellschaft* als keineswegs herrschaftsfreiem Raum lokalisiert, zählen dazu neben den Massenmedien, Vereinen und Kirchen eben auch die Schulen und Universitäten. Nach dem marxistischen Philosophen sind vor allem dies die mit spezifischen Praxen assoziierten Orte, wo (qua Zugeständnisse und Kompromisse) Konformität, Anpassung und Zustimmung zur Reproduktion hegemonialer – aber eben immer auch kontingenter – Machtverhältnisse evoziert werden (ebd., 295).³²⁰

Da das *Politische* stets durch die Äußerungsform bzw. durch die – mit Mouffe und Laclau gesprochen – *Artikulation* charakterisiert ist (Laclau/Mouffe 2020, 139), für die jedoch weder ein bestimmter Ort, noch „vorherbestimmbare Subjekte“ angebbbar sind, muss nach dem poststrukturalistischen Ansatz die Abwesenheit eines letzten Grundes konstatiert werden (Rancière 2002, 28), d.h. die Unmöglichkeit von „Letztbegründungen“ (seien es Normen, Werte, Prinzipien oder Verfahren) – denn „Grund als auch Ziel bleiben leer, weil nicht letztgültig bestimmbar ist, wie, in welcher Weise und wodurch sie gefüllt werden“. Dieses Spannungsverhältnis, das auf kontingenten Grundlegungen basiert, die sich in der historischen Entwicklung im Diskursfeld temporär durchsetzen und immer auch wieder einander ablösen, stellt ein politisch stets umkämpftes Terrain dar. Laclau konstruiert an dieser Stelle

319 Gramsci geht es vor allem um die „Manifestationen von Weltansicht im Alltag“ und um die „Ideologie als gelebte und *habituelle* gesellschaftliche Praxis“ (Pohn-Lauggas 2020, 171). Daher bedarf es (im Kontext sozialwissenschaftlicher Bildung) in erster Linie einer „Kritik des Alltagslebens“ (Schmied-Kowarzik 2018, 60).

320 Mit den Worten von Isolde Ludwig: „Die Existenz von flexiblen Hegemonieapparaten wie Schulen, Kirchen, Medien oder Gewerkschaften ist ausschlaggebend für die Aufrechterhaltung kapitalistischer Herrschaftsverhältnisse: In diesen Institutionen wird der gesellschaftliche Konsens stets neu ausgearbeitet. Der widersprüchliche Charakter dieser Institutionen, der auf der Notwendigkeit zur Konsens- und Kompromissbildung aller StaatsbürgerInnen beruht, ermöglicht und erfordert die permanente Einflussnahme *gegenhegemonialer Strategien*“ (Ludwig 1999, 105). Jene Hegemonieapparate prägen die „reale kollektive Lebensweise“ (Demirović, zit. n. Krenz-Dewe/Mecheril 2014, 44).

den besagten Platzhalter des *leeren Signifikanten*. Die *Leere* ist im Kontext radikaler Demokratietheorien nicht nur bei Lefort der Ort und das Moment des *Politischen*, „wo das noch nicht Sagbare gesagt wird, das noch nicht Gewusste erscheinen kann, diejenigen sprechen werden, die keine Stimme haben“ (de Moll u. a. 2013, 296).

Eine „Bildung ohne Grund“ geht damit von der Unmöglichkeit aus, Bildung und Politik letztgültig zu begründen.³²¹ Die Pädagogik ist ebenso wie die Politik eine Praxis, die auf Begründung und Legitimation angewiesen ist. Auch sie basiert auf *imaginären* Referenzpunkten (Freiheit, Autonomie, Mündigkeit, ...), die im Blickwinkel radikaler Demokratietheorien keine „Letztbegründung“ darstellen können. In dieser Perspektive ist die Suche nach einer Begründung von Bildung ein Konflikt zwischen um Hegemonie streitenden Positionen, der nie endgültig beendet werden kann. Die *Leere des Politischen* und *Pädagogischen*³²² ist so gesehen unwiderruflich. Die wenn auch nur *imaginierte* Differenz zur sozialen Wirklichkeit durch einen *imaginären* Referenzpunkt ist jedoch pädagogisch (theoretisch wie praktisch) essenziell, um eine klare Distanz zu Anpassung und Funktionalisierung zu markieren – begrifflich gefasst mit „Bildung“ in Abgrenzung zum eher affirmativen „Lernen“. Transportiert wird damit ein dezidiert kritisches Moment gegenüber sozialen Machtverhältnissen –

321 In einer sozialwissenschaftlichen Bildung, die sich „zur Aufgabe macht, den *Un-Grund* gesellschaftlicher Verhältnisse sichtbar zu machen, laufen Politik und Bildung zusammen: die Transformation von Selbst- und Weltverhältnissen wird erreicht durch die Arbeit an den (politisch gezogenen) Grenzen, was Experimente praktischer Überschreitungen provoziert“ (Riefling 2013, 190). So liegt laut Carsthen Büniger die „emanzipatorische Kraft von Bildung, ihr politisches Moment, in der *Entgründung* und *Aussetzung* einer scheinbar alternativen, aber vielmehr hegemonialen Identifikation des Allgemeinen. Inmitten der praktizierten Selbstverständlichkeit markiert Bildung dann den Moment des Fraglich-Werdens, in dem ein Verhältnis zu den ambivalenten *Zu-Mutungen* und Aktivierungsformen entsteht. Das ist nicht wenig, sondern ganz im Gegenteil: die Bedingung von *Emancipations*, von Emanzipation im Plural“ (Büniger 2013b, 19f.).

322 Analog zur *politischen Differenz* kann auch von einer „*pädagogischen Differenz* zwischen *Pädagogik* und *Pädagogischem*“ gesprochen werden (Schäfer 2021, 83).

gerade indem das Subjekt nicht in einen einfachen Gegensatz zur Gesellschaft gesetzt wird, sondern deren interdependente und unaufhebbare Verstrickung ineinander betont wird (ebd., 297).³²³

Angesichts der kontingenten *Aufteilung des Sinnlichen* werden jegliche Bildungsinhalte in ihrer Konstruiertheit entlarvt und die Techniken und Verfahrensweisen der Konstituierung und Plausibilisierung sichtbar gemacht.³²⁴ Übergeordnet geht es somit darum, die Kontingenz und Historizität des gesellschaftlichen Status quo mit all seinen diskursiv hergestellten Grenzziehungen und machtförmigen Legitimationsstrategien zu verdeutlichen (ebd., 307). Für Fragen des Vollzugs radikaldemokratischer Bildung bedeutet dies, „dass Kontingenz nicht nur vorrangiger Inhalt ist, sondern auch in der Form, in der Modalität des Bildungsvorgangs, bestmöglich zur Geltung zu bringen wäre“ (Sörensen 2020, 30).

Sozialwissenschaftliche Bildung als „Kontingenzerziehungsprojekt“ (ebd., 22) versteht die Kontingenz also als *Grundlage politischer* Bildungspraxis (Kirschner 2015, 160, Fßn. 7), in deren Mittelpunkt das Aufzeigen des kontingenten Kontextes hegemonialer Ordnung steht (Friedrichs/Lange 2014, 63). Kritisch-emanzipatorische Bildung, die „Kontingenz und radikale Demokratie als Bildungsgelegenheiten“ begreift (Schäfer 2021, 109), sollte das „Gewordene aus der Perspektive des Möglichen“³²⁵ durchleuchten und demaskie-

323 Diese Form der Kritik, der „im Kleinen wie in großen Zusammenhängen stets aufs Neue zu erbringende Aufweis der Kontingenz sozialer Ordnungen, könnte als normative Ressource der Demokratisierung verstanden werden; einer *Demokratisierung der Demokratie*, die vielleicht nicht zu einem Schluss kommt, sondern zu immer neuen Öffnungen herrschaftlicher Schließung“ (Bürger 2015, 58); Kritik entfaltet sich in einer „post-fundationalistischen Ausrichtung“ (Ebner von Eschenbach/Schäffter 2016, 112).

324 Mit Blick auf Lerngegenstände des *Politischen* sind insbesondere solche zu fokussieren, deren ursprünglich offener und umstrittener Charakter im Zuge hegemonialer Auseinandersetzungen (vordergründig) depolitisiert wurde und in Vergessenheit geraten ist (Emde 2020b, 138), sodass jegliche „politische Wurzeln also in diesem räumlich-historischen Moment verschleiert sind“ (Joscha Wullweber, zit. n. ebd.).

325 Eine „Ermöglichungspädagogik“ zeichnet aus, dass sie „unter politischem Handeln mehr versteht, als zwischen Möglichkeiten innerhalb des Gegebenen

ren, was der vorherrschende Konsens verbirgt (Emde 2018, 226).³²⁶ Das *Politische* erscheint dann als „Möglichkeitsform“ (Gürses 2016, 122). „Kontingenz als Bildungsgelegenheit“³²⁷ (Kirschner 2015) bedeutet, die bestehenden politisch-sozialen Verhältnisse nicht als notwendige oder rationale – und damit zu vermittelnde – Gegebenheiten anzusehen, sondern gezielt nach deren „Möglichkeitsbedingungen“ zu fragen (ebd., 154). Die auf die Entwicklung eines „Möglichkeitssinns“ (Robert Musil) ausgerichtete Bildungspraxis wirkt dann darauf hin (Schäfer 2018, 120), „politisch-gesellschaftlich – im doppelten Wortsinne – *gewordene* Herrschaft zu transzendieren“ (Claußen 1985, 308), indem der Kontrast zwischen der sozialen Wirklichkeit und ihren potenziellen Möglichkeiten heraus-

zu wählen, nämlich [...] ‚andere Möglichkeiten des Möglichen‘ [zu] ermöglichen“ (Schäfer 2021, 125). Dafür ist entscheidend, „die Kontingenz der gegenwärtigen *Macht-Wissens-Verhältnisse* in pädagogischen Kontexten aufzuzeigen, um Möglichkeiten der experimentellen Überschreitung zu eröffnen“ (Riefling 2013, 186). Den Edukanden soll die „Möglichkeit eröffnet werden, gegenwärtige Grundlegungen der *Politik* nicht als festes Fundament, sondern als eine kontingente Setzung zu verstehen, die stets mit dem Ausschluss bestimmter Personengruppen verbunden ist. Zudem wird dabei die prinzipielle Veränderbarkeit von Grenzziehungen deutlich“ (ebd., 189).

326 Über ein „Kontingenz-Setzen ideologischer Rahmungen“ (Ebner von Eschenbach 2016, 36) kann die „Kontingenzperspektive als Element (ideologie-)kritischer Politischer Bildung“ fungieren (Ebner von Eschenbach 2017a, 40). Die „Kontingenzsetzung von Gewohntem und Bekanntem revidiert die historisch gewachsene Gewordenheit und versetzt etablierte Ordnungs- und Orientierungsgewissheiten unter Legitimationsdruck. Die Kontingenzzunahme fördert dabei nicht nur die Sichtbarkeit von vormals unsichtbar Gemachtem, sondern emergiert einen enormen gesellschaftlichen Aushandlungs- und Koordinierungsbedarf“ (Ebner von Eschenbach 2021, 51).

327 Kritische sozialwissenschaftliche Bildung kann laut Kirschner „die Subjekte unterstützen, die gegenwärtige *Aufteilung des Sinnlichen* und die sie unterwerfenden Prozesse der Subjektivierung in ihrem Sinne zu erkennen und zu verändern, indem sie Räume der Reflexion schafft, die den Subjekten die Weite des Möglichkeitsraums politischer Aktivität und damit ihres politischen Handlungsrepertoires vor Augen zu führen vermag. Sie braucht die Kontingenz des Sozialen, der *Polizei*, des *Politischen*, der Subjekte, nicht einmal ihre eigene fürchten, wenn sie sie zum Gegenstand, zur Methode, letztlich zum Ziel ihrer eigenen Praxis macht. So wird Kontingenz zur Bildungsgelegenheit“ (Kirschner 2015, 160).

gestellt wird (Henkenborg 2015, 117).³²⁸ Der Ausgangspunkt für transzendierende Lernprozesse ist dabei stets der Konflikt (Claußen 1987c, 164).

Anvisiert wird schließlich eine Urteilsbildung, die sich in der Unterscheidung zwischen der „Semantik der *Politik*“ und der „Kontingenz des *Politischen*“ konkretisiert (Friedrichs 2016c).³²⁹ Dabei liegt die Zielperspektive in der Herausbildung eines „Kontingenzbewusstsein[s]“ (Ebner von Eschenbach 2017a, 39f.) als einem kritischen Bewusstsein für die Veränderbarkeit und Möglichkeit der (Neu-)Gestaltung politisch-gesellschaftlicher Verhältnisse (Jann/Wohnig 2018, 105).³³⁰ Dies verlangt von der sozialwissenschaftlichen Bildung, dass sie eben nicht auf die „prinzipielle Begründbarkeit vorfindlicher Sinnmuster“ abhebt (Friedrichs 2015b, 146), sondern auf die „Kontingenz des Faktischen“ und „Bodenlosigkeit des Konstruktiven“ (Käte Meyer-Drawe, zit. n. Thompson 2007, 391). Begreift man Kontingenz als (didaktischen) Schlüsselbegriff, kann effektiv für ein „Denken der Potenzialität, des Auch-anders-Möglichen bzw. des vermeintlich Unmöglichen“ sensibilisiert werden (Emde 2020b, 148). Eine Kernaufgabe

328 Horkheimer spricht von der Diskrepanz „zwischen der Einrichtung der Welt, und dem, wie sie sein könnte“ (zit. n. Zimmermann 2012, 80), Teschner von der „Spannung zwischen politischer Idee und gesellschaftlicher Wirklichkeit“ (Teschner 1969, 57).

329 D.h.: „Die *Politik* steht für die einschlägigen Verdichtungen des ‚politischen Betriebes‘ und das *Politische* für den kontingenten Raum, der ‚vor‘ der *Politik* anzusiedeln ist.“ Daraus folgt, „dass jede Vermessung des *Politischen* hinsichtlich ihrer radikalen historischen Kontingenz und prinzipiellen Instabilität offen gehalten wird“ (Friedrichs 2013b, 302).

330 Die „Demokratie wird damit als *Demokratiebewusstsein*, als Bewusstsein der radikalen Kontingenz gegebener politischer Muster und Zusammenhänge politikdidaktisch aufgeschlossen. Insbesondere muss ausnahmslos jede Sinnbildung als historisch kontingent und prinzipiell veränderbar rekonstruiert werden“ (Friedrichs/Lange 2014, 63). Der von Friedrichs ausgemachte „didaktische Zugewinn, politische Ordnungen hinsichtlich unterschiedlicher Hervorbringungsmechanismen zu thematisieren, besteht darin, dass die Ordnung demokratischer Gesellschaften ihrer selbstverständlichen Gegebenheit enthoben wird“ – „nur so können Zusammenhänge in ihrer politischen Spezifik und Historizität analysiert und hinsichtlich möglicher Kontingenzen und damit zusammenhängenden Handlungsräumen erschlossen werden“ (Friedrichs 2016d, 15).

radikaldemokratischer Bildung besteht somit darin, das *Politische* schon in seiner Entstehung einzufangen – gerade um die Unabgeschlossenheit gesellschaftlicher Entwicklungen zu demonstrieren. Das *Politische* ist eben nicht von vornherein bestimmbar: Gesellschaft, politisches System und Wirtschaftsordnung sind „kontingent (möglich, aber nicht notwendig); die Gesellschaft gibt es nicht“ (Gürses 2015, 28).

3.5 Hegemonie- und Sprachkritik

„Der zentrale Feind des Neoliberalismus ist die Volkssouveränität.“ (Mouffe 2019c, o. S.)

Die „Postdemokratie ist liberale Demokratie ohne einen sie grundsätzlich infrage stellenden, organisierten Gegenspieler: Sie ist der vereinsamte Liberalismus“ (David Salomon, zit. n. ders. 2014, 63).³³¹ Zeitdiagnosen wie diese, die von einer „ökonomisch-ökologischen“³³² Zangenkrise“ (Dörre 2020) ausgehen und eine „Vielfachkrise des Postfordismus“³³³ ausmachen (Eis 2015, 131), spiegeln sich auch in Mouffes Reflexionen stets wider.³³⁴ So liegt für sie das „Haupthindernis“ der „Einführung einer agonistischen Politik“ in der „unangefochtenen Hegemonie des Neoliberalismus“ – der gerade deshalb im Zentrum

331 Moulin-Doos zufolge dominiert heute der „Glaube, dass allein der Liberalismus überall gelten sollte. Die deutsche Fassung des Liberalismus wäre nicht als partikularistische Ideologie zu verstehen, sondern als universell geltende Wahrheit. Das ist das charakteristische Merkmal eines erfolgreichen hegemonialen Diskurses: Er wird als *nicht ideologisch* und *nicht partikularistisch* wahrgenommen. Das eröffnet die Möglichkeit an eine Bildung zu glauben, die ideologisch frei wäre und zu objektiven liberalen Werten erziehen würde“ (Moulin-Doos 2018b, 95).

332 Für Überlegungen zu einer am Anthropozän orientierten politischen Bildung siehe Friedrichs i. E., 2021b und – in Kurzform – 2021e.

333 Der Begriff des „Fordismus“ geht auf Gramsci zurück (Rodrian-Pfennig 2016, 59, Fßn. 4).

334 Vor über 35 Jahren diagnostizieren Mouffe und Laclau: „Wir erleben [...] das Auftauchen eines neuen hegemonialen Projekts: das des liberal-konservativen Diskurses, der die neo-liberale Verteidigung der freien Marktwirtschaft mit dem äußerst anti-egalitären kulturellen und sozialen Traditionalismus des Konservatismus zu *artikulieren* versucht“ (Laclau/Mouffe 2020, 213).

dieses Unterkapitels steht – und „seiner Behauptung, es gebe zur bestehenden Ordnung keine Alternative“ (Mouffe 2010a, 44).³³⁵ Jene „unherausgeforderte Hegemonie des Neoliberalismus“ macht sie als Saboteur der Demokratie aus (Mouffe 2018a, 23).³³⁶ Damit richtet sich die Politologin gezielt wider das „Mantra der neoliberalen Alternativlosigkeit“ (Salgado 2017, 80) von politischen Entscheidungen und ökonomischen Ordnungen (Rieger-Ladich 2020, 13) sowie gegen die damit verbundene Naturalisierung sozialer Differenzen (Rieger-Ladich 2018, 399). Im hegemonialen Alternativlosigkeitsdiskurs wird ebendiese Natürlichkeit gesellschaftlicher Verhältnisse immer wieder propagiert, sodass das soziale Terrain, auf dem sich die Subjekte bewegen, diesen als objektiv gegeben und naturwüchsig erscheint (Agridopoulos 2015, 9).³³⁷ Bestehendes wird „als unveränderlich dogmatisiert, das Mögliche als blanke Fiktion tituliert und damit das ursprüngliche ‚Potential alternativer Perspektiven‘ preisgegeben“ (Trumann 2013, 26). Mit Blick auf diese *verborgenen Mechanismen der Macht* hinter der „scheinbar alternativlosen Hegemonie“ (Mouffe 2015d, 1) rekapituliert die Demokratietheoretikerin: „Eine Besonderheit der neoliberalen Hegemonie ist, dass sie Menschen davon überzeugt, dass es keine Alternativen zur neoliberalen Ordnung gibt“ (Mouffe 2015c, o. S.). Die Apologeten der bestehenden Gesellschaftsordnung verfolgen ihres Erachtens die Strategie,³³⁸ „deren Grenzen zu naturalisieren und

335 Es handelt sich um eine „Ideologie der Naturwüchsigkeit und Alternativlosigkeit der bürgerlich-kapitalistischen Gesellschaft“ (Holzer 2017, 397).

336 Mouffe stellt fest: „Die postdemokratischen Verhältnisse, die ich konstatiere, sind das Produkt von 30 Jahren Neoliberalismus“ (Mouffe 2018d, o. S.). Marchart spricht in diesem Zusammenhang von einer „neoliberalen Entdemokratisierung“ (Marchart 2007, 105), Dörre sinnverwandt von einer „marktgetriebene[n] Entdemokratisierung“ (Dörre 2019a, 29).

337 Dies „trägt auch dazu bei, den Angehörigen der benachteiligten Klassen das Schicksal, das ihnen die Gesellschaft beschieden hat, als unentrinnbar scheinen zu lassen“; ihre inferiore Lage wird als „naturbedingte“ insinuiert (Bourdieu, zit. n. Müller-Rolli 2004, 139).

338 Crouch nimmt hier vor allem die Apologeten „neoliberaler Marktideologie“ (Merkens 2002a, 172) ins Visier – „marktfreundliche Neoliberale, denen funktionierende Märkte das Wichtigste sind“ (Crouch 2021, 58), während sie an die „Ideologie der Alternativlosigkeit der herrschenden ökonomischen

ihre Identitäten zu essentialisieren“ (Mouffe 2018a, 106).³³⁹

Durch die Herstellung von *Knotenpunkten*³⁴⁰ in den verschiedenen Bereichen der Politik, Wirtschaft, Medien, Wissenschaft und Bildung³⁴¹ ist es, wie Mouffe und Laclau zei-

„Sachzwänge glauben“ (Reheis 2016, 173); sie verfolgen sozusagen das „TINA-Prinzip“ (Agridopoulos 2015, 9), d. h. die auf Margaret Thatcher zurückgehende Devise „There is no alternative“ (zit. n. ebd., Fßn. 5). Mit jener postulierte sie in den 1980er Jahren ungeachtet des Grundwiderspruchs zwischen Demokratie und Kapitalismus die angebliche Alternativlosigkeit freier Marktwirtschaft (ebd.).

339 Soll heißen: „Nachdem die eigentliche Idee einer möglichen Alternative zur existierenden Ordnung diskreditiert wurde, herrscht die unter der Hegemonie des Neoliberalismus realisierte Stabilisierung praktisch unangefochten. Sobald als selbstverständlich erachtet wird, dass die Spannung zwischen *Gleichheit* und *Freiheit* nicht aufgelöst werden kann und es immer nur kontingente hegemoniale Stabilisierungsformen ihres Konflikts geben kann, wird klar, ist einmal die Idee einer Alternative zur existierenden Machtkonfiguration verschwunden, dass auch die Möglichkeit legitimer Ausdrucksformen des Widerstands gegen die dominanten Machtverhältnisse verschwindet. Der Status quo wurde naturalisiert und präsentiert sich als natürlicher Lauf der Dinge“ (Mouffe 2018a, 22f.).

340 In jeder Gesellschaftsformation existieren definierte „Knotenpunkte“, in denen sich partielle Machtkonstellationen und -konzentrationen äußern und die entsprechend Gegenstand einer genauen Macht- und Gesellschaftsanalyse sein müssen“ (Gille 2014, 90). Mit Mouffe und Laclau lassen sich *Knotenpunkte* als „leere Signifikanten“ verstehen, die aufgrund einer „tendenziellen Opazität“ die Möglichkeit eröffnen, verschiedene Interessen, Wünsche, Erwartungen und Forderungen zu vereinen (Jergus 2017, 332, Fßn. 12); Knotenpunkte fixieren die Bedeutung(en) einer Kette von Signifikanten (Thompson 2007, 397). D. h.: „Leere Signifikanten sind Begriffe, denen kein konkretes Denkbild entspricht, wie z. B. ‚Freiheit‘ oder ‚Sicherheit‘. Durch diese fehlende Konkretion lassen sie sich mit sehr unterschiedlichen Inhalten verbinden“ (Friedrichs 2015c, 34); die Rede von „leer“ verweist auf den „nicht vollends fixierbaren Gehalt“ (Jergus 2012, 44). Sentenziös formuliert: „Ein *leerer Signifikant* ist genau genommen ein *Signifikant ohne Signifikat*“ (Laclau 1994a, 157).

341 Christine Thon verdeutlicht: „Die unhinterfragte universelle Gültigkeit und Alternativlosigkeit von Bildungszielen – der Realisierung von Humanität in dem einen, der Steigerung von *Humankapital* in dem anderen Fall – ist genau das, was hegemoniale Diskurse ausmacht. Auf der Basis solcher kultureller Hegemonien können ein umfassender Konsens, die Legitimität und Alternativlosigkeit des Angestrebten unterstellt werden, weil die Machtkonzentration im Zusammenhang des jeweiligen Diskurses unsichtbar macht, dass es sich um historisch kontingente Bedeutungsfixierungen handelt“ (Thon 2014, 238).

gen, der Entelechie des Neoliberalismus gelungen, bis in die Subjektkonstitutionen hinein zu einer hegemonialen Formation zu werden (Rodrian-Pfennig 2011, 163).³⁴² Dieses Wirkungsverhältnis von Ökonomie, Bildung und Subjektivität hat sich zu einem „spannungsgeladenen Hochdruckregime“ verdichtet (Bünger/Pongratz 2008, 21). Die prozedurale „Unabschließbarkeit“ des *Politischen* (Dander 2020, 25) im Sinne einer *Unabschließbarkeit* des Projekts sozialer Ordnung bedeutet allerdings auch, dass es „lediglich zu wechselnden Hegemonialisierungen von Diskursen der Vereinheitlichung des Gesellschaftlichen kommt. Hegemoniale Diskurse fixieren Bedeutung, definieren Identitäten und beanspruchen Universalität von etwas eigentlich Partikularem und dessen Alternativlosigkeit“ (Thon 2014, 240).³⁴³

Hegemonie wird – wie skizziert – über kulturelle Sinnstiftung produziert (Merkens 2011, 198), die sich im foucaultschen Sinne in einer „*gouvernementalen* Subjektivierung“ ausdrückt (Simons/Masschelein 2016, 165). Diese fungiert in der „diskursiven hegemonialen Ordnung“ (Friedrichs 2016c, 185) des „mentalen Kapitalismus“ (Georg Franck) als *Regierungstechnologie*,³⁴⁴ die ein „ökonomisches Subjekt“ herstellt und mittels einer „*gouvernementalen* Normalisierung“³⁴⁵ in ein ökonomisches Dispositiv setzt“ (Friedrichs 2014a, 260).

342 Laclau verweist darauf, wie sich „bestimmte Bedeutungen hegemonial verfestigen“. Ihm zufolge ermöglicht die „Hegemonie scheinbar bestimmter Bedeutungen“ die „selbstverständlichen symbolischen Ordnungen“ (Schäfer/Thompson 2009, 189). Jene legen fest, „was als *sinnvoll* oder *sinnlos*, als *vernünftig* oder *unvernünftig*, als *richtig* und *falsch* zu betrachten ist“ (ebd. 189f.).

343 Friedrichs argumentiert: „Anstelle einer systematisch-einheitlichen Erzählung mit übergreifendem Geltungsanspruch erzeugt radikale Pluralität vielfältige Differenzen, die an unterschiedlichen Schmelzpunkten wieder zusammenschießen“ (Friedrichs 2002, 23).

344 Die „Kritik von und durch die Subjekte ist Teil ihrer Subjektwerdung und kann im Sinne Foucaults als *Regierungstechnologie* begriffen werden“ (Juliane Hammermeister, zit. n. Scaramuzza 2018, 83).

345 Hier zeigt sich die „subjekt- und hegemonietheoretische Provokation, der zufolge ‚äußere‘ Herrschaft sich umso stabiler errichtet, als sie sich auf dem Konsens gründet, der durch die Internalisierung ihrer Maximen entsteht. Nicht Mündigkeit und eigener Verstandesgebrauch, sondern Indoktriniertheit und Unselbstständigkeit kennzeichnet demzufolge ‚Normalität‘“ (Salomon 2017, 214).

Im „neoliberalen Wahrheitsregime“³⁴⁶ (Brand 2007, 239) des „kognitiv-kulturellen Kapitalismus“ (Reckwitz 2019, 15) wird ein „kulturelles Schema des Denk- und Sagbaren“ festgelegt (Reckwitz, zit. n. Jann/Wohnig 2018, 100). Wenn sich dabei auf Wahrheit berufen wird, handelt es sich allerdings immer nur um eine strategische und perspektivische Wahrheit, d. h. um einen politischen und zugleich historischen Diskurs, der auf die Wahrheit Anspruch erhebt (ebd., 100f.).³⁴⁷ Mit Blick auf diese „hegemoniale Strategie der Wahrheit“ (Demirović, zit. n. Niggemann/Merkens 2012, 21) und ihre Konstruktion als abgeschlossener Entwurf einer sozialen Ordnung und als „Abbild eines strategischen Dispositivs“ (Jann/Wohnig 2018, 101) kann im Anschluss an Butler von einer „Herrschaft der Wahrheit“ (Butler 2001, 225) oder mit Foucault von einem „Herrschaftssystem der Wahrheit“ gesprochen werden (zit. n. Jann/Wohnig 2018, 101). Gerade die postulierte Naturgesetzmäßigkeit und alternativlose Notwendigkeit der gesellschaftlichen Ordnung steht als „Schimäre“ im Dienst der Herrschaft (Holzer 2019, 24), die vom „passiven Konsens“ (Gramsci) über die Alternativlosigkeit und die Sachzwänge des Status quo getragen wird (Salomon 2013, 80). Eine derart gestützte „diskursiv-machtvolle“ Wahrheitsproduktion (Riefling 2013, 141) manifestiert sich als sublimale „epistemische Gewalt“ (Clemens Sedmak, zit. n. Ebner von Eschenbach 2017a, 41).

346 Das „neoliberale Wahrheitsregime“, das keine Alternativen möglich scheinen lässt, wurde [...] zu einem *neoliberal-imperialen Regime* ausgeweitet“ (Brand 2010, 35). Eine sozialwissenschaftliche Bildung, die auf den Übergang von einer sich immer weiter verschärfenden „imperialen Lebensweise“ (Ulrich Brand/Markus Wissen) hin zu einer *solidarischen Lebensweise* zielt, muss zunächst die von der „imperialen Lebensweise“ forcierte Externalisierung ihrer sozial und ökologisch höchst problematischen Voraussetzungen und Konsequenzen aufdecken. Dies erfordert die „Einsicht, dass eigene Privilegien auf Ausbeutung und Zerstörung innerhalb der eigenen Gesellschaft, aber eben auch ‚andernorts‘ basieren. Die Informationen dazu sind alltäglich präsent, doch es gibt kein gesellschaftliches und handlungsrelevantes Wissen darum“ – an dieser Stelle hat eine kritisch-reflexive Bildung anzusetzen (Brand 2017, 35).

347 Mouffe spricht von der „Etablierung universeller Wahrheiten, die unabhängig von jedem historisch-politischen Kontext Gültigkeit beanspruchen“ (Mouffe 2018a, 71).

Wenn Diskursivität unhintergebar mit Macht³⁴⁸ verwoben ist (Thoma 2016, 366), muss hinsichtlich „diskursiver Machtausübungsmöglichkeiten“ (Jann/Wohnig 2018, 99) stets eine Kontingenz und Machtgebundenheit von Wahrheit angenommen werden (ebd., 97).³⁴⁹ Es handelt sich also um Machtmechanismen, die sich auf Wahrheit berufen – und damit auf Vernunft (Lösch 2013a, 246). Folgt man dieser hegemonietheoretischen Perspektive, ist in der Konsequenz gesellschaftlichen Konsensen grundsätzlich mit Skepsis zu begegnen, insbesondere in Hinblick auf ihr Zustandekommen (Hirsch 2019, 71, Fßn. 9) – hier greift der Einspruch einer „radikaldemokratisch ambitionierten kritischen Pädagogik“ (Weiß 2009, 52), verstanden als „*hegemonialer Einsatz*“³⁵⁰ im Raum des *Politischen*“ (Schäfer 2014a, 17).

Gerade die Ökonomie kennzeichnet eine Amalgamierung mit Machtstrukturen (Friedrichs 2014a, 265, Anm. 13). Mouffe und Laclau problematisieren das neoliberale Postulat einer „prinzipiellen Eigenständigkeit der ökonomischen Sphäre in einer spezifischen materiellen Gegebenheit“, die von der Kontingenz und Flüchtigkeit sozialwissenschaftlicher Phänomene zu trennen sei (ebd., 243). Die „vermeintlich objektive Ökonomie“ (Wolfgang Hörbe, zit. n. Bünger/Pongratz 2008, 20) und ihr sakralisiertes Ideal eines freien, rationalen Marktes (Friedrichs 2014a, 249) als Ausdeutung „angeblich

348 Hier liegt ein explizit hegemonietheoretisches Begriffsverständnis zugrunde, das Opratko wie folgt umreißt: „*Politische Macht* im modernen kapitalistischen Staat beruht nicht nur, und nicht in erster Linie, auf der potenziellen oder tatsächlichen Ausübung von Zwang und Gewalt, sondern auf der stetig produzierten und reproduzierten Zustimmung der Beherrschten – in Gramscis Worten: der *Subalternen* – zu einem System von Werten, Zeichen, Institutionen, Theorien und Alltagspraxen, die den Interessen der herrschenden Klasse(n) entsprechen bzw. diese stützen“ (zit. n. Hirsch 2019, 67).

349 Wissen und Macht greifen laut Butler ineinander, „sodass sich unsere epistemologischen Gewissheiten als Unterstützung einer Strukturierungsweise der Welt herausstellen, die alternative Möglichkeiten des Ordners verwirft“ (Butler 2001, 225).

350 Den Anspruch auf eine „*Repräsentation* des Allgemeinen bzw. die dafür notwendige Verallgemeinerung des Partikularen bezeichnet die radikale Demokratietheorie als *hegemonialen Einsatz*, der die Möglichkeit heterogener Besetzungen des Allgemeinen auszuschließen versucht“ (Bünger 2013b, 19).

historisch objektiver makrostruktureller Tatsachen“ (Jann/Wohnig 2018, 97) sind Ausdruck der „neoliberalen Orthodoxie“ (Mouffe 2007, 49) und das Ergebnis einer machtförmigen Ontologisierung der Ökonomie (Friedrichs 2014a, 253).³⁵¹ Der Glaubenssatz der „ökonomischen Theodizee“ (ebd., 250), auf deren Basis sich der „stumme Zwang der ökonomischen Verhältnisse“ (Marx) entfaltet (Bernhard 2005, 227), lautet sozusagen: „Der Markt hat immer Recht“; er erscheint als Wahrheitsinstanz (Friedrichs 2014a, 264, Anm. 1).³⁵²

Die Apotheose des Marktes und seines „gespenstisch erscheinenden Eigenlebens“ (ebd., 245) beruft sich auf unleugbare „Naturgesetze der Ökonomie“ (Demirović, zit. n. Bürgin 2015, 22f.) und zeichnet die neoliberale Globalisierung als „unentrinnbares Schicksal“³⁵³ (Mouffe 1998a, 102); sie hat in der Konsequenz einen regelrechten Sachzwangcharakter (Brand 2010, 36). Hier setzt Mouffes Kritik an: „Leider wird dies zu oft einfach als Norm betrachtet und nicht als bewusst gewählte Strategie, der es in Form eines antikapitalistischen Machtkampfs zu begegnen gilt“ (Mouffe 1998a, 107).

Der politische Vollzug vermeintlicher Sachzwänge versucht sich über bestimmte Postulate zu legitimieren (Rodrian-Pfennig 2011, 158), etwa über das besagte Narrativ der Alternativlosigkeit politisch-administrativer Entscheidungen (Salomon 2014, 72). Jenes „Dogma der angeblichen Alternativlosigkeit“ (Mouffe 2009, 54) ist ein zentraler Eckpfeiler der neoliberalen Hegemonie: Der „alles überragende Sachzwang heißt in ka-

351 D. h.: „Neoliberale Dogmen des unantastbaren Rechts auf Eigentum, der allumfassenden Tugenden des Marktes und der Gefahren, die Eingriffe in diesen mit sich bringen würden, sind in den liberaldemokratischen Gesellschaften heute *common sense*“ (Mouffe 2018a, 23).

352 Nach Foucault fungiert der Markt heute in allen Gesellschafts- und Lebensbereichen als *Veridiktionsinstanz*, d. h. als „permanentes ökonomisches Tribunal“ (zit. n. Graefe 2011, 174), dem sich auch der Staat unterwirft – der Neoliberalismus ist längst auch „Modell und Konzeption der *Politik*“; auch sie folgt den Prinzipien und Logiken des Marktes (Aderholz/Rodrian-Pfennig 2012, 122).

353 Mouffe wendet sich strikt gegen den, „der sich befleißigt, unwiderlegbare Argumente [...] zu liefern, der sie mit der menschlichen Natur begründet oder mit universaler Vernunft“ (Mouffe/Walzer 1992, 296).

pitalistischen Marktwirtschaften: Wirtschaftswachstum.³⁵⁴ Und wie die Fetische unserer archaischen Vorfahren so verlangt auch unser moderner Fetisch nach Opfern. Ein solches ist die Demokratie“ (Reheis 2016, 4). Mit Mouffe gesprochen: „Das ist der Traum des Neoliberalismus: sich von den Fesseln der Volkssouveränität zu befreien“ (Mouffe 2019c, o. S.).³⁵⁵ Die Politologin macht spezifische hegemoniale Strategien der Verleugnung und Verschleierung von Konfliktualität und Kontingenz aus (Schäfer/Jacobs 2020, 109) und kritisiert die Absolutsetzung und Universalisierung marktwirtschaftlicher Prinzipien, wodurch eine Entpolitisierung bewirkt werde. Soll heißen: Konflikte werden delegitimiert und Antagonismen dementiert, was in der Folge Entdemokratisierungsprozesse³⁵⁶ entfacht (Thon 2014, 241f.) und in einer „Alternativlosigkeitskultur“ (Harald Welzer) kulminiert (Eis 2016a, 119). Auf Grundlage dessen wird nicht nur ein „entfesselter Markt“ instituiert (Dörre 2002b), sondern vor allem auch ein „System oder ‚Regime‘ von Normen oder Gewohnheiten, die implizit die Wahrnehmung der gemeinschaftlichen Welt bestimmen“ (Maria Muhle, zit. n. Friedrichs 2013b, 307, Fßn. 5). Über diese „gegebenen, ‚kulturell‘ bedingten Wertvorstellungen und gesellschaftlich beanspruchten Selbstbeschreibungen“ (Bünger 2013a, 177) werden mentale Ordnungen sowie Wahrnehmungs-, Denk-, Rede- und Handlungsweisen figuriert (Friedrichs 2014a, 260). Eine (folglich) ausbleibende kritisch-analytische Reaktion auf soziale und politische Missstände mündet in der Perpetuierung von Gesellschaftsprinzipien individueller Verantwortlichkeit statt in Möglichkeiten

354 Im Anschluss an den Postwachstumsökonom Niko Paech kann heute von einer „Wachstumsdiktatur“ gesprochen werden (zit. n. Eis 2016a, 119), die sich dem (vermeintlichen) „Marktdruck“ längst auf allen Ebenen ergeben hat (Dörre 2006a).

355 Diesen Traum sieht Mouffe im Grunde schon realisiert: „Die zentralen Eigenschaften der Demokratie, das Prinzip der *Gleichheit* und die *Souveränität des Volkes* gibt es nicht mehr“ (Mouffe 2018c, 13).

356 Marchart betont: „Wenn [...] vom Aufbau einer ‚demokratischen *Gegen-hegemonie*‘ die Rede ist, dann geht es nicht um den Aufbau einer *Gegenhegemonie* zur Demokratie, sondern um eine gegenhegemoniale Strategie der Demokratisierung von Demokratie“ (Marchart 2007, 119).

politischer Intervention und führt „zu einem Denken der Alternativlosigkeit, einer *eindimensionalen Gesellschaft*³⁵⁷ (Marcuse), zu *Einheitlichkeit* (Adorno), zu *Konsens statt Konflikt* (Mouffe), kurz zur neoliberalen Hegemonie“ (Wohnig 2015b, 50).

Vor dem Hintergrund der Deutungsmacht neoliberalen Denkens (Eis 2016a, 117), der Vorherrschaft entsprechender Bewertungssysteme (Zimmermann 2016, 348) und der Dominanz des Alternativlosigkeitspostulats hat Bildung nach kritischen³⁵⁸ Interventionsmöglichkeiten zu fragen (Jann/Wohnig 2018, 104). Eine emanzipatorische Pädagogik, die sozusagen „wider-natürlich“ (Holzer 2019, 20) und „wider-Schein“ zu wirken vermag (ebd., 21), kann hier als eine „Kraft des Nicht-Mitmachens“ fungieren, die das Alternativlosigkeitsdogma als Herrschaftspraxis entlarvt (Jann/Wohnig 2018, 106). Zugleich kann sie ein „Frühwarnsystem hinsichtlich der Einverleibungsmechanismen des Kapitals“ darstellen (Bernhard 2011b, 99). Gerade im „Zeitalter der behaupteten Alternativlosigkeit“ muss kritische Bildung der „marktkonformen Demokratie“³⁵⁹ Gesellschaftsmodelle entgegenhalten, „die an der *regulativen*

357 Dieser Ansatz setzt angesichts der „durch Massenkonsum und durch *kulturindustriell* vermittelte Bedürfnis- und Meinungsmanipulation mentale Eindimensionalität erzeugenden Gesellschaft nur noch schwache Hoffnungen auf eine Veränderung der Verhältnisse, die allenfalls durch eine ‚Große Weigerung‘ der kaum wirklich revolutionären ‚Geächteten und Außenseiter‘ zu bewirken sei“ (Weiß 2011, 80).

358 Die hier vorgeschlagene „*soziale Kritik* richtet sich auch auf traditionelle und neue Formen der Naturalisierung, Essentialisierung und Biologisierung. In der Phase des Post-Fordismus treten zudem die Selbstführungspraktiken der Individuen in den Blick.“ Damit wird *Kritik* als explizit „soziale Praxis“ begriffen (Lösch 2013b, 12), die von folgenden Grundfragen ausgeht: „Was ist unsere Praxis, wenn wir Kritik äußern? [...] Wer ist das ‚Ich‘ oder das ‚Wir‘ der Kritik und wie wirkt das Kritische an der Konstitution des Kritikers mit, wie wirkt die Kritik beim Adressaten?“ (Demirović, zit. n. ebd.).

359 Schon Max Weber stellte klar: „Es ist höchst lächerlich, dem heutigen Hochkapitalismus [...] Wahlverwandtschaft mit ‚Demokratie‘ oder gar mit ‚Freiheit‘ (in irgendeinem Wortsinn) zuzuschreiben, während doch die Frage nur lauten kann: wie sind, unter seiner Herrschaft, alle diese Dinge überhaupt auf die Dauer möglich? Sie sind es tatsächlich nur da, wo dauernd ein entschlossener Wille [...], sich nicht wie eine Schafherde regieren zu lassen, dahinter steht“ (zit. n. Aderholz/Rodrian-Pfennig 2012, 127).

Idee der Identität von Regierenden und Regierten (Abendroth) zumindest noch festhalten“ (Zimmermann 2016, 349).³⁶⁰

Mit Rancière lässt sich festhalten, dass grundsätzlich keine „natürliche gesellschaftliche Ordnung“ existiert oder existieren kann (Kirschner 2015, 155).³⁶¹ Auch Foucault warnt ausdrücklich davor, etwas als wahr aufzufassen, nur „weil eine Autorität es als wahr vorschreibt“ (zit. n. Jann/Wohnig 2018, 98), womit er sich entschieden gegen das „ungeprüfte und kritiklose Nachplappern althergebrachter Denkschablonen“ richtet (Salomon 2017, 213). Erst „wenn ernst genommen wird, dass die neoliberal-kapitalistischen Verhältnisse sich in Alltagsverhältnisse³⁶² einschreiben und von handelnden Menschen bestätigt werden (sei es, weil sie [auf den ersten Blick] plausibel sind, sei es, weil es zunächst keine Alternative gibt), dann öffnet sich hier ein immenses Terrain sozialer Auseinandersetzungen – auch und gerade für die *politische* Bildung“ (Brand 2007, 238). Gerade gegen die im heutigen Bildungswesen dominierende Tendenz, prioritär ökonomisch verwertbare Kompetenzen zu vermitteln, braucht es Ansätze zur Entwicklung eines „agonistischen Habitus“ (Schwarz 2017, 218).³⁶³ Nicht nur der „agonistische Habitus“ (Schwarz

360 Auch Mouffe legt in ihren Konzeptionen die „*Volkssouveränität, Gleichheit* sowie die *Identität zwischen Regierenden und Regierten*“ (Wohnig 2017b, 200) als „regulative Idee“ zugrunde (Habermas, zit. n. Mouffe 2015a, 142).

361 Jede „Ordnung der Dinge“ (Foucault), jede „gestiftete Ordnung“ versucht sich Rancière zufolge als „Ausdruck der natürlichen Verhältnisse auszugeben“. Die „Stiftung einer Ordnung“ ist jedoch nie eine „neutrale Organisation“ (Rieger-Ladich 2016, 147). Das, „was in einem bestimmten Augenblick für die ‚natürliche‘ Ordnung gehalten wird – gemäß dem ihr entsprechenden ‚common sense‘ –, ist das Ergebnis sedimentierter Verfahrensweisen; es ist niemals Manifestation einer tieferen Objektivität, die sich von den Verfahrensweisen trennen ließe, denen es sein Dasein verdankt“ (Mouffe 2010a, 27).

362 Aufzubrechen sind die „meist unhinterfragten Imperative des alltäglichen Lebens und Zusammenlebens [...], man könnte auch sagen: der alltägliche Konformismus“ (Reichenbach, zit. n. Schäfer 2021, 88). In Anlehnung an Habermas kann heute von einer flächendeckenden „*Kolonialisierung der Lebenswelten* von Schülerinnen und Schülern“ gesprochen werden (Hirschfeld 2007, 104).

363 Mouffe impliziert das Bildungsziel, eine „gemeinsame Meta-Identifikation durch einen *agonistischen Habitus*“ anzuregen (Schwarz 2020, 399). Mit einem ausführlichen Zitat von Susanne-Verena Schwarz: „Gefragt ist eine Art

2020, 399), sondern auch der für diesen konstitutive „Streit um Bedeutungen, hegemoniale Schließungsversuche, aber auch (im Hinblick auf solche Hegemonien) subversive Praktiken erscheint von hier aus zugänglich“ (Schäfer/Thompson 2009, 192).³⁶⁴

Die hier hegemonietheoretisch gefasste *Ideologiekritik* gründet gerade nicht auf einer „(naiven und unfruchtbaren) Gegenüberstellung von ‚Wahrem‘ und ‚Falschem‘, von Ideologischem und Nicht-Ideologischem“³⁶⁵ (Bünger 2013a, 177),

„agonistischer Habitus“. Für gesellschaftliche Veränderungen könnten zum Beispiel verstärkt Interaktionsräume für heterogene Gruppen geschaffen werden.“ Dafür müsste „eine ‚agonistische‘ Demokratiepädagogik in Schulen [...] Einzug finden. Auf diesem Wege könnten sich politische Öffentlichkeiten multiplizieren [...]. Die *politische* Bildung müsste Wege liefern, die Bürger_innen einen Verantwortungsraum jenseits ihrer Konsumentenrolle eröffnet. Das *Politische* sollte vom rein Privaten wieder stärker an gesellschaftliche Öffentlichkeiten angeschlossen werden. Diese Zielsetzungen einer *politischen* ‚agonistischen‘ Bildung müssten umfassend erörtert und gefördert werden“ (Schwarz 2017, 219). Eine „agonale Pädagogik“ würde das „Licht auf unhinterfragte Normalitäten werfen, sie als ‚sedimentierte Formen von Machtverhältnissen‘ enttarnen und zu (*De-*)*Artikulationen* einladen. Wie im Sinne Gramscis müssten Schulen als ‚Hegemonialapparate‘ in ihrer (*Re-*)*Artikulationsmacht* im Lehr-/Lernverhältnis betont und hier relevante Differenzsysteme (‚Mädchen/Junge‘, ‚intelligent/nicht-intelligent‘ etc.) verstärkt zur Disposition gestellt werden, um diese neu und anders zu aktualisieren. Relevant erscheint die Förderung reflexiver Perspektiven auf das für die eigene Subjektivität konstitutive Ensemble von Praktiken, um Spielräume von *Freiheit* und *Gleichheit* zu vergrößern. Für eine Didaktik ließe sich entsprechend ableiten, dass Lernende [...] stets als *Re-*, *De-* und *Konstrukteure* auftreten“ (Schwarz 2020, 400).

364 Wenn Mouffe und Laclau der Frage nachgehen, „wie Bedeutungen in Diskursen fixiert werden“, ist dies „als eine andere Formulierung für die Frage zu verstehen, wie es dazu kommt, dass sich eine soziale Ordnung unter Bedingungen der Kontingenz durchsetzt und als soziale Totalität repräsentiert“ (Bünger 2013a, 129). Im „Denken des Politischen“ geht es also vor allem auch um die „Produktionslogik (politischen) Wissens bzw. um die Politizität des Wissens – um eine ‚Politik der Wahrheit‘“. So „gerät in den Blick, wie Wissensformationen und -epistemologien produziert werden“ (Friedrichs 2012a, 108).

365 Auch „schon ‚traditionell‘ [...] richtet sich *Ideologiekritik* [...] nicht gegen die Differenz von Anspruch und Wirklichkeit, die es schlicht in einer ‚wirklichen Verwirklichung‘ aufzuheben gälte, sondern gegen die Überdeckung solcher Differenzen“ (Bünger 2013a, 207). Es bedarf einer sozialwissenschaftlichen Bildung, die den „Kampf gegen die hegemoniale Ideologie aufnimmt: als

sondern auf der Einsicht, dass ein unmittelbarer Zusammenhang zwischen Politik und Wahrheit besteht (Friedrichs 2012a, 105). Insofern kann der Poststrukturalismus als eine Perspektive verstanden werden, „die einen *Ismus* einsetzt, um *Ismen* als *Ismen* problematisierbar zu machen“ (Schäfer 2021, 127).

Wenn sich „Institutionen im Lichte scheinbar unhintergebar Werte als quasiontologische Gegenstände, als ‚Sozialontologien‘ (Marchart) gerieren“ (Friedrichs 2013b, 303), besteht die Gefahr, bei unreflektierten, naturalisierten Gesellschaftsordnungen stehenzubleiben (Schäfer 2021, 121). Umso elementarer ist die Frage, welche ideologischen Sedi-mentierungen in den Subjekten und in ihren Lebensweisen wirksam sind (Bernhard 2005, 256), sprich wie soziale Ordnungen und Selbstführungen hervorgebracht und abgesichert werden (Bünger 2015, 56). Damit geht es um die Infragestellung sozialer Differenzordnungen (Schäfer 2021, 121), die Bewusstwerdung eigener Verstrickungen in hegemoniale Diskursformationen und die kritische Reflexion eingeschliffener Wahrnehmungs- und Denkweisen (Thoma 2016, 377). Auf der Basis einer solchen analytischen Rekonstruktion der in den Subjekten materialisierten hegemonialen Diskurse wird es möglich, jene zu hinterfragen und nicht mehr als selbstverständlich vorauszusetzen (Bünger/Pongratz 2008, 22). Diese kritische Distanznahme zu Selbstverständlichkeiten³⁶⁶ (Schäfer 2021, 121) als Infragestellung des vordergründig „selbstverständlichen Verhältnisses zu sich, zu Anderen und der Welt“ (Bünger 2015, 57) vermag „Entbindungen von lieb-gekommenen Denkgewohnheiten“ und eine „Neuanordnung der Denkfiguren“ anzustoßen (Friedrichs 2012a, 103). Radikaldemokratische Bildung richtet sich also konsequent auf die

Kampf für die Befreiung des Bewusstseins“ (Bernhard 2007, 155). Kritisch-emanzipatorische Bildung hat „falsche Bedürfnisse“ (Marcuse 1988, 25) und die „generelle Tendenz bewusstseinsindustriell perfektionierter Verblendungen zu entlarven, deren Theorie aber nicht nur zu illustrieren, sondern in die Vorbereitung einer Entblockierung des Vorstoßes zu weniger *falschem Bewusstsein* zu überführen“ (Claußen 1987c, 164).

366 Gemeint sind sowohl „diskursive“ als auch „außerdiskursive Selbstverständlichkeiten“ (Schäfer 2009c, 237).

„Entlarvung von Selbstverständlichkeitsannahmen“ (Ebner von Eschenbach 2017a, 45), indem sie die „Fragwürdigkeit, Lächerlichkeit und Absurdität latent unterstellter Selbstverständlichkeiten“ transparent macht (Schäfer 2021, 121).³⁶⁷ Der Ausgangspunkt für die Auflösung von selbstverständlich anmutenden, „unhintergehbaren Bedeutungshorizonten“ (Friedrichs 2012a, 102) sowie für die Demaskierung der dahinterstehenden Machtstrukturen liegt darin (Kirschner 2015, 159), die sozialen und kulturellen Grundlagen des Alternativlosigkeitsparadigmas, welches politische Auseinandersetzungen unterbindet und die gesellschaftlichen Verhältnisse des Status quo als einzige Wahrheit naturalisiert, kritisch-analytisch zu erfassen (Jann/Wohnig 2018, 109).

Dabei ist entscheidend, die in „Rechtfertigungsdiskursen“ konstruierten Legitimationen (und die hegemonialen Formen ihrer Hervorbringung) zu dekonstruieren und „ungenügende Rechtfertigungen“ (Rainer Forst, zit.n. ebd., 99) des neoliberalen „Rechtfertigungsregimes“ zu brandmarken (Dörre 2002a, 43), um so den machtförmigen Charakter des Postulats der Unvermeidlichkeit aufzudecken (Bünger/Pongratz 2008, 23).

Die radikale Infragestellung von handlungsleitenden Denkgewohnheiten (Friedrichs 2012a, 101) impliziert immer auch die Grundfrage, wie der politische und soziale Raum eingerichtet ist, welche Regeln gelten und welche Verhältnisse Legitimität genießen (Friedrichs 2013b, 305). Es ist zu fragen: „Welche Diskurse und Wahrheiten werden wie plausibilisiert und als alternativlos markiert, obwohl sie prinzipiell kontingent sind?“ (Kirschner 2015, 158).

Ausgehend von einem konflikt- und dissensorientierten Politikbegriff besteht also ein zentrales Anliegen radikal-demokratischer Bildung darin, kritische³⁶⁸ Fragen nach Macht-

367 Eine „hoch wirksame Strategie, die Fragwürdigkeit und Kontingenz latent unterstellter Selbstverständlichkeitsannahmen sichtbar werden zu lassen, besteht in einem *Till-Eulenspiegel-Effekt*, also im Ausweis ihrer Absurdität und Lächerlichkeit“ (Ebner von Eschenbach 2016, 39).

368 Die „Kritik beabsichtigt [...], ‚hegemoniale Wahrheiten‘ zu *dekonstruieren*. Es findet eine *Ideologiekritik* als Aufbrechen naturalisierter Herrschaftsstrukturen

und Herrschaftskonstellationen aufzuwerfen (Eis/Moulin-Doos 2018, 14), die vermeintlich „naturwüchsig aus dem So-Sein politisch-gesellschaftlicher Verhältnisse“ hervorgehen (Claußen 1988, 46). Sie zielt darauf ab, die Mechanismen der Stabilisierung und Destabilisierung hegemonialer Normen (nicht nur) des Neoliberalismus zu untersuchen und diesen „Momente der *Desidentifikation* und Verunsicherung³⁶⁹ als Formen der Demokratisierung“ entgegenzusetzen (Wilhelm 2012, 256). Die Zielperspektive eines „Streits um die Wahrheitsfähigkeit“ (Scherr 2011, 310) richtet sich vor diesem Hintergrund immer auch darauf, „Wortschalen knacken“ zu lassen,³⁷⁰ „Norm und Normalität als etwas Angreif- und Kritisierbares“ zu enthüllen und stets in Alternativen zu denken (Zelger 2016, 226).³⁷¹

Giesecke alarmiert: „Die vielleicht größte Gefahr der Ökonomisierung besteht [...] in der Überwältigung der eigentümlichen pädagogischen Denk- und Handlungsformen durch einen ‚mentalalen Kapitalismus‘, der sich in den Köpfen festsetzt und die Wirklichkeit entsprechend selektiv zu deuten beginnt. Schon in der Ökonomisierung der Sprache drückt

(diskursiver oder ideologischer Herrschaft) statt. Der hegemoniekritische Ansatz zielt jedoch nicht nur auf Diskurse und Wahrheitsregime, sondern analysiert deren soziale und ökonomische Basis sowie die materielle Verdichtung hegemonialer Praktiken in den Apparaten des ‚integralen Staates‘ (Gramsci)“ (Eis/Moulin-Doos 2018, 12).

369 Die Kontingenzerfahrung liefert nicht nur einen Gewinn an (Handlungs-) Möglichkeiten, sondern geht immer auch mit einem Verlust an Orientierungen, Routinen und Gewohnheiten einher; der Gewinn geht zulasten einer zuvor als sicher geglaubten Ordnung, die Gewissheit versprach (Ebner von Eschenbach 2021, 52). Gramsci spricht in diesem Kontext von einem „zähen Kampf gegen die Gewohnheiten“ (zit. n. Bernhard 2007, 143).

370 D.h., dass die „Geschlossenheit des Sprachspiels aufgebrochen“ wird (Alfred Lorenzer, zit. n. Mertens 1978, 136). Für die Dekonstruktion von Sprachspielen birgt Mouffes Ansatz multiples (allerdings noch nicht hinlänglich ausgeschöpftes) Analysepotenzial (Ebeling 2014, 240ff.). Für ihre Rezeption der Sprachphilosophie Wittgensteins siehe Mouffe 2000.

371 „Anders-denken“, die „Möglichkeit zu Alternativen“ und „widerstreitende Positionen als unvereinbar zu erkennen“, müsste von einer sozialwissenschaftlichen Bildung, sich als kritisch und emanzipatorisch versteht, stark gemacht werden (Wohnig 2017a, 96).

sich eine bestimmte Sicht des Menschen aus“ (Giesecke 2009, 123). Auch Adorno warnt: „Marktgängige Edelsubstantive“ (Adorno 1992, 9) – standardisierte Euphemismen eines ideologischen Jargons – geben ein „Schnittmuster des Menschseins“ vor (ebd., 18). Sie „klingen, als ob sie Höheres sagten, als was sie bedeuten“ (ebd., 9); sie stellen eine „Himmelfahrt des Wortes über den Bereich des Tatsächlichen“ dar (ebd., 13).

Im Rahmen radikaldemokratischer Bildung ist die strategische, suggestive Umwertung von Begriffen – auch und vor allem in pädagogischen Kontexten³⁷² – der Hauptgegenstand sprachkritischer Reflexionen.³⁷³ Letztere haben gerade dann einzusetzen, wenn demokratische Kernbegriffe mit hybridem und multireferentiellem Charakter (etwa *Freiheit*, *Autonomie* oder *Partizipation*)³⁷⁴ vereinnahmt und etwa dem Topos „Staat“ (als *konstitutivem Außen*) entgegengesetzt werden (Dörre 2002a, 43).³⁷⁵ Die Konsequenzen einer solchen he-

372 Siehe etwa – am Beispiel der „Initiative Neue soziale Marktwirtschaft“ – Mitschke 2012.

373 Immer wieder sind (wirtschafts)didaktische Konzeptionen zu beobachten, die Analogiebildungen oder gar strukturelle Gleichsetzungen zwischen Bildung und Ware, Erziehung und Warenproduktion, Didaktik und betriebswirtschaftlicher Planung, Schule und Unternehmen, Unterricht und Markt, Klassenführung und Management („Classroommanagement“) oder Schüler und Kunde vornehmen und dabei nicht nur auf semantischer Ebene für eine Verflechtung von Bildung und Ökonomie eintreten (repräsentiert in universitären Veranstaltungen, die beispielsweise mit „Schulmanagement“ überschrieben sind – so der Titel einer Vorlesung im eigentlich noch (!) als „Sozialwissenschaften“ firmierenden Lehramtsstudiengang an der Universität Siegen). Exemplarisch verwiesen sei auf das mit ökonomischen Vokabeln ausbuchstabierte „Angebots-Nutzungs-Modell“ (Andreas Helmke) zur Erklärung von Unterrichtsprozessen anhand von Marktmechanismen; Unterricht folgt in dieser ökonomistischen Perspektive einer reinen „Markt- und Evaluationslogik“ (Lösch 2008a, 344).

374 Die „neoliberale Umdeutung von (*Un*-)Gleichheit“ (Höhne 2020, 239) ist ein Paradebeispiel für eine „Umwertung der Werte“ (Bourdieu, zit. n. ebd.; Marcuse 1975, 361).

375 Der Kapitalismus transportiert „in seiner Selbstbeschreibung von Anfang an eine Emanzipationsnorm“ (Luc Boltanski/Ève Chiapello, zit. n. Herrmann 2015, 143), die heute in der vermeintlich „emanzipatorische[n] Aufforderung zur Selbstermächtigung, Autonomie und Verantwortungsübernahme für das eigene Tun [...] als subtile Praktik des neoliberalen Diskurses“ zum Ausdruck kommt (ebd.).

gemonialen Diskursstrategie spiegeln sich heute – wie eine Studie Bourdieus und Wacquants zeigt – darin wider, welche eingeschliffenen Assoziationen den Begriffen „Staat“ und „Markt“ in der politisch-gesellschaftlichen Öffentlichkeit und damit auch in institutionellen Bildungskontexten sowie letztlich im kollektiven Bewusstsein auf hegemonial wirksame Weise (tendenziell) zukommen:

STAAT	MARKT
Zwang	Freiheit
geschlossen	offen
starr	flexibel
unbeweglich, erstarrt	dynamisch, beweglich
vergangen, überkommen	Zukunft, Erneuerung
Unbeweglichkeit, Archaismus	Wachstum
Gruppe, Kollektivismus	Individuum, Individualismus
Uniformität, Künstlichkeit	Verschiedenheit, Authentizität
autokratisch (totalitär)	demokratisch

(Müller 2014, 297)

Über dieses – mit Mouffe gesprochen – „Vokabular von Richtig und Falsch“³⁷⁶ (Mouffe/Wagner 2007, 121) wird das „trojanische Pferd des Neoliberalismus“ (ebd., 126) im „Gewand der Alternativlosigkeit“ präsentiert (Brand 2010, 36). Mit einer „Rhetorik des Notwendigen“ (Rieger-Ladich 2016, 144), die sich der Demokratietheoretikerin zufolge vor allem im „konsensuellen Vokabular“ der (neoliberalen) Postpolitik zeigt³⁷⁷ (Mouffe 2005, 76), wird eine „un- bzw. post-ideologische Wahrnehmung“ schwerwiegender Strukturprobleme des Kapitalismus „managerial eingehegt“ und allenfalls einer reduktionistischen ökonomischen Problemlösungslogik unterworfen. Dies ist eindeutig als eine „Entpolitisierungsstrategie“

376 Vgl. zu jenem „Markt-Staat-Manichäismus“ (Felber 2019, 10) auch Felber 2019, Abs. 25.

377 Mouffe und auch Rancière problematisieren, dass als „ausgesprochen fragwürdige Reaktion auf wirtschaftliche Globalisierungsprozesse“ ein „Notwendigkeits- und Konsensdiskurs“ hegemonial wurde, der den Streit um politische Alternativen aus den öffentlichen Diskursen verbannt hat (Flügel-Martinsen 2016, 13).

zu verzeichnen, die keine agonale Konfliktstruktur (mehr) erkennen lässt, legt man den mouffeschen Begriff des *Politischen* zugrunde (Höhne 2020, 240).³⁷⁸

Gerade jene Hegemonie neoliberaler Semantiken verschleiern das *Politische* gesellschaftlicher Ordnungen (Schwarz 2020, 399). Ins Sichtfeld zu rücken sind daher immer auch die in Umlauf gebrachten „Wahrheiten“, Narrative und Bilder sowie die dahinterstehenden Partikularinteressen. In diesem Kontext gilt es Mouffe zufolge, die hegemonialen Kämpfe, die in den *politischen Arenen*³⁷⁹ ausgetragen werden, kritisch zu lesen und zu dechiffrieren – und dies im Wissen darüber, dass Narrationen und Bilder für Urteilsbildungen maßgebend sind (Rieger-Ladich 2019b, 50). Die Bildungsaufgabe besteht hier somit darin, die „konformistische Schablonensprache“ (Jann/Wohnig 2018, 98) aufzubrechen, die „Rhetorik der Notwendigkeit“ zu *dekonstruieren*, politisch-gesellschaftliche Ordnungen als gestiftete Ordnungen auszuweisen und im rancièreschen Sinne die *Aufteilung des Sinnlichen* zu problematisieren (Rieger-Ladich 2016, 156).

Dieser Stoßrichtung folgend plädiert Mouffe: „Wir sollten es nicht so aussehen lassen, als gäbe es keine Alternative zum Neoliberalismus. Tatsächlich gibt es immer Alternativen“ (Mouffe 2015c, o. S.). Angezeigt ist vor diesem Hintergrund ein „*hegemonialer Kampf*“³⁸⁰ darum, was toleriert werden soll

378 Eine der „Umgehungsstrategien“ zur Vermeidung von politischen Auseinandersetzungen kapriziert sich auf das „verabsolutierte Marktmodell“. Dieses fußt auf dem Glauben (bzw. der Suggestion), die Marktlogik führe „letztlich immer zur angemessenen Lösung aller, auch der als politisch definierten Fragen“ (Thomas Meyer, zit. n. Oeftering 2012, 66). Eine „Entpolitisierung liegt dementsprechend dort vor, wo politische Entscheidungen nicht nach den Prinzipien der kontroversen Auseinandersetzung gefällt werden, sondern unter ausschließlicher Rekurrerung auf die Prinzipien des Marktes“ (ebd.).

379 Die *Arenen* sind „Ort[e] des Widerspruchs, der Kritik und widerständiger sozialer Praxen“ (Rodrian-Pfennig 2016, 57). Wenn die *Arenen*, Institutionen und Formen politischer Auseinandersetzung durch Kontingenz charakterisiert sind, können auch diese selbst zum Gegenstand der Auseinandersetzung werden (Bürger/Jergus 2020, 160). Die „*Arenen des Politischen* und ihre pädagogische Bedeutung“ beleuchtet Reichenbach 2016.

380 Es lässt sich laut Mouffe „mit Sicherheit zugeben, dass irgendeine Form des antikapitalistischen Kampfes aus einer radikalen Politik nicht entfernt wer-

und was nicht“ (Laclau 1999, 121) – ein Kampf, der alternative Vokabulare ins Feld führt³⁸¹ (Ebner von Eschenbach 2017a, 40) und über „gegenhegemoniale Diskurse“ (Eis 2013, 67) den „gemeinsamen symbolischen Raum“ neu organisiert (Mouffe 2018a, 30). Diese dezidiert kulturelle Praxis einer *gegenhegemonialen* Bewegung (Bernhard 2005, 257) wider die „Dominanzkultur“³⁸² (Mayo 2006, 182) verlangt eine im Dienst des Agonismus stehende „Sichtbarmachung von interpretativen Möglichkeitsspielräumen“ (Frank Nullmeier, zit. n. Jann/Wohnig 2018, 97) und – übergeordnet – einen „Kampf um die Deutungshoheit der Begriffe“ (Hammermeister 2014, 143).³⁸³ Ganz in diesem Sinne zielt Mouffes „antihegemoniale Strategie“ (Schäfer 2014a, 16) darauf ab, eine „Radikalisierung der Demokratie zu befördern und eine neue Hegemonie zu etablieren“ (Mouffe/Wagner 2007, 110). Sie proklamiert: „Es gibt eine Alternative, und es ist Zeit, den *historischen Block* zu formen, der diese neue Hegemonie etabliert“ (Mouffe 2009, 63).³⁸⁴

den kann, die auf die Demokratisierung der Gesellschaft zielt, und dass ohne Transformation der vorherrschenden hegemonialen Konfiguration nur wenig Veränderung möglich sein wird“ (Mouffe 2018a, 110).

381 Es bedarf der „*Artikulation* neuer Differenzen und alternativer, *gegenhegemonialer Signifikanten*“ (Bünger 2013a, 132). So wären „unter ‚Bildung‘ [...] die Prozesse zu verstehen, in denen neue Sätze, Satzfamilien und Diskursarten hervorgebracht werden, die [...] einem bislang *unartikulierten* Etwas zum Ausdruck verhelfen“ (Koller 1999, 150); die Schule wäre das „Feld einer *gegenhegemonialen Praxis*“ (Merkens 2002a, 181).

382 Im gramscianischen Sinne richtet sich Bildungsarbeit auf die Herstellung einer „erneuerten gesellschaftlichen Kultur, die danach strebt, die kulturelle Hegemonie des Neoliberalismus zu überwinden“ (Möhring/Rego Diaz 1999, 99), d. h. auf die Schaffung einer „anti-positivistischen Kultur“ (Bernhard 2005, 50), sprich einer dezidiert „kritischen Kultur“ (Hirschfeld 1999, 86).

383 *Mündigkeit* ist in dieser Perspektive eine spezifische „Form der Lebenskunst, die Bedeutungsgehalte *mit-produziert*“ (Friedrichs 2017b, 76).

384 Gemäß der „postmarxistischen, radikaldemokratischen Ideologietheorie“ (Bünger 2016, 121) als „Erneuerung der *Ideologiekritik*“ (Felix Trautmann, zit. n. ebd., 121f.) substituiert hier das didaktische Prinzip der *Hegemoniekritik* das der *Ideologiekritik*, indem einer „hegemoniethoretischen Lesart von *Ideologie*“ (ebd., 122) gefolgt wird: „*Ideologie* ist in diesem Sinne einer partikularen ‚Inkarnation‘ des Allgemeinen gleichbedeutend mit *Hegemonie*: Beides beschreibt die Herausbildung von kollektiv verbindlichen Bedeutsamkeiten vor

Eine der Zielperspektiven der Hegemoniekritik besteht also darin, Neoliberalismus und Globalisierung nicht als „monolithische“ und „ausweglose Phänomene“ aufzufassen (Mouffe 1998a, 102). Dafür erforderlich ist Mouffe zufolge ein tiefgehendes „Verständnis der Machtverhältnisse, die die heutigen post-industriellen Gesellschaften strukturieren. Man kann nicht verleugnen, dass der Kapitalismus sich radikal transformiert hat, aber das heißt nicht, dass seine Effekte weniger unheilvoll geworden wären; weit entfernt“ (Mouffe 2018a, 31). Sie unterstreicht: „Natürlich ist es wichtig, die Veränderungen des kapitalistischen Systems zu begreifen, welche die wirtschaftlichen Voraussetzungen für den Erfolg der neoliberalen Globalisierung geschaffen haben“ (Mouffe 2011, 4). Ein „gegen-hegemonialer Kampf“ (Mouffe 2013, 210), so wie die Politologin ihn vorsieht, verlangt also ein fundiertes „Verständnis des Terrains, auf dem man operiert“³⁸⁵ (Mouffe 2009,

dem Hintergrund der Unmöglichkeit und Notwendigkeit symbolischer Schließung. Diese Beziehung von *Ideologie* und *Hegemonie*, von ‚*Repräsentation* und *Macht*‘ ist es, die der Frage nach *ideologiekritischen*, *gegenhegemonialen* Anknüpfungspunkten im Rahmen radikaler Demokratietheorie ihre Relevanz verleiht“ (ebd., 124f.). Kurz: „*Hegemonietheorie* und *Ideologiekritik* fallen hier zusammen“ (Schwarz 2020, 399). Eine „in diesem Sinne ‚radikal-demokratische‘ *Ideologiekritik* zeigt gerade dort die Notwendigkeit und Unhintergebarkeit des *Imaginären* als *Imaginäres* in der Konstitution des sozialen Bandes auf, wo die *Ideologie* diese verleugnet. In diesem Sinne wird *Ideologiekritik* zu einer ‚unendlichen Aufgabe‘“ (Bünger 2016, 126). Für eine Reformulierung des Prinzips der „*Ideologiekritik* im Horizont radikaler Demokratietheorie“ (Bünger 2016, 122) siehe Bünger 2016 (insb. Kap. 2) und 2013a, Kap. 4.1; für eine umrisshafte (u. a. auf Mouffe und Laclau rekurrende) Aktualisierung der Kategorie der *Ideologiekritik* vgl. auch Merkmens 2002b.

385 Auch Gramsci hält ein „Verständnis der Bedingungen, in denen man kämpft“, für elementar (Bernhard 2005, 59), gerade angesichts der Existenz „tieferer Gegensätze gesellschaftlich-geschichtlicher Art“ (zit. n. Möhring/Rego Diaz 1999, 93). Die „Aufarbeitung dieser Widersprüche durch die Rekonstruktion der Entfaltung der Hegemonie ‚von oben‘ erfordert nach Gramsci die Verbindung der Analyse des Strukturellen mit der des Kulturellen“ (ebd., 99). Die „kritische Vergesellschaftung von Kenntnissen und Erkenntnissen“ ist dem Philosophen zufolge vorrangig über kulturelle Bildung anzubahnen (Bernhard 2009, 636). Seine Intention, die „kulturelle, moralische und geistige Hegemonie unter Legitimationsdruck zu stellen, ist grundlegend auf die politisch-kulturelle Bildung angewiesen [...]. Nur die *geistige Abspaltung* von dieser Hegemonie

63) – sowie der *Geschichte*, die die Gesellschaft „aufgrund der in ihrem Schoß vorhandenen unlöslichen Antagonismen“ durchlaufen hat und durchläuft (Bernhard 2005, 59). Mouffe, die die Entwicklung sozialer Ungleichheit mit der Herausbildung hegemonialer Formationen unmittelbar verbunden sieht (Mouffe 1988, 39), betont dementsprechend: „Es geht um die Analyse der Machtverhältnisse“ (Mouffe 2015d, 2).³⁸⁶

Die Demokratietheoretikerin ist daher immer auch als Gesellschaftstheoretikerin zu lesen (Wohnig 2017b, 202). Laut Heinz Bude muss Gesellschaftstheorie „immer auch Gesellschaftsdiagnose sein“ (zit. n. ebd.). Dem wird ihr Ansatz gerecht – mehr noch: die mouffesche und laclausche Demokratietheorie ist eine dezidiert soziologische (Hildebrand 2018, 10) und hat eine zentrale Relevanz für gesellschaftstheoretische und -analytische Fragestellungen (Geldner 2020, 223). So erscheint radikale Demokratie bei Mouffe und Laclau genau genommen als „radikale macht- und herrschaftskritische Demokratie“ (Binder/Tenorth 2021, 31); Macht- und Herrschaftsstrukturen sind der Gegenstand *gegenhegemonialer* Kritik (Merkens 2012a, 13). Das Modell radikaler Demokratie kann also immer auch als Schablone der analytischen Beurteilung politisch-gesellschaftlicher Wirklichkeit dienen (Bretschneider/Launhardt 2014, 10). So fungiert die kritisch-reflexive Auseinandersetzung mit Hegemoniestrukturen als

kann einen wirklichen Bruch mit vorherrschenden Denkgewohnheiten auf Dauer herbeiführen. Die kulturelle Bildung soll die Bindemittel auflösen helfen, die den [...] Konsens [...] als Teil der Hegemoniebildung garantieren“ (Bernhard 2007, 155). Angezeigt ist damit eine „kritische Auffassung von Bildung, die emanzipative Potentiale streng von einer Analyse der gesellschaftlich-historischen Lebensverhältnisse und der kulturellen Lebensweise der Menschen her durchleuchtet“ (Bernhard 2005, 90). Es braucht im Anschluss an Gramsci eine „rekreative Bildung“, d. h. eine Bildung, „die die gewonnenen Erkenntnisse der menschlichen Gattung vom Entstehungsprozess her rekonstruierend verflüssigt und mit den bisherigen Erfahrungen der Lernenden vor dem Hintergrund veränderter gesellschaftlich-historischer Verhältnisse vermittelt“ (ebd., 55).

386 Im Sinne der mouffeschen und laclauschen Demokratietheorie „thematisiert die kritische Politikdidaktik insbesondere die sozioökonomischen Gegensätze der Gesellschaft“ (Hertelt/May 2016, 123f.); sie richtet sich auf die „Erkenntnis sozialer Antagonismen“ (Salomon 2015b, 237).

„radikaldemokratischer Einsatz“ (Geldner 2020, 223). Die hegemonietheoretische Intervention Mouffes und Laclaus impliziert damit immer auch die Analyse sozialer Konflikte; sie ist als „radikales Eintreten“ für demokratische Prinzipien zu verstehen (ebd., 227). Angesichts der gesellschaftstheoretischen Perspektive des Autorenduos ist also eine „diskurstheoretische Lesart der Gesellschaftsanalyse“ angezeigt (ebd., 180, Fßn. 21), womit der „Einsatzpunkt einer poststrukturalistischen Machtanalytik und Hegemonietheorie“ markiert wäre (Bün-ger 2015, 56).

Das gemeinsame Kennzeichen poststrukturalistischer Ansätze als „machtanalytische und transformative Grenzbewegungen“ (Hartmann 2016, 87) besteht – wie schon angedeutet – in spezifischen Macht- und Herrschaftsanalysen, die das komplexe Bedingungsverhältnis zwischen Subjektivierung einerseits (als Unterwerfung und auch – potenziell – als Emanzipationsprozess) sowie der Reproduktion von Machtstrukturen auf allen sozialen Ebenen andererseits fokussieren.³⁸⁷ Macht- und Ohnmachtsverhältnisse als „dominanter Code“ von Gesellschaft können daher mitnichten allein auf staatliches Handeln zurückgeführt werden. In Abgrenzung zu diesem ereignet sich *Politik* (im rancièreschen Sinne) als „*Unterbrechung* und *machtbezogenes Streithandeln* in sozialer Praxis“. Zugleich wirken die Techniken verwaltenden (*polizeilichen*) Regierungshandelns³⁸⁸ in alle sozialen Felder und Praktiken der Subjekte hinein. So ersetzen Techniken der

387 Mit Foucault geht es um das „Machtssystem, das die Normen vorgibt für die Gebote und Verbote unseres Handelns“ (zit. n. Wohnig 2017a, 399).

388 Als Kern der Postdemokratie identifiziert Rancière die fortschreitende Ausblendung politischer Konflikte gegenüber einem zunehmend nach technokratischen und ökonomischen Kriterien operierenden bürokratisch-institutionellen Verwaltungsapparat (Gerdes 2015, 40). Der Philosoph appelliert: „Der Weg der vernünftigen Demokratie ist der Weg einer anderen Vernunft, einer Vernunft, die sich von der wirtschaftlichen und oligarchischen Optimierung unterscheidet. Er führt über die Wiederherstellung jener Namen und Orte des *Politischen*, die aufzugeben uns die postdemokratische Logik drängt“ (Rancière 2010, 156). Die „Objektivierung der Politik im Namen der Wissenschaft, des Rechts und des wirtschaftlichen Sachzwangs“ (Blühdorn 2013, 117) führt laut Rancière in ein gesellschaftliches Stadium, das durch das „Ende der Utopien pazifiziert ist“ (zit. n. ebd.).

*Selbstregierung*³⁸⁹ (*Gouvernementalität*³⁹⁰) weitgehend disziplinarische Instrumente politischer Steuerung im klassischen Sinne (Eis 2016a, 118). Hinsichtlich der Kernfragen, wie sich soziale Ordnungen langfristig konsolidieren und wie die Zustimmung der *Subalternen* auf Dauer sichergestellt wird, aber auch, wie eine Gesellschaftsordnung stets angreifbar bleibt und nie vor einer „demokratischen Intervention“ gefeit ist, bieten poststrukturalistische (Demokratie-)Theorien somit wertvolle Anknüpfungspunkte (Aderholz/Rodrian-Pfennig 2012, 127). Dies gilt – wie skizziert – insbesondere mit Blick auf den Hegemoniebegriff: In Verbindung mit Foucaults Diskursbegriff ist jener vor allem eine Analysekatgorie, welche die „dominanten *artikulatorischen* Praxen innerhalb des diskursiven Feldes des Sozialen“ fokussiert, ohne diese auf einen bestimmaren Ort zu reduzieren (ebd., 131).³⁹¹

389 Hier kann auch von „Selbsttechnologien“ (Foucault) gesprochen werden (Bremer 2014, 101). Ein solcher Regierungsbegriff verweist auf „Ensembles sozialer Praxen, die Individuen unterwerfen“ (Kirschner 2012, 257) – „und zwar durch Machtmechanismen, die sich auf Wahrheit berufen“ (Foucault 1992, 12). Die „Wahrheit ist dabei nicht die Wiedergabe einer Tatsache, sondern sie selbst ist die Tat, die diskursiv Gesellschaft und Subjekte ‚ins Leben bringt‘“. Es handelt sich nach Foucault um „Verschränkungen zwischen Macht und Wahrheit, *Zwangsmechanismen* und *Erkenntniselementen*“ (Kirschner 2012, 257)..

390 Der foucaultsche Begriff der *Gouvernementalität* kann mit dem „Ineinandergreifen von Techniken der *Fremdführung* und solchen der *Selbstführung*“ übersetzt werden (Graefe 2011, 172). Es geht um den Moment, in dem „*Fremdzwänge* zu *Selbstzwängen* werden“ (Wilhelm 2012, 255). In bildungsinstitutionellen Kontexten stellt nicht zuletzt der Kompetenzbegriff ein „subtiles Instrument der Technik und Wechselseitigkeit von *Fremd-* und *Selbstführung*“ im foucaultschen Sinne einer sublimen (Selbst-)Regierung dar (de Moll u. a. 2013, 299). Siehe dazu etwa Volkens 2008, Kap. 2.1.2 oder Bünger/Pongratz 2008, 18f.

391 Mit dem Hegemoniebegriff wird Rodrian-Pfennig zufolge die „Konsensbildung lesbar als ein Machtspiel, das bestimmte Inhalte und ihre Relevanz, eine bestimmte Praxis oder Verfahrensweise durchsetzt und in der öffentlichen wie individuellen Wahrnehmung als richtig und legitim verankert“ (Rodrian-Pfennig 2011, 165f.). Der „analytische Blick auf Hegemoniebildung erlaubt es auch, die Parameter des *Politischen* selbst in Frage zu stellen und zu verschieben. Dies wäre besonders für emanzipative Belange wichtig, die ja nach wie vor am Horizont politischer Bildung aufscheinen“ (ebd., 166). Laut Butler wurden die „Grundlagen der Politik (‚Universalität‘, ‚Gleichheit‘, ‚das Subjekt der Rechte‘) [...] sowohl durch nicht gekennzeichnete rassistische und geschlechts-

Diese Perspektive impliziert ein Verständnis von Politologie (als Wissenschaftsdisziplin und auch als Schul- bzw. Studienfach) im Sinne einer „politischen Soziologie“ (Abendroth 1972). Denn wenn Gesellschaftsanalysen ausgespart bleiben, wird „gerade dieser Verzicht die Möglichkeit emanzipatorischer Praxis unterminieren“ (Celikates 2014, 139). Daher fordert Abendroth – ähnlich wie Mouffe – die „realistische Analyse der Möglichkeiten des vergesellschafteten Menschen unter den Bedingungen der gegenwärtigen geschichtlichen Lage“ (Abendroth 1972, 363).³⁹² Mit Marx: „Man muss diese versteinerten Verhältnisse dadurch zum Tanzen zwingen, dass man ihnen ihre eigene Melodie vorsingt!“ (Marx 2017, 6). Gramsci greift dieses Diktum auf und nimmt einen Brückenschlag zur Bildung vor: „Man muss eine Lehre erarbeiten, in der alle diese Verhältnisse tätig und in Bewegung sind“ (zit. n. Haug 2013, 50).³⁹³ Diese Stoßrichtung schlägt auch Zygmunt Bauman ein: „Das soziologische Denken verfügt über eine eigene Macht: die Macht, Verfestigtes aufzulösen. Es bringt die scheinbar fixierte und erstarrte Welt wieder in Bewegung; es weist darauf hin, dass die Welt anders sein könnte, als sie ist“ (Bauman 2015, 29). Ganz in diesem Sinne spricht Bourdieu

spezifische Ausschließungen konstruiert als auch durch eine Verwechslung der Politik mit der Öffentlichkeit, die das Private [...] als *Vor-Politisches* ausgrenzte“ (zit. n. ebd.).

392 Zum Beitrag Abendroths zur politischen Bildung und ihrer Neuformierung nach 1945 siehe Detjen 2016, Kap. B. 1; Schwitzer 2006 oder Mück 2001. Zu den wenigen unmittelbar einschlägigen Miszellen des Politik- und Rechtswissenschaftlers selbst zählen Abendroth 1961 und 1950. Auf den „Vater der Marburger Schule“ wird hier verwiesen, da auch er die Demokratie als „Kampfplatz“ (Salomon 2014, 63) und das Grundgesetz als maßgebende Legitimationsgrundlage aller Politik (und politischen Bildung) begreift. Damit ist er nicht weit von Mouffe entfernt, die die (umkämpften) demokratischen Verfassungswerte *Gleichheit* und *Freiheit* in den Vordergrund ihres Politikmodells stellt und eine klare Demarkationslinie zwischen *Gegnern* und (Verfassungs-) *Feinden* zieht (Miessen/Mouffe 2012, 91). Insofern können auch mit Blick auf ihre Konzeption Verfassungen als „Waffenstillstandsabkommen“ zwischen den verschiedenen Interessengruppen der *antagonistischen Gesellschaft* interpretiert werden (Abendroth, zit. n. Salomon 2015b, 238).

393 Der gramscianische Begriff „soziologischen Denkens“ zielt „auf seine wirkliche Entfaltung durch Aufhebung seiner quasi naturwissenschaftlichen Konstruktion im Positivismus“ (Bernhard 2005, 247).

vom „Störenfried Soziologie“ (Bourdieu 1996).³⁹⁴ Sie ist „radikal, kritisch und politisch brisant“; sie stört, indem sie „liebge-wordene Überzeugungen attackiert“ (Müller 1996, 39).

Wenn Mouffes Werk durch soziologische Analysen gekennzeichnet ist, können sich diese auch in Hinblick auf eine radikaldemokratische Bildung als gewinnbringend erweisen (Baros 2014, 335), gerade dann, wenn „die Beschreibung, die Erklärung und die Kritik der politischen Einrichtungen, Ideologien und Verhaltensweisen“ zu ihren Kernaufgaben zählt (Karl Loewenstein, zit. n. Rupp 2001, 66f.). An diesem Punkt warnt Teschner: „Wird jedoch die gesellschaftliche Dimension [...] vernachlässigt, so befindet sich die Schule, [...] von vornherein in der Gefahr, bloßer Reflex der gegebenen Verhältnisse zu werden, anstatt stets darauf hinzuwirken, diese zu durchschauen“ (Teschner 1969, 159).³⁹⁵ Das Resultat bestünde in einer fatalen „Gesellschaftsblindheit“ (Karl Mannheim,

394 Er unterstreicht: „Natürlich stört die Soziologie. Sie stört, weil sie enthüllt“ (Bourdieu 1996, 69). Für ihn ist die „Soziologie ein Instrument der Freiheit, da sie zumindest für das denkende Subjekt verschüttete Möglichkeiten wiederbelebt“ (zit. n. Kastner 2017, 91).

395 Teschner, Exponent der zweiten Generation der Frankfurter Schule, schlussfolgert: „Wenn die These korrekt ist, das geringe politische Urteilsvermögen der Schüler gründe letztlich sowohl in ihrer eigenen Unfähigkeit als auch in der ihrer Lehrer, politische Phänomene und Prozesse zugleich als gesellschaftliche zu begreifen, die Schwäche des vorherrschenden Unterrichts sei Resultat der Isolierung der Politik vom *gesellschaftlichen Kräftespiel*, so ergibt sich als zentrale praktische Schlussfolgerung [...], dass nur eine stärker sozialwissenschaftlich orientierte politische Bildung ihrem eigenen Anspruch gerecht zu werden vermag. Jede durchgreifende Verbesserung der politischen Bildung als Aufklärung und Förderung autonomer Reflexion hat als entscheidende Voraussetzung, [...] mit *soziologischer Denkweise*“ ernst zu machen (Teschner 1969, 139). Ganz in diesem Sinne appelliert Adorno – wissenschaftlicher Förderer Teschners – an alle, die sich als politisch Lernende begreifen: „Ich möchte [...], dass Sie einsehen, dass auch Ihre politische Bildung sich nicht damit begnügen darf, dass Sie nun also politische Verfahrensregeln oder das Parteienwesen oder den Gang der politischen Verwaltung oder irgendwelche Phänomene dieser Art kennenlernen und etwa fähig sind, im Examen ganz genau anzugeben, was notwendig ist, damit eine Gesetzesvorlage ein Gesetz wird, und wie der Bundesrat sich dabei zu verhalten hat und weiß Gott was sonst noch, sondern dass, damit Sie wirklich zu einem lebendigen Verständnis der Politik gelangen, mit anderen Worten, dass die Politik für Sie nicht ein bloßes Fassadenphänomen ist, dass Sie dabei gesellschaftlich, dass Sie *soziologisch* denken müssen, dass Sie also des

zit. n. Heil 2020, 51). Mehr als fraglich wäre sodann, ob man „überhaupt noch jene Art geistiger Erfahrung gewinnen kann, die vom Begriff Bildung gemeint war“ (Adorno 2010, 181).³⁹⁶

Nach Reckwitz' Charakterisierung Kritischer Theorie³⁹⁷ geht es in ihrer Denktradition darum, die Strukturen herauszuarbeiten, die hinter der „scheinbaren Freiheitlichkeit moderner Gesellschaft“ stecken und sich als „subtiler Herrschaftszusammenhang“ entpuppen (Henkenborg 2015, 109).³⁹⁸ In diesem Sinne ist Bildung – mit den lapidaren Worten Benjamins – „die restlose Auswertung der gegebenen Umwelt“ (Benjamin 1991, 88). Dabei steht sie „nicht im Dienst einer schon vorhandenen Realität; sie spricht nur ihr Geheimnis aus“ (Horkheimer 1992, 233f.).

Diesem Verständnis nicht unähnlich besteht die Aufgabe der von Bourdieu einst als *Kampfsport* beschriebenen Soziologie (und damit der soziologischen bzw. sozialwissenschaftlichen Bildung³⁹⁹) in Anlehnung an ein Zitat seiner Person darin, „intellektuelle Waffen“ bereitzustellen (Späte 2013, 198).

realen gesellschaftlichen Kräftespiels innerwerden müssen, das unter den offiziellen Institutionen liegt“ (Adorno 2019, 377).

396 Das Entwicklungsextem instrumenteller Vernunft ist Adorno zufolge erreicht, wenn „einer, der ein Zugsystem ausklügelt, das die Opfer möglichst schnell und reibungslos nach Auschwitz bringt, darüber vergisst, was in Auschwitz mit ihnen geschieht“ (Adorno 2012, 132). Foucault radikalisiert später – auf seine Weise – Adornos und Horkheimers Kritik der instrumentellen Vernunft, indem er eine „Theorie der ewigen Wiederkehr der Macht“ entwickelt (Habermas, zit. n. Torkler 2015, 103). Daraus geht die fortwährende Bildungsaufgabe hervor, „den Prozess einer pathologischen Verformung der Vernunft soziologisch zu erklären“ (Honneth, zit. n. Hufer/Korfkamp 2013, 16).

397 In einer von Mouffe und Laclau inspirierten Lesart besteht der Einsatz Kritischer Theorie darin, „ihren Gegenstand als signifikantes Problem zu platzieren“ (Schäfer 2009b, 208).

398 Dem neoliberal pervertierten, auf Markt und Autobahn reduzierten Freiheitsbegriff ließe sich mit Adorno einiges entgegen – um lediglich ein prägnantes Zitat anzuführen, das in den heutigen Zeiten einer entgrenzten konsumkapitalistischen *Kulturindustrie* aktueller kaum sein könnte: „*Freiheit* wäre, nicht zwischen schwarz und weiß zu wählen, sondern aus solcher vorgeschriebenen Wahl herauszutreten“ (Adorno 2018, 150).

399 Nicht nur in der ökonomischen Bildung stellt der „homo oeconomicus“ das leitende und ubiquitäre Menschenbild dar (Lösch 2008a, 350). Als wesentlich realitätsnäherer und (dadurch) didaktisch wertvoller Gegenentwurf mit unver-

Der Soziologe folgt der Annahme, dass erst das Aufdecken sozialer Zwangsmechanismen die Möglichkeit eröffnet, sich von diesen zumindest in gewissem Maße zu emanzipieren (Bremer 2011, 188). Indem mit der *Doxa* gebrochen wird, kann ihm zufolge „ein Stück mehr“ Mündigkeit, Autonomie und Freiheit erlangt werden (Bremer 2010, 189). Kritik beginnt hier mit der Distanzierung vom „Selbstverständlichen, dem, was uns als selbstverständlich – als ‚Doxa‘ – erscheint“ (Bremer/Trumann 2015, 44). Im Zentrum steht dann – wie schon im weitesten Sinne bei Gramsci – die „Analyse des *doxischen* Akzeptierens der Welt“ (Bourdieu/Wacquant, zit. n. Bremer 2011, 189). Eine kritische Bildung darf in diesem Blickwinkel nicht nur einen analytischen Blick auf die Metaebene der gesellschaftlichen Verhältnisse werfen, sondern muss gerade auch die individuelle soziale Position und die Verstrickungen in diese Verhältnisse reflektieren⁴⁰⁰ und „gegen den Strich bürsten“ (ebd., 188), denn erst durch die „Bewussterdung und Bewusstmachung“⁴⁰¹ der sozialen Einbettung der Subjekte können selbstreflexive Emanzipationsprozesse initiiert werden, die Wege einer kritischen Subjektwerdung überhaupt erst eröffnen (ebd., 191). Das „vergesellschaftete Subjekt kann sich weder seines Habitus,⁴⁰² noch den von Foucault beschrie-

gleichbar größerer bildungspraktischer Adäquanz kann Dahrendorfs Theoriefigur des „homo sociologicus“ fungieren (Reinhardt 1997, 112) – oder auch, in radikaldemokratischer Ausrichtung, der (weniger prominente) „homo articulans“ (Matthias Jung, zit. n. Friedrichs 2020a, 22).

400 Gramscianisch ausgedrückt geht es um die analytische Erfassung der „Eingefasstheit in eine historisch-gesellschaftlich entstandene Hegemonialstruktur“ (Bernhard 2006a, 11).

401 Die „Herrschaftsverhältnisse werden über die Mitwirkung von Individuen und zu großen Teilen unbewusst reproduziert. Dabei ist das Aufdecken dieser Mechanismen zum einen eine ‚wertfreie‘ Analyse. Zum anderen steckt darin aber zugleich [...] eine emanzipatorische Intention.“ So hat Bourdieu zufolge „die Kenntnis der Schwerkraft den Traum vom Fliegen nicht verhindert, sondern erst ermöglicht, indem den Individuen durch das Aufdecken von Mechanismen auch ‚Mittel zu ihrer Beherrschung‘ an die Hand gegeben wurden“ (Bremer 2014, 104) – im Wortlaut: „Das Gesetz der Schwerkraft musste erst kennen, wer Flugmaschinen baute, die ebendieses Gesetz wirksam überwinden“ (Bourdieu 1996, 70).

402 Der Habitus als „Pfeiler *symbolischer Herrschaft*“ übernimmt in doppelter Hinsicht eine der Ideologie analoge Funktion: „Zum einen stützt er – ganz im

benen Formen der Disziplinar-, Bio-⁴⁰³ oder *Pastoralmacht* entledigen, die im Denken und Handeln immer schon eingeschrieben sind“ (Eis/Moulin-Doos 2018, 13). Allerdings kann von der „Befreiungsarbeit“ (Bremer 2014, 104) der „Sozioanalyse“⁴⁰⁴ (ebd., 103), welche – und gerade deshalb sind die bourdieuschen Perspektiven hier so bedeutend – ein zentrales Element der „Hegemonieanalyse“⁴⁰⁵ darstellt (Krenz-Dewe/Mecheril 2014, 47), ein entscheidender Impuls ausgehen: Sie kann aufseiten des Subjekts den besagten Prozess der *Bewusstwerdung und Bewusstmachung* auslösen, der zwar nicht auf die „Ausschaltung“ des Habitus⁴⁰⁶ hinausläuft, jedoch „dem Ein-

Sinne der Idee des Bruchs – in seinem Wirken für die in der *Doxa* gefangenen Akteur_innen undurchschaubar“ (Celikates 2014, 129). *Symbolische Herrschaft* wird keineswegs nur von außen bzw. oben aufrechterhalten, sondern vor allem auch von den Subjekten und ihrem Habitus hergestellt und getragen, indem im Zuge alltäglichen Handelns immer wieder präreflexiv auf die „Teilungsprinzipien“ des gesellschaftlichen Status quo zurückgegriffen wird (Bremer/Trumann 2013, 329, FbN. 8). Mit Blick auf Bourdieu's gesellschaftskritische Grundperspektive ist die Intention, „Werkzeuge zur ‚subversiven‘ Veränderung des Bestehenden“ bereitzustellen, unverkennbar (ebd., 336).

403 Rancière erklärt: Alles was Foucault unter „Biopolitik“ fasst, liegt „im Bereich dessen, was ich *Polizei* nenne“ (zit. n. Simons/Masschelein 2016, 170). Zur Rolle „biopolitischen Wissens“ in Bildungskontexten siehe Liebsch/Manz 2007.

404 Die Entwicklung einer ausdifferenzierten didaktischen Konzeption der von Bourdieu und Wacquant einst als *Anamnesearbeit* beschriebenen *Sozioanalyse* steht noch aus (andeutungsweise: Bremer 2014 (insb. 103ff.) und 2011, 190f.). Grundlegend ist jedenfalls, dass sich eine hegemoniekritische Sozioanalyse im Einspruch und Widerstand gegen die herrschenden Verhältnisse konkretisiert (Rodrian-Pfennig 2016, 66).

405 Das „hegemonietheoretische ‚Inventar‘ bietet sich an, weil es bei der Analyse der Aufrechterhaltung von Herrschaftsverhältnissen die Momente der Organisation von Zustimmung zu Herrschaft in den Blick nimmt. Mit dem hegemonietheoretischen erweiterten Politik- und Staatsverständnis werden politische Einflussnahmen jenseits eines engen Politikbegriffs, der auf politische Institutionen, Akteure und Prozesse fokussiert, analysier- und sichtbar“ (Hirsch 2019, 68f.).

406 Nach Bourdieus Habituskonzept werden die Herrschaftsverhältnisse vor allem dadurch aufrechterhalten, dass die Einteilungen der Gesellschaft aufseiten der Subjekte so tief internalisiert sind, dass soziale Benachteiligungen und Bevorzungen nicht mehr infrage gestellt oder gar nicht erst als solche wahrgenommen werden. Daher muss kritische Bildung darauf abzielen, den Lernenden „gegenteilige Erfahrungen“ zu ermöglichen (Pohl 2015, 1).

zelen erlaubt, seine Dispositionen unter Kontrolle zu bringen“ (Bourdieu/Wacquant, zit. n. Bremer 2011, 191), und die *Illusio* zu dechiffrieren, d. h. „das Spiel zu verstehen, das wir spielen“⁴⁰⁷ (Bourdieu, zit. n. ebd.), und so mit der *Doxa* zu brechen (ebd., 190).⁴⁰⁸ Die erforderliche „Gegendressur“ stellt somit eine „Transformation der Habitus“ zumindest in Aussicht (Bourdieu, zit. n. Kluge 2014, 306).⁴⁰⁹

Aus diesem *sozioanalytischen* Zugang ergeben sich fruchtbare Anschlüsse für poststrukturalistische Ansätze, die sich auf eine „pädagogische *De-Konstruktionsarbeit*“ richten (Bremer 2014, 104, Fßn. 1). So sollte der für eine poststrukturalistisch informierte sozialwissenschaftliche Bildung elementare Blick auf Hegemoniebildungsprozesse immer auch dezidiert *sozioanalytisch* ausgerichtet sein (Kirschner u. a. 2016, 100).⁴¹⁰

407 Die Reproduktionsfunktion des gesellschaftlichen „Spiels“ kann mit Robin Celikates wie folgt zusammengefasst werden: „Erst die unhinterfragte Akzeptanz der Regeln des *Spiels* garantiert als feldspezifische *Doxa* dessen reibungslosen Ablauf – und damit im Großen die Reproduktion der sozialen Ordnung. In einer ‚kollektiven Euphemisierungsarbeit‘ inszenieren die Akteur_innen die Konflikt- und Alternativlosigkeit der sozialen Welt, deren Funktionieren von ihrem stillen und präreflexiven Einverständnis abhängig ist. Als Verinnerlichung und Verkörperung objektiver sozialer Verhältnisse und ihrer symbolischen Repräsentationen spielt der Habitus deshalb eine zentrale Rolle in der ‚Verzauberung‘ sozialer Beziehungen, die sicherstellt, dass die Reflexion der Akteur_innen immer einen Schritt zu spät kommt“ (Celikates 2014, 129).⁴⁰³ Rancière erklärt: Alles was Foucault unter „Biopolitik“ fasst, liegt „im Bereich dessen, was ich *Polizei* nenne“ (zit. n. Simons/Masschelein 2016, 170). Zur Rolle „biopolitischen Wissens“ in Bildungskontexten siehe Liebsch/Manz 2007.

408 Es gilt, die „Verschränkung von Herrschaft und Beherrschung in der Subjekt-konstitution zu erinnern, die ‚Herrschaft seiner selbst durch sich‘ (Horkheimer/Adorno)“. Dabei ist die „Subjektwerdung als Ergebnis eines komplexen, historischen Prozesses und als Ergebnis spezifischer Machttechniken zu denken“ (Heinrichs 2001, 127).

409 Ein Subjekt gelangt zu „Postsouveränität“ (Butler), wenn es in der Lage ist, „sich als angerufenes wahrzunehmen“ (Friedrichs 2015b, 144), d. h. sich als Objekt „gouvernementaler Anrufungen“ zu erkennen. Auch im wirkmächtigen „Subjektivierungsregime“ (ebd., 143) kann das Subjekt zumindest oberflächlich durchschauen, „dass *Denk- und Seinsdispositive* diskursiv erzeugt werden“ (ebd., 146).

410 Für eine Diskussion didaktischer Anschlussmöglichkeiten der Soziologie Bourdieus im Allgemeinen siehe – unter der insgesamt überschaubaren Anzahl

Eine radikaldemokratische Bildung steht damit explizit im Dienst einer prominenten Forderung Adornos: „Aller politische Unterricht endlich sollte zentriert sein darin, dass Auschwitz nicht sich wiederhole. [...] Dazu müsste er in *Soziologie* sich verwandeln, also über das gesellschaftliche Kräfte-spiel belehren, das hinter der Oberfläche der politischen Formen seinen Ort hat“ (Adorno 2012, 135).⁴¹¹ Das bedeutet für die (Schul-)Bildung schlicht und einfach: „Mehr Soziologie wagen“ (Güteryüz 2017, o.S.).⁴¹²

3.6 Normativitätskritik

„Dass es ‚so weiter‘ geht, ist die Katastrophe“.
(Benjamin 1992, 179)⁴¹³

In der Politikdidaktik besteht die Tendenz, „das Politische – vielfach herrschaftsblind und in normativ idealisierter Weise – auf ein ‚Problemlösungshandeln‘ im Dienste des (wie auch immer bestimmten) ‚Gemeinwohls‘ [zu] reduzieren“ (Eis 2018, 128) – mehr noch: In der politischen Bildung ist die normative Grundlage des Demokratiebegriffs regelrecht zu einer „pseudodemokratische[n] Spielwiese“ verkommen

an einschlägigen Aufsätzen – Fürtjes 2018, Kammertöns 2015 und 2012, Bremer 2014 und 2011 sowie Bremer/Trumann 2013.

411 Hans-Peter Müller prononciert: „Ein Indiz für eine freiheitliche Gesellschaft ist, wie viel Soziologie sie sich zumutet“ (Müller 1996, 39).

412 In den Augen Foucaults verlangt dieses vermeintliche Wagnis – eigentlich – keine Überzeugungsarbeit: „Mit welcher Blindheit, welcher Taubheit, welcher engstirnigen Ideologie müsste ich geschlagen sein, um mich vom Interesse für das alles entscheidende Thema unserer Existenz abzuhalten: *die Gesellschaft*“ (zit. n. Wohnig 2017a, 399).

413 Horkheimer und Adorno schließen sich Benjamin an: „Weitergehen und Weitermachen überhaupt wird zur Rechtfertigung für den blinden Fortbestand des Systems, ja für seine Unabänderlichkeit. Gesund ist, was sich wiederholt, der Kreislauf in Natur und Industrie“ (Horkheimer/Adorno 1984, 171) – eine Feststellung, die vor dem gegenwärtigen Hintergrund vorgeblicher „Prozess- und Sachzwanglogiken des unaufhaltsamen Fortschreitens“ nicht an Triftigkeit eingebüßt hat (Lösch 2020, 87).

(Frank Nonnenmacher, zit. n. Aderholz/Rodrian-Pfennig 2012, 125).⁴¹⁴

Die *Normativitätskritik* als weiterer Baustein eines radikal-demokratischen Bildungskonzepts setzt bei diesem Befund an, ohne normative Ansätze per se abzulehnen. Ungeachtet dessen, welche Bildungsinhalte den (unterrichtlichen) Diskussionsgegenstand darstellen und welches Wissen bzw. welche dieses Wissen produzierenden Diskurse *dekonstruiert* werden, geht es notabene nicht um ein „moralisch Gutes“, das zu lehren wäre. Ein didaktischer Ansatz, der auf radikaldemokratischem Denken fußt, kann gerade nicht auf universellen Werten und feststehenden normativen Maßstäben aufbauen, die dementsprechend auch nicht vermittelt werden können (und auch gar nicht sollen). Stattdessen richtet sich eine radikaldemokratische Bildung auf die produktive Auseinandersetzung mit der *Leere des Politischen* (de Moll u. a. 2013, 308), d. h. auf die Herstellung eines Möglichkeitsraums, in dem die Subjekte im Zuge politischer (agonal gestifteter) Subjektivierungsprozesse eigene Sichtweisen, Argumentationen und Reflexionsweisen zu stets „umstrittenen“ Inhalten entwickeln. Es gilt also, den „Verlockungen der Wertevermittlung“ konsequent zu widerstehen und die Kontingenz von Normativitätskonzepten freizulegen, verstehbar zu machen und kritisch zu durchleuchten (ebd., 309). Dabei können folgende Erkennungsmerkmale als Orientierungspunkte der *Normativitätskritik* dienen:

- Das Normative ist gemeinhin durch Normen und seinen Universalitätsanspruch mit Macht verwoben – „Normsetzung (Normierung) ist Macht“ (Gürses 2017a, 82).
- Normative Gebilde sind typischerweise „abgeschlossen“ und „kritikresistent“; sie widersprechen dynamisierenden und transformativen Konzepten wie etwa „Natalität“⁴¹⁵

414 Dieses (komplementierende) Unterkapitel bleibt kursorisch, da die Dimensionen der *Normativitätskritik* im Wesentlichen von anderen in diesem Buch skizzierten didaktischen Prinzipien impliziert werden.

415 Bildung „natalitätstheoretisch zu begründen würde bedeuten, Menschen dabei zu begleiten, sich im Denken, Urteilen und Handeln mit dem kontingen-

(Arendt), „kommende Demokratie“⁴¹⁶ (Derrida) oder eben „radikale Demokratie“, die den „Geist des *Politischen*“ zu (re)vitalisieren versuchen (Gürses 2017c, 15).

- Das Prädikat „normativ“ ist mittlerweile zu einem regelrechten „Containerbegriff“ avanciert und wird „so ziemlich für alles verwendet, das Verantwortung, Engagement und Verbindlichkeit signalisieren soll: Parteinahme, Nicht-Neutralität, Wertorientierung, moralisch, ethisch, zielorientiert, nicht-beliebig [...]. Der solcherart ausgefranzte semantische Rahmen des Wortes verweist darauf, dass sein Einsatz vorwiegend ideologisch geworden ist. Voreiliger Normativismus verkommt gewöhnlich zum vorausseilenden Gehorsam gegenüber dem politischen System“ (Gürses 2017a, 82).

Die kritische Hinterfragung normativer Orientierungsmuster neigt allerdings – auf den ersten Blick – dazu, ihre eigenen Ansprüche zu konterkarieren: Machtanalytische Kontextualisierungen *scheinen* immer auch mit einem normativen Anspruch verbunden zu sein – dem Verweis darauf, dass die „sozio-symbolischen Selbstverständlichkeiten nicht einfach so gesehen werden sollten“. Diese „antihegemoniale Strategie“ ist nun aber in sich gebrochen; sie gibt eben *keine* (wiederum) normativ grundierte Alternative vor. Stattdessen konkretisiert sich ihr kritischer Impetus in der Figuration einer *Vielzahl* an

415 ten, pluralen und konflikthaften Möglichkeitsraum der Welt ins Verhältnis zu setzen und sich in und aus den jeweils gegebenen gesellschaftspolitischen Bedingungen heraus an der Entstehung des Neuen und der Veränderung von Welt zu beteiligen“ (Schäfer/Jacobs 2020, 117).

416 An diesem Modell (siehe Derrida 2006, Kap. 8) orientiert sich auch Mouffe: Hier „gibt es keinen Punkt, an dem wir sagen können, dass die Demokratie bereits verwirklicht ist“ (Miessen/Mouffe 2012, 93). Stattdessen stellt die „unendliche Demokratisierung der Demokratie“ den Kerngedanken des Konzepts dar (Binger 2016, 126, Fßn. 21). *Demokratie* ist damit eine „unendliche Aufgabe“ (Reinhard Heil/Andreas Hetzel, zit. n. Friedrichs 2013b, 301). Entsprechend ist auch eine radikaldemokratische Bildung eine „nie endgültig zu erledigende, sondern andauernde und bleibende Aufgabe“ (Sörensen 2016, 35).

Möglichkeiten (Schäfer 2014b, 84). Sozialwissenschaftliche Bildung sollte somit, statt auf *die* Demokratie als normatives Fundament und Ziel zugleich abzuheben, die „Dinge der Ordnung“ fokussieren – soziale Felder, politisch umkämpfte Begriffe, *leere Signifikanten* (Gürses 2020, 229).

3.7 Dekonstruktion und Essentialismuskritik

„Die Hegemonie bedarf der *Dekonstruktion*“.
(Laclau 1999, 137)

Laclau konstatiert: „Innerhalb der zeitgenössischen Gesellschaft mit dem Phänomen der Globalisierung, mit dem Phänomen der kombinierten und ungleichen Entwicklung und mit dem Phänomen der sozialen Fragmentierung benötigen wir unbedingt eine radikalere Konzeption der *Unentscheidbarkeit* als die, die zur Zeit Gramscis vorhanden war. Und ich denke, dass die *Dekonstruktion* und der *Poststrukturalismus* in diese Richtung vordringen“ (Laclau/Mouffe 1998, 32). Die *Dekonstruktion* als „zentrales Mittel der Gesellschaftskritik“ (Lösch 2013b, 12) ist nach Mouffe und Laclau grundsätzlich ein politischer Akt⁴¹⁷ (Wimmer 2016, 333); ihr Gegenstand ist

417 Mehr noch: „*Unentscheidbarkeit*, so Derrida, ist kein Moment, der durchquert oder überwunden werden kann.“ Eine „Entscheidung im Sinne einer bestimmten Alternative fällt immer zu Ungunsten einer anderen“. Vor diesem Hintergrund wirkt die *Dekonstruktion* „hyperpolitisierend“, denn „jeder Konsens erscheint als Stabilisierung von etwas, das essentiell instabil und chaotisch ist“. Dabei können Instabilität und Chaos eine Chance der Politisierung darstellen, „da kontinuierliche Stabilität das Ende von Politik und Ethik bedeuten würde“ (Mouffe 2018a, 131). Insofern „kann man die *Dekonstruktion* eine ‚Hyperpolitisierung‘ nennen“ (Mouffe 1999, 30); sie „zwingt uns dazu, den demokratischen Widerstreit aufrechtzuerhalten“. Gerade deshalb ist der Ansatz der *Dekonstruktion*, „der die Unmöglichkeit aufzeigt, einen Konsens ohne Ausschluss zu etablieren, von grundlegender Wichtigkeit“ (ebd., 29). Die *Dekonstruktion* provoziert „Momente, in denen ‚das Politische‘ den sozialen Konsens durchbricht, d. h. Momente der *Unentscheidbarkeit*, in denen sichtbar wird, dass verschiedene Optionen offenstehen und dass es keinen inhärenten Grund gibt, eine bestimmte Entscheidung zu treffen“ (Macgilchrist 2015, 193).

die „politisch-diskursive Produktion der Gesellschaft“ (Laclau 1999, 135).⁴¹⁸

Die Ausgangsperspektive, Gesellschaft als diskursiv konstruiert zu begreifen, führt das Autorenduo zur *Kritik des Essentialismus*, der zufolge jegliche Identitäten durch Diskurse konstituiert werden (Mouffe/Borchmeyer 2017, 3). Zu einem Essentialismus kommt es Mouffe und Laclau zufolge, wenn einer „bestimmten Form sozialer Differenzierung im Prozess sozialer Änderung der Vorrang eingeräumt wird“ (Mayo 2006, 49, Fßn. 54).⁴¹⁹ An dieser Stelle setzt die „dekonstruktive Intervention“ an (Laclau 1999, 137). Dabei handelt es sich um eine soziale Praxis, die ausgerichtet ist auf die „*Dekonstruktion* essentieller Identitäten – welche darauf beruht, dass im Zuge der Essentialismuskritik die Kontingenz und Ambiguität jeglicher Identität erkannt wurde“ (Mouffe 1998b, 848).⁴²⁰

418 Dem Dekonstruktionsbegriff liegt hier nach Rodrian-Pfennig folgendes Verständnis zugrunde: „Ausgehend von den philosophischen Arbeiten Jacques Derridas [...] sind *poststrukturalistische* und *dekonstruktivistische* Ansätze politische Interventionen, die nach den Bedingungen der Möglichkeit von Demokratie fragen. In Derridas *dekonstruktivistischer* Lesart liegt diese Möglichkeit nur im Denken der ‚Un-Möglichkeit von Demokratie‘. Diese *Unmöglichkeit* verweist auf die prinzipielle Unabgeschlossenheit von Demokratie, darauf, dass sie nur als Demokratisierung, als ‚im Kommen‘ (Derrida) denkbar ist, als Prozess, der nie abgeschlossen sein kann“ (Rodrian-Pfennig 2011, 161). Mit Mouffe gesprochen: „So wie die Bedingungen der Möglichkeit einer pluralistischen Demokratie durch die Konflikte und Antagonismen konstituiert werden, so konstituieren diese zugleich die Bedingung der Unmöglichkeit ihrer endgültigen Erfüllung. Das ist der *double-bind*, der von der *Dekonstruktion* enthüllt wird. Daher wird, wie Derrida sagt, die Demokratie ‚immer im Kommen‘ bleiben, traversiert sein von einer *Unentscheidbarkeit* und für immer ein Versprechen offenhalten“ (Mouffe 1999, 34).

419 Die „Kritik am Essentialismus“ versteht Mouffe als „notwendige Basis für politische Kritik“ (Mouffe 1998b, 842). So ist sie überzeugt, dass es – um ein Beispiel zu nennen – „ohne einen antiessentialistischen diskursiven Ansatz nicht möglich ist, das Wesen der populistischen Herausforderungen zu erfassen“ (Mouffe 2019b, 159).

420 Mouffe geht davon aus, „dass jede soziale Objektivität durch Akte der Macht konstituiert wird. Dies bedeutet, dass jede soziale Objektivität letztlich *politisch* ist und Spuren der Ausschließungsakte zeigen muss, die ihre Konstitution bestimmen, in Derridas Worten: ihr ‚konstitutives Außen‘. [...] Weil dem eigentli-

Die *Dekonstruktion* ist somit eine „bestimmte Aufmerksamkeit für Strukturen und Konstruktionen und gleichzeitig der Versuch ihrer Demontage“ (Hobuß 2019, 92), d. h. ein Instrument, um stabile Bedeutungen (wieder) zu destabilisieren. Der *dekonstruktive Einsatz*⁴²¹ ist insbesondere da wertvoll,

chen Sein jedes Objekts etwas eingeschrieben ist, was nicht zu ihm selbst gehört, und da somit alles in Form von Differenz konstruiert wird, kann das Sein eines Objekts nicht als reine ‚Präsenz‘ oder ‚Objektivität‘ konzipiert werden. Da das *konstitutive Außen* im *Innen* als dessen immer reale Möglichkeit gegenwärtig ist, wird jede Identität gänzlich kontingent. Das impliziert, dass wir Macht nicht als ein externes Verhältnis, das zwischen zwei präkonstituierten Identitäten hergestellt wird, konzeptualisieren sollten, sondern vielmehr als die Instanz, durch welche Identitäten zuallererst ihrerseits konstituiert werden“ (Mouffe 2018a, 36). Die *Identität* eines „vielfältigen und widersprüchlichen Subjekts ist daher immer kontingent [...] und von spezifischen Formen der Identifikation abhängig“ (Mouffe 1998b, 842). Die „Existenz des anderen erscheint als Bedingung der Möglichkeit meiner Identität, da ich ohne den anderen keine Identität haben kann. Jede Identität ist daher durch ihr *Äußeres* unabänderlich destabilisiert, und das *Innere* erscheint immer als etwas Kontingentes“ (ebd., 843). Mouffe ergänzt: „Wie Derrida gezeigt hat, wird ein solch unparteiischer Standpunkt aufgrund der *Unentscheidbarkeit*, die in der Konstruktion jeder Form von Objektivität am Werk ist, verunmöglicht. Wenn Differenz zugleich Ermöglichungsbedingung der Konstitution von Einheit und Totalität und der Konstitution ihrer notwendigen Grenzen ist, dann müssen wir akzeptieren, dass Alterität irreduzibel ist“ (Mouffe 2018a, 130). Das Paradebeispiel stellt in diesem Zusammenhang die sozial hochbedeutende, einer disjunktiven Logik folgende Konstruktion des *Volkes* in konstitutiver Abgrenzung zum gleichsam konstruierten *Nicht-Volk* dar (Mouffe 2002b, 61f.), das als „Pöbel“ oder – in den historisch-genealogischen Analysen Foucaults – als „Plebs“ figuriert (Simons/Masschelein 2016, 171). Kritisch-emanzipatorische Bildung sollte die „Frage der *inneren* und *äußeren* Grenzziehung einer Demokratie offen stellen und diskutieren. Sie sollte [...] auch darauf hinweisen, welche Gefahren geschlossene Antworten mit sich bringen“ (Franzmann 2020, 93).

- 421 *Einsatz* – verstanden als „*Einsatz der Dekonstruktion*“ – meint hier „mindestens dreierlei: a) *einsetzen* im Sinne von *Anfangen*, etwas beginnen in einem Geschehen, das bereits angefangen hat [...]. Das ‚Worin‘ des *Einsatzes* ist dabei ein Feld bereits bestehender Elemente, Relationen und Regeln, in das etwas Neues hinein- bzw. dazukommt und dort Veränderungen, *Unterbrechungen*, Differenzen oder gar Störungen eingespielter Abläufe, Ordnungen und Grenzen bewirkt. *Einsatz* meint aber auch b) [...] das, worum es in einem Spiel, einer Wette, einem Streit oder einem Kampf geht. [...] Und schließlich geht es auch c) um einen *Einsatz* für etwas, für ein Ziel, für etwas, was man nicht hat“ (Masschelein/Wimmer 1996, 7).

wo vermeintliche Selbstverständlichkeiten, Sachzwänge und Alternativlosigkeiten walten (ebd., 93). Die *Dekonstruktion* von Macht- und Herrschaftsverhältnissen entlarvt Formen der „Naturalisierung und Biologisierung sozialer Konstrukte“, die diese Verhältnisse als unveränderbar präsentieren (Lösch/Rodrian-Pfennig 2014, 51).⁴²² Sie wendet sich somit gegen ein Denken, das „jedem Ding einen Ursprung und jedem Wesen eine geschlossene Identität“ zuordnet (Rodrian-Pfennig 2011, 160).⁴²³ Es handelt sich um einen „kritisch-dekonstruktiven Widerstand“⁴²⁴ (Ode 2020, 684), der sich „prinzipiell widerständig gegen jedwede Bestrebung verhält, begriffliche Fixierungen und abschließende Definitionen vorzunehmen“ (ebd., 677). Qua *Dekonstruktion* kann demonstriert werden, dass Bedeutungen eben „nicht unveränderlich im Voraus gegeben

422 Es zeigt sich: „Alles, was sich der *symbolischen Ordnung des Begriffenen* nicht fügt, gilt [...] als irrelevant. Der Gewaltzusammenhang identifizierenden Denkens liegt verschiedenen Gesellschaftsformationen zugrunde, hat im Verbund von neuzeitlicher Wissenschaft und kapitalistischer Produktionsweise den Status eines undurchdringlichen *Verblendungszusammenhangs* erreicht. In ihn sind [...] die Menschen *eingeschlossen* als das, was zugleich *ausgeschlossen* bleibt“ (Schäfer 2004a, 45).

423 Sie leistet sozusagen eine „Destruierung der Präsenz“ (Zirfas 2001, 53) als „Destruierung der Teleologie“ (ebd., 54). Die *Dekonstruktion* legt die „Geschichtlichkeit und Architektur von Begriffen, Theorien, Bedeutungen und Institutionen offen. Sie sucht nach den nicht benannten Aus- und Einschlüssen, macht sie durch Operationen des Verknüpfens, Verschiebens, neu Zusammensetzens und das Beharren auf Ambivalenzen anders lesbar und anders denkbar“ (Rodrian-Pfennig 2011, 161). Es handelt sich sozusagen um eine „*dekonstruktive Genealogie*“ (David Couzens Hoy, zit. n. Holzer 2017, 342).

424 Zusammengefasst ist laut Hartmann eine „kritisch-dekonstruktive Perspektive“ angezeigt, die „sozio-kulturelle Apriori und unreflektierte Alltagsannahmen mit den in ihnen transportierten Macht- und Herrschaftsverhältnissen aufgreift“. Sie wendet sich damit vor allem auch den „diese Strukturen tragenden Differenzen zu. Als Machteffekte hegemonialer Diskurse verstanden, verlieren diese den Nimbus unverrückbarer Gegebenheiten. Mit der Intention sie zu dynamisieren, zielt *dekonstruktive* Herrschaftskritik auch auf die bestehenden Grenzen selbst. Dies eröffnet die Möglichkeit, das Vorherrschende [...] in seiner gesellschaftlichen Funktion zur Aufrechterhaltung der herrschenden Norm(alität) sowie in seinen Konstitutions- und Konstruktionsprozessen zu untersuchen, dabei Ausgeschlossene zu erkennen und Hierarchisierungen aufzuweichen [...], ohne auf vordiskursive Realitäten zu rekurren“ (Hartmann 2016, 86).

sind, sondern verändert werden können“ (Catherine Belsey, zit. n. ebd., 681). Eine solche „De-Finition“ (Ode 2019) erfolgt sozusagen im Modus der „Ent-Grenzung“ (ebd., 234).

Poststrukturalistische Ansätze *dekonstruieren* in erster Linie das Subjekt; sie stellen die Annahme, der Mensch sei ein autonomes Wesen, noch radikaler infrage als Marx oder die Kritische Theorie der Frankfurter Schule, die auch schon eine veritable *Entfremdung* des Menschen ausmachten (Pohl 2015, 1) und seine „Verdinglichung“ beklagten (Adorno 2019, 378). Radikale Demokratietheorien sind also – um dies nochmals zu akzentuieren – insofern radikal, dass sie in konsequent anti-essentialistischer Manier keine Programmatik formulieren, sondern jede Identität und Entscheidung sowie jedes Ereignis als ein vorläufiges begreifen, das nie auf Dauer festgesetzt werden kann. Das „Oszillieren der Kategorien“, die *Leere*, die *Unentscheidbarkeit* von Grenzfällen, das *Offenlassen* dessen, was sein wird, spiegelt sich in der erkenntnistheoretischen Position wider, sich selbst in die gegebenen Verhältnisse verwickelt zu wissen und Theoriebildung als Einspruch in jene Verhältnisse zu begreifen (de Moll u. a. 2013, 296).⁴²⁵

Vertreter einer kritisch-emanzipatorischen Bildung beziehen sich zunehmend auch auf postmoderne Ansätze zur *Dekonstruktion* des Subjekts von etwa Foucault, Butler, Mouffe, Laclau, Rancière oder eben Derrida (Massing 2021, 742). Damit haben poststrukturalistische und radikaldemokratische

425 Jens Geldner betont: „Ein nicht-essentialistisches Verständnis von *Antagonismus* – eine Idee von Konflikt, die nicht davon ausgeht, dass konkrete Konflikte immer schon als logische Resultate der sozialen Ordnung zu verstehen sind – wirft [...] die Frage nach der Möglichkeit der Konstitution konkreter Konflikte ebenso wie nach den Möglichkeiten, diese Konflikte zu analysieren, auf“ (Geldner 2020, 204). Insofern handelt es sich um einen „Spagat zwischen Negation und Anti-Essentialismus auf der einen Seite und der Öffnung eines Möglichkeitsraumes auf der anderen Seite“ (Kirschner u. a. 2016, 98). Dabei ist für Yannis Stavrakakis klar: „Die Kritik eines ideologischen Bedeutungssystems kann keine Wirkung entfalten, wenn sie sich auf die Ebene der reinen *Dekonstruktion* beschränkt; dazu bedarf es der Kartierung der Phantasien, die das System stützen, und der Einkreisung seiner symptomatischen Funktion“ (zit. n. Mouffe 2015a, 144). Erst dann eröffnet das „spannungsreiche Verhältnis von *Instituierung* und *Destituierung*“ einen „Raum für radikaldemokratische Artikulationen“ (Geldner 2020, 226, Fßn. 42).

Ansätze das Diskursspektrum gerade in Hinblick auf die didaktischen Kernelemente der Gesellschaftsanalyse sowie der Macht- und Herrschaftskritik gewinnbringend erweitert (Eis/Moulin-Doos 2018, 11).⁴²⁶ Im Sinne des hier vorgeschlagenen Kurswechsels „vom Bürgerbild politischer Bildung zur Politizität von Subjektivität“ (Bünger 2007, 171) ist es für eine kritisch-*dekonstruktive* Theorie sozialwissenschaftlicher Bildung zudem elementar, in den Blick zu nehmen, welche „gesellschaftlichen Zwänge, ‚Notwendigkeiten‘ und Strukturen sich in welchen Modalitäten in die Subjektivationen selbst verlagern – gerade auch angesichts der Diagnose, dass die subjektivierenden Strukturen heute nicht bloß als repressiv [...], sondern vielmehr auch als aktivierend verstanden werden können“ (Sattler/Schluß 2009, 241).⁴²⁷ Das bedeutet für eine radikaldemokratische Bildung, zur *Dekonstruktion* normalisierter sozialer Differenzsysteme⁴²⁸ anzuregen und einen

426 Mehr noch: „Poststrukturalistische und radikaldemokratische Positionen haben [...] einige Denkweisen der älteren Kritischen Theorie und des Marxismus herausgefordert, etwa hinsichtlich einer notwendigen Selbstkritik, linearer Fortschrittslogik, deterministischer Entwicklungen oder einer Dezentrierung des Subjektbegriffs. Zur *Ideologiekritik* tritt also die *Dekonstruktion* von machtförmigen Kategorien, Diskursen und gesellschaftlichen Normsetzungen“ (Lösch/Eis 2018, 45f.).

427 Die „Bewegung der *Dekonstruktion*“ bietet Steffi Hobuß zufolge für die „Lehre die Möglichkeit, scheinbar Gegebenes und Feststehendes als Handlungs- und Bewegungsraum wahrzunehmen. Selbstverständlichkeiten und Sachzwänge, bedingende Strukturen, Interessen und Machtverhältnisse können *dekonstruiert* werden, und zwar zuerst in einer theoretischen Bewegung, die Räume eröffnet und weitet. [...] Derridas philosophischer Blick ist insofern auch ein *soziologischer* Blick, indem er für das *Auch-anders-möglich-Sein sozialer Tatsachen* sensibilisiert. *Soziale Tatsachen* wie [etwa] der Kontext, in dem wir lehren und lernen, könnten auch ganz anders sein [...]: Es gibt keinen neutralen oder natürlichen Ort in [und jenseits] der Lehre“ (Hobuß 2019, 101). Nach Janek Niggemann können *dekonstruktive* Strategien auch dazu dienen, nach den „unsichtbaren, ausgeschlossenen, verworfenen, verleugneten Bedingungen eines [...] Kanons zu fragen. Der Ansatzpunkt der Kritik sollte die *spontane Philosophie* und den *Alltagsverstand* als (auch) subjektive Grundlagen von Denken, Fühlen und Agieren anerkennen, die durch Bildung neugestaltet werden. Dazu bedarf es einer solidarisch-kritischen Perspektive auf die eigene *Gesellschaftlichkeit*“ (Niggemann 2020, 50f.).

428 Radikaldemokratische Bildung geht kleinschrittig vor, „indem sie die konkreten Diskurse in ihren Mechaniken untersucht. Sie fragt danach, welche Diffe-

Raum für „Gegenartikulationen“ zu eröffnen (Schwarz 2020, 396).⁴²⁹ Dabei kann der Rückgriff auf „dekonstruktives Wissen“⁴³⁰ als Werkzeug dienen, um im Rahmen emanzipatorischer Bildungspraxis eine Transformation des Sozialen hin zu einer anderen Welt anzustoßen – „so aussichtslos dies auch erscheinen mag“ (Kirschner u. a. 2016, 103). Insofern muss sozialwissenschaftliche Bildung – bei stetiger Demonstration der Konflikthaftigkeit des *Politischen* – zu qualifizierter Kritik⁴³¹ an den bestehenden Verhältnissen befähigen. Mit der

renzen, Ähnlichkeiten und Thematisierungen für die Konstitution eines Gegenstandes in seinen Produktionszusammenhängen entscheidend sind“ (Friedrichs 2012a, 109).

429 Sie muss „Räume schaffen, in denen [...] deutlich wird, dass die anderen zu Unrecht behaupten, sie hätten recht [...]. Die anderen zu *dekonstruieren* und ihre Essentialismen vorzuführen, ist wichtig und sinnvoll“ (Kirschner u. a. 2016, 99f.).

430 Dem Wissensbegriff liegt hier ein kritisches, poststrukturalistisches Verständnis im Sinne „dissidenter Wissensbestände“ (Rieger-Ladich 2016, 151) zugrunde, das Stefan Vater wie folgt umreißt: „*Kritisches Wissen* ist nicht nur das *Wissen* um das *Wie*, sondern die Frage nach dem *Warum* [...]: Warum so und nicht anders? Es ist ein Faktor des *Politischen* (Mouffe) und muss kritisch im Raum der Auseinandersetzung über eine gestaltbare Welt beschrieben werden, in der die Ordnung sich nicht aus der Natur ergibt, die oft als Natur dargestellte Herrschafts- oder Geschlechterordnung ist“ (Vater 2015a, 69). Soll heißen: „*Wissen* bildet die Welt nicht nur ab, es ist auch ein Moment von Macht und Herrschaft. Es ist *politisch* (Mouffe), also Teil des Raums der Auseinandersetzung über eine gestaltbare Welt, in der sich die Form der Ordnung nicht aus der Natur ablesen lässt. *Wahrheit* wird in diesem an Foucault orientierten Verständnis verstanden als ein Regime, als ein Regelsystem, das festlegt, was als *wahr* oder *falsch* gelten darf“ (Vater 2015c, 3). Vonnöten ist vor diesem Hintergrund ein „Instrumentarium [...], das die Erzeugung eines ‚Wissens über Wissen‘ adressiert und damit zur Unterstützung einer an Vielfältigkeit, Facettenreichtum, und Multiperspektivität interessierten Gestaltung unterrichtlicher Begegnungs-Räume beitragen kann“ (Thoma 2016, 360).

431 Hier korrespondieren, wie Eis und Moulin-Doos erläutern, mehrere Kritikbegriffe miteinander: 1. Eine „Kritik gegen unhinterfragte Werte bzw. Diskurse ist ein *dekonstruktivistischer* bzw. nicht-essentialistischer Kritikbegriff, der als *Ideologiekritik* universale, quasi unhinterfragbare Diskurse, Kategorien, Werte oder ‚hegemoniale Wahrheiten‘ als Denkvoraussetzungen offenlegt“. 2. Ein „Verständnis von *Herrschafts- und Hegemoniekritik* steht in der Tradition materialistischer Gesellschaftsanalyse. Hier werden sozioökonomische Macht- und Herrschaftsverhältnisse analysiert, die nicht zuletzt auch

Technik der *Dekonstruktion* geht sie auf spezifische Weise über herkömmliche „ Fassungen politischer Bildung als Emanzipation“ hinaus (Sattler/Schluß 2009, 240), denn Widerstand als Grundvoraussetzung von Emanzipation ist mit Derrida⁴³² gesprochen „mehr als kritisch“ – nämlich „dekonstruktiv“ (zit. n. Sanders 2004, 161, Fßn. 4).

durch Bildung und Wissenschaft stabilisiert werden. Forschung und Lehre stehen nicht außerhalb, sondern sind Teil von Kämpfen um Hegemonie und gesellschaftliche Deutungsmacht.“ 3. Ein „Verständnis kritischer Gesellschaftsforschung geht über die Analyse und Kritik bestehender Verhältnisse hinaus und versteht *Kritik als Gesellschaftsveränderung*“ (Eis/Moulin-Doos 2018, 11), die sich zunächst wider „vermeintlich alternativlose Entwicklungen, Ordnungsvorstellungen und begrenzte Handlungsräume“ (ebd., 11f.) richtet sowie gegen ein Verständnis von Forschung, „die sich nur auf Gegenwartsanalysen oder historisch abgeschlossene Phänomene beziehen könne“. Dieser mehrdimensionale Kritikbegriff ist zugleich ein dezidiert emanzipatorischer, da er explizit auf eine aktive Befähigung der Subjekte im Allgemeinen und *subalternen* Gruppen im Besonderen abzielt und so „Möglichkeiten *gegenhegemonialer* Strategien eröffnet, die zum Abbau von Ausbeutung, Ungleichheit und Herrschaft beitragen“ (ebd., 12).

432 Im Sinne einer an Derrida anknüpfenden „Pädagogik der *différance*“ (Heinrichs 2001, 209) – deren Observanz hier nur angedeutet werden soll – bildet die „Anerkennung der *différance*“ die apriorische „Devise pädagogischen Handelns“. Diese sieht vor, „die Schließung zu vermeiden, die das Leugnen und Verdecken von *différance* zu erzeugen versucht“ (Barbara Rendtorff, zit. n. ebd., 211). Bildung muss somit einen „Raum bieten, die *différance* ‚lebar‘ zu machen“ (ebd.); sie soll „Prozesse offenhalten. Jedoch müssen die Prozesse selbst ebenfalls als offene gedacht werden“ (ebd., 214). Zum einen ist das „Beharren auf *différance* als struktureller Offenheit des Diskurses keine philosophische Spielerei [...], sondern eine *politische Intervention*, eine Offensive gegen den Wunsch nach und die Behauptung von Verallgemeinerung und Positivierung, den Grundlagen der Macht“. Zum anderen bedarf es der Anerkennung der *différance* im Sinne einer *Anerkennung von Pluralität*, die nicht Beliebigkeit oder (*repressive*) *Toleranz* bedeutet, sondern explizit „etwas ganz anderes in den Blick nimmt“ (Rendtorff, zit. n. ebd., 210).

3.8 Aktivitätsprinzip

Die „Intervention“ ist „der eigentliche politische Akt“ – „etwas, was gerade den Rahmen verändert, der festlegt, wie die Dinge funktionieren.“
(Žižek 2010, 273)

Politische Aktivität beginnt im Anschluss an die rancièresche Demokratietheorie mit der Störung und Aussetzung sozialer Ordnung – ausgelöst dadurch, dass die Anteillosen und Nicht-Repräsentierten eine Stimme erhalten und zum Ausgangspunkt eines „Streithandels“ über die Organisation des Gemeinwesens werden (Eis 2015, 121). Diese *Aktivität* ist im Sinne von „demokratischem Handeln als Kritik“ zu begreifen: Politisch Handelnde stellen die Ein- und Ausschlüsse bestehender Ordnungen grundlegend in Frage (Westphal 2020b, 32). Die an die „Denunziation des Schlechten (Unfreiheit, Ungerechtigkeit, Unvernunft)“ (Claußen 1981, 20) anschließende Ergründung von Möglichkeitsräumen zielt auf die Erschließung alternativer Handlungsstrategien im vermeintlich alternativlosen Kapitalismus (Holzer 2017, 297).⁴³³ Die Handlungsperspektive besteht dabei im „Streiten über die Wirklichkeit“ (Hilbrich 2018, 84) – und zwar jenseits „sozialer Rahmenvernunft“ (Friedrichs 2012d), d.h. außerhalb von einem „hegemonialen Deutungsrahmen“ (Eis 2013, 62); „hegemoniale Deutungsschemata“ (Krenz-Dewe/Mecheril 2014, 59) eines konsensualen Wissens sind zu überwinden (Höhne 2003, 146). Dies gilt auch und gerade dann, wenn ein bestimmtes Wissen universalisiert und „als vernünftigerweise alternativlos präsentiert“ wird (Reckwitz, zit. n. Kollender 2020, 76).

In der foucaultschen „Disziplinargesellschaft“ (Brandmayr 2015, 154) ist vor dem gegenwärtigen Hintergrund der „Hege-

433 Eine „Überwindung des kapitalistischen Vergesellschaftungsmodus in Gestalt einer konkreten Alternative kann [...] nur durch handlungsfähige, bewusste Subjekte gelingen; Subjekte, die in den hegemonialen Auseinandersetzungen, im ‚Stellungskrieg‘ Positionen einnehmen, mit denen sie ihrer Unterdrückung entkommen“ (Sünker 2006, 5f.).

monie neoliberaler Rationalität“, in deren Kontext das Subjekt als „Unternehmer seiner Selbst“ (Bröckling) *angerufen* wird, die für die „Disziplinaranlagen charakteristische, äußerst rigide Engführung der Handlungsspielräume im Schulkontext [besonders] dysfunktional“ (Gerhard Patzner, zit. n. ebd.). In Hinblick auf „*gegenhegemoniale Handlungspotentiale*“ (Eis 2016a, 117), die sich aus alternativen Verstehensmöglichkeiten und Handlungsoptionen ergeben (Scherr 2011, 313), bedarf es Mouffe zufolge der Erlangung von „Deutungsmacht“ (Eis 2021a, 94), verstanden als „politische Handlungsmacht“ (Schwarz 2020, 392). Mit ihrer diskursanalytischen Hegemonietheorie kann ein Begriff von Urteilsfähigkeit entwickelt werden (Bünger 2013d, 443, Anm. 3), deren Ausgangspunkt die Erfahrung „radikaler Kontingenz“ ist. Damit ließe sich die für die Sphäre der *Politik* charakteristische „rein dezisionistische Lesart der Urteilskraft“ deutlich übersteigen (Friedrichs 2012a, 109).

Die „*performative*“⁴³⁴ demokratisch-politische Subjektivierung“ und die Intervention in (mikro)politische Zusammenhänge anstelle der bloßen Rekonstruktion von bestehenden Gründen führen in das Feld der *politischen Artikulation* (Friedrichs 2018c, 127). Mouffe und Laclau greifen den Artikulationsbegriff von Stuart Hall auf (Forster 2013, 49).⁴³⁵ Ers-

434 *Subjektivierung* hat bei Butler eine „doppelte Bedeutung, sie ist sowohl machtvolle *Unterwerfung* als auch *Handlungsfähigkeit* zugleich. Ihren Einsatzpunkt formuliert sie über den Begriff der *Performativität*. Regeln, Normen, aber auch scheinbar stabile Strukturen als sedimentierte Materialität sozialer Praxen und Diskurse bedürfen der fortwährenden bestätigenden Akte der Wiederholung. *Performativ*, also durch Handeln hervorgebracht, erhalten sie ihren Sinn und ihre Logik durch das fortwährende konkrete Tun. Obwohl dieses Tun normierten Handlungsgrenzen unterliegt, erkennt Butler gerade in den *performativen* Akten der Wiederholung *Handlungsfähigkeit* und die Möglichkeitsbedingung für Veränderung und Widerstand“ (Aderholz/Rodrian-Pfennig 2012, 130). Damit führt Bildung im butlerschen Sinne „nicht aus den Subjektivierungsprozessen hinaus, sondern kann als Moment ihrer Durchsetzung gelesen werden – ein Moment allerdings, das eine Subversion in die Selbstverhältnisse der Normalisierung einträgt“ (Bünger 2013d, 441).

435 Unter Rekurs auf Halls Rezeption der Theorien von Gramsci, Althusser sowie Mouffe und Laclau können Herrschaftsordnungen als „vielfach *artikulierte*, polyvalente und multidirektionale Verhältnisse“ begriffen werden (Krenz-Dewe/Mecheril 2014, 45).

teren zufolge konstituiert eine *artikulatorische* Praxis im Zuge eines „In-Beziehung-Setzens“ von Diskurselementen (fragile) Identitäten (Kasap Çetingök 2016, 72). Diese „Akte des In-Beziehung-Setzens“ (Martin Nonhoff, zit. n. Thon 2013, 90) bezeichnen sie als Artikulation (Laclau/Mouffe 2020, 139). Folgt man den Ausführungen des Autorenduos (und auch denen von Hall), besteht die Artikulationspraxis im Zusammensetzen und Äußern *in einem* (Ebner von Eschenbach/Schäffter 2017, 37).⁴³⁶ Mouffe und Laclau verstehen unter *Artikulation* also eine Verbindung diskursiver Elemente, die zu einer „(wieder aufkündbaren) Einheit werden und entgegen der grundlegenden Kontingenz von Bedeutungen vordergründig Verweisungszusammenhänge fixieren“ (Thon 2016, 192). Hegemonien gründen somit auf vergleichsweise sehr stabilen Verknüpfungen von Diskurselementen, sodass die durch *artikulatorische* Praxen hergestellten Verweisungszusammenhänge weitgehend fixiert sind und als universal, selbstverständlich und alternativlos erscheinen (ebd., 193).⁴³⁷ Potenziell bewirkt eine *Artikulation* also eine „Fixierung eines Systems von Differenzen – von internen und externen Abgrenzungen“ (Köpfer 2020, 304). In diesem Sinne ist die *Artikulation* eine „Praxis der Verfestigung von Bedeutungen und der Stabilisierung“⁴³⁸

436 Mouffes und Laclaus Artikulationsbegriff gründet auf dem französischen Verb „articuler“, das neben „äußern“ auch die Bedeutungen „verbinden“ und „zusammenfügen“ trägt (Buckel u. a. 2012, 38, Fßn. 2). Dazu Laclau: „Nun, ein hegemoniales Modell von Politik, wobei ich annehme, dass letzten Endes alle Politik in gewissem Maße hegemonial ist, besteht aus einem Prozess, der auf pragmatische Weise Sachen oder Vorkommnisse zusammensetzt, die in dieser Weise nicht notwendigerweise zusammenfallen müssen. Er enthält eine *kontingente Intervention*“ (Laclau/Mouffe 1998, 30).

437 Ein Diskurs ist somit eine „aus der *artikulatorischen* Praxis hervorgehende strukturierte Totalität“ (Laclau/Mouffe 2020, 139). Mouffe und Laclau haben mit Friedrichs gesprochen die „machtförmige Ausrichtung der Gesellschaft als ‚strukturierte Totalität‘ beschrieben, die eben nicht mehr auf gegebene materielle Strukturmerkmale abhebt, sondern in eine (hegemoniale) Praxis der *Artikulation*. Innerhalb der strukturierten Totalität wird [...] eine ‚Kohärenz der diskursiven Formation‘ hergestellt, insoweit die in ihr vorhandenen Sinnelemente in einen Zusammenhang gestellt werden“ (Friedrichs 2017b, 74).

438 Hegemonien bzw. hegemoniale Diskurse sind stets von Stabilisierungen abhängig, d. h. von repetitiven diskursiven Praxen. Das Subjekt geht, folgt man Butler, diskursiven Akten *expressis verbis* nicht voraus, sondern ist ein „in der Zeit

diskursiver Ordnungen“ (Thon 2013, 91); es handelt sich um eine subjektive Äußerungspraxis, durch die sich signifikante Ordnungen des Symbolischen Ausdruck verschaffen (Schäfer 2009b, 210). Mouffe und Laclau gehen davon aus, dass jede soziale Ordnung und auch die Politik selbst nur auf der Durchsetzung von bestimmten Artikulationspraxen gegenüber anderen beruhen kann und jener Durchsetzung „hegemoniale Macht“ stets inhärent ist (Kasap Çetingök 2016, 71). Insofern ist eine subjektive *Artikulationen* stets in „Macht- und Wahrheitsregimen“ zu lokalisieren (Schäfer 2014a, 18). Zusammengefasst verwenden die beiden Autoren den Artikulationsbegriff also für den Herstellungsprozess einer sozialen Ordnung qua „Macht- und Legitimitätsstabilisation“; er umfasst soziale Praktiken, Diskurse und Institutionen (Schwarz 2020, 397). Mit diesem Zugang richten sich Mouffe und Laclau also auf die machtförmigen (*Artikulations-*)Prozesse, aus denen Gesellschaftsstrukturen hervorgehen (Friedrichs 2012a, 102). Mit Mouffe: „Jede Ordnung [ist] das Produkt einer temporären und prekären *Artikulation* kontingenter Praktiken“ (Mouffe 2019b, 149).⁴³⁹ Dementsprechend versteht sie das „Projekt der Hegemonie“⁴⁴⁰ als „Projekt der *Artikulation*“ (Laclau/Mouffe

hergestelltes und verfestigtes Produkt einer sich ständig reproduzierenden und niemals abgeschlossenen Wiederholungspraxis“ (Wilhelm 2012, 255). Dabei entlarven „hegemoniale Machtformen ihre eigene Zerbrechlichkeit genau in dieser Operation ihrer Wiederholbarkeit“ (Butler, zit. n. Macgilchrist 2015, 197). Das Ziel der Diskursanalyse besteht in dieser Perspektive darin, „die Aufmerksamkeit auf diese Zerbrechlichkeit zu lenken. [...] Dies weist darauf hin, wo die hegemoniale Konfiguration brüchig ist bzw. war und welche sozialen Veränderungen möglich erscheinen. Ein zentrales konzeptuelles Werkzeug dafür ist die *Artikulation*“ (ebd.).

439 Damit ist auch zu konstatieren, „dass der Boden, auf dem hegemoniale Interventionen ausgetragen werden, nie ein neutraler ist, da er selbst das Ergebnis vorangegangener hegemonialer Praktiken ist“ (Mouffe 2019b, 152).

440 Reckwitz führt als Beispiel für „hegemoniale Projekte“ die „Vision des Neoliberalismus“ an. Seine *imaginäre* Fundierung und Schließung erlangte der neoliberale Diskurs über leere Signifikanten wie etwa „Freiheit“ oder „Selbstverantwortung“ (zit. n. Thon 2013, 91). Die „*Freiheit* des Einzelnen, Chancengleichheit, die Vernunft der Märkte, die Selbstverantwortung des Einzelnen, die *soziale Marktwirtschaft*, können Beispiele für solche ‚leeren Signifikanten‘ bilden, über die sich ein politischer Diskurs mit entsprechenden Ein- und Ausschließungsmechanismen organisieren kann“ (Schäfer 2014a, 14).

1998, 11); sie spricht von einer „hegemonialen *politischen Artikulation*“ (Mouffe 2004b, o. S.).

Ähnliches gilt im „meritokratisch verkärten Kapitalismus“ (Weiß 2012, 143) für den „leeren Signifikanten‘ der *Leistung* als einer *imaginären* Gründungsfigur, die als solche die Inklusions- und Exklusionsmechanismen des Sozialen organisiert und symbolisch abstützt“ (Schäfer 2014b, 76, FbN. 9). Der Signifikant „Demokratie“ ist laut Daniel Bensaïd zum „Synonym für den siegreichen Westen, [...] den freien Markt und den unverfälschten Wettbewerb“ verkommen (zit. n. Schäfer 2021, 78). Mouffes „neue Konzeption der *Demokratie* verlangt auch [...] die Ausarbeitung eines zentralen Begriffs, den der *Solidarität*“. Sie präzisiert: „Der Begriff der *Solidarität* muss zur Begründung einer demokratischen *Äquivalenzkette* dienen“ (Mouffe 1988, 41). Einen elaborierten Vorschlag zur (Neu-)Bestimmung des Solidaritätsbegriffs, mit welchem dem Aufruf Mouffes zur „Entwicklung neuer Ethos- und Solidaritätsvorstellungen“ (Mouffe 1998a, 103) in Zeiten der „Hegemonie neoliberaler Werte“ (Mouffe 2009, 47) nachgekommen werden könnte, offeriert Stephan Lessenich. In seinem Ansatz wird „*Solidarität* als Kampf“ begriffen (Lessenich 2019, 122), d. h. gerade nicht als „Metapher für allgemeine Brüderlichkeit, für gesellschaftliche Einheit“, sondern als „politischer Kampfbegriff“ (ebd., 111). Das „Ziel *solidarischer Praxis*“ sei die „grundlegende, radikale Veränderung des gesellschaftlichen Systems ungleicher Möglichkeiten der Teilhabe an der Gestaltung der eigenen Lebensbedingungen“. *Solidarität* ziele auf die „Demokratisierung der Demokratie“ im Sinne einer „sozialen Entgrenzung im Zuge und Zeichen ihrer ökologischen Begrenzung“ und sei nicht als „Praxis der Verbindung unter Gleichen, sondern der Überbrückung von Differenzen zu begreifen. *Solidarität* in dem hier zu vermittelnden Verständnis setzt nicht voraus, dass ich mich im anderen erkenne“ (ebd., 117). Lessenich ergänzt: „Bei aller notwendigen Differenzüberbrückung muss doch auch klar sein, dass solidarische Praxis immer auch Differenzen zu markieren, Gegensätze aufzuzeigen, ihre *Gegner*innen* zu benennen hat“ (ebd., 122). Insofern ist „Solidarität – beim Wort genommen – alles andere als harmlos [...]. *Solidarität*, die einen Unterschied zum Bestehenden macht, weil und indem sie im Akt ihres Vollzugs Unterschiede zu überbrücken vermag, hat immer ein Gegenüber, das eben diese transformative Praxis zu be- und verhindern versuchen wird. In diesem Sinne ist *Solidarität* zwangsläufig *Kampfsolidarität*: Soll sie etwas verändern, so wird sie Widerstände zu überwinden haben“ (ebd., 123) – „in der praktischen Verbundenheit solidarischen Handelns gibt es also immer ein Gegenüber, gegen dessen Widerstreben die *Demokratisierung der Demokratie* zu erkämpfen wäre“ (ebd., 124). Dörre schließt sich an: „In pluralen, ungleichen und durch Machtasymmetrien gekennzeichneten Gesellschaften kann transformativ-*solidarisch* nur sein, wer Interessengegensätze, Klassenunterschiede, aber auch Geschlechterdifferenzen, ethnische Spaltungen und Spannungen zwischen ökologischer und sozialer Nachhaltigkeit klar benennt, um sie in demokratischer Weise auszutragen. Zugespitzt formuliert: Streit, Konflikt und Kampf sind als solche *keine* Indikatoren für gesellschaftlichen Zerfall“ (Dörre 2020, 17).

Mouffe und Laclau nehmen sich wie auch Rancière der Frage an, wie hegemoniale Ordnungen bzw. *polizeiliche* Sinnstrukturen und ihre Machtmechanismen durch *politische Artikulationen* kontinuierlich stabilisiert, aktualisiert und modifiziert werden – und vor allem, wie sie herausgefordert werden können (Hildebrand 2018, 26). Für das Autorenduo ist das Artikulationskonzept, welches eine große theoretische Schnittfläche mit Butlers Ansatz der *Performativität* aufweist⁴⁴¹ (Jergus 2012, 37, Fßn. 8), ein Kernelement der „dekonstruktiven Lektüre des *Politischen*“ (Schäfer 2009a, 389, Fßn. 29). Die *Artikulation* wird – wie schon erwähnt – als explizit *politische* Praxis begriffen (Friedrichs 2018b, 75, Fßn. 8), während das *Politische* für einen „subjektiven Artikulationsraum“ steht (Friedrichs/Hamm 2020, 15), der sich alternativen Artikulationsformen öffnet (Lösch/Rodrian-Pfennig 2014, 49).⁴⁴²

Wenn sich eine *politische Artikulation* als „radikale Investition“ konkretisiert (Laclau 2007b, 115), bedeutet das, dass sich die Subjektivierung als „*Artikulation* in einem *hegemonialen Einsatz*“ vollzieht, mit dem um Bedeutungen bzw. um die

441 Der Begriff der *Artikulation* weist einige Gemeinsamkeiten mit Butlers Performativitätskonzept auf: „Mit beidem werden fixe, stets gleichbleibende kohärente Identitäten zurückgewiesen. Wie Butler kritisieren Laclau/Mouffe Befreiungstheorien oder politische Emanzipationsvorstellungen, die von vorherbestimmbaren politischen Kollektivsubjekten – die Frauen, die Arbeiterklasse – ausgehen. *Politische Subjekte* – als solche identifizierbare Gruppen oder Kollektive – entstehen nach Laclau/Mouffe erst im Augenblick ihrer *Artikulation*“ (Aderholz/Rodrian-Pfennig 2012, 132). Stellt deren Artikulationsbegriff einen „Analysebegriff des Politischen“ dar, „so gilt dies auch für den Begriff *Performativität*: Demokratisierung ereignet sich, sie geschieht über konkrete Handlungsakte, die sich in der Wiederholung kollektivieren“ (ebd., 133). Butler macht mit ihrem Konzept der *Resignifikation* darauf aufmerksam, dass *Artikulationen* mit hegemonialen Geltungsansprüchen einhergehen (Jergus 2012, 45). In diesem Punkt, dass *Artikulationen* mit Geltungs- und Machtansprüchen verbunden sind, indem andere mögliche Bedeutungen ausgeschlossen werden, liegt die theoretische Nähe von Mouffes und Laclaus Demokratiemodell zu Foucaults *Macht-Wissen-Konzept* von Diskursivierungen. Hier wird deutlich, dass *Artikulationen* immer nur eine vorläufige Fixierung bewirken oder stabilisieren können (ebd., 44f., Fßn. 12).

442 In diesem Sinne erscheint „das Politische in der Politischen Bildung als *Artikulationsfeld*“ (Friedrichs 2018c, 125).

„symbolische ‚Definitionsmacht‘ und deren sozial-organisatorische Konsequenzen“ gekämpft wird (Schäfer 2009b, 211). „Kritische *Artikulationen*“ (Mecheril/Witsch 2006, 15) im Sinne „gegenhegemonialer *Artikulationen*“ (Wöhl 2007) sind „kreative Akte“, die sich im „unbegründbaren offenen und doch abgesteckten Raum positionieren“⁴⁴³ und den „Wahrheitsgrund“ des Sozialen anfechten (Schäfer 2009a, 389).⁴⁴⁴ So kann die „alltagsweltliche Kontingenz durch spezifische Praxen der *Artikulation* und Durchbrechung in Richtung eines ‚Anderen‘ überstiegen werden“ (Friedrichs 2016b, 90). In dieser Perspektive ist jede soziale Praxis *artikulatorisch*, folglich vollziehen sich *Artikulationen* in allen Lebensbereichen (Macgilchrist 2015, 197).⁴⁴⁵ Die Alltagspraxis⁴⁴⁶ bzw. der Lebensstil ist im Umkehrschluss immer auch eine *Artikulation* im Sinne

443 Das Autorenduo geht nicht nur davon aus, dass die „Positionierungen im *politischen* Raum durch *politische Artikulationen* hervorgebracht werden, sondern dass gleichzeitig diese *Artikulationen* in sich heterogen bleiben – und damit in ihrem hegemonialen Anspruch weder auf bestimmte Sozillagen noch auf unabhängige Rationalitätskriterien zurückgerechnet werden können“ (Mayer u. a. 2019, 29). Nach Mouffe ist eine *politische* Positionierung immer eine Frage der (Nicht-)Identifikation (Wirtz 2017, 71f.).

444 Zu nennen sind hier vor allem „kreative Verschiebungen der erwarteten Alltagspraxen und normalisierten Deutungsmuster“ (Bünger 2015, 57). Radikaldemokratische Bildung kann hier als „*dissidente Artikulation* in der Lebenswelt“ fungieren (Friedrichs 2017a, 34).

445 Im „agonistischen Kampf“ oder auch „hegemonialen Kampf“ (Mouffe 2013, 208) kommt dem Bereich der Alltagskultur und -praxen ein zentraler Stellenwert zu. Nach Gramsci ist dieser in der *Zivilgesellschaft* zu lokalisieren, in deren Institutionen es der „politisch führenden Gruppe gelingen müsse, ‚durch Kompromisse und Zugeständnisse‘ eine öffentliche Unterstützung und Zustimmung zur Reproduktion vorherrschender Machtverhältnisse herzustellen“. Auch Mouffe und Laclau situieren das *Politische* im offenen Feld des Sozialen. *Hegemonie* kann damit auch als „eine *Artikulation*, eine Ausdrucksform verstanden werden, die sich allgemein als Handlungsanweisung niederschlägt: Bilde dich weiter [...]!“ (Aderholz/Rodrian-Pfennig 2012, 132).

446 Angezeigt ist eine neue Auffassung und Praxis des sozialen (Zusammen-)Lebens (Niggemann 2016, 71), denn „eine veränderte Bildung setzt eine veränderte Lebensweise voraus, die sich wiederum erst auf dem Boden einer neuen Gesellschaft entfalten kann“ (Bernhard 2005, 59). Kurz: Es bedarf „*zivilgesellschaftlicher* [...] Interventionen“ für eine „neue Lebensweise und Alltagskultur“ (Merkens 2009, 332, Anm. 1).

einer „Lebensäußerung“ (Gramsci, zit. n. Möhring/Rego Diaz 1999, 93).⁴⁴⁷

Der radikaldemokratische Artikulationsbegriff ist damit im Wesentlichen durch vier Merkmale charakterisiert, die wie folgt resümiert werden können: 1. „Keine Selbstidentität sozialer Elemente“, 2. „Relationalität und Agonalität der *Artikulation*“, 3. durchschlagende „Reichweite [...] von Artikulation und Diskursivität“, 4. „Ubiquität des *Politischen*“ (Thompson 2007, 394ff.).⁴⁴⁸

Angezeigt ist vor diesem theoretischen Hintergrund insbesondere auch ein aktualisierter Partizipationsbegriff – im Sinne von „*Partizipation als Artikulation*“ (Friedrichs 2011b, 56).⁴⁴⁹ So kann „*Partizipation radikal im Sinne Mouffes*“⁴⁵⁰

447 Gramsci stellt in seiner Hegemonietheorie heraus, dass, so Michael Brandmayr, die „Transmission politischer Ideologie durch eine gesellschaftliche Gruppe eng an die Vermittlung ihrer Lebensweise gebunden ist, genauer: dass alle alltäglichen Handlungen, Äußerungen und kulturellen Formen letztlich auf das *Politische* verweisen, weil in ihnen Fragen der Lebensführung, des ‚richtigen Lebens‘, verhandelt werden. Weil in Deutungsweisen richtiger Lebensführung gesellschaftliche Zieldimensionen impliziert sind, wirkt die hegemoniale Stellung kultureller und moralischer Ansichten einer Gruppe stabilisierend für deren politische Herrschaft. Wenn die moralische Führung einer Klasse nun aus dem wahrgenommenen Orientierungscharakter ihrer Lebensweise abgeleitet werden kann, bedeutet dies, dass es nicht primär inhaltliche und argumentative Überlegungen sind, welche die politische Einstellung von Subjekten bestimmen, sondern die alltägliche und kulturelle Praxis, die für ihr Denken strukturierend wirkt (Gramsci führt diese Überlegungen unter dem Begriff des *Alltagsverstands* aus). Im privaten [...] Kern des Alltäglichen finden sich dann jene Kategorien, die (marxistisch gesprochen) das Bewusstsein des Individuums formieren und damit die Basis eines Urteils in politischen Fragen konturieren“ (Brandmayr 2015, 157). Auch nach Bourdieu ist der „Klassenkampf etwas, das sich im Alltag und auf den trivialsten Bühnen des täglichen Lebens abspielt“ (Christian Baudelot, zit. n. Rieger-Ladich 2018, 397).

448 Zur näheren Erörterung dieser vier Merkmale siehe Thompson 2007, 394ff.

449 *Partizipation* ist im Feld der politischen Bildung und des Demokratie-Lernens ein anerkanntes Hauptziel, welches in der Debatte um „Politik- und Partizipationsverdrossenheit“ einen nahezu unangefochtenen Rang hat. Gerade deshalb empfiehlt es sich, das heterodoxe Partizipationsverständnis Mouffes zu skizzieren (Wohnig 2017a, 97). Angemerkt sei an dieser Stelle: „Wenn die seit 20 Jahren in der Fachwissenschaft diskutierten Zeitdiagnosen postparlamentarischer (Benz), postdemokratischer (Rancière/Crouch) und postpolitischer Entwicklungen (Mouffe) auf ein problematisches Verhältnis von gesellschaftli-

bestimmt werden. Die Politologin forciert die (Wieder-)Aufnahme eines hegemonialen Kampfes um den Partizipations-

chen Herrschaftsformen und demokratischer Legitimation und Repräsentation verweisen, dann sollte sich die Frage nach Partizipationsdefiziten auch in der Politischen Bildung sicherlich nicht auf die vermeintlich fehlende Bereitschaft oder die mangelhaften Kompetenzen der Bürger_innen und Menschen ohne diesen privilegierten Staatsbürgerstatus beschränken“ (Eis 2017, 28). Die vorherrschende „Partizipationsbildung“ stößt auf „allgemeine Akzeptanz, weil sie eher unpolitisch bleibt. Sie übersieht meist Ungleichheit und Macht. Auch das *politische* Subjekt und das *Politische* selbst verbannt sie oft aus dem Blickfeld.“ Dem wäre eine „theoretisch fundierte, pluralistische, kritische und *politische* Partizipationsbildung“ (Hedtke 2016, 133) entgegenzusetzen (dazu ansatzweise: Hedtke 2016, Kap. 4). Folgt man einem radikaldemokratischen Begriff von „Partizipation als Artikulation und Unterbrechung“ (Friedrichs 2012b), kann es Friedrichs zufolge nicht um die „Abschaffung oder gar Zerstörung der Ebene der Politik gehen, denn dann verschwände auch das *Politische*. Erst im Unbehagen einer spezifischen Einrichtung der Politik und ihrer Artikulation wird das *Politische* sichtbar. Genau an dieser Stelle ergibt sich die Möglichkeit, *Politische Bildung* und *Partizipation* [in Verbindung] zu denken [...]. Denkt man *Partizipation* mit Hilfe der Unterscheidung von Politik und *Politischem*, geht es nicht mehr um Inklusion vs. Exklusion, sondern um Formen der *Artikulation* und *Unterbrechung*.“ In „einer ‚gegenläufigen‘ Bewegung lässt sich *Partizipation* als ‚Unterbrechung‘ denken. Es geht um eine *Unterbrechung* der ‚Idee der Dispositionen‘ (Rancière). In der Idee der Dispositionen werden Modi des Sprechens und der Beteiligung festgelegt – eine *Partizipation* bestände darin, genau diese Modi zu *unterbrechen*. Darstellungen, Experimente, Demonstrationen, Selbstdarstellungen oder Ausdrucksformen verschaffen entsprechenden Momenten Geltung. *Partizipation* als *Unterbrechung* öffnet den Raum der Politik durch Irritationen zum Raum des Politischen hin – *Partizipation* als *Artikulation* formuliert Positionen aus dem Raum des Politischen in den Raum der Politik hinein“ (ebd., 21). Mouffes Partizipationsbegriff und -kritik werden in Miessen/Mouffe 2012 näher diskutiert.

450 *Partizipation* heißt nach Mouffe, „Artikulationen vorzunehmen – dies lässt sich sowohl mit Bezug auf die Darstellung von Gegenständen, Anordnungen oder Blickrichtungen als auch mit Bezug auf das jeweilige Selbst denken. Gegenstände durch *Artikulationen* in ihren Wissensformationen zu verändern heißt, sie im Diskurs neu anzuordnen. Gegenstände werden nicht danach befragt, was sie ‚wirklich‘ ausmacht, sondern es werden die Effekte diskursiver Einbindung sichtbar gemacht. Dies gilt insbesondere für Prozesse der *Selbstartikulation*, in denen es um die explizite – und hier: *partizipatorische* – Gestaltung des Selbst- und Weltverhältnisses geht, insoweit zum Ausdruck gebracht werden kann, auf welche Weise sich das Subjekt als Teil der Gesellschaft entwirft. Situativ führen solche *Artikulationen* zu Veränderungen des sozialen Raums“ (Friedrichs 2013b, 306).

begriff; im Diskursfeld sei eine „Strategie der Aneignung“ zu beobachten, die einen spezifischen, partikularistischen Begriff durchsetze (Wohnig 2017a, 99). Auch traditionelle Vorstellungen von politischer Partizipation und Repräsentation stehen ihres Erachtens unter erheblichem Legitimationsdruck (Manhart/Wendt 2020, 379).

In ihren Augen ist die Idee der *Partizipation* heute zu einer Strategie der Mächtigen verkommen (Wohnig 2017a, 98). Diese „versuchen, die Forderung nach Partizipation in einer Weise zu benutzen, die es ihnen ermöglicht, ihre Hegemonie weiterhin zu behaupten“ (Miessen/Mouffe 2012, 112).⁴⁵¹ Mouffe sieht in der Art und Weise, wie von *Partizipation* vorwiegend gesprochen wird, einen direkten Zusammenhang mit dem hegemonialen (ihrerseits angeprangerten) Demokratiebegriff (Wohnig 2017a, 98). Sie greift die Rede von der „Gewalt der Partizipation“ auf (Miessen/Mouffe 2012, 100), die sich ihr zufolge in Situationen entfaltet, die geradezu die Regel darstellen – Situationen, „in denen sich die partizipierenden Menschen selbst ausbeuten, indem sie durch ihre Partizipation aktiv zu der Herstellung eines Konsens beitragen und diesen somit akzeptieren“ (Wohnig 2017a, 98).

Demgegenüber charakterisiert den – wie Mouffe ihn nennt – „agonistischen Modus der Partizipation“ eine Entscheidung zwischen nicht vorgegebenen Alternativen: „Man muss eine Alternative haben, die eine Entscheidung zwischen Alternativen beinhaltet, die nie vereint werden können“ (Miessen/Mouffe 2012, 106). Das Ziel eines solchen Partizipationsmodells ist also gerade nicht die Herstellung eines Konsenses, sondern die uneingeschränkte Wahl zwischen mannigfaltigen Alternativen im Kontext eines Konflikts (Wohnig 2017a, 98f.).⁴⁵²

451 Mouffe bekräftigt: „Das ist in der Tat genau die Art von *détournement*, die Boltanski und Chiapello beschrieben haben“ (Miessen/Mouffe 2012, 112).

452 Mit Rancière kann *Partizipation* als „spezifische Unterbrechung der Verteilungslogik gedacht werden. Auf diese Weise werden Ordnungsregimes auch dort sichtbar, wo sie [...] nicht als politisch-machtvolle Setzungen erkennbar sind“ (Friedrichs 2013b, 307). Sozialwissenschaftliche Bildung muss vor diesem Hintergrund, so das Plädoyer Friedrichs, die „Regimes der Sichtbarkeiten, die Topologie der Blicke deutlicher herausarbeiten. Sie muss mit Blick auf dis-

Wenn Mündigkeit an (selbst)reflexive Handlungsfähigkeit gekoppelt ist und auf demokratische (Mit-)Gestaltung von Gesellschaft zielt, kann sich Mouffes und Laclaus Politikbegriff als Grundlage kritischen Demokratielernens in vielerlei Hinsicht als potent erweisen (Kiehl 2020, 218).⁴⁵³ Sozialwissenschaftliche Bildung als „handlungsorientierte Arbeit im sozialen Feld“ müsste dann an die „praktische Philosophie“ andocken. Diese kann „als ‚anleitende‘ Theorie für die Praxis“ (Gürses 2017a, 80) und als Topos (gesellschafts)kritischen Denkens dienen (ebd., 81). Damit befände man sich auf den Weg zu einer „Bildung als gelebte *Philosophie der Praxis*“ (Niggemann 2016).⁴⁵⁴ Die Bedingung eines solchen Bildungsformats besteht in erster Linie darin, „pädagogische Prozesse der politischen Selbstermächtigung und Handlungsfähigkeit *gegen-hegemonial* in Kraft zu setzen“ (Merkens 2006, 19). Das mobilisierende Moment liegt dabei in dem Anspruch, den Edukanden die Möglichkeit zur Entdeckung einer eigenen, subjektiven Wirklichkeit zu eröffnen, aus der „*gegenhegemoniale* Handlungsimpulse“ erwachsen können (Kiehl 2020, 216). Die Voraussetzung dafür ist mit Gramsci gesprochen, dass die Lernenden „ein ‚Inventarverzeichnis‘ ihrer selbst anlegen, um gesellschaftlich handlungsfähig zu sein“ (zit. n. Haug 2009, 41).

kursive Effekte mit Verschiebungen auch in der Selbstausslegung des Einzelnen arbeiten. *Partizipation* wird innerhalb eines solchen Ansatzes nicht mehr als spezifische Zuteilung innerhalb eines gegebenen Rahmens gedacht, sondern als Teilhabe an der Einrichtung von Positionen und Deutungsmustern“ (Friedrichs 2013b, 307). So „besteht der hier angemahnte Perspektivwechsel für die politische Bildung darin, die Bedeutsamkeit des Partizipationsgedankens auf eine grundlegende Seinsweise, das heißt, auf Subjektivierungsprozesse umzuschreiben und dadurch das Versprechen der politischen Bildung offen und lebendig zu halten. Der ‚kommenden Demokratie‘ (Derrida) wird eine ‚werdende Bürgerschaft‘ zur Seite gestellt“ (ebd., 308).

453 Zentral ist der Gedanke, dass die „demokratische Relevanz von Bildung nicht zuletzt in der *gegenhegemonialen Mobilisierung* und *kritischen Partizipation* an den hegemonialen Kämpfen innerhalb der Gesellschaft besteht“ (Faets 2020, 144).

454 Eine „Philosophie der Praxis“ kann laut Gramsci „zunächst nur polemisch und kritisch auftreten, als Überwindung früherer Denkweisen und des bestehenden konkreten Denkens (oder der bestehenden kulturellen Welt)“ (zit. n. Hirschfeld 1988, 345).

Auch für den Vater der Hegemonietheorie ist – um dies nochmals zu unterstreichen – kritische Bildung der Schlüssel zu politischer Handlungsfähigkeit gegenüber Hegemoniestrukturen (Aiterwegmair 2019, o. S.).⁴⁵⁵ Dies impliziert ein emanzipatorisches, hegemoniekritisches Bildungskonzept, das am Mündigkeitspostulat im Sinne einer „Wiederaneignung von Handlungsräumen kollektiver Verantwortung festhält, statt das ‚Politische‘ in individueller, moralischer Verhaltenskoordination aufzulösen“ (Eis/Moulin-Doos 2016, 416).⁴⁵⁶ Das *Politische* der Bildung besteht dann darin, „sich der eigenen Interessen bewusst zu werden und Handlungsmöglichkeiten zu ergreifen sowie diese im Konflikt und gegen illegitime Herrschaft durchzusetzen“ (Peter Faulstich, zit. n. Bürgin 2018, 4). Im bildungspraktischen Mittelpunkt steht damit die „stets neue Transformierung des ‚Ich/Wir-Sie-Gegensatzes‘ durch Dialog und Deliberation,⁴⁵⁷ gleichwohl kämpferisch und konfrontativ zwischen den gesellschaftlichen Teilhaberinnen und

455 Einen zentralen Eckpfeiler kritisch-emanzipatorischer sozialwissenschaftlicher Bildung stellt das (hier – im Wesentlichen – durch das *Aktivitätsprinzip* repräsentierte) didaktische Prinzip der *Handlungsorientierung* dar. Als „Realitätskritik“ (Claußen 1987a, 189) zielt sie letztlich „auf die praktische Veränderung der kritisierten Verhältnisse“ (Helmut Fahnenbach, zit. n. ebd.). Handlungsimpulse können – so die didaktische Grundannahme – insbesondere dem „Bewusstsein der Spannung zwischen vorgestellten Wertordnungen und der gesellschaftlich-politischen Wirklichkeit“ entspringen (Lingelbach 1993, 255).

456 Hier wird mit Eis und Moulin-Doos für einen „hegemonie- und subjekt-kritischen Ansatz“ sozialwissenschaftlicher Bildung plädiert. Die didaktische Hauptaufgabe besteht darin, die „Ermöglichungs- und Verhinderungsbedingungen von Urteils- und Handlungsfähigkeit politisch ‚mündiger Subjekte‘ vor dem Hintergrund einer Herrschaftsanalyse *zivilgesellschaftlicher* und moralischer – in Ermangelung von politisch-demokratischen – Verantwortungsbeziehungen zu klären und entsprechend neue kollektive Handlungsräume zu ergründen oder zu erproben“ (Eis/Moulin-Doos 2016, 406). Zugleich kann eine „hegemoniekritische Analyse durchaus auch Zugänge schaffen zu (immer nur begrenzten und prekären) Möglichkeitsräumen emanzipatorischer Bildungswege, d. h. zu einer politischen Praxis, die junge Menschen herausfordert, selbst zu denken und sich den funktionalen *Anrufungen* zu verweigern, ihnen zu widersprechen und nach alternativen politischen Gestaltungsoptionen zu fragen“ (ebd., 424).

457 Für eine konzise Auseinandersetzung mit einer auf deliberativen Demokratietheorien aufbauenden politischen Bildung siehe Lösch 2020, 2008b und

Teilhabern an kollektiven Identitäten“. Im Zuge dessen können Formen der Handlungsfähigkeit unter kritisch-analytischer Einbeziehung der strukturellen Beschaffenheit von Gesellschaften und der „ihnen innewohnenden homogenisierenden Tendenzen“ (zielgerichtet) entwickelt werden (Baros 2014,

2007 sowie May 2005; den potenziellen Beitrag zur politischen Bildung von Habermas' Werk im Allgemeinen umreißt Saretzki 2017. An die habermassche Tradition anknüpfende Deliberationskonzepte zielen vornehmlich auf ein erweitertes Verständnis *politischer Partizipation* (Lösch 2007, 76). *Partizipation* im traditionellen Sinne – nicht selten gleichgesetzt mit *Demokratie* (Ahrens/Wimmer 2014, 175) – impliziert immer auch die Existenz von politisch-sozialen Hierarchien; die Wahrnehmung partizipatorischer Angebote von „oben“ durch das (potenziell) partizipierende „Unten“ als Ausdruck der – mit Lessenich gesprochen – neosozialen „Aktivierungsgesellschaft“ (Barbehön/Wohnig 2019, 49) zeitigt qua „Partizipationsdispositiv“ (Friedrichs 2015b, 141) systemstabilisierende und -reproduzierende Effekte: „Sofern freilich unter *Engagement* und *Partizipation* nicht der Kampf um politische Beteiligungsrechte, sondern lediglich soziale ‚Aktivierung‘ verstanden wird, drohen emanzipatorisch anmutende Bildungskonzepte, in einer ‚Mitmachfalle‘ (Thomas Wagner) zu enden“ (Salomon 2015d, 38). In den Augen Kirschners stellt der Partizipationsdiskurs im Feld politischer Bildung die Systemakzeptanz her (Kirschner 2012, 257) und sichert eine „Ordnung der Dinge“ (Foucault, zit. n. ebd.); er stellt sozusagen einen „antiemanzipatorischen Diskurs“ dar, indem die unbewusste Einübung und Internalisierung von Formen der Selbststeuerung konditioniert wird: „Das ehemalige (Be-)Gründungsmoment *außerparlamentarischer Opposition*, also die Forderung nach Beteiligung, wird zur Grundlage neoliberaler Regierungsweise. Der Diskurs ‚Partizipation‘ verunmöglicht Kritik, da ‚partizipatives‘ Arbeiten [...] bereits eine Wahrheit bereitstellt, in einer Wahrheit gründet und eine Wahrheit durchsetzt“ (ebd., 260). Ganz in diesem Sinne entlarvt auch Mouffe bestimmte Techniken der Förderung von *Partizipation* als „Teil einer *passiven Revolution*“ (Hirsch 2019, 82). Sie vertritt – wie schon angedeutet – einen dezidiert kritischen Standpunkt in Hinblick auf die „hegemoniale Strategie der *Partizipation*“ (Schäfer 2014a, 23) und ihren Doppelcharakter: „Es gibt heute ganz klar einen hegemonialen Kampf um die Frage der *Partizipation*. Es geht darum, welche Bedeutung die *Partizipation* bekommt, die akzeptiert wird. Manche Auffassungen von *Partizipation* können subversiv sein, während andere dem Kapital in die Hände arbeiten, weil sie die Leute dazu bringen, an ihrer eigenen Ausbeutung mitzuarbeiten. [...] *Partizipation* [...] kann auch ein Ausdruck der *passiven Revolution* sein“ (Miessen/Mouffe 2012, 112f.) – „*Partizipation* kann auch bedeuten, an einer Form von Konsens teilzunehmen“ (ebd., 101); sie ist dann „das Problem, nicht die Lösung“ (Reinhold Hedtke, zit. n. Eis 2016a, 119). Für weiterführende kritische (bildungstheoretische) Reflexionen zur Frage der *Partizipation* siehe Hedtke 2016, Ahrens/Wimmer 2014, Crouch 2012 und Kirschner 2012.

335). Gerade die Frage nach der Möglichkeit einer anderen Weltwahrnehmung lässt deutlich werden, dass eine kritisch-emanzipatorische Bildung gewohnte, hegemonial verordnete Weltansichten und -deutungen aufbrechen und transformieren kann, sodass neue Handlungsoptionen sichtbar werden (Rodrian-Pfennig 2015, 34).

Anstatt mentale Strukturen, subjektive Deutungsmuster und individuelle Sinngebungen eines dem politischen Prozess präexistenten autonomen Subjekts zu fokussieren (Rodrian-Pfennig 2011, 159), beleuchtet eine radikaldemokratische Bildungskonzeption die sozialen und kulturellen Konstitutionsbedingungen von Identitäten und Subjektivitäten auf kritisch-analytische Weise. In der Demokratietheorie Mouffes und Laclaus ist – wie bereits hervorgehoben – das Subjekt dem politischen Prozess explizit nicht vorgängig, stattdessen konstituiert es sich in ihm, was insbesondere auch unter dem Gesichtspunkt des Verhältnisses von Politik und Bildung bedeutend ist (Thon 2013, 94). Nach den beiden Autoren entstehen „politische Subjekte – als solche identifizierbare Gruppen oder Kollektive – [...] erst im Augenblick ihrer *Artikulation*, erst dadurch, dass sie ihre Forderungen stellen, Rechte beanspruchen, intervenieren, werden sie zu einer ‚Identität‘, die sich in Folge der *Artikulation* weiter verändert“ (Rodrian-Pfennig 2011, 164).⁴⁵⁸ Kritische Bildungsarbeit muss sich vor diesem Hintergrund zu einer „*artikulatorischen Praxis in ästhetisch-politischen Ordnungsgefügen*“ entwickeln, um die Bildung „demokratischer Subjektivität“ zu ermöglichen⁴⁵⁹ (Friedrichs

458 Der Ansatz von Mouffe und Laclau geht davon aus, dass es keinen übergeordneten (!) sozialen Konflikt mit festen Frontlinien zwischen Kapital und Arbeit (mehr) gibt, sondern dass Konflikte, die sich im Modus von Unterwerfung und „Entunterwerfung“ entfalten, stets an neuen Fronten ausbrechen (können), wo sich Identitäten in Abhängigkeit der jeweils hegemonialen Konstellation konstituieren (Schäfer 2004b, 156, F8n. 10). Damit betont das Autorenduo den Charakter einer „multipolaren, agonistischen Welt“ (Grobbaauer 2017, 71).

459 Die sozialwissenschaftliche Bildung muss, möchte sie den „Raum ästhetisch-imaginärer Machtkonfiguration“ erfassen, „die Umstellung auf die Unterscheidung zwischen *Politik* und *Politischem* [vollziehen], in der Politik als hegemonialer Kampf um die epistemische Einrichtung der Welt sichtbar wird“ (Friedrichs 2019a, 26).

2020b, 17), die über eine „experimentelle *Artikulation*“ eingeleitet wird (ebd., 22).⁴⁶⁰ Es geht darum, Utopien⁴⁶¹ einer anderen Gesellschaftsformation und -praxis zu *imaginieren* und zu erproben (Lösch/Eis 2018, 54) – und darum, diese alternativen Entwürfe als *gegenhegemoniale* Transformationsprojekte ins (Diskurs-)Feld zu führen (Kirschner u. a. 2016, 98).⁴⁶²

Praxen der *Artikulation* sind also ausschlaggebend für die Verschiebung von Diskursen und Diskursstrukturen im *Kampf um Hegemonie*, sodass hier auch von einem didaktischen „Artikulationsprinzip“ gesprochen werden könnte. Die *Artikulation*, von der auch schon Marx sprach, ist – zusammengefasst – eine „Arbeit an diskursiven Ordnungen“, die durch immer wieder neue Verflechtungen von Bedeutungs- und Sinngewebungen verschoben werden. Insofern können Konstitutionsprozesse *politischer* Subjekte und ihre *artikulatorischen* Praxen als Bildungsprozesse verstanden werden – damit wäre politischen Prozessen eine unmittelbare Bildungsbedeutung attestiert. Wenn bei Mouffe und Laclau politische Subjekte in erster Linie kollektiv gedacht werden, stellt der Brückenschlag zwischen der individuellen Subjektkonstitution und der Herausbildung eines kollektiven *politischen* Subjekts die entscheidende didaktische Herausforderung dar (Thon 2013, 95). Versteht man eine „komplexe Situation“ im

460 Im Zuge einer „entgrenzten *Artikulation*, die Ordnungen auch überschreitet, wird Subjektivität – auch in seinen Transformationen – der Erfahrung zugänglich; werden neue Selbst- und Weltverhältnisse ermöglicht; ereignet sich sozialwissenschaftliche Bildung“ (Friedrichs 2014c, 278f.).

461 Nach Ernst Bloch bestehen Utopien im „unerledigten Traum nach vorn“ (zit. n. Hufer 2017, 242). In ihnen ist „das angelegt, was aus der Gesellschaft heraus möglich ist“ (ebd.). Bourdieu polemisiert: „Dieses Europa hat keine andere Utopie als jene, die sich zwangsläufig aus den Unternehmensbilanzen und Buchführungen ergibt, kein positives Projekt, nur das der Shareholder [...]. Es ist höchste Zeit, die Voraussetzungen für den kollektiven Entwurf einer sozialen Utopie zu schaffen“ (zit. n. Kluge 2014, 309, Fßn. 34).

462 Emanzipatorische „Bildungsverläufe als Artikulationsprozesse sind konsequent jenseits einer gegebenen Subjektivität und diesseits einer das Subjekt überformenden Strukturalität zu denken – das *postsouveräne* Subjekt“ (Butler) *artikulierte* die Transformation seiner Selbst- und Weltverhältnisse in einer zumindest teilweisen Aussetzung der präfigurierenden Ordnungen“ (Friedrichs 2014c, 278).

Anschluss an Butler als interdependente Verstrickung der Subjekte in die gegebene Gesellschaftsordnung bzw. in eine Vielzahl an Situationen der Reproduktion und Festigung jener Ordnung,⁴⁶³ so kann unter Handlungsfähigkeit – verstanden als *politische Aktivität* – die kritische Reflexion von Ein- und Ausschlussmechanismen sowie die Diskussion und Neujustierung von Grenzziehungen gefasst werden. *Politische Aktivität* fußt somit aus radikaldemokratischem Blickwinkel auf der Reflexion der *polizeilichen* Ordnung und der Ermöglichung von auf Dissens basierenden Subjektivierungsweisen, welche die „Differenz der Gesellschaft zu sich selbst“ offenlegen und für den Einschluss der Ausgeschlossenen streiten (de Moll u. a. 2013, 301). Radikaldemokratische Bildung kann damit als ein „Vorhof“ von *politischer Aktivität* und Demokratisierung verstanden werden. Sie bietet Räume der (selbst) reflexiven Analyse, geht auf die Historizität und Kontingenz hegemonialer Weltdeutungen und deren Durchsetzungsstrategien ein und bezieht sich handlungsorientiert auf *polizeiliche* Gesellschafts- und Diskursformationen sowie auf die für diese konstitutiven Ein- und Ausschlusspraxen.⁴⁶⁴ Als Bildungsziele lassen sich damit Reflexivität in ebenjenem Sinne sowie die damit verbundene Ermöglichung von *politischer Aktivität* bzw. *Handlungsfähigkeit* festhalten. Letztere kann vor diesem Hintergrund auch als *Unterbrechungsfähigkeit* bezeichnet werden, der die „*kritische Inventur* sozialer Realitäten“ vorausgeht (ebd., 302).⁴⁶⁵

463 Emanzipatorisches pädagogisches Handeln eröffnet nach Ulla Klingovsky einen „Raum für *performative* Praktiken“. Butler arbeitet einen „Performativitätsbegriff aus, der geeignet scheint, die kritische Potenz dieser professionell gestalteten Lernräume zu markieren. *Performative* Praktiken sind für Butler eben gerade nicht als ein einzelner, intentionaler Akt aufzufassen, sondern Teil einer Wiederholungspraxis innerhalb einer regulativen Struktur, die die Identitäten, die sie bezeichnet, ebenso *re-produziert*, wie es das Risiko ihrer Fehlbenennung und Desintegration mit sich bringt“ (Klingovsky 2013, 51, Fßn. 11).

464 *Aktivität* bezieht sich in erster Linie auf Praktiken, die die „gelebte (und nicht nur gedachte) Weltauffassung“ verkörpern (Hirschfeld 1999, 85).

465 Yeşim Kasap Çetingök erläutert: „Durch die Akzentuierung der kontingenten Sinngebungs- oder Repräsentationsprozesse durch Laclau und Mouffe ist es möglich, den sozialen Raum zu teilen, umfassend präsenste Instanzen oder

Wenn im Anschluss an radikale Demokratietheorien bestehende Machtverhältnisse weniger von individuellen, als vielmehr von kollektiven Akteuren verändert werden können (ebd., 304), zielt eine radikaldemokratische Bildung auf eine Subjektivierungsform ab, die „der eigenen Kollektivierung dient“ und damit „größere“ Handlungsoptionen eröffnet. Im Kontext einer so verstandenen Bildung werden Möglichkeiten der konkreten Wirklichkeitsirritation und -störung diskutiert und Anschlüsse an Subjektivitäten hergestellt. Dies erfolgt, indem die Auseinandersetzung mit Bildungsinhalten von den *polizeilich* zugewiesenen (geteilten) Subjektpositionen ausgeht. Um sich den zugeordneten Positionen (temporär) entziehen zu können, werden den Edukanden Räume zur selbstständigen Gestaltung von Handlungszielen und Arbeitsprozessen geboten. Eine radikaldemokratische Bildungspraxis zielt darauf ab, dass den Subjekten über diesen Weg ihr eigenes Ein- und Ausgeschlossensein sowie das Zustandekommen und die Konsequenzen dieses Seins bewusst(er) werden. Nach diesem Verständnis gründet politische Handlungsfähigkeit zum einen auf der kritischen Analyse sozialer Wirklichkeit und der kontingenten Ein- und Ausschlussmechanismen von Gesellschaft, durch die sich die bestehenden Macht- und Herrschaftsverhältnisse (re)produzieren; zum anderen basiert sie auf der Entwicklung und Reflexion von (kollektiven) Handlungsoptionen im Angesicht ebenjener gegebenen – aber veränderbaren – sozialen Ordnung. In diesem Sinne können Bildungsprozesse als die Potenzierung von Handlungsmöglichkeiten auf der Grundlage der *Dekonstruktion* von Wis-

Totalitäten zu untergraben und die Widerständigkeit und machtvollen Ordnungsstrategien in ihrer Materialität, Irrationalität, Unbestimmtheit zu hinterfragen. So könnte sich z. B. eine Frage darauf beziehen, wie Differenzen von Minder- und Mehrheitskulturen in [...] politischen Diskursen antagonistisch zueinander und zu den hegemonialen *Artikulationen* konstruiert werden. Eine zweite Frage kann sich auf die Beschaffenheit komplexer Prozesse richten, in denen die *Artikulationen* oder Verortungen der/s Einzelnen in ‚Sinngebungen‘ Gestalt gewinnen bzw. in denen Subjektpositionen hergestellt werden. Verschiebungen subjektiver Ausdrucks- und Handlungsfähigkeiten können dabei innerhalb dieser, sich je und je different gestaltenden Verhältnisse gefasst werden“ (Kasap Çetingök 2016, 75).

sensregimen und der kritisch-analytischen Reflexion eigener Subjektpositionen verstanden werden. *Handlungsfähigkeit* bezeichnet dann eine „multioptional orientierte Subjektposition“, die auf „bildende Selbst- und Weltaneignung“ ausgerichtet ist. So können aus dem Bildungs- bzw. Subjektivierungsprozess neue, alternative Handlungsoptionen hervorgehen, die *politische Aktivität* ermöglichen – und zwar jenseits von Affirmation und Aktivismus (ebd., 305).

Radikaldemokratische Bildung diskutiert also immer auch mögliche Akte der konkreten – im folgenden Unterkapitel noch näher zu erörternden – *Unterbrechung* bestehender Machtstrukturen. Der Vollzug dieser Akte geht selbstredend über die Möglichkeiten von (institutioneller) Bildung hinaus, bildet allerdings ihre Zielperspektive. Die Voraussetzung einer solchen Grundorientierung besteht in der Ermittlung und analytischen Einordnung der von den Subjekten favorisierten Weltdeutungen und – wenn der politisch-gesellschaftliche Status quo als nicht (länger) hinnehmbar erscheint – in der Suche nach denkbaren *politischen Aktivitäten*. Das *Aktivitätsprinzip* kommt dabei erst zur Entfaltung, wenn *Politik* im rancièreschen Sinne als ein „Sichtbarwerden des Dissenses“ in die Bildungspraxis eingeht (ebd., 308).⁴⁶⁶

Für die sozialwissenschaftliche Bildung ergibt sich daraus ein praxisphilosophischer und handlungsorientierter Blick auf den Menschen, der sich nicht nur auf dessen Eingebundenheit in die sozialen Verhältnisse richtet, sondern insbesondere auch

466 Als Bildungsziel lässt sich mit Kirschner u. a. eine „Ermöglichung von *politischer Aktivität* festhalten, die auf eine *kritische Inventur* als Bedingung der Überschreitung sozialer Realitäten abzielt. In einer so verstandenen *politischen* Bildungspraxis stehen die Genese und Kontingenz gegenwärtiger [...] Weltdeutungen und ihrer Durchsetzungsstrategien sowie die damit einhergehenden Ein- und Ausschließungspraktiken im Zentrum. In der konkreten Praxis geht es um die Öffnung von Räumen, in denen auf Identitätsfixierungen verzichtet, andere Identitäten ausprobiert und an der reflexiven Durchsetzung derselben gearbeitet werden kann. Indem die Teilnehmenden sich der Kontingenz der (geschlechtlichen) Identitäten bewusst werden, erkennen sie den Spalt zur Subversion. *Reflexion* und *Kritik* fungieren dann als Türöffner zur *politischen Aktivität* und subjektiven *Selbst-Ermächtigung*“ (Kirschner u. a. 2016, 103).

auf seine Möglichkeiten und Grenzen, Gesellschafts- bzw. Hegemoniestrukturen zu verändern (Gloe/Oeftering 2017, 419).

3.9 Widerstandsprinzip

„Das einzige, was man heute vielleicht sagen kann, ist, dass das *richtige Leben* heute in der Gestalt des Widerstandes gegen die von dem fortgeschrittensten Bewusstsein durchschauten, kritisch aufgelösten Formen eines *falschen Lebens* bestünde. [...] Ich meine dabei also die bestimmte Negation des Durchschauten und damit die Kraft des Widerstandes gegen all das uns Auferlegte.“
(Adorno, zit. n. Wohnig 2017b, 210)

Aus poststrukturalistischer Perspektive ist es geboten, für *Kritik*, *Handlungsfähigkeit* und *Widerstand*⁴⁶⁷ einen theoretischen und (bildungs)praktischen Raum zu eröffnen, der nicht durch essentialistische und „totalisierende Determinismen“ sowie „dichotome Setzungen“ verstellt wird (Lösch/Rodrian-Pfenning 2014, 39).⁴⁶⁸ Kritik als „Möglichkeit der *Freiheit*“⁴⁶⁹ (Hart-

467 Widerstand wird (in der Schule) nach wie vor auf ideologisch raffinierte Weise als anstößig markiert: „In der ‚Verweigerung‘ steckt das Skandalon“ (Reichenbach 2008, 33).

468 Zu betonen ist, dass es sich hinsichtlich des Poststrukturalismus „selbst um eine Pädagogik handelt, die zum Widerstand und *zivilen Ungehorsam* erziehen will, indem sie ein Bewusstsein über die Illusionen einer freien und selbstbestimmten Bildung jenseits subjektiver Eingriffe entwickelt“ (Ode 2020, 683).

469 *Freiheit* kann hier als Selbstartikulation, d.h. als *Artikulation* des „politischen Selbst“ verstanden werden (Friedrichs 2018b, 67). Dazu näher: Friedrichs 2018b. Hier wird die These vertreten, „dass sich die Bedeutung der gesellschaftlichen Idee der *Freiheit* für die *politische* Bildung heute zunehmend auf der Ebene der *Artikulation* von Subjektivität ergibt“ (ebd., 66). Das bedeutet, *Selbstartikulationen* hinsichtlich ihrer „*performativen* Hervorbringungsmuster *politischer* Sinngehalte für die *politische* Bildung fruchtbar zu machen. Dabei geht es einerseits darum, die Grundkonstellation im Blick zu behalten, nach dem Subjektivität aus machtbestimmten Schemata hervorgeht, welche andererseits aber auch erst die Potenziale *politischer Artikulation* generieren“ (ebd., 75).

mann 2016, 81) kann „Formen der Ent-Subjektivierung“ annehmen (ebd., 82) – „um anders zu denken, um anderes zu machen und anders zu werden als man ist“ (Foucault, zit. n. ebd.). Damit ist auf das „Störpotential“ von Kritik verwiesen (Jann/Wohnig 2018, 98); sie kann einen fruchtbaren Irritationsfaktor darstellen (ebd., 97). *Widerstand* wird dabei als „Denken des Widerspruchs gegen das Gegebene“ verstanden (ebd., 106). Das subversive und emanzipatorische Moment besteht hier in der „rückhaltlosen Befragung“ von ebendiesem Gegebenen (Schäfer 2021, 48). Doch „wie kann man etwas lassen, nicht-mitmachen, sich den Sogwirkungen ‚ein Stück weit‘ entziehen? *Widerständigkeit* unter postdemokratischen Bedingungen besteht darin, ‚bestimmte Dinge‘ nicht zu tun und Marginalisiertes zum Sprechen zu bringen“ (Busch/Grammes 2010, 106).⁴⁷⁰ Praktiken des *Widerstandes* sind insbesondere dann angezeigt, wenn die Zukunft als „sachzwanghaft“ und alternativlos präsentiert wird (Reheis 2017, 41). In solchen Momenten entfalten sich *Kritik* und *Widerstand* als „Möglichkeiten des Andersseins“ und – in Anlehnung an Rosa Luxem-

Soll heißen: „Wenn die *politische* Selbstbildung im *politischen Imaginären* als *politische* Selbstermächtigung erfolgt, muss die *Selbstartikulation* gestärkt werden. Es geht darum, die Vorstellung des *politischen* Selbst souverän gegen *artikulierte* und behauptete *imaginäre* Zusammenhänge abzusetzen“ (Friedrichs 2019a, 26) – in einer Variation des berühmten Diktums von René Descartes: „Ich *artikuliere* mich, also bin ich frei“ (Friedrichs 2018b, 75).

⁴⁷⁰ Thon stellt heraus: „Um *Widerständigkeit* nicht nur als Verweigerung, sondern auch als eine Veränderung von Diskursen konzipieren zu können, muss mit Laclau und Mouffe darüber hinaus das Zustandekommen *gegenhegemonialer Artikulationen* in Betracht gezogen werden. Laclau und Mouffe sehen den Ausgangspunkt dafür nicht in einem von sich aus widerständigen oder eigensinnigen Subjekt, sondern im Aufbrechen von Antagonismen angesichts der niemals endgültig durch diskursive Hegemonien stillzustellenden Kontingenz alles Sozialen. Durch das Sichtbarwerden von Kontingenz und das Aufbrechen von Antagonismen werden Positionierungen als widerständiges Subjekt möglich, insbesondere im Zuge der Entstehung *kollektiver politischer Subjekte*“ (Thon 2016, 195). Wenn, so Bünger, die „subversiven oder devianten Praktiken immer auch diskursiv überformt und selbst zum Gegenstand von Interpretationsbemühungen werden können, sind es diese ‚transsubjektiven‘ Rahmungen, in denen einzelne, widerspenstige Akte als neue, *gegenhegemoniale Bindungen* und *politische* Subjektivierungen erscheinen können“ (Bünger 2013b, 18).

burg – des „Andersdenkens“ (Wilhelm Schmid, zit. n. Hammermeister 2014, 139).⁴⁷¹

Widerständigkeit ist in diesem Sinne insbesondere auch „epistemische Widerständigkeit“ (Ebner von Eschenbach/Schäffter 2016). Jener liegt folgendes Verständnis zugrunde: Widerständiges Handeln⁴⁷² zielt darauf ab, konstruierte soziale Differenzen in ihrer vermeintlichen Natürlichkeit zu entlarven und sie kontingent zu setzen. „Epistemische Widerständigkeit“ verlangt, sich (auf kategorialer Ebene⁴⁷³) hegemonalen Begriffen zu widmen, diese aus ihren „alltagsweltlichen ‚taken for granted structures‘ herauszulösen“ und ihre *Grundannahmen* zu überprüfen. Damit richtet sich sie sich – gerade durch die „radikale Infragestellung *grundlegender Fundamente*“ – auf „einen ‚Schwebezustand‘ bzw. ein Moment der *Ununterschiedenheit*“,⁴⁷⁴ der als Ausgangspunkt für

471 Hier handelt es sich um Widerstandsperspektiven, die sich aus der „geschichtlichen Erfahrung der strukturellen Unzulänglichkeit bürgerlich-kapitalistisch verfasster Gesellschaftsordnungen heraus entwickelt haben: als Einspruch gegen ihre inhumanen Verhältnisse und den ihnen innewohnenden Widerspruch zwischen den von ihnen proklamierten Zielen der *Freiheit*, der *Emanzipation*, der *Solidarität*, der *demokratischen Verfassung* und der *Gerechtigkeit* und deren fehlender Realisierung“ (Bernhard 2011b, 91).

472 Jenes findet Rückhalt in der Bereitschaft zum „eingreifenden Denken“ (Bertolt Brecht) – „kurz: in kritischer Bildung“ (Pongratz 2012, 38). Eine „eingreifende politische Bildung“ (Mayo 2006, 33) im Sinne von Gramscis „eingreifendem Bildungsverständnis“ (Bernhard 2006b, 43) sieht das Lernziel der Subjekte in der Entwicklung von Ideen, wie sie die „soziale Welt, die sie sich bildend erschließen, eingreifend verändern können“ (Lösch/Rodrian-Pfennig 2014, 53). Emanzipatorische sozialwissenschaftliche Bildung ist „aufgefordert, sich als Medium einer allgemeinen intellektuellen und kulturellen Aneignung und Umgestaltung des gesellschaftlichen Ensembles von ‚unten‘ zu verstehen. Es geht darum, *eingreifendes Denken* zu produzieren“ (Niggemann/Merkens 2012, 21).

473 Hier geht es laut Ebner von Eschenbach um eine „systematische Kontingenzzperspektive im Sinne von Aspektvielfalt. Das Ziel *politischer* Bildung besteht dann darin, statt die Orientierung an einer bewährten Differenzlinie zu schwächen, vielmehr den Wechsel zu alternativen kategorialen Unterscheidungen zu fördern. Unangemessene Deutungsmuster, wie z. B. die ‚Freund/Feind-Beziehung‘ werden daher nicht grundsätzlich aus normativer ‚political correctness‘ verworfen“ (Ebner von Eschenbach 2016, 40).

474 Dieser Blickwinkel deutet „Fluchtlinien für eine politische Bildung an, in dessen Rahmen gesellschaftlich-epistemologische Regimes in Frage gestellt wer-

eine Setzung alternativer Differenzen dienen kann, die sich der Hegemonie (bestimmter Kategorien und Klassifikationsmuster) entgegenstellt (ebd., 120). Die entscheidende, auf die strukturellen Voraussetzungen sozial-kultureller Ordnung abzielende „Distanzierung von dem Selbstverständlichen“ qua Negation ist in diesem Blickwinkel von zentraler Relevanz für Demokratisierungsprozesse – *Widerständigkeit* konkretisiert sich als Kritik gegenüber „kontingenzresistent anmutenden Grundlagen“ (Ebner von Eschenbach 2016, 39). Soll heißen: Wenn soziale *Grundannahmen* und Prämissen hinterfragt und problematisiert werden, wird die „Kontingenz einer bestimmten Version“ ausgemacht, „von ihrem ‚fundamentalisierenden‘ Gewicht“ befreit und letztlich durch epistemische Widerstandsformen in einen „Schauplatz ständiger *politischer* Anfechtung“ überführt (Butler, zit. n. Ebner von Eschenbach/Schäffter 2016, 112).⁴⁷⁵

Mouffe versteht „Kritik als *gegenhegemoniale Intervention*“ (Mouffe 2008). Sie hält fest: „Jede hegemoniale Ordnung kann durch *gegenhegemoniale* Praxen herausgefordert werden, die versuchen, die bestehende Ordnung zu zergliedern, um eine

den können“ (Friedrichs 2017c, 318). In einer Bildungsperspektive „bedeutet das Bereitstellen ‚andere[r] Begrifflichkeit[en]‘ (Butler) auf einer kategorialen Ebene die Möglichkeit, gegenüber hegemonial verfestigten Differenzordnungen, Einspruch zu erheben und sich für Pluralität zu engagieren. Dieser Einsatz für Vielfalt und für die Schaffung von Alternativen verweist auf die hohe Relevanz *epistemischer Widerständigkeit* für Demokratisierungsprozesse“ (Ebner von Eschenbach 2017a, 44). Um „vereinheitlichendes Denken als herrschaftliches Denken“ zu erkennen und Macht als in den Konstitutionsprozessen des sozial Differenten wirksam zu begreifen, sind alle Subjekte, die am Bildungsprozess teilnehmen, dazu aufgerufen, „im Spannungsfeld von *Kritik* und *Dekonstruktion* Interventionsmöglichkeiten auf mikro- und makro-sozialer Ebene auszuarbeiten“ (Hartmann 2016, 87).

⁴⁷⁵ *Kritik* ist nach Butler „immer die Kritik einer institutionalisierten Praxis, eines Diskurses, einer Episteme, einer Institution“ (Butler 2001, 221). Ihr zufolge eröffnet der *performative* Charakter von Identität Möglichkeiten subversiver Handlungen. Unter Subversion fasst sie die Praktiken, die die Legitimität vorherrschender Normen anfechten und umdeuten (Riefling u.a. 2010, 70). Im Sinne der Philosophin geht es darum, den „Spalt der *performativen* Wiederholung zu nutzen, um subversiv Veränderungen zu verwirklichen. Damit wird der Spielraum des *Politischen* erweitert“ (ebd., 71).

andere Form der Hegemonie zu etablieren“ (Mouffe/Wagner 2007, 109). Mit anderen Worten der Demokratietheoretikerin: „Jede hegemoniale Ordnung ist empfänglich für die Herausforderung durch *gegenhegemoniale* Praxen, die versuchen, sie zu *desartikulieren*, um eine andere Form von Hegemonie einzusetzen“ (Mouffe 2008, 4).⁴⁷⁶ Somit ist insbesondere der Hegemoniebegriff für den Ansatz des „gegenhegemonialen Widerstands“⁴⁷⁷ (Faets 2020, 144) zentral: Zum einen erfüllt er die besagte Funktion einer politischen Analysekategorie, zum anderen wird mit ihm die Konzeption von „Kritik- und Bündnisstrategien für *gegenhegemoniale Interventionen*“⁴⁷⁸ ermöglicht (Lösch/Rodrian-Pfennig 2014, 42).⁴⁷⁹

476 Damit forciert Mouffe eine „Strategie, die durch eine Reihe *gegenhegemonialer Interventionen* auf die *Desartikulation* der bestehenden Hegemonie abzielt, sowie darauf, dank eines Prozesses der *Reartikulation* von neuen und alten Elementen in einer Machtkonfiguration eine progressivere Hegemonie zu errichten“ (Mouffe 2008, 5).

477 Bildung ist Simon Faets zufolge als „politische Praxis der *Gegenhegemonie* dazu herausgefordert, die herrschenden Hegemonien jeweils in ihrem problematischen Charakter zu kennzeichnen und kritisch zu durchdringen, um auf dieser Basis ein *kritisches Problembewusstsein* innerhalb der Gesellschaft zu schaffen. Die Ausprägung eines solchen kritischen Bewusstseins ist das erste entscheidende Element des politischen Widerstands, auf dessen Grundlage dann unterschiedliche *gegenhegemoniale* Entwürfe gesellschaftlich etabliert werden können“ (Faets 2020, 145).

478 Eine „eigentlich politische Intervention ist immer eine, die in einen bestimmten Aspekt der bestehenden Hegemonie eingreift, um deren konstitutive Elemente zu *desartikulieren*“ (Mouffe 2008, 6). Zum mouffeschen Kritikbegriff siehe etwa Mouffe 2008.

479 Auch für Gramsci ist entscheidend, „die hegemoniale Struktur der im Handeln der Subjekte reproduzierten gesellschaftlichen Verhältnisse zu erkennen und zu kritisieren, im gleichen Moment aber auch die emanzipatorischen Gestaltungsräume für ‚gegenhegemoniale‘ Eingriffe aufzugreifen und zu politisieren“ (Merkens 2011, 203). Er versteht somit nicht nur *Hegemonie*, sondern auch „*Gegenhegemonie* als *pädagogisches Verhältnis*“ (Merkens 2009, 323). Eine „*politisch-pädagogische Gegenhegemonie*“ (Merkens 2007a, 161) ist nach dem Philosophen untrennbar an einen „Prozess der kollektiven intellektuellen Selbstermächtigung“ gekoppelt (Merkens 2009, 321). Damit ist auch die „Frage der *Gegenhegemonie* als eine *politisch-pädagogische Grundfrage*“ zu adressieren (ebd., 324); Bildung fungiert als „*politische Praxis der Gegenhegemonie*“ (Faets 2020, 140).

Unter Rekurs auf Foucault sieht Mouffe vor, „Kritik als Praxis des *Widerstands* ins Auge [zu] fassen“ (Mouffe 2008, 1).⁴⁸⁰ Folgt man ihrem Standpunkt, bedarf es einer „widerständige[n] Inszenierung“ eines Gegensatzes, über die ein Widerspruch zwischen Akteuren und ihren Interessen *artikuliert* werden kann (Bünger 2009, 187). Widerstandspraktiken sind damit im mouffeschen Modell diskursiver *Artikulation* zu verorten (Schäfer 2011a, 109).⁴⁸¹

Als besonders kompatibel erweist sich hier der rancièr-sche Kritikbegriff, der die „verändernde Kraft der *politischen Unterbrechung*“ in den Vordergrund stellt (Celikates 2014, 140). Diese kann als „radikaldemokratische *Unterbrechung* tradierter Hierarchien im Denken, Lernen und Wahrnehmen“ begriffen werden (Kleesattel 2019, 243). Die „Radikalität der *Politik*“ liegt dabei im Dissens, der soziale Ordnungen aussetzt (Mayer u. a. 2019, 30); sie besteht in der *Unterbrechung* der stets in gewissem Maße instabilen, prekären und provisorischen Hegemonialformation (Macgilchrist 2015, 197).

Schon vor über 30 Jahren hielt Claußen, der ein „Grundverständnis von politischer Bildung als Widerspruch zur Herrschaft“ besitzt (Claußen 2013, 9), nachdrücklich fest: Wenn *Emanzipation* – verstanden als „*Emanzipation* im Widerspruch“ (Bünger 2009) – „auf Bildung“⁴⁸² im Sinne des konstruktiven Widerspruchs zur Herrschaft angelegt ist, dann erfordert sie in der Gegenwartsepoche mehr denn je politische

480 Noch deutlicher als Foucault deklarieren Mouffe und Laclau die *Freiheit* und *Gleichheit* als Normen der Kritik (Wohnig 2017a, 74). Radikalen Demokratietheorien geht es darum, eine „Kritik an dem Status quo sozialer Ordnungen zu ermöglichen, die auf eine Vertiefung und Erweiterung von *Gleichheit* und *Freiheit* zielt“ (Westphal 2020a, 23).

481 Einen „kollektiven Willen durch die Errichtung einer *Äquivalenzkette* zu schaffen sowie in eine große Anzahl von Institutionen einzugreifen, mit dem Ziel, sie zu verändern, das ist [...] jene Art von Kritik, die radikale Politik beseelen sollte“. Vonnöten ist „ein ‚Stellungskrieg‘ (Gramsci), der an einer Vielzahl von Orten entfacht werden muss“ (Mouffe 2008, 7).

482 In der hier eingenommenen Widerstandsperspektive kann Bildung bestimmt werden als „Form geistiger Desertion aus einer aufoktroierten Wirklichkeit, intellektueller Widerstand gegen die naturwüchsig erscheinende Macht des Faktischen, Weg der geistigen Herauslösung aus sozialisierten Denkgewohnheiten“ (Bernhard 2011b, 94).

Bildung“ (Claußen 1988, 45).⁴⁸³ Letztere hat sich in diesem Blickwinkel auf einen dynamischen Begriff von Mündigkeit zu stützen, auf die sich das Subjekt zubewegen kann, indem es das „bloß Gesetzte“ immer wieder der Kritik unterwirft. In diesem Modus scheint zugleich ein positives Moment auf: Das „*Falsche*, einmal bestimmt erkannt und präzisiert, [ist] bereits Index des *Richtigen*, Besseren“. Insofern bedeutet „Erziehung zur Mündigkeit“ immer auch „Erziehung zum Widerstand“ (Adorno, zit. n. Hoffmann/Wohnig 2017, 66).⁴⁸⁴

Der Gegenstand einer „Widerstandsdidaktik“ (Reheis 2017, 44), die *Widerstandsfähigkeit* als „unverzichtbares Bildungsziel“ begreift (ebd., 35), ist eine „widerständige Bildung bzw. der bildende Widerstand“ (Reheis 2016, 90).⁴⁸⁵ Eine „Erziehung zum Widerspruch und Widerstand“ erfordert „Lernräume für Widerständigkeit“ (Jann/Wohnig 2018, 109).⁴⁸⁶ Hier

483 Diese sollte „lernende Konfliktverarbeitung sozialer Ungleichheiten sein können, um politische Projekte zu formieren“, und „Widerspruchsorientierung“ – so könnte das hier umrissene didaktische Prinzip auch betitelt werden – beherzigen, indem sie eine „eigene praktische Philosophie“ entfaltet (Niggemann 2016, 70).

484 Schmiederers Ansatz einer „Erziehung zur *Widerstandsfähigkeit* gegen Manipulation“ (Schmiederer 1977b, 41) knüpft hier an: „Politische Bildung als ‚Erziehung zur Demokratie‘ bedeutet Teilnahme am Kampf um die Transformation der [...] Gesellschaftsordnung: Sie muss die bestehenden Herrschaftsverhältnisse transzendieren, indem sie zum Widerstand gegen autoritäre Strukturen, gegen Repression und Manipulation erzieht und indem sie versucht, politisches Desinteresse, entpolitisiertes Bewusstsein und die Ohnmacht des Menschen gegenüber dem Herrschaftsapparat zu überwinden“ (ebd., 38f.). Aufzubrechen ist das „Bewusstsein, dass die vorgegebenen Strukturen einer Sachgesetzlichkeit folgen, der man sich sinnvollerweise fügt (Sachzwang)“ (Schmiederer 1977a, 51).

485 Eine zentrale Aufgabe widerstandsorientierter sozialwissenschaftlicher Bildung besteht in der Aufdeckung der (Entstehungs-)Bedingungen und Wirkmechanismen des „Imperialismus der Ökonomie“ (Reheis 2016, 4). Kritischemanzipatorische „Bildung ermöglicht als aktiver und bewusster Prozess die Kompetenz zum Widerstand und damit die Chance der Befreiung von vorgegebenen Kategorien, Konzepten, Ideologien“ (ebd., 89).

486 In Anlehnung an Reckwitz lässt sich – insbesondere auch gegenüber der Politikdidaktik (Henkenborg 2015, 111) – fragen: „Wenn die moderne Gesellschaft in vielerlei Hinsicht einen Herrschaftszusammenhang darstellt, wo befindet sich dann ein ‚Gegenort‘“, den – um ein Beispiel zu nennen – Marcuse

kann gerade das *Politische* „als Artikulationsraum, als *Unentscheidbarkeit* (gegen den Zwang zum Urteil) und als *Unterbrechung* in der Bildungspraxis“ dienen (Minnetian u. a. 2017, o. S.). Sozialwissenschaftliche Bildung kann diesen Raum „als Position im ‚Stellungskrieg‘⁴⁸⁷ (Gramsci) besetzen und dadurch den vorherrschenden, domestizierenden Praktiken mit befreienden Formen des Widerstandes entgegenwirken“ (Mayo 2006, 176). Ein derart aktualisierter Bildungsbegriff richtet sich auf eine „Entzündung widerständiger Bewusstseinsprozesse an der Sozialisationswirkung ‚kultureller Hegemonie‘“. Die Bildungsaufgabe liegt sodann in „der konstruktiven Destruktion, der Zerstörung von Gewissheiten zum Zwecke der Entwicklung von Bewusstsein, das nicht an das Selbstverständliche gekettet ist“ (Bernhard 2013, 74). Damit wird auf ein Bildungsformat abgezielt, das *Widerstandsfähigkeit* im Sinne eines „widerspruchshaften Durchbrechens der Funktionsgesetze“⁴⁸⁸ einer entfremdeten Gesellschaft“ forciert

in „Gegenkulturen“ sah? (ebd., 110). Mouffe nimmt sich dem Projekt an, den Begriff der „Gegenkultur“ zu revitalisieren (Mouffe 2013, 209).

487 Diesen versteht Mouffe als eine Auseinandersetzung, die „zur Erzeugung einer neuen Hegemonie führt“ (Mouffe/Wagner 2007, 111). Kämpfe um Hegemonie müssen ihres Erachtens allerorts geführt werden, sodass auch von einem – um im Bild zu bleiben – *Mehrfrontenkrieg* gesprochen werden kann (Sternfeld 2009, 64). In diesem spielt Bildung eine zentrale Rolle (ebd., 65). Mouffe begreift den Antagonismus also nicht als bi-, sondern expressis verbis als multipolar (Mouffe 2005, 80).

488 Radikaldemokratische Bildung „kann durch kein ‚fixes‘ Programm bestimmt werden, denn sobald ein solches vorliegt, wird es zum Gesetz, das andere Entwürfe und Erfindungen verbietet“ (Kirschner 2012, 261). Mit Foucault: „Das Programm muss *leer* sein. Man muss einen Hohlraum schaffen, zeigen, wie die Dinge historisch zufällig eingetreten sind, zwar aus diesem oder jenem verstehbaren Grund, aber nicht notwendig“ (zit. n. ebd.). Sozialwissenschaftliche Bildung „kann keinen festen Gegenstand haben, weil es diesen schlichtweg nicht gibt. Sie kann aber die Einrichtungen ‚der Polizei‘ betrachten und prüfen, welche Einsätze innerhalb der gegenwärtigen Aufteilung auf dem Spiel stehen, welche Subjekte ein- und/oder ausgeschlossen werden [...]. Postuliert politische Bildung einen ‚zentralen Inhalt‘, folgt sie nur jenem selbstreferenziellen Rekurs der *Polizei*“ (Kirschner 2015, 156). Das bedeutet konsequent weitergedacht, „dass in einer *Politischen* Bildung, die diesen Namen verdient, der Sinn eines Kanons nur darin bestehen kann, ihn zu bestreiten“ (Rößler 2017, 149); ein schulischer Kanon ist immer ein „Ergebnis von Herrschaft“ (Demirović

– im gramscianischen Sinne eines „*geistigen Bruchs* mit dem Bestehenden“ (Bernhard 2005, 218).

Eine als „aus den Fugen“ (Laclau 2013a, 104) geraten empfundene Welt begründet eine radikaldemokratische Konzeption sozialwissenschaftlicher Bildung a priori; *Kontingenzzorientierung* im Besonderen impliziert einen alternativen Begriff von *Demokratie* und *Sozialstaatlichkeit*, worauf aufbauend eine kritische Bildungspraxis *Handlungsorientierung* als *demokratische Interventionsfähigkeit* zu vermitteln vermag – „das ist Erziehung zum Widerstand“ (Christian Zimmermann, zit. n. Helmes 2017, o.S.). Gerade hinsichtlich der „Einnahme einer Kontingenzzperspektive“⁴⁸⁹ handelt es sich um einen dezidiert „widerständigen Akt“ (Ebner von Eschenbach 2017a, 45), der einem Demokratiebegriff folgt, welcher auf der „Akzeptanz der Abwesenheit eines letzten Grundes“ fußt (Schäfer 2021, 121).⁴⁹⁰

2011, 66) – ein „Ergebnis symbolischer Herrschaftsverhältnisse“ (Bremer u.a. 2013, 25). Insofern sind „Kämpfe um Hegemonie als Kämpfe um die Bildung der Subjekte“ zu lesen (Hirsch 2019, 86). So kann unter Rückgriff auf Gramscis Hegemoniekonzept festgestellt werden, dass die Schule nicht nur über ein offizielles, sondern immer auch über ein „Hidden Curriculum“ das Bewusstsein der Subjekte hegemonial formt, um sie effektiv in die repressiven Strukturen der (Markt-)Gesellschaft zu integrieren. Die Zielperspektive besteht dabei allerdings nicht nur in der Herstellung bloßer Akzeptanz, sondern insbesondere auch in einem – mit Gramsci gesprochen – *aktiven Konsens*, d.h. einem „Bejahen der Gesellschaft als die Beste aller Möglichen“. Die Subjekte „lernen“ auf diese Weise, dass es „vernünftig“ sei, stets konform und angepasst zu sein. Durch die Vermittlung entsprechender Werte stabilisiert und reproduziert Bildung die bestehenden Macht- und Herrschaftsverhältnisse und wird zu einem konditionierenden „Instrument der Integration benachteiligter Schichten“ (Brandmayr 2014, 32).

489 Emanzipatorische Bildung hat eine „Revisibilisierung von Kontingenz auf der Grundlage von Widerständigkeit“ zu leisten (Ebner von Eschenbach 2016, 36). D.h. für Dörre, dass eine auf „Nichtanpassung und Widerständigkeit“ ausgerichtete Bildung immer auch auf das „Sichtbarmachen einer verdrängten Klassenproblematik“ zielen muss (Dörre 2019b, 33).

490 Ebner von Eschenbach erörtert: „Die ‚Einnahme einer Kontingenzzperspektive‘ [...] wird auf epistemologischer Ebene als ein auf Widerständigkeit gegenüber Selbstverständlichem basierender Einsatz (ideologie-)kritischer *Politischer* Bildung markiert. In diesem Sinne kann der Ansatz der Reflexion auf Unterscheidungen als ‚eingreifende Bildung‘ verstanden werden, die jeweils ‚die epistemischen Voraussetzungen der Bewusstseinsbildung‘ hervortreten

Politische Bildner⁴⁹¹ „können und müssen sich konzentrieren auf das, was das Individuum [...] widerstandsfähig macht“ (Giesecke, zit. n. Detjen 2013, 180). Es bedarf einer sozialwissenschaftlichen Bildung, die die „demokratisch frisierte“ Ein-

lassen.“ Die „grundlegende, auf die jeweiligen Voraussetzungen sozialer Ordnung abzielende ‚Distanzierung von dem Selbstverständlichen‘ durch Widerständigkeit“ stellt so eine „Variante von (Ideologie-)Kritik“ dar (Ebner von Eschenbach 2017a, 42). Insofern kann Widerstand als „gegenhegemoniale Öffnungsgeste“ verstanden werden (Bünger 2013a, 172). D.h., dass es eine Kritik braucht, die gerade „nicht auf eine Schließung abzielt, sondern eine Kritik, die grundsätzlich an einer Öffnung interessiert ist. Es handelt sich um eine Kritik, die die Form einer ‚öffnenden Geste‘ annimmt, eine Öffnung, die sich aus Einsichten in die Funktionsweisen von Diskursivität speist und didaktisch für eine mannigfaltige, multiperspektivisch ausgerichtete Gestaltung von Begegnungsräumen genutzt werden kann. Das hier vorgestellte Instrumentarium kann dabei als Orientierungshilfe interpretiert werden, das zur Schärfung einer kritischen Wahrnehmungsfähigkeit [...] beitragen kann“ (Thoma 2016, 376). Gemeint ist eine Orientierung, die wegen ihres „potenziell irrationserzeugenden Charakters, einen Beitrag zur Ermöglichung einer reflektierten Urteils- und Handlungsfähigkeit der Educanden zu leisten im Stande scheint“ (ebd., 378). Der Ansatz der „Mobilisierung *epistemischer Widerständigkeit* gegenüber der Annahme fundamentaler Grundlagen“ zählt dann zum festen „Inventar“ einer kritischen sozialwissenschaftlichen Bildung (Ebner von Eschenbach 2017a, 45). Somit geht es also auch hier um die „Anerkennung der eigentlichen Abwesenheit eines letzten Grundes“ (Marchart 2013, 150). Durch diese Abwesenheit und die damit einhergehende „Begründungsbedürftigkeit von Ordnung“ (Schäfer 2021, 122) wird ein „ungeheures Potential von Politisierungsmöglichkeiten“ freigesetzt (Marchart, zit. n. ebd.), das „Gestaltungsräume aufscheinen lässt, die vonseiten *Politischer Bildung* produktiv ausgefüllt werden können“ (Ebner von Eschenbach 2017a, 45). D.h.: „Nicht die Schließung, sondern die Öffnung eines *politischen* Praxishorizonts, nicht die Beilegung, sondern die Ermöglichung sozialer Konflikte um eine demokratische Neuordnung der Gesellschaft liegt in der Konsequenz einer Theorie *Politischer Bildung*“ (Salomon 2017, 217).

491 Rubia Salgado plädiert für die „Konzeption und Umsetzung einer radikal-demokratischen *politischen* Bildung, die [...] die kontinuierliche Reflexion der beteiligten Pädagog_innen über die eigene Verstricktheit innerhalb der hegemonialen Strukturen, über das eigene hegemonial strukturierte Hören, über die eigene gesellschaftliche Position und die daraus resultierenden Privilegien als konstituierenden Bestandteil der pädagogischen Prozesse sieht. Diese Reflexion soll das Ziel eines *Verlernens* von Privilegien verfolgen sowie die Aufmerksamkeit auf die andere Seite des Wissens lenken: auf die Ignoranz.“ Um einen „radikaldemokratischen Anspruch in der politischen Bildung einzulösen, würde dies jedoch nicht genügen. Gleichzeitig müssten mehrheitsangehörige

gliederung der Subjekte in das „Establishment“ entschieden hinter sich lässt (Giesecke, zit. n. ebd., 219). Dafür ist ein Begriff von Bildung im Sinne „Herrschaft widersprechender subjektiver Aneignung von Kultur“ zu verfolgen (Claußen 1987c, 158).⁴⁹² Nur dann kann ein herrschaftskritischer Zugang *politische* Gestaltungsräume eröffnen und handlungsorientiert ausleuchten (Eis 2018, 129).⁴⁹³

In diesem Zusammenhang wird deutlich, dass sich Politik und Bildung in der Perspektive radikaler Demokratietheorie in einer Weise verbinden lassen, die eben nicht in prä-reflexiver Anpassung und willfähriger Konformität aufgeht, sondern die kritischen Potenziale von Bildung als elementar versteht und auszuschöpfen versucht. Der Schnittpunkt von Politik im mouffeschen Verständnis des *Politischen* einerseits und den Ansprüchen eines kritisch-emanzipatorischen Bildungsbegriffs andererseits liegt im konsequenten Bezug auf das Subjekt bzw. auf Subjektivierungsprozesse. Im Sinne radikaler Demokratietheorien wird immer auch das ermög-

Pädagog_innen in eine Auseinandersetzung mit ihren Privilegien und mit ihrem eigenen hegemonial strukturierten Hören treten, sowie die Fähigkeit zu Dissidenz und Antagonismus fördern. Eine Fähigkeit, die unter anderem durch das Hinterfragen von (vermeintlichen) Selbstverständlichkeiten (wie Zugehörigkeitsordnungen) geübt werden kann“ (Salgado 2010, 94).

492 Didaktisch ist insbesondere die Frage relevant, „welche Auswirkungen individuelle und kollektive Widerstände und der ‚Eigensinn der Subjekte‘ auf *neoliberale Gouvernamentalität* haben. [...] Foucault selbst glaubte ausdrücklich an die Möglichkeit alternativer oder *eigensinniger* Subjektwerdung“ (Graefe 2011, 176).

493 Herrschaftskritik als Prinzip sozialwissenschaftlicher Bildung verlangt eine „sozio-ökonomische und kulturell-ideologische Öffnung von Macht- und Herrschaftsanalysen. Welche Projekte (Vorstellungen, Ziele, Strategien) setzen sich durch, warum, durch welche Mechanismen? Wie vollzieht sich die *zivilgesellschaftliche* Absicherung von Herrschaft u.a. durch Sozialisation, Bildung, Wissenschaft, die Herstellung von Deutungsmacht durch mediale Kommunikation?“ Hier lassen sich zur Erfassung der Reproduktionsmechanismen von Herrschaft habitusanalytische, subjektorientierte, gouvernementalitätskritische, diskurs- und hegemonietheoretische sowie radikaldemokratische Ansätze gewinnbringend anschließen (Eis 2018, 129). Überdies „muss sich auch der Einsatz der *Gouvernamentalitätskritik* verändern: vom analytischen Nachvollzug dessen, was ‚gilt‘, zum kritischen Denkwurf dessen, was möglich ist“ (Graefe 2011, 176).

lichende und (potenziell) kritische Moment der Subjektivierung akzentuiert (de Moll u. a. 2013, 297), das im Anschluss an Rancière als „Desidentifikation“⁴⁹⁴ verstanden werden kann (zit. n. ebd.). Für Praktiken des Widerspruchs gegen eine geforderte oder provozierte Identifikation und des Widerstands gegen heteronome Unterwerfung prägt Foucault den sinnverwandten Begriff der „Entunterwerfung“ („Desubjugation“). Diese versteht er als Funktion von Kritik im „Spiel, das man die *Politik der Wahrheit* nennen könnte“ (Foucault 1992, 15). Für Rancière und Foucault stellt die „desidentifizierende Entunterwerfung“ das entscheidende Moment *kritischer Subjektivierung*⁴⁹⁵ dar (de Moll u. a. 2013, 297). Ein derartiger Subjektivierungsprozess umfasst ein theoretisches und ein praktisches Moment. So ist immer eine Reflexion darüber

494 Rancière zufolge zählt die „*De-Identifizierung* von Subjektivität und Gesellschaft zu den zentralsten Momente des in seinem Sinne *Politischen*. Ein politischer Akt verlangt geradezu die Distanzierung von sozialen Strukturen und die *De-Identifizierung* von der eigenen gesellschaftlichen Verortung. In den Fokus geraten *politische Interventionen*, die keinen sozialen Ort und keine funktionierende Identität voraussetzen“ (Krückel/Schüll 2020, 129).

495 *Subjektivierung* besteht nach Butler in der „grundlegenden Abhängigkeit von einem Diskurs, den wir uns nicht ausgesucht haben, der jedoch paradoxerweise erst unsere Handlungsfähigkeit ermöglicht und erhält. ‚Subjektivierung‘ bezeichnet den Prozess des Unterworfenwerdens durch Macht und zugleich den Prozess der Subjektwerdung“ (Butler 2008, 8). Insofern stellt der „konstituierte Charakter des Subjekts gerade die Vorbedingung für seine Handlungsfähigkeit dar“ (zit. n. Bierbaum 2004, 185). Butler greift hier auf Foucaults Begriff „*assujettissement*“ zurück, mit dem dieser ebenjenen Dualismus von Unterwerfung und Subjektwerdung fasst: „Der Ausdruck ‚Subjektivierung‘ birgt bereits das Paradox in sich: *assujettissement* bezeichnet sowohl das Werden des Subjekts wie den Prozess der Unterwerfung“ (Butler 2008, 81). Sinnverwandt bedeutet *Subjektivierung* für Rancière, dass die „Politizität des Ausdrucks der Ausgeschlossenen nicht im Wiederfinden und zur Erscheinung-Bringen ihrer verborgenen Identität liegt, sondern im Gegenteil, im Inszenieren und Aneignen einer Identität, die nicht die ihre ist, einer Identität, die als Identität ein Bruch mit dem Prinzip der Identifizierung und Identifizierbarkeit innerhalb eines wohlgeordneten *partage du sensible* bedeutet: den sie dadurch als solchen durcheinanderbringt und zugleich in seiner Berechtigung in Frage stellt. Diese Re-Konfiguration *politischer* Identität [konkretisiert sich] als ‚dis-sensuelle Desidentifizierung‘“ (Klass 2014, 129f.). Das *politische* Subjekt bildet für Rancière somit eine „Instanz der *Desidentifizierung* mit einer bestehenden Ordnung“ (Hilbrich/Ricken 2019, 62).

vonnöten, welche sozialen, politischen und ökonomischen Macht- und Herrschaftsmechanismen sich wie entfalten, worin die Unterwerfung verlangenden Normen bestehen und auf der Grundlage welcher „Wahrheiten“ diese ins Werk gesetzt sind (ebd., 297f.). Dieses theoretische Moment der *Desidentifikation* respektive *Entunterwerfung* führt zum praktischen Moment: Die Subjektivierung ist selbst ein Modus *politischer Aktivität*. Das Gelingen *entunterwerfender* Praxis ist allerdings zu keiner Zeit gesichert; das Wirkungsverhältnis von unterwerfender und hervorbringender Macht kann nie vollends nivelliert werden.⁴⁹⁶ Die *politische* Subjektivierung, die Politik und Bildung miteinander verknüpft, bezieht sich also auf die

496 Im Hinblick auf das „Paradox von Unterwerfung und Ermöglichung“ (Aderholz/Rodrian-Pfennig 2012, 133) kann im Anschluss an Butler in gewisser Weise auch von einer „produktiven Macht“ (Bünger 2013b, 10) gesprochen werden: „Macht ist nicht ausschließlich repressiv, sondern auch produktiv“ (Kirschner u. a. 2016, 95). D. h., dass „Subjekte sowohl im Verhältnis der Unterordnung als auch der Handlungsfähigkeit konstituiert werden“ (Gille 2014, 35). So verweist Foucault darauf, dass Widerstand überall da aufkommt, wo Macht ist (Sternfeld 2020, 211); gleichsam entsteht Kritik dort, wo Macht ist (Vater 2014, 49). Auch Laclau identifiziert das „Paradox: das, was die *Freiheit* beschränkt – das heißt die Macht – ist auch das, was die *Freiheit* möglich macht“ (Laclau 1999, 122). Demgemäß begreift Foucaults „Analytik der Macht“ die Gegenwartsgesellschaft als „offenen Kampfplatz, auf dem sich Unterwerfungsmechanismen und Souveränitätszumutungen überkreuzen. Diese Konstellation fordert zur Positionierung heraus; sie ermöglicht ein kritisches Sich-Verhalten im Streit um Macht und Wahrheit.“ Die „Strategien der Disziplinarmacht [...] eröffnen stets aufs Neue ein diskursives Feld von Auseinandersetzungen und Kämpfen. Diese Kämpfe werden jedoch nicht von – im traditionellen Sinn – autonomen Subjekten geführt, die als souveräne ‚Herren‘ des Feldes (bildlich gesprochen: als *Feldherren*) agieren. Ganz im Gegenteil müssen die jeweiligen Subjektpositionen zunächst einmal umgekehrt als Effekte von Machtkonstellationen, von normalisierenden Disziplinarprozeduren verstanden werden. Foucaults genealogische Untersuchungen bringen ans Licht, mit welchen Mitteln ein ‚normales‘, sich selbst und anderen gegenüber verantwortliches Subjekt [zu]allererst hervorgebracht wird“ (Pongratz 2012, 36). Ganz in diesem Sinne ist Laclau der Ansicht, „dass Emanzipation ohne Macht nicht zu haben ist“ (Sternfeld 2009, 78). In seinen Worten: „Wenn Emanzipation als ein wirkliches Ereignis möglich sein soll – das heißt, wenn sie einen ontologischen Status und nicht nur den gelebten Inhalt des *falschen Bewusstseins* der Menschen besitzen soll – muss Macht ebenfalls wirklich sein“ (Laclau 2013a, 145).

Situation, in dem das (kollektive) Subjekt Widerspruch erhebt. Geht man im Sinne radikaler Demokratietheorien von einer „konstitutiven *Leere*“ und „unmöglichen *Begründung*“ von Politik aus, verschiebt sich in der Konsequenz auch der *Begründungshorizont* sozialwissenschaftlicher Bildung. Ihr Ziel ist dann nicht (mehr) die Vermittlung eines „wahren Kerns von Politik“, sondern die kritische Diskussion der mit den „*Gründungen* von Politik verbundenen Setzungen“. Diese müssen gerade deshalb in den Fokus gestellt werden, da widerständiges Handeln eben nicht auf einem festen Fundament aufbauen kann. So muss für entsprechende Handlungspraxen – auch in diesem Zusammenhang – die Kontingenz der *polizeilichen* Gesellschaftseinrichtung offengelegt werden, damit im Zuge *politischer (Widerstands-)Aktivität* konkrete Möglichkeiten der politisch-sozialen Veränderung zutage treten können (ebd., 298).

Damit geht es in Anlehnung an Étienne Balibar⁴⁹⁷ – wie Rancière Althusser-Schüler (Kleinschmidt 2021, 64) – um die Einsicht in die notwendige Grenzenlosigkeit von Demokratie und Politik (Lösch 2011, 113). Diesem Ansinnen versuchen die Perspektiven einer an radikale Demokratietheorien anknüpfenden „kritischen Demokratiebildung“ gerecht zu werden, indem sie auf die Durchbrechung der Gegenüberstellung von Demokratie versus Politik und auf die „Rückgewinnung des *Politischen*“ ausgerichtet sind (ebd., 119). Im Blickfeld ste-

497 Balibar hat schon vor über 30 Jahren erkannt, „dass man die bestehenden demokratischen Rechte und die Demokratie in historischen Übergangsperioden nicht schützen, ja nicht einmal erhalten kann, ohne das Wagnis der Verbreitung, Definition und Institution von neuen Rechten einzugehen, von Rechten, die alte Privilegien (oder zum Privileg gewordene alte Rechte) in Frage stellen. Man muss die Demokratie wieder zum *Einsatz* machen, um zu verhindern, dass sie untergeht. Dies ist nichts anderes als die Definition einer linken Politik“ (Balibar 1993, 13f.). Dieser *Einsatz* besteht im Anschluss an Lessenich, der in seinen zeitdiagnostischen Reflexionen auch auf Balibar rekurriert, in der „sozialen und ökologischen Demokratisierung“ (Lessenich 2019, 129). Denn „mittlerweile pfeifen es nicht mehr nur die Spatzen von den Dächern, dass wir den Karren der menschlichen Zivilisation mit Höchstgeschwindigkeit an die Wand fahren – und dennoch halten wir am Normativ der demokratisch-kapitalistischen Moderne fest, am Fetisch der privaten Produktionsentscheidungen und der individuellen Konsumfreiheiten“ (ebd., 121).

hen damit immer auch unkonventionelle und nicht-verfasste politische Aktionsformen⁴⁹⁸ (ebd., 119f.), etwa Praktiken des Protests und des *zivilen Ungehorsams* (ebd., 121). So wird auf ein kritikfähiges und widerständiges Subjekt abgezielt – geleitet von der Annahme, dass gerade die kritisch-reflexive Analyse der herrschenden Verhältnisse Veränderungswillen evozieren kann (ebd., 120).⁴⁹⁹

Letztlich kann festgehalten werden: Möchte man das „*Gehäuse der Hörigkeit* aufsprengen“ (Negt 2014, 14) – so Negts⁵⁰⁰ plakative Ergänzung des berühmten Diktums Max Webers –, braucht es eine explizit „nonkonformistische Diversität der Standpunkte“ (Jann/Wohnig 2018) und vor allem „Mut zum Widerspruch“ (Habermas 2017, XIV). Kritisch-emanzipatorische Bildungsarbeit muss sich an (kollektiven) Formen der „Kampf- und *Widerstandsfähigkeit* orientieren, die sowohl dem Mantra der Alternativlosigkeit als auch den Sonntagsreden von sozialem Frieden etwas entgegensetzen können“

498 Hier kann auch von „Acts“ gesprochen werden. Diese „sind keinesfalls einfach partizipative Praxen. Sie sind [...] nur im Spannungsverhältnis zu *Status* denkbar und erst dann als solche zu bezeichnen, wenn die etablierte Ordnung durchbrochen oder unterlaufen und die Frage der Zugehörigkeit selbst aufgeworfen wird. [...] Schließlich fallen Ordnungen nicht vom Himmel, sondern sind [...] vielmehr als fragile Zwischenstände von konfliktiven Prozessen zu fassen. Das so konzipierte Spannungsverhältnis von *Status* und *Act* steht damit sowohl in der Tradition des *Operaismus* als auch in der demokratietheoretischen Schule von Jacques Rancière“ (Kleinschmidt/Lange 2020, 206). In einer solchen Perspektive „sind genau diese *Acts* Dreh- und Angelpunkt von Konzeptionen, die eine im Rancièreschen Sinne demokratische Bildung ermöglichen können“ (ebd., 208).

499 Es geht darum, einen „Weg zu finden, „Schwierigkeiten auf Strukturen zurückzuführen, die ‚Politizität des Sozialen freizulegen‘ und ein ‚Medium des individuellen Erwerbs von Widerständigkeit‘ zu finden. Dies erfordert, das „Spannungsfeld von Entpolitisierung und neuen Formen politischer Einmischung“ auszuloten. Sozialwissenschaftliche Bildung muss zum „Akteur der kritischen Reflexion von Subjektivierungsprozessen“ avancieren. Diese Perspektive einer „demokratisierenden Bildung“ schließt unmittelbar an Konzepte radikaler Demokratie an (Busch/Grammes 2010, 106).

500 Negt unterstreicht: „Politische Bildung kann nicht gelingen, wenn die Systemfrage ausgeklammert bleibt. Wo leben wir? Was sind die bestimmenden Macht- und Herrschaftsverhältnisse? Wenn diese Fragen als modernisierungsschädlich ausgegrenzt werden, ist politische Bildung lediglich *Verdopplung der Realität*“ (Negt 2016a, 24).

(Salomon 2015d, 39).⁵⁰¹ Dies erfordert nichts anderes als eine „Erziehung zum Nonkonformismus“ (Marcuse 1975), der genau genommen einen „reflektierten Non-Konformismus“ darstellt (Thoma 2011, 252). *Kritik* ist dann „die Kunst der freiwilligen Unknechtschaft, der reflektierten Unfügsamkeit“ (Foucault 1992, 15).

501 Das „Recht auf Dissens impliziert notwendigerweise die Pflicht des Unterrichts zur Dissidenz zu befähigen“ (Salomon 2016, 288), d.h. „mehr Erziehung zum Ungehorsam als zum Gehorsam, mehr zum Nein als zum Ja“ zu leisten (Giesecke, zit. n. Detjen 2013, 180).

4. Zentrale thematisch-inhaltliche Offerten radikaler Demokratietheorie an die sozialwissenschaftliche Bildung

4.1 Affekte, Gefühle, Leidenschaften

„Ich empöre mich, also sind wir“.
(George 1987)

Konformismus basiert nach Max Weber insbesondere auf „affektuellen Glauben“ der Beherrschten (Weber-Stein 2019, 220). Auch nach Gramsci⁵⁰² konstituiert der „verinnerlichte Interessengegensatz“ eine Art „Glauben“, eine aktivierende „Identität mit moralischer Bindekraft“ (Dörre 1997, 140).⁵⁰³

502 Bildung im Sinne Gramscis wirkt „praktisch-verändernd in den Raum gesellschaftlicher Auseinandersetzungen hinein, indem sie ihre Erkenntnisse für eine emanzipative Subjektwerdung in die politische und pädagogische Praxis transferiert, um diese mit dem Kampf um eine emanzipatorisch-solidarische Gesellschaftsveränderung zu verbinden. Da diese neben der strukturellen Neugestaltung auch der grundlegenden Umwälzung von Mentalitäten, Denkhaltungen und *emotionalen Grundstimmungen* bedarf, kommt Pädagogik in diesem Prozess eine nicht unerhebliche Bedeutung zu“ (Bernhard 2018b, 213). Auch „Gramscis Antwort auf die Frage nach den Möglichkeiten [...] einer bewussten *Artikulation* [...] liegt [somit] in einer Thematisierung des *Gefühlsmoments* von Erfahrung in der Bildung, das im Kontext einer kulturellen Bildung zum Politikum gerät. In einer *praxisphilosophischen* Bildungs- und Erziehungstheorie ist die systematische Einbindung des *Gefühlsmoments* in den Reflexionshorizont unabdingbar“ (Bernhard 2005, 225).

503 An Mouffes Warnung vor einer Moralisierung der Politik schließt sich ihr Plädoyer für eine affektive Aufladung der konfliktiven Auseinandersetzung zwischen kollektiven Identitäten an. Sie versteht die Anerkennung von Leidenschaften samt der Konnotation des „Ungestümen“, die es „erlaubt, die Dimension des Konflikts hervorzuheben und von einer Konfrontation zwischen kollektiven *politischen* Identitäten zu sprechen“, als zentral für ein Modell agonistischer Politik (Mouffe 2019b, 148).

Diesem Blickwinkel entspricht, dass Affekte und Gefühle in der Geschichte des Liberalismus seit jeher für die „Irrationalität der Masse“ stehen und damit als unkontrollierte bzw. unkontrollierbare Gefahr für die soziale Ordnung gelten (Metje 2018, 37). Bis heute figuriert das „Aufgeklärt-rationale“ (Mann) als Gegenbild zum „Affektiv-irrationalen“ (Frau) – ein Bild, das den gesellschaftlichen Hegemoniestrukturen (der Geschlechterordnung) nach wie vor eingeschrieben ist (Metje 2018, 38). Damit geht einher, dass Gefühle und Leidenschaften in der spätmodernen Marktgesellschaft der Regulierung und Ausschlichtung durch den „emotionalen Kapitalismus“ (Eva Illouz) überlassen sind. Zugleich werden sie in den seltensten Fällen *politisch* gedacht werden – sie bleiben „in eine subjektive Befindlichkeit eingekapselt“ (Friedrichs 2018d, 19).⁵⁰⁴ Mouffe thematisiert immer wieder die für liberales und deliberatives Denken typische Neigung, Gefühle und Leidenschaften „in die Privatsphäre zu verbannen“ (Mouffe 2010b, 88). Sie vertritt die krasse Gegenposition, wonach es im Sinne einer Politisierung gerade um die Mobilisierung von Leidenschaften gehen sollte und eben nicht um deren Eliminierung zur Erlangung eines (vermeintlich) rationalen Konsenses (Mouffe 2018a, 104).

Die Politologin hält rein rationale Identifizierungen für völlig illusionär; diese seien immer auch emotional grundiert (Moulin-Doos 2016, 14). Sie verweist ausdrücklich auf die progressive Macht der Gefühle und ihre politischen Dynamisierungspotenziale (Mouffe 1994, 174). Mouffe prononciert, dass die Identifikation mit *politischen* Projekten nur über die Mobilisierung von Leidenschaften eingeleitet werden kann – Leidenschaften, die sich stets relational ergeben.⁵⁰⁵ Soll heißen: „Politische Teilhabe ist niemals nur von einem ‚für etwas‘, sondern immer auch von einem ‚gegen jemand‘ geprägt.“ Sie ist

504 Wie „Subjekte denken, sehen und fühlen, ist auch ein Ergebnis einer bestimmten politischen Einrichtung der Welt. Gefühle sind [...] erst durch ihre gesellschaftliche Formation, durch eine spezifisch politisch-symbolische Praxis möglich“ (Friedrichs 2018d, 19).

505 Die „demokratische Leidenschaft par excellence“ ist nach Alexis de Tocqueville die „Leidenschaft für die *Gleichheit*“ (Mouffe 2019b, 159).

stets in kollektive Gegensätze eingebettet (Haus 2010, 115). Damit ist die Demokratietheoretikerin der Ansicht, dass „Affekte und Begierden für die Bildung kollektiver Formen von Identifikation eine zentrale Rolle spielen und die Triebkräfte politischen Handelns sind“ (Mouffe 2019b, 156). Folglich ist es für sie der grundfalsche Ansatz, den gängigen (kosmopolitischen) Populismus-Vorwurf zu erheben und auf diese Weise die „Anrufung von Affekten zu verdammen“ (ebd., 161).

In ihrem Modell einer „agonistischen Demokratie“ können Gefühle und Leidenschaften ein wirkmächtiges Instrument der (Re-)Vitalisierung der Demokratie darstellen; sie dürfen keinesfalls (rechtspopulistischen) Antidemokraten überlassen werden (Gessner 2020, 157).⁵⁰⁶ Gefühle durchziehen laut Mouffe das *Politische* in konstitutiver Weise; sie sind in herrschaftlichen Politiken ebenso präsent wie in widerständigen Praktiken (Metje 2018, 38). Ihr zufolge ist Empörung als „Amalgam des Widerspruchs“ immer ein möglicher Ausgangspunkt für agonale Konfrontationen und Auseinandersetzungen um Werte und Identitäten – kurz: für den „Zugang zum *Politischen*“. So vermag („irrationale“) Empörung die *Polizei* zu unterbrechen (Eis/Metje 2019, 193).

In der heutigen politischen Bildung dominiert nach wie vor die (Leit-)Vorstellung eines autonomen, rationalen Bewusstseins. Gefühle stehen im (Ver-)Ruf, irrational zu sein und damit keine Basis für Aufklärungsarbeit darstellen zu können (Friedrichs 2018d, 17). So übersieht die moderne politische Bildung bzw. Didaktik ihre eigene „hegemoniale Verfasstheit“ und damit auch Affekte, Gefühle und Leidenschaften, die „ausgeschlossene Elemente des hegemonialen Diskurses“ bleiben. Im Zuge der „(Re-)Produktion eines Projektes liberal-demokratischer Hegemonie hat sich in der politischen Bildung eine spezifische Interpretation des ‚mündigen Subjektes‘

506 Die „Frage der legitimen Ordnung“ bleibt Mouffe zufolge immer Gegenstand des *politischen* Kampfes, in dem Affekte und Gefühle, mittels derer politischer Apathie effektiv begegnet werden kann, eine zentrale Rolle spielen. Leidenschaften sind die „wirksamsten Überzeugungsmittel und daher wichtige Ressourcen für *politische* Mobilisierung [...]. Wer den Appell an Emotionen den Gegnern der Demokratie überlasse, beraube sich eines mächtigen Instruments zu ihrer Verteidigung“ (Weber-Stein 2019, 223).

universalisiert: ein aufklärerisch-rationales Weltverständnis sowie das Leitbild eines konsensdemokratischen ‚mündigen Bürgersubjekts‘“ (Eis u. a. 2017, 18).

Die mouffesche Perspektive sieht hingegen explizit vor, dass sozialwissenschaftliche Bildung den „Rohstoffen des *Politischen*“ (Negt) Ausdrucksmöglichkeiten verleiht: den Leidenschaften, Hoffnungen und Sehnsüchten von Menschen, aber eben auch dem Leidensdruck, den Enttäuschungen, Aggressionen, Ängsten und Missachtungserfahrungen (Henkenborg 2015, 117). Vor diesem Hintergrund ist eine „Förderung multipler agonistischer Öffentlichkeiten in pädagogischen Feldern“ angezeigt⁵⁰⁷ – insbesondere in der Schule (Schwarz 2020, 399).⁵⁰⁸ Gerade angesichts gefühlbasierter, sinnlich gestützter Hegemoniestrukturen und machtförmiger ökonomischer Ästhetisierungen dürfen sinnliche und emotive Dimensionen keinesfalls ausgeblendet werden. Unter Rückgriff auf Mouffe bietet sich hier ein Politikbegriff an, der *leidenschaftliche* Auseinandersetzungen gezielt fördert und über „rationales Gegenrechnen“ entschieden hinausgeht. Derweil ist für die Akzentuierung des *Sinnlichen* insbesondere die Perspektive Rancières fruchtbar, der *Politik* – wie skizziert – im Kontext einer *polizeilichen* Aufgliederung des *Sicht- und Sagbaren* fokussiert (Zelger 2016, 218). *Kritisch-dekonstruktive* Auseinandersetzungen mit Sinn- und Normstrukturen vermögen ein offenes Feld der Begriffsauslegung zu schaffen, in dem (semantische) Bezüge

507 Der „Agonismus ist aus der Sicht [Mouffes] nicht das Hindernis, sondern die Bedingung, weil er immer wieder Raum für Dissens und damit echte Alternativen für kollektive Identitäten schafft. Emanzipationserwartungen an eine Radikaldemokratie kennzeichnen auch die etwas anders gelagerte Perspektive ‚Gegenöffentlichkeiten‘. In dem Begriff ist [...] die Anklage [enthalten], dass zu einer einzigen, kompakten Öffentlichkeit Mitglieder marginalisierter Gruppen keinen Zugang hätten. In der ‚Gegenöffentlichkeit‘ als einer alternativen Öffentlichkeit würden sich diese aber formieren“ (Binder/Tenorth 2021, 31). Die Demokratietheoretikerin sieht die „öffentliche Sphäre als das Schlachtfeld an, auf dem hegemoniale Projekte einander entgegentreten, ohne dass es die Möglichkeit einer finalen Versöhnung gäbe“ (Mouffe 2019b, 152).

508 Vonnöten ist eine „agonistische Ausdrucksmöglichkeit“ (Mouffe 2010a, 43) für „legitime Widerstandsformen gegen herrschende Machtverhältnisse“ (Schwarz 2020, 398).

hergestellt, weiterverfolgt oder aber gekappt werden. Dieses Feld kann als „leidenschaftliche Sphäre“ begriffen werden, in der Normen und Normalitäten hinterfragt, *Aufteilungen des Sinnlichen*⁵⁰⁹ aufgebrochen und präreflexive Anpassungen unterbunden werden (ebd., 219).

Methodisch lassen sich Gefühle mittels der mouffeschen Differenzierung zwischen *Politik* und *Politischem* in *Emotionen* und *Affekte* separieren. Letztere entfalten sich in der Sphäre des *Politischem*, „markieren eine Unpassendheit, eine Kontingenz; *Emotionen* werden in der Politik, in der *Ordnung des Sinnlichen* formatiert“ (Friedrichs 2018d, 22). Hier deutet sich an, dass Gefühlsdimensionen für die sozialwissenschaftliche Bildung essenziell sind und sich mithilfe eines radikaldemokratischen Politikverständnisses gewinnbringend integrieren lassen.⁵¹⁰ Gerade anhand der Leitunterscheidung zwischen *Politik* und *Politischem* wird evident, dass Gefühle als fruchtbare Ausgangspunkte für die Bildung von (*politischer*) Subjektivität dienen können (ebd., 17).⁵¹¹ Diese werden dann eben nicht als „private Vorbehalte“ abqualifiziert, sondern als „*politischer* Einsatz“ wertgeschätzt. So kann ein „Raum für nachhaltige

509 Die *Aufteilung* liegt in der Strukturierung des „Wahrnehmungsraum[s] mittels Plätzen, Funktionen, Eignungen und so weiter“ (Rancière, zit. n. Simons/Masschelein 2016, 170). Mit Rancière kann die politische Öffentlichkeit als eine *Ordnung des Sinnlichen* (Bünger/Trautmann 2012, 403, FfBn. 4) beschrieben werden: „„Aufteilung des Sinnlichen‘ nenne ich jenes System sinnlicher Evidenzen, das zugleich die Existenz eines Gemeinsamen aufzeigt, wie auch die Unterteilungen, durch die innerhalb dieses Gemeinsamen die jeweiligen Orte und Anteile bestimmt werden. Eine *Aufteilung des Sinnlichen* legt sowohl ein Gemeinsames, das geteilt wird, fest als auch Teile, die exklusiv bleiben“ (zit. n. ebd.).

510 Auch Gramsci plädiert ausdrücklich dafür, *Verstand* und *Leidenschaft* im Verbund zu erziehen (Haug 2009, 38). Im Zentrum einer gramscianisch inspirierten Bildung steht dementsprechend ein Begriff von Konfliktfähigkeit, der auf kollektives Lernen und Agieren ausgerichtet ist und das Verhältnis von *Vernunft* und *Emotionalität* neu auslotet. Entscheidend ist dabei, dass *Affekte* und *Emotionen* explizit nicht die Gegenbegriffe zu *Vernunft* und *Strategie* darstellen (Castro Varela/Niggemann 2018, 267).

511 Eine „Bildung, die das *Fühlen* vom Reich des Wissens und des Begreifens abspaltet, bearbeitet nur einen fragmentarischen Teil der menschlichen Natur“ (Bernhard 2005, 226).

[...] Bildung“ eröffnet werden (Friedrichs 2018d, 22), „die in der Lage ist, die verschiedenen Gebiete des persönlichen Lebens zu erreichen und eine ‚Demokratie der Emotionen‘ zu erzeugen“ (Mouffe 2018a, 31).

4.2 Populismus

„Alles entscheidend ist die Frage, ob die Krise der neoliberalen Hegemonie zu einem Sieg des Rechtspopulismus und zu autoritären Regierungsformen führen wird oder ob eine links-populistische Gegenbewegung diese Dynamik auffangen kann.“ (Mouffe 2018e, o. S.)

Der Ausgangspunkt für die sich zusehends verschärfende Postpolitik, die anhaltende Konfliktunterdrückung und die allseits postulierte Alternativlosigkeit des politisch-gesellschaftlichen Status quo sowie – als eine Folgeerscheinung – die nahezu europaweite Konjunktur des Rechtspopulismus liegt für Mouffe in der Hegemonie⁵¹² des Neoliberalismus (Mouffe 2019b, 159).

512 Laclau bekundet: „Für mein Verständnis des Populismus ist die gramscianische Tradition zentral“ (ebd., 238). Er fasst den potenziellen Beitrag von Gramscis Werk zu einer Populismustheorie wie folgt zusammen: „1. Für Gramsci sind soziale Akteure keine Klassen im strengen Sinne, sondern Formen eines ‚Kollektivwillens‘. Hinter dessen Konstitution verbirgt sich eine Logik der *Artikulation*, die heterogene Elemente zu einer Einheit macht. Dieser Übergang von Heterogenität zu Einheit ist vergleichbar mit dem, was ich [...] eine *Äquivalenzlogik* nannte. 2. Die hegemoniale Kraft einer soziopolitischen Formation ist [bei Gramsci] keine bestehende Identität, die der Gemeinschaft ihre Anschauung aufzwingen würde. Sie wird durch das Zusammenwirken von Teilen der Gemeinschaft erst konstruiert. [...] 3. Schließlich betrifft die hegemoniale Operation für Gramsci auch die Unterscheidung von *Staat* und *Zivilgesellschaft*. [...] Gramsci stimmt mit Marx darin überein, dass Prozesse, die auf der Ebene der *Zivilgesellschaft* stattfinden, Teil der Konstruktion des Allgemeinen sind. Er stimmt aber auch mit Hegel darin überein, dass diese Prozesse ihrem Wesen nach politisch sind (nun erweitert auf das gesamte gemeinschaftliche Feld). Gramsci spricht von der Konstitution eines *integrierten Staates*. Für ihn ist die einzige Allgemeinheit, die eine Gemeinschaft erreichen kann, eine hegemoniale Allgemeinheit, die stets auf kontingenten *Artikulationen* basiert“ (Laclau 2017, 239f.).

Sie diagnostiziert: „Wir sind in eine Ära der Postdemokratie eingetreten, weil die liberale Auffassung des modernen Verfassungsstaats eine vollkommen hegemoniale Position erobert hat“ (Mouffe 2018e, o. S.). Für die Politologin ist klar: „Der populistische Moment ist eine Reaktion auf die Postdemokratie“ (Mouffe 2018c, 13).

Laut Rancière ist „der Hass der Demokratie“ – so der Titel einer Schrift seiner Person aus dem Jahr 2005 – ein demokratiehistorisches Kontinuum (Löffler 2016, 62).⁵¹³ Ihm zufolge kommt es heute vor dem Hintergrund spätkapitalistischer Gesellschaftsverhältnisse zu einem „neuen antidemokratischen Gefühl“ (zit. n. Blühdorn 2013, 24). Laclau⁵¹⁴ gelangt zu einer ähnlichen Einschätzung. Laut ihm hat der Rechtspopulismus sein Fundament in einem von Angst getragenen Zugehörigkeitsschema, welches die unterschiedlichsten Teilforderungen integrieren kann (von Bargen 2019, 185).

Wie bereits herausgestellt, hat Mouffe mehr als deutlich darauf hingewiesen, dass Konflikte nicht deliberativ (auf)gelöst werden können (Lange/Rößler 2009, 356); der unterdrückende Horizont *kommunikativer Rationalität* könne im Extremfall sogar in gewaltförmige Konfrontationen umschlagen (Steffens 2010, 147).⁵¹⁵

Im Anschluss an die Demokratietheoretikerin kann eine krasse Überschätzung der kosmopolitischen Idee und der mit

513 *Hass auf Demokratie* ist für Rancière eine historische Konstante (Löffler 2016, 63); er spricht von einer immerwährenden „versteckten und offenen Verächtlichkeit gegenüber der Demokratie“ (zit. n. Henkenborg 2016, 190).

514 Bereits 1977 lieferte Laclau ein richtungsweisendes populismustheoretisches Werk (hier Laclau 1981 (deutsche Erstausgabe); vgl. auch Laclau i. E. und 2017). Bezeichnenderweise beruft sich – um ein prominentes Beispiel zu nennen – die spanische Partei „Podemos“, die als linkspopulistisch klassifiziert werden kann, explizit auf ihn (Decker 2017, 23). Mouffe verweist überdies auf Jean-Luc Mélenchon, den Gründer und Ex-Vorsitzenden der französischen Linkspartei „Parti de Gauche“: „Sein ‚Wir‘ schließt die Einwanderer mit ein. Bei ihm sind ‚die Anderen‘ die Kräfte des neoliberalen Establishments. Bei *Podemos* heißen die Anderen ‚die Kaste‘, also jene die heute wirklich die Macht haben. Das meine ich mit Linkspopulismus“ (Mouffe 2015d, 1).

515 Žižek dazu: „Die Gewalt rundweg ablehnen [...], ist eine ideologische Operation und Mystifizierung, die dazu dient, die fundamentalen Formen der gesellschaftlichen Gewalt unsichtbar zu machen“ (zit. n. Rüdiger 2015, 113).

ihr verbundenen „antipolitischen Vision“ (Mouffe 2010a, 8) eines konfliktfreien *Weltbürgertums*⁵¹⁶ festgestellt werden – es wird „das Gewünschte für Realität genommen“ (Möhring-Hesse 2010, 83). Dieser „Traum einer ‚Politik ohne Gegner‘“ ist nach Mouffe eine „gefährliche Fantasie“ (Mouffe 2009, 54). Das Fehlen von Alternativen bzw. suggerierte Alternativlosigkeit führt in ihren Augen „zu Enthaltung oder schafft das Terrain für Populismen“ (Mouffe 2018c, 13). Für sie ist die wachsende Attraktivität populistischer Bewegungen die Konsequenz eines stetigen Strebens nach Konsensdemokratie, welche als „Politik der Mitte“ keine politischen Alternativen mehr anbietet und auch nicht akzeptiert. So erscheint „kosmopolitischer Liberalismus als Wahrheitsanspruch“ (Moulin-Doos 2018b, 94) – manifestiert in einer „neoliberal-kosmopolitischen Hegemonie“ (Bieling 2019, 12).⁵¹⁷ Die Politologin problematisiert ebendiese postpolitische Grundausrichtung des „kosmopolitischen Weltzugangs“, der nach ihrer Wahrnehmung keine Kanäle für die Austragung von Konflikten bietet (Meißner 2020, 103).

516 Kritisch hierzu, im Anschluss an die Sozialphilosophie Charles Taylors: Meyer-Heidemann 2015, Kap. 5.2. Dem Weltbürgerkonzept kann der Ansatz der „radikaldemokratischen Bürgerschaft“ gegenübergestellt werden (siehe dazu Schwiertz 2021). Mouffe umreißt die „radikal demokratische Staatsbürgerschaft“ (Mouffe 1998b, 845) wie folgt: „Die Konzeption von Staatsbürgerschaft, die ich als die für ein Projekt radikaler und pluralistischer Demokratie benötigte vorschlagen möchte, ist definiert durch eine Form *politischer* Identität, die in der Identifikation mit politischen Prinzipien moderner pluralistischer Demokratie besteht, d.h. in der Behauptung von *Freiheit* und *Gleichheit* für alle“ (ebd., 846). Mouffe zielt auf eine „Konzeption von Staatsbürgerschaft, die, durch eine gemeinsame Identifikation mit einer radikal-demokratischen Interpretation der Prinzipien von Freiheit und Gleichheit, auf die Herstellung eines ‚Wir‘ abzielt – eine *Äquivalenzkette* zwischen ihren Forderungen, um sie auf Grundlage des Prinzips *demokratischer Äquivalenz* zu *artikulieren*“ (Mouffe 1993b, 14). Eine „neue, moderne demokratische Konzeption von Staatsbürgerschaft“ könnte das „Ansehen des *Politischen* wiederherstellen und als Vehikel für die Konstruktion einer radikal-demokratischen Hegemonie dienen“ (ebd., 17).

517 Laut Nancy Fraser, die hegemonietheoretisch nicht weit von Mouffe entfernt steht (Dornhöfer 2021, 69f.), wird heute vorwiegend von einer „scheinbaren Alternative *progressiver Neoliberalismus* oder *reaktionärer Populismus*“ ausgegangen (Fraser 2017, 88).

Mit Mouffe lässt sich konstatieren, dass der Populismus „genau der Ort des *Politischen* ist, an dem sich die Kritik an und gegen das *Nicht-Politische* des liberalen ‚Mitte-links‘ und ‚Mitte-rechts‘ oder gegen den ‚Extremismus der Mitte‘ äußert“ (Eis u. a. 2017, 16).⁵¹⁸ Sie erläutert weiterführend: „Der ‚Konsens der Mitte‘,⁵¹⁹ der vorgeblich alle Mitglieder der posttraditionalen Gesellschaften des Westens einschließen soll, kann gar nicht ohne die Einrichtung einer trennscharfen Grenze funktionieren, weil jede kollektive Identität zu ihrer Bildung und Stabilisierung konstitutiver Ausschließungen (des Nicht-dazugehörigen, Fremden, Nichtintegrierbaren usw.) bedarf.“⁵²⁰ Es gibt kein ‚wir‘ ohne ‚sie‘; die Identität einer Gruppe hängt wesentlich von ihrem ‚konstitutiven Außen‘ ab“ (Mouffe 2004a, 74).⁵²¹

518 Mouffe wendet sich entschieden gegen „homogenisierende“ Versuche, die traditionelle Unterscheidung zwischen politisch „links“ und „rechts“ fallenzulassen: Man sollte, „statt ‚links‘ und ‚rechts‘ als etwas Altmodisches preiszugeben, die Begriffe neu definieren. Sobald *politische* Grenzlinien verschwimmen, wird die Dynamik von Politik gebremst und die Konstitution erkennbarer *politischer* Identitäten behindert“ (Mouffe 2009, 50).

519 Mouffe stellt fest: „Wenn wir die Verfassung dieses ‚Konsenses der Mitte‘, der alle unsere Lebensprozesse zu übergreifen scheint, näher untersuchen, werden wir [...] unterschiedlicher Strukturmomente ansichtig“ – ein zentrales besteht in der neoliberalen Wirtschafts- und Sozialtheorie (Mouffe 2004a, 73).

520 Mit Butler weitergeführt: „Es gibt keine politische Ordnung, keine Gesellschaftlichkeit, kein Feld des *Politischen*, ohne dass bereits bestimmte Arten von Ausschließung getroffen wurden – konstitutive Ausschließungen, die ein *konstitutives Äußeres* gegenüber jedem Ideal von Inklusivität produzieren“ (Butler/Laclau 1998, 240).

521 Auch Giorgio Agamben betont die zentrale Relevanz der paradoxen „Figur des eingeschlossenen Ausgeschlossenen“ für die politische Theorie (Schäfer 2004a, 39, Fßn. 9). Der Figur liegt folgende Annahme zugrunde: „Die Konstruktion eines (mehrheits-)gesellschaftlichen ‚Wirs‘ geht mit einer unbemerkten bzw. ‚schon vergessen[en]‘ Zurückweisung dessen einher, was ‚außerhalb‘ liegt – einer ‚Leere‘, die dem ‚Wir‘ den Ausdruck seiner ‚Positivität‘ verleiht“ (Kollender 2020, 28). Das eine kann „ohne das andere weder benannt werden noch das sein [...], was historisch, gesellschaftlich, sozial, kulturell aus ihm geworden ist“ (Iman Attia, zit. n. ebd.). Mouffe verweist hinsichtlich der *politisch* elementaren Bedeutung von *Gegnerschaft* immer wieder darauf, „dass es keine Identität ohne ein ‚Außen‘ geben kann, sondern dass dieses *Außen* überhaupt erst konstitutiv für Identität ist“ (Mouffe 2002b, 60). Ihr zufolge ist

Die Populismustheoretikerin problematisiert darüber hinaus: „Das neoliberale System versucht, linkspopulistische Alternativen zu dämonisieren, indem es sie als undemokratisch, extremistisch usw. darstellt“ (Mouffe 2019c, o.S.).⁵²² Diejenigen, „die sich diesem ‚Konsens der Mitte‘ und dem Dogma, die neoliberale Globalisierung sei alternativlos, entgegenstellen, werden als ‚Extremisten‘ gebrandmarkt oder als ‚Populisten‘ disqualifiziert“ (Mouffe 2019a, 27). Mouffe präzisiert: „Es waren, um es verkürzt zu sagen, die Globalisierungsverlierer⁵²³ die Opfer der neoliberalen Hegemonie [...].⁵²⁴ Es wa-

es eine „Illusion, dass es möglich sei, ein ‚Wir‘ herzustellen, das ‚die Anderen‘ nicht beinhaltet“ (Mouffe 1999, 29).

522 Das historische „Problem ist, dass am Ende die sozialdemokratischen Parteien, wie auch [New] Labour, die These akzeptierten, dass es keine Alternative zu neoliberaler Globalisierung gäbe. Sie dachten, sie könnten dem Ganzen höchstens noch ein humanes Management verpassen“ (Mouffe 2015e, o.S.). Mouffe geht – Žižek folgend (Mouffe 2004a, 71) – auf klare Distanz zu Ansätzen einer den Antagonismus verkennenden Politik des „Dritten Weges“ (Anthony Giddens). Die Postdemokratie ist ihres Erachtens die Folge einer solchen Politik „jenseits von Links und Rechts“ (Löffler 2016, 61), die sie auch „Third-Way-Konsenspolitik“ nennt (Miessen/Mouffe 2012, 107). Skeptisch betrachtet Mouffe (dementsprechend) auch Konzepte der „reflexiven Moderne“ (Ulrich Beck) und ihre postpolitischen Argumentationsmuster (Mouffe 2004a, 72). In ihren Worten: Die Ansätze von Giddens und Beck kennzeichnet eine „postpolitische Vision“ (Mouffe 2010a, 64). Selbiges gelte für den „Blairismus“ – die New-Labour-Politik Tony Blairs (Mouffe 2009, 47).

523 Fragen des Populismus werden heute vornehmlich unter kulturellen Gesichtspunkten diskutiert – mit Ausnahmen: „Mouffe verortet die Ursachen politischer Konflikte eher im ökonomischen Bereich bzw. in der spätkapitalistischen Struktur heutiger Gesellschaften [...]. [Auch Philip] Manow [...] analysiert trotz der Dominanz sozio-kultureller Fragen die polit-ökonomischen Grundlagen des Erfolgs rechtspopulistischer Parteien“ (Franzmann 2020, 104). Mouffe nicht unähnlich sieht er im Populismus „vielmehr ein Instrument zur Thematisierung gegenwärtiger Schwächen des demokratischen Systems als ein illiberales Instrument zur Zerstörung der Demokratie“ (Dornhöfer 2021, 70), wenn er festhält: „Die Populisten sind nicht das Problem der repräsentativen Demokratie. Sie zeigen nur an, dass sie eines hat. [...]. Momentan scheinen sich jedoch alle auf die Überbringer der schlechten Nachrichten einzuschließen“ (zit. n. ebd.).

524 Mouffe dazu: „Heute sind wir alle, nicht nur die Arbeiter, der kapitalistischen Herrschaft unterworfen, selbst die Künstler. Daher gibt es die Möglichkeit, einen Volkswillen zu schaffen, der von all diesen Leuten aus unterschiedlichen

ren die Leute, denen niemand mehr ein politisches Angebot machte“ (Mouffe 2018e, o. S.).⁵²⁵ Populismen, die laut Laclau (in der Folge) durch eine „antielitäre Rhetorik“ charakterisiert sind (Moulin-Doos 2018b, 93), können insofern auch als „Politisierung der Unsicherheit“ interpretiert werden (Dörre 2006b, 15).⁵²⁶

Vor diesem Hintergrund ist es nur folgerichtig, wenn Mouffe apostrophiert: „Populismus kann regressiv oder progressiv sein“ (Mouffe 2018c, 13). Die einzige Chance im „emanzipativen Kampf“ (Schmied-Kowarzik 2018, 57) gegen die neoliberale Doktrin sieht sie in einem „neuen linken Populismus“;⁵²⁷ der Kampf dürfe keinesfalls dem Rechtspopulis-

Bereichen ausgeht, und sie für ein Radikalisierungsprojekt der Demokratie zu gewinnen“ (Mouffe/Borchmeyer 2017, 5).

525 Hier geht Mouffe auf klare Distanz zu modernen Identitätspolitikern: „Ich finde es sehr verstörend, dass einige linke und grüne Parteien nur LGBT-Rechte und Freiheiten fordern, aber überhaupt nicht an den Fragen der Arbeiterklasse interessiert sind. Genau das ist der Grund warum in so vielen Ländern Europas rechte, populistische Bewegungen entstehen“ (Mouffe 2015c, o. S.).

526 Mouffe verweist darauf, dass der (pejorativ konnotierte) Populismusbegriff von entsprechend bezeichneten Gruppen und Individuen zunehmend als positive (Selbst-)Bezeichnung aufgegriffen und instrumentalisiert wird (Manhart/Wendt 2020, 381). Die Fremdzuschreibung des Populismus-Etiketts hingegen kann als „Akt der Abwertung und Denunziation von gegenhegemonialen Artikulationen und Organisationsformen durch die Sprechberechtigten“ (Kraft/Sboui 2019, 157) verstanden werden: „Je nach politischer Konstellation kann Populismus insofern als *gegenhegemoniale Intervention* oder als herrschaftlich-hegemoniales Sprechen auftreten. Populismus ist deshalb grundsätzlich auch keine Pathologie der Demokratie oder gar ihr Gegensatz, sondern inhärenter Bestandteil politischer Praxis“ (Olaf Jann, zit. n. ebd.). Folgt man dieser Sichtweise, „kann die Möglichkeit eines denunziatorischen Elementes des Populismusbegriffs zur Abschwächung unliebsamer Diskurse durch liberale Kritiker*innen“ nicht verleugnet werden (ebd., 158). Vor diesem Hintergrund kann mit Mouffe betont werden: „Um dem gegenwärtigen rechten Populismus zu begegnen, bedarf es einer fundierten Kritik der liberalen Demokratie“ (ebd., 157).

527 Diese konzipiert sie in Mouffe 2019a. Eine „linkspopulistische Strategie zielt darauf ab, die demokratischen Forderungen in einem kollektiven Willen zu bündeln, um ein ‚Wir‘ zu konstruieren, ein ‚Volk‘, das einem gemeinsamen *Gegner* die Stirn bietet: der Oligarchie. Dazu bedarf es der Knüpfung einer *Äquivalenzkette* zwischen den Forderungen der Arbeiter, der Einwanderer und der vom Abstieg bedrohten Mittelschicht sowie anderer demokratischer

mus überlassen werden (Decker 2017, 23). Fasst man ihren Standpunkt vereinfacht zusammen, liegt die Antwort auf rechte Populismen in der Stärkung linker Populismen (Friedrichs 2018c, 123). Mouffes linkspopulistischer Ansatz ist damit auch und gerade als direkte Antwort auf die Konjunktur des Rechtspopulismus zu lesen (Berkessel u. a. 2020, 13). Mehr noch: Die Politologin sieht den (Links-)Populismus als potenzielles Instrument der Überwindung von postdemokratischen und postpolitischen Verhältnissen; sie adressiert ihn als hegemoniale Diskursstrategie (Dornhöfer 2021, 63), welche die Rückkehr zum *Politischen* zu bewerkstelligen vermag (ebd., 69). Mit diesen – in aller Kürze skizzierten – Überlegungen bilden Mouffe und Laclau die intellektuellen, marxistisch inspirierten Fixpunkte des Linkspopulismus, den sie als „radikaldemokratisches Projekt“ markieren (Dander 2020, 22, Fßn. 8).⁵²⁸

Populistische Bewegungen – ob von rechts oder links – werden in der Medienlandschaft sowie im politischen und auch wissenschaftlichen Diskurs gemeinhin als Bedrohung aufgefasst, die es im Keim zu ersticken gilt. Mouffe hingegen wendet sich dezidiert gegen a priori gefällte, kategorische (Vor-)Verurteilungen, die ihr zufolge gerade in ihrer Pauschalität Gefahr laufen, fruchtbare Politisierungspotenziale, die entsprechende Bewegungen zu transportieren vermögen, zu verkennen (Moulin-Doos 2018a, 85); demokratische Vergesellschaftungsprozesse entfalten sich nach der Pluralismustheoretikerin eben nicht über die artifizielle Konstitution und Beschwörung gesellschaftlicher Einheit (Mayer 2018, 140).⁵²⁹

Forderungen, etwa derer der LGBT-Gemeinde. Das Ziel einer solchen Kette ist die Errichtung einer neuen Hegemonie, die die Radikalisierung der Demokratie ermöglichen wird“ (Mouffe 2019a, 35). Es geht um die „Neubestimmung kollektiver Identitäten“, die Schaffung eines neuen „Wir“ (Mouffe 1993a, 468).

528 Für erste Überlegungen zur konkreten politischen Programmatik dieses Projekts (von Arbeitszeitverkürzung bis Grundeinkommen) siehe Mouffe 2009, 57ff.; vgl. auch – noch weitreichender – Hirsch 2016.

529 Indem „das Volk“ als vorgängiges Subjekt des *Politischen* suspendiert und die Konstitution einer ‚Gruppe‘ über geteilte ‚popular demands‘ angenommen wird, kann ‚Populismus‘ als Positivbegriff im Sinne eines ‚Modus der Konsti-

Stattdessen teilt der mouffesche Linkspopulismus mit dem Rechtspopulismus das charakteristische Schema der Gegenüberstellung von „Wir“ versus die „Anderen“ sowie die anti-elitäre und globalisierungskritische Grundausrichtung. Mit dieser Perspektive zielt Mouffe darauf ab, den diskreditierten Linkspopulismus zu rehabilitieren und seine gewinnbringende Politisierungskraft zu verdeutlichen (Nuissl/Popović 2020, 341).

Mouffe versteht die Konjunktur des Rechtspopulismus – um dies nochmals hervorzuheben – als Folgeerscheinung der postpolitischen Konsenspolitik; in ihm trete der stets (subkutan) fortgelebte Konflikt (wieder) deutlich zutage (May 2020, 122f.). Für die Bildungspraxis bedeutet dies, „nicht (nur) ‚Aufklärungsarbeit‘ zum Thema *Demokratie* und *Rechtspopulismus* zu betreiben, sondern die unterschiedlichen politischen – auch rechtspopulistischen – Positionen in der Gesellschaft und der Schulklasse im Konflikt aufeinander zu beziehen“ (May 2020, 126f.). In dieser Lesart ist der Populismus für die sozialwissenschaftliche Bildung geradezu ein „Glücksfall“ (Kathrin Stainer-Hämmerle, zit. n. ebd., 127), da er den „Konflikt im Klassenzimmer in Gang bringt“. Mit dieser Sichtweise wird eine „demokratisch-agonale Integration“ von Positionen fokussiert, die nicht wenige als undemokratisch bezeichnen würden – denn hier wird mit dem weit verbreiteten Konsens, politische Bildung müsse dem Populismus entgegentreten, klar gebrochen (ebd.). So wird darauf abgezielt, neue bzw. fremde Perspektiven in den Möglichkeitshorizont der Edukanden zu rücken, ehe ein konfliktives Aufeinandertreffen ebener neuer (und auch alten) Perspektiven eingeleitet wird (ebd., 129).⁵³⁰

tution der *Einheit einer Gruppe*‘ prozedural an die Stelle des Volkes treten“ (Dander 2020, 22f.).

530 Der Ansatzpunkt für eine hier implizit vorgeschlagene Auseinandersetzung mit dem rechtspopulistischen „Heartland“ (Paul Taggart) ist im Anschluss an Derrida die kritische Rekonstruktion von Diskursformationen unter Blickwinkeln ihrer prinzipiellen Kontingenz. Dies gilt insbesondere für die Entlarvung widersprüchlicher Argumentationsmuster, für die kritisch-reflexive Analyse vermeintlich eindeutiger Wir-Sie-Unterscheidungen und für die Dekonstruktion der (Vor-)Annahmen populistischer Narrative (von Bargaen

Um die heutige politische Bildung mit ihrer „liberalen Erblindung“ zu konfrontieren, sind ihre Grundannahmen schonungslos auf den Prüfstand zu stellen: „*Mündigkeit* und *Demokratie*, *Europäische Union*, *Menschenrechte* und *Konsens* – die Annahmen und Ausgangspunkte von Bildungsaktivitäten sind auf ihre Rolle in der Produktion von Hegemonie hin zu befragen und zum Gegenstand politischen Streits zu machen. Diese Repolitisierung, zusammen mit den Verfahren der Hegemonieanalytik, sind in Zeiten des Populismus bedeutender denn je“ (Eis u. a. 2017, 18). Gefragt ist somit ein kritisches Bewusstsein (der Fachdidaktik) dafür, dass Bildung immer dann zu einem Instrument der Hegemoniesicherung zu degenerieren droht, wenn sie nicht Dissens und Kontroversität ermöglicht, sondern vermittelt, dass es unter aufgeklärten Bürgern einen „vernünftigen Konsens“ darüber gäbe (oder geben müsse), wie mit politischen Herausforderungen der Zeit – etwa dem vielgescholtenen Populismus – umzugehen ist (Westphal 2018, 14).⁵³¹

Mouffe jedenfalls war schon vor über 40 Jahren überzeugt: „Weil die Probleme, denen wir heute gegenüberstehen, nicht auf demokratische Auswüchse zurückzuführen sind – wie die Neokonservativen uns glauben machen möchten – sondern auf einen Mangel an Demokratie, werden sie auch nur mit mehr Demokratie gelöst“ (Mouffe 1981, 54). Ihres Erachtens

2019, 192). Im Zuge dessen kann sich auch zeigen, dass, wie Mouffe anprangert, die *Politik* nicht in der Lage ist, politische Widersprüche im Modus eines agonistischen Konkurrenzverhältnisses abzarbeiten (ebd., 183).

531 Es existieren – dies sei hier auch klargestellt – „zweifelsohne Positionen, die einer pluralistischen Politik gefährlich werden können und entsprechend nicht akzeptiert werden sollten. In aller unbefriedigenden Kürze: Eine radikaldemokratische Perspektive schlägt vor, dass das nicht die sind, die eine bestimmte Interpretation von demokratischen Grundwerten nicht teilen, sondern die, die einen lebendigen Streit über die Interpretation dieser Grundwerte verhindern wollen“ (Westphal 2018, 17). Mit Mouffe ließe sich insbesondere vor „vermeintlich einzige[n] Alternativen zur kollektiven Gestaltbarkeit von (nationalen) Gesellschaften“ (Eis 2021a, 96). Sie fordert also notabene „keine Akzeptanz eines totalen Pluralismus. Einige Grenzen müssen der Art von Konfrontation, die in der Öffentlichkeit als legitim angesehen wird, gesetzt werden“ (Mouffe 2018a, 106).

ist für dieses Projekt⁵³² heute entscheidend, „dass der Linkspo-

532 Die radikale Demokratie ist nicht nur ein pluralistisches Demokratie- und Politikmodell, für das Mouffe und Laclau eintreten; für das Autorenduo steht sie zugleich für eine bestimmte Parteinahme und politische Positionierung – sie ist ein parteiisches Projekt der „Erneuerung der Linken“ (Weiß 2009, 54, Anm. 22). Das mouffesche und laclausche „Modell agonaler Demokratie“ spielt „weder Konflikt gegen demokratische Gemeinsamkeit aus, noch ist es neutral gegenüber der Frage, für welche politischen Projekte das Potenzial für Veränderung, das der Dimension des *Politischen* innewohnt, mobilisiert werden sollte“ (Westphal 2020b, 29f.). So geht es „agonaler Demokratie um die Problematisierung und Transformation von Herrschaftsverhältnissen zugunsten einer egalitäreren Gestaltung von Gesellschaft“ (ebd., 30). Marchart erläutert: „Radikal‘ wird dieses Projekt genannt, weil eines seiner Ziele in der Ausweitung egalitärer Verhältnisse auf immer weitere *Arenen* des sozialen Lebens besteht“ (Marchart 2007, 109). Mouffe stellt unmissverständlich klar: Das „radikaldemokratische Projekt“ steht für eine bestimmte „Richtung, die bestrebt ist, in diesem agonistischen Pluralismus hegemonial zu werden“ (Laclau/Mouffe 1998, 19); dessen Umsetzung in der Gestalt einer „linken *Gegenhegemonie* zum Neoliberalismus“ (Mouffe 2009, Buchrückseite) duldet laut der Politologin keinen Aufschub, „denn die Tatsache, dass die neoliberale Hegemonie im Moment so unangefochten ist, liefert die Erklärung dafür, dass die Linke nicht in der Lage ist, ein glaubhaftes Alternativprojekt zu formulieren“ (Mouffe 2007, 49). Sie kritisiert die „linken“ Parteien Europas scharf: „Sie haben alle Versuche aufgegeben, die bestehenden Machtverhältnisse infrage zu stellen, und beschränken sich nun darauf, Möglichkeiten aufzuzeigen, die neoliberale Globalisierung ‚menschlicher‘ zu gestalten“ (Mouffe 2011, 3). In Anbetracht der „neoliberalen Welle in allen Ländern“ ist es Mouffe zufolge „dringlicher denn je, einem derartigen Projekt Form zu geben“ (Mouffe/Walzer 1992, 288). Laclau schließt sich an: „Sagen wir es unverblümt: Ohne die Konstruktion eines neuen *sozialen Imaginären* wird es keine Renaissance der Linken geben“ (Laclau 2013c, 262). Es „gibt keine Zukunft für die Linke, wenn es ihr nicht gelingt, einen expansiven universalen Diskurs zu schaffen“. Die „bevorstehende Aufgabe ist es, diese Samen der Universalität zu verbreiten, sodass wir ein volles *soziales Imaginäres* erhalten, das sich gegen den neoliberalen Konsens zu behaupten vermag, der den hegemonialen Horizont der Weltpolitik der letzten dreißig Jahre dargestellt hat. Das ist sicherlich eine schwierige Aufgabe, aber zumindest eine, die wir genau formulieren können. Damit wäre schon eine erste wichtige Schlacht gewonnen“ (Laclau 2013d, 379). So entwickelt er mit Mouffe ein Modell radikaler Demokratie, das explizit als „Alternative für eine neue Linke“ adressiert ist (Laclau/Mouffe 2020, 214) – und tatsächlich: Vor allem Laclaus Denken entfaltet – wie bereits angedeutet – „als Blaupause für linke Bewegungen wie etwa Podemos in Spanien politische Wirkung“ (Séville 2017, 246).

pulismus [...] Kapitalismuskritik⁵³³ auf eine Weise formulieren kann, die eine Radikalisierung der Demokratie ermöglicht. Wir dürfen die Kapitalismuskritik nicht den Rechten überlassen“ (Mouffe/Borchmeyer 2017, 5).⁵³⁴

4.3 Historische Bildung

„Aufgearbeitet wäre die Vergangenheit erst dann, wenn die Ursachen des Vergangenen beseitigt wären. Nur weil die Ursachen fortbestehen, ward sein Bann bis heute nicht gebrochen.“
(Adorno 1971, 28)⁵³⁵

Eine radikaldemokratische (Bildungs-)Perspektive ist mit einem dezidierten „Appell zur historischen Besinnung“ verbunden (Fischer 2010). Schon Schmiederer⁵³⁶ betonte: „Po-

533 Mouffe prononciert: „Alles hängt von der Fähigkeit der Linken ab, eine wirkliche hegemoniale Gegenoffensive durchzuführen, die die unterschiedlichen Kämpfe, die heute auf allen Ebenen der gesellschaftlichen Verhältnisse stattfinden, in einem Projekt sozialistischer Transformation *artikulieren* könnte. Ein solches Projekt kann sich selbstverständlich nicht darauf beschränken, die Struktur der kapitalistischen Produktionsverhältnisse in Frage zu stellen, sondern muss auch die Art und Weise der der kapitalistischen Rationalität eigentümlichen Entwicklung der Produktivkräfte hinterfragen. Der Kapitalismus als ‚Lebensweise‘ ist nämlich die Ursache der zahlreichen Formen von Unterordnung und Ungleichheit“ (Mouffe 1988, 40).

534 Auch und gerade für Bildung gilt: „Wird die Kapitalismuskritik [...] stillgestellt, so muss die ungerechte Gesellschaft als unveränderliches Kontinuum, als Ansammlung von Sachzwängen erscheinen“ (Dörre 2014, 394) – genauer: als Ansammlung von „natürlich dargestellten Sachzwängen“ (Kröll 2002, 1) und somit „alternativlosen Sachzwängen“ (Bünger 2016, 126). Konsistente Kriterien für eine fundierte Kapitalismuskritik im Allgemeinen sowie gemünzt auf politische Bildung im Besonderen skizziert Lotz 2015.

535 Oder mit Bertolt Brecht: „Der Schoß ist fruchtbar noch, aus dem das kroch“ (zit. n. Dornhöfer 2021, 121).

536 Schmiederer und Giesecke werden in der (älteren) politikdidaktischen Fachliteratur nicht selten mit dem Prädikat „radikaldemokratisch“ etikettiert. So werden sie beispielsweise als Vertreter „radikaldemokratischer“ politischer Bildung gekennzeichnet (Eis 2019, 10) oder in eine „radikaldemokratische Tradition“ gestellt (Priester 1981, 146), was jedoch explizit nicht im hier vertre-

litische Bildung muss darauf abzielen, die Gegenwart als historische Epoche und menschliches Handeln in seiner geschichtlichen Bedingtheit zu verstehen, und zwar so, dass Geschichte als etwas vom Menschen Gestaltetes und Gestaltbares erkannt wird.“ Kurz: „Politische Bildung [ist] immer auch gleichzeitig historische Bildung“ (Schmiederer 1967, 123).

Im Anschluss an Negt zielt sozialwissenschaftliche Bildung neben *Identitätsfähigkeit* („den Umgang mit bedrohter und gebrochener Identität lernen“) (Negt 2016c, 227) und *Gerechtigkeitsfähigkeit* („Sensibilität für Enteignungserfahrungen, für Recht und Unrecht, für Gleichheit und Ungleichheit“) (ebd., 232) vor allem auf *historische Fähigkeit* („Erinnerungs-⁵³⁷ und *Utopiefähigkeit*“) (ebd., 236). Der Sozialphilosoph fordert: „Wir benötigen heute mehr denn je einen Begriff von der Geschichte, der objektiven Verhältnisse, um allgemeines Wissen in ein praktisches Handlungswissen umzusetzen. [...] Erst wenn wir einen Begriff von der Vergangenheit haben, gewinnen wir die *Utopiefähigkeit* zurück, können wir Befreiungsphantasien entwickeln, die aus wissender Hoffnung bestehen“ (ebd., 238).⁵³⁸ So werden mit dem mouffeschen und laclauschen Ansatz einer „Wiedergewinnung des *Politischen*“ (Salomon 2013, 72) Utopien einer radikalen Demokratie transportiert (Bürgin 2018, 3), in der alle das gleiche Recht haben, die „Koordinaten des gesellschaftlichen Zusammenlebens festzulegen“ (Demirović, zit. n. ebd.).

Die Demokratietheorie des Autorenduos nimmt weder eine „vorgängig logische Kohärenz sozialer Positionen“ noch

tenen Sinne radikaler Demokratie(theorie) zu verstehen ist, auch wenn – wie bereits marginal angedeutet wurde – durchaus theoretische Parallelen bestehen und Möglichkeiten der konzeptionellen Verbindung ausgemacht werden können.

537 Auch und insbesondere anhand von geschichtskulturellen Diskursen wird evident: „An was in welcher Form und zu welchem Zweck von wem erinnert wird, unterliegt [...] konflikthaften Auseinandersetzungen um kulturelle Deutungsmacht“ (Emde 2020b, 147). Für Laclau ist „Geschichte als Totalität ein mögliches Objekt von Erfahrung und Diskurs“ (Laclau 1994b, 287).

538 Radikaldemokratische Bildung zielt damit stets auf die Entwicklung von *Geschichtsbewusstsein* – geschichtsdidaktische Schlüsselkategorie (Bernhard 2005, 57).

ein „subjektives Apriori“ an – alles, was ist, wird erst durch eine konkrete historische Praxis instituiert und stabilisiert (Friedrichs 2012b, 21).⁵³⁹ Mouffe und Laclau wenden sich energisch gegen die Proklamation eines „Endes der Geschichte“ (Francis Fukuyama) oder eines „Endes aller Widersprüche“ (Wohnig 2017b, 203). Damit richten sich die beiden Autoren ausdrücklich gegen ein „lineares Geschichtsverständnis“ (Lösch/Rodrian-Pfennig 2014, 51). Für sie ist Geschichte kontingent – „zwar faktisch, somit möglich, aber nicht notwendig“.⁵⁴⁰ Historische Entwicklungen mit der Aussicht auf die Ermöglichung von *Alteritätserfahrungen* zu analysieren, bedeutet somit, erstere „im Kontext eines vorhergehenden oder nachfolgenden Einschnitts zu begreifen, und zwar als ein *Ereignis*“.⁵⁴¹ Diese historische Perspektive versteht sich als eine kritische“ (Gürses 2017b, 166).⁵⁴² D.h., dass Geschichte der „genealogischen Kritik“⁵⁴³ dient – als Reservoir für alternative Möglichkeiten der Subjektkonstitutionen.⁵⁴⁴ Demgegenüber

539 Foucault hebt hervor: „Die Wahrheit ist ein Irrtum, der nicht mehr abgewiesen werden kann, weil er durch eine lange Geschichte hartgesotten wurde“ (zit. n. Schäfer 2004a, 41).

540 Im historischen Sinne bedeutet Kontingenz, „dass es immer auch hätte anders kommen können, Handlungen aber infolge der Tat als Tatsachen faktisch in der Welt seien und nicht ungeschehen gemacht werden können“ (Schäfer/Jacobs 2020, 112).

541 Foucault spricht nicht nur mit Blick auf das „Ereignis des *Politischen*“ (Oeftering 2012, 69) von einer notwendigen „Ereignishaftmachung“ (Foucault 1992, 30f.).

542 Auch Kritik selbst ist immer historisch (verortet) und kontingent (Vater 2014, 50), so wie auch die (hegemonial ge- bzw. verformte) menschliche Wahrnehmung von (konstruierter) Wirklichkeit stets kontingent ist (Hilbrich/Ricken 2019, 50). Daraus folgt: „Jede Kritik wird notwendigerweise inner-ideologisch sein“ (Laclau 2013a, 176).

543 Auch Kritik selbst ist immer historisch (verortet) und kontingent (Vater 2014, 50), so wie auch die (hegemonial ge- bzw. verformte) menschliche Wahrnehmung von (konstruierter) Wirklichkeit stets kontingent ist (Hilbrich/Ricken 2019, 50). Daraus folgt: „Jede Kritik wird notwendigerweise inner-ideologisch sein“ (Laclau 2013a, 176).

544 Entlang der „Trias von Wissensformen, Machttechnologien und Subjektivierung“ (Barbehön/Wohnig 2019, 41) nimmt Foucault eine „radikale Historisierung von Subjektivität“ vor (Martin Saar, zit. n. ebd.). Die „Anordnung des Wissens“ wird „in radikaler Weise historischen Formationen unterworfen“ (Friedrichs 2019b, 88).

fungiert die Gegenwart als eine „negative Vergleichsfolie“; sie kommt ohne ein moraltheoretisch ausbuchstabiertes Leitbild aus und kennt keinen machtfreien Raum, der als Zielvorstellung erhalten könnte. Stattdessen stellt die „radikale Kontingenz“ – das „Uneindeutige“ – den „vorsichtigen Maßstab“ der antiessentialistisch verfahrenen historischen Analyse dar (Lotz 2017, 35). Damit konzentriert sich *genealogische Kritik* darauf, die sozialen Strukturen hegemonialer (und *imperialer*) Lebensformen herauszustellen und ihre angebliche Naturwüchsigkeit, Unveränderlichkeit und Notwendigkeit zu dekonstruieren,⁵⁴⁵ sodass sie sich letztlich als Ergebnis historischer (Kultur-)Kämpfe entpuppen (Henkenborg 2015, 117).⁵⁴⁶

Das Verständnis von Demokratie als konstitutiv unvollkommene und unabschließbar prozesshafte⁵⁴⁷ impliziert dabei, dass es nicht „die eine richtige Lebensform, die eine richtige Meinung oder Lösung gibt“ (Temme 2014, 138).⁵⁴⁸ Eine *genealogische Kritik* sagt nicht: ‚Ich bin im Recht und die anderen irren sich‘, sondern nur: ‚Die anderen behaupten zu Unrecht, dass sie im Recht sind‘“ (Paul Veyne, zit. n. Simons/Masschelein 2016, 185). Sie deckt im Modus einer „radikalen Verzeitlichung“, welche die Partikularität jeder kulturellen

545 Die „den Einzelnen naturwüchsig anmutende [...] Gesellschaftlichkeit als tatsächlich kollektives Produkt menschlichen Handelns, kurz: das Bestehende als *Gewordenes* erkennbar werden zu lassen, und so in Wahrheit [als] gestaltbar, wenn auch nicht ohne Weiteres, ist die Voraussetzung für die theoretische und praktische Möglichkeit einer [...] *Politischen* Bildung“ (Rößler 2017, 146).

546 So „besteht der Einsatz genealogischer und kritischer Optionen darin, nicht nur als ‚Werkzeugkiste‘ für *performative Akte* zu dienen, sondern diese genealogisch-kritischen Erzählungen legen zugleich Einsatzpunkte, ‚lohnenswerte‘ oder *signifikante* Bezugspunkte für soziale Auseinandersetzungen nahe“ (Schäfer 2009b, 207).

547 Ein „Projekt radikaler und pluraler Demokratie“ erkennt die „Unmöglichkeit einer vollständigen Verwirklichung der Demokratie und der endgültigen Errichtung der politischen Gemeinschaft“ stets an (Mouffe 1993b, 16).

548 Dies betont auch Agamben, dem zufolge die „einzelnen Formen, Akte und Prozesse des Lebens niemals einfach Fakten sind, sondern immer und vor allem *Möglichkeiten* des Lebens. [...] Damit konstituiert sich *Lebens-Form* unmittelbar als politisches Leben“ (zit. n. Geulen 2004, 107). Rancière verweist darauf, dass „Regime der Normalität“ errichtet werden, die das „Feld des Sozialen kartieren

Ordnung demonstriert (Friedrichs 2012a, 102), auf, dass auch die „von uns repräsentierten Ordnungen, allem Anschein zum Trotz, doch stets im Fluss sind“ (Rieger-Ladich 2016, 160). So wird deutlich, dass jede gesellschaftliche – d. h. gestiftete – Ordnung stets veränderbar bleibt (ebd., 148). Diese Einsicht verlangt, das „als Wahrheit Akzeptierte“ (Gürses 2017b, 166) und die „Tatsache seines Akzeptiertseins“ dahingehend zu befragen, „was es akzeptabel macht – nicht im Allgemeinen, sondern eben dort, wo es akzeptiert ist“ (Foucault, zit. n. ebd.).⁵⁴⁹ Foucaults⁵⁵⁰ historisch-genealogisches Verfahren, das hier vorgeschlagen wird,⁵⁵¹ führt sozusagen „vom Faktum der

und dabei bestimmte Lebensentwürfe nobilitieren, andere diskreditieren oder gar delegitimieren“ (Rieger-Ladich 2020, 15).

549 Für Foucault ist Kritik eine „soziale Praktik“, die sich bestehenden „Führungsverhältnissen und ‚herrschenden Wahrheiten‘ zu entziehen versucht (Thomas Lemke, zit. n. Hammermeister 2014, 139). Bei der Wahrheit geht es seines Erachtens nicht um das „Ensemble der wahren Dinge, die zu entdecken sind“, sondern um das „Ensemble der Regeln, nach denen das Wahre vom Falschen geschieden und das Wahre mit spezifischen Machtwirkungen ausgestattet wird“ (zit. n. Friedrichs 2014c, 276). Insofern lässt sich Foucaults Kritikbegriff mit dem rancièreschen Begriffspaar „Politik-Polizei“ verknüpfen (Kirschner 2015, 156).

550 Sein Kritikbegriff kann einer kritischen sozialwissenschaftlichen Bildung wertvolle Impulse liefern (Kirschner 2012, 257). Foucault spricht von der „Theorie als Werkzeugkiste“; ihm geht es nicht darum, „ein System zu konstruieren, sondern ein Werkzeug: eine Logik, die den Machtverhältnissen und Kämpfen in ihrem Umfeld angemessen ist“ (zit. n. Grabau 2013, 24, Fßn. 34). So könnte man „Foucaults kritisches Projekt als den Kampf eines Kriegers auffassen, genauer noch als Experiment eines ‚demokratischen Kriegers‘. Er ist jemand, der Bücher liefert, die als demokratische Waffen genutzt werden können, um gegen die Annahme der Ungleichheit zu kämpfen und er ist somit einer, der mit der praktischen Demonstration und Affirmation der Gleichheit zu tun hat. [...] Wir können uns Foucault als demokratischen Krieger vorstellen, der die praktische Verifizierung von *Potenzialität* und *Gleichheit* anstrebt und vorbereitet, anstatt als jemanden, der theoretisch versucht, Ungleichheit zu verifizieren und anderen vorschreibt, wie sie (sich selbst) regieren sollen“ (Simons/Masschelein 2016, 186).

551 Der Rückgriff auf „Foucaults ‚Bohrungen‘ zur *disziplinaren*, *pastoralen* und *Bio-Macht*“ (Riefling 2013, 103) ist hier prädestiniert: „Seine unterschiedlichen Verfahrensweisen, die er [...] unter den Namen *Archäologie*, *Genealogie* oder *Kritik* subsumiert hat, weisen allesamt eine methodologische Gemein-

Akzeptiertheit zum System der Akzeptabilität“ (ebd.).⁵⁵² Im Blickpunkt steht die Frage, wie und in welchen Macht- und Wissensstrukturen Menschen zu Subjekten werden und wie diese Formungen historisch gewachsen und erklärbar sind (Gloe/Oeftering 2017, 419).⁵⁵³

In einer diachronen, sprich historischen und zugleich gegenwartsbezogenen kritisch-analytischen Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Selbstverständlichkeiten gilt es (Hartmann 2016, 85), die „soziohistorischen Hintergründe“ (Thoma 2016, 375) auf eine „gegenwartshistorische“ Weise zu durchdringen (Gürses 2017b, 165), um „ein ‚Aufbrechen‘ natürlich gegebener Normalitäten“ anzubahnen (Thoma 2016, 375).⁵⁵⁴ Es geht darum, die „*Geschichte der Gegenwart*“⁵⁵⁵ an-

samkeit auf: Sie fokussieren nicht auf ‚Endformen‘ (Staat, Herrschaft, Wahrheit, wissenschaftliche Lehrsätze, Fortschritt usw.), sondern auf Strukturen, Prozesse und Kämpfe, in denen singuläre Ereignisse sich zu solchen Endformen (qua Effekten) verflochten haben und als solche für sich Universalität beanspruchen. Diese historischen Verfahrensweisen eignen sich hervorragend für die Vermittlung des *Politischen*“ (Gürses 2017b, 173).

552 Mouffe hebt hervor, dass „(a) jede Macht die sich durchzusetzen imstande war, dies deshalb konnte, weil sie von manchen Gruppen als legitim anerkannt wurde; und (b) jede Legitimität, insofern sie auf keinem aprioristischen Grund basiert, auf irgendeiner Form erfolgreicher Macht basiert“ (Mouffe 2018a, 102). Ihre Demokratietheorie hat grundsätzlich eine Nähe zur Genealogie Foucaults; beide verzichten auf jeglichen Versuch einer gesellschaftlichen Ontologie, in der „mit wissenschaftlichem Anspruch ‚objektive‘ Positionierungen und damit Konfliktlinien vorgegeben werden“ (Schäfer 2004a, 47).

553 Hier lässt sich „politikdidaktisch ansetzen, weil die Annahme historisch bedingter kontingenter Subjektwerdungsprozesse die Frage nahelegt, unter welchen Umständen, in welchen Wissens- und Machtverhältnissen gefangen sich die (politische) Subjektwerdung von gegenwärtig Lernenden vollzieht“. So ist darauf hinzuweisen, dass das „Programm ‚die Geschichte der Gegenwart zu schreiben‘, die Foucaultschen Verfahrensweisen der *Archäologie*, *Genealogie* und *Kritik* sowie das *Dreieck Subjekt-Macht-Wissen* für die *Politische* Bildung fruchtbar gemacht werden sollten“ (Gloe/Oeftering 2017, 420).

554 Beispielsweise zeichnet Foucault in seinen Vorlesungen zur *Geschichte der Gouvernementalität* „ausführlich nach, wie sich über die Geburt des *Homo Oeconomicus* im 18. Jahrhundert bis zu den Phantasien des neoliberalen Ökonomen Gary Becker ein Bild vom Menschen durchsetzt, das schließlich für alles wird erhalten müssen“ (Graefe 2011, 173).

555 Foucault sieht vor, „die *Geschichte der Gegenwart* zu schreiben“ (zit. n. Gürses 2017b, 164), also danach zu fragen „wie die Gegenwart wurde, was sie ist, aber

ders [zu] erzählen“ (Grabau 2013, 47) – als „Geschichte einer Macht, der eine sichere, besitzbare Basis versagt ist“ (Hannelore Bublitz, zit. n. Riefling 2013, 120). Historische Narrationen stehen dann mit Rancière gesprochen „im Dienst der *Unterbrechung*“; sie formieren sich zu „Gegen-Schicksalsgeschichte[n]“ (zit. n. Rieger-Ladich 2016, 151) wider die „Autorität [...] der ‚wahren Geschichten‘, die auf den Anspruch des Buchstäblichen, der Tatsächlichkeit diesseits der produktiven Einbildungskraft sich stützt“ (Adorno 2014, 274).

Schon Gramsci sah die politische Kernaufgabe der *gegenhegemonialen* Bewegung in der „konkreten Erforschung der vergangenen Geschichte und in der Tätigkeit der Schaffung neuer Geschichte“ (zit. n. Bernhard 2005, 76).⁵⁵⁶ Anders for-

eben nicht als kontinuierlicher Prozess, sondern als Kette kontingenter *Ereignisse*“ (Gloe/Oefering 2017, 420). Hegemoniekritik bedeutet dann, „die ‚Geschichte der Gegenwart‘ anders zu erzählen“. Die Zielperspektive besteht darin, die Mechanismen in den Blick zu bekommen, „die uns eine Art und Weise zu sprechen vertraut machen, welche die Ohren öffnen für eine Rede und eine andere als Lärm und Geschwätz erscheinen lassen. Diese Art der Verschränkung von [...] theoretischen und historischen Überlegungen will Gewissheiten und *Einvernehmen* auflösen, indem sie die historischen Orte aufsucht, an denen das, was sich heute als einzige Möglichkeit behauptet, über eine Sache zu reden, zum ersten Mal – noch als eine Möglichkeit unter anderen – auftauchte. Foucault spricht von ‚Ereignishaftprüfung oder Ereignishaftmachung‘. Auf diese Weise soll nachvollzogen werden, wie sich eine Möglichkeit, über Dinge zu reden und nachzudenken, durchsetzte. Weil als kontingent erfahrbar wird, was als notwendig galt“ (Grabau 2013, 24), gestattet dieses Verfahren „eine Kritik ohne Alternative, ohne Norm und ohne besseres Wissen – eine Kritik, die sich alleine an der Alternierung des Bestehenden bemisst“ (Dieter Mersch, zit. n. ebd.).

556 Gramsci versteht in seiner dezidiert historisch perspektivierten Hegemonietheorie den Menschen als „geschichtliches Gebilde“ (zit. n. Bernhard 2007, 149); er wird von den „jeweils konkreten geschichtlichen, materiellen, sozialen, kulturellen Lebensverhältnissen“ determiniert (ebd.). Der Mensch ist dem Philosophen zufolge „nicht nur die Synthese der bestehenden Verhältnisse [...], sondern auch der Geschichte dieser Verhältnisse“; er „ist die Zusammenfassung der gesamten Vergangenheit“ (zit. n. Haug 2009, 41). Gramsci besitzt die „Vorstellung einer absoluten Historizität“ (Demirović, zit. n. Hirschfeld 2005, 147), wenn er feststellt: „Da der Mensch ein geschichtliches Werden ist, sind auch Erkenntnis und Realität ein Werden, ist auch Objektivität ein Werden“ (zit. n. ebd., 147f.). Folglich ist für ihn auch – was seine Nähe zum Poststrukturalismus verdeutlicht – Wahrheit ein Werden (Hirschfeld 1988, 344). Gramsci verfolgt

muliert geht es darum, beide Momente zu verzahnen – das der *Unterbrechung* der herrschenden Ordnung und das der *Errichtung* einer neuen Ordnung. Das bedeutet zunächst, den Nachweis der Kontingenz aller gesellschaftlichen – d. h. historischen – Strukturen⁵⁵⁷ als Hinweis darauf zu lesen, dass stets Alternativen zu den herrschenden Verhältnissen bestanden und bestehen (Rieger-Ladich 2016, 160).⁵⁵⁸

Zusammengefasst können somit insbesondere folgende Komponenten der skizzierten foucaultschen Perspektive eine kritische⁵⁵⁹ sozialwissenschaftliche Bildung bereichern: Zum

somit eine „Idee des Werdens“: „Der Mensch wird, er verändert sich fortwährend mit dem *Sich-Verändern* der gesellschaftlichen Verhältnisse“ (zit. n. Haug 2013, 50). In dieser Perspektive ermächtigt die „bewusste und kritische ‚Ausarbeitung‘ der eigenen Philosophie“ als Nukleus des gramscianischen Bildungsbegriffs den Menschen zur Gestaltung „seiner eigenen Geschichte“ und der sozialen Verhältnisse (Bernhard 2009, 637). Entsprechend lautet der pädagogische Imperativ des Philosophen: „Erkenne dich selbst als Produkt des bislang abgelaufenen Geschichtsprozesses“ (zit. n. Haug 2009, 38).

557 In Anlehnung an Hegel formuliert: „Das Sein der Struktur ist ihr Werden – und dieses Werden ist unabgeschlossen und unabschließbar“ (Jablonka 1998, 25).

558 Denn „hegemoniale Herrschaftsverhältnisse und Wahrheitsregime sind mit Gramsci stets umkämpft, haben eine bestimmte Geschichte, und gerade dadurch sind sie auch veränderbar. Die Kontingenz des Bestehenden (welches als *historische Artikulation* nicht notwendig so ist, wie es ist, aber zugleich auch keinesfalls zufällig so ist, wie es ist und bleiben muss, wie es ist) ist jedoch oftmals nicht thematisierbar, gerade weil das Bestehende zugleich das Selbstverständliche ist. Ein herrschaftskritischer Umgang im pädagogischen Feld kann sich um Strategien bemühen, dies zu ändern“ (Krenz-Dewe/Mecheril 2014, 60).

559 Mit „Foucaults Kritikbegriff und Butlers Verständnis von Subjektivierung als Unterwerfung und Handlungsfähigkeit zugleich bezieht sich das Kritische der sozialwissenschaftlichen Bildung vor allem auf die Analyse des ‚Wie‘: Indem danach gefragt wird, wie Identitäten und Lebensweisen durchgesetzt und verworfen werden, wie Diskurse und Wahrheiten plausibilisiert und als alternativlos markiert werden (obwohl sie kontingent sind) und wie sich das Verhältnis von Subjekt und Macht ausgestaltet, lassen sich Positionen einer Kritik des Gegebenen formulieren, die vom Politischen ausgehen. [...] Damit wird [...] ein Einspruch gegen gegenwärtige Formen des Regierens und der Polizei möglich, der erstens zeigt, dass die Dinge nicht so einfach sind, wie sie vielleicht auf den ersten Blick erscheinen mögen, und zweitens, dass die Dinge kontingent sind und darum auch verändert werden können“ (Schäfer 2021, 116). In diesem Sinne ist sozialwissenschaftliche Bildunglich, der erstens zeigt, dass die Dinge nicht so einfach sind, wie sie vielleicht auf den ersten Blick erscheinen mögen,

einen das Programm „die *Geschichte der Gegenwart* zu schreiben“ (bzw. anders zu schreiben); zum anderen die dazu prädestinierten historisch-philosophischen Verfahren (*Archäologie, Genealogie, Kritik*) sowie das „Dreieck Subjekt-Macht-Wissen“, das als eine „netzförmige Folie“ auf Diskurse, Praktiken und Institutionen angewendet werden kann, um an diesen das Politische transparent zu machen und sie einer historisch – und eben nicht normativtheoretisch – verfahrenen Kritik zuzuführen (Gürses 2017b, 171f.).

Sozialwissenschaftliche Bildung steht damit vor der Aufgabe, die politisch-gesellschaftliche Wirklichkeit im Sinne eines „Existenzialurteils“ (Horkheimer) zu begutachten.⁵⁶⁰ Dies kann nur dann auf qualifizierte Weise erfolgen, wenn jene Wirklichkeit historisch kontextualisiert wird. Entsprechende Kontexte wären zum Ersten die Kontingenz der sozialen Ordnung, der auch die Erkenntnis⁵⁶¹ der Wirklichkeit (und die Bildung) unterworfen ist; zum Zweiten das „Gewordensein“ der vorherrschenden Gesellschaftsformation,⁵⁶²

und zweitens, dass die Dinge kontingent sind und darum auch verändert werden können“ (Schäfer 2021, 116). In diesem Sinne ist sozialwissenschaftliche Bildung analog zur Unterscheidung von dem Politischen und der Politik „vor allem ein ‚Wie‘ und erst in zweiter Linie ein ‚Was‘“ (Oeffering 2013, 251); es „geraten u. a. Diskursverschiebungen, Re-Artikulationen, Re-Formulierungen und Entnennungen in den Blick, also das Wie im Kampf um gesellschaftliche Hegemonie“ (Brodesser 2004, 147).

560 Politische Urteilsfähigkeit, konkretisiert in der Fähigkeit, ein *Existenzialurteil* zu fällen (Gürses 2017a, 81), besteht in dem „Vermögen, die Gegenwart als historisch gewordene zu verstehen und sie nach den in ihr wirksamen Kräften sowie nach den Bedingungen zu befragen, die das Geschehen für das zukünftige Handeln bietet“ (ebd., 79).

561 Es geht im Sinne eines „ateleologischen Bildungsbegriff[s]“ (Schwarz 2020, 396), der sich des „Gewordenseins der Dinge“ annimmt (Kirschner 2015, 154), darum, die „Bezeichnungspraktiken sowie die verknüpften Kategorien und Differenzen in ihrer jeweils historischen Kontextabhängigkeit“ zu beleuchten (Ebner von Eschenbach 2017a, 40). Auf diese Weise kann im Anschluss an Castoriadis folgendes deutlich werden: „Die Kategorien, mit deren Hilfe wir die Geschichte denken, sind in entscheidendem Maße selbst von der geschichtlichen Entwicklung hervorgebracht worden“ (Castoriadis 1990, 26).

562 Die (völlige) Entkopplung der Fächer Wirtschaft, Politik und Soziologie hat unter anderem zur Folge, dass Reflexionen des gesellschaftlichen *Geworden-Seins* nahezu verloren gehen. Eine damit einhergehende (weitere) Verengung des

in der die Edukanden leben und sich selbst sowie ihre soziale Umwelt in einer bestimmten Weise wahrnehmen; zum Dritten „die ‚Richtung‘ jeder historischen Schau (im Sinne von ‚Gerichtet-Sein‘)“ und zum Vierten die Veränderbarkeit aller Ordnungen, Verhältnisse und Dinge.⁵⁶³ Geschichte stellt dann ein umkämpftes Terrain dar, während das (kulturelle) Kollektivgedächtnis als ein Schauplatz *politischer* Kämpfe fungiert.⁵⁶⁴ Ist also sozialwissenschaftliche Bildung an einer in historischer Perspektive⁵⁶⁵ zu vermittelnden Einsicht in das

Politik- und Demokratiebegriffs dient der reinen Vermittlung politischen und ökonomischen „Wissens“, das die bestehenden Herrschaftsverhältnisse legitimieren und stabilisieren soll; über *Sprachspiele* werden „Wahrheiten“ und (damit) Ungleichheiten (re)produziert (Späte 2013, 196). Gerade dem Schulbuch kommt eine „zentrale Bedeutung bei der Konstitution und Reproduktion hegemonialer Vorherrschaft“ zu (Barbehön/Wohnig 2019, 45). Mit Blick darauf können unter Rückgriff auf Mouffes Ansatz die in (Schulbuch-)Literatur verankerten, in sprachimmanenten Machtstrukturen gründenden Konflikt- und Kollektivierungspotenziale auf diskursanalytisch-dekonstruktive Weise identifiziert und aufgegriffen werden (Heil 2020, 99f., Ffñ. 62).

563 Eine im Anschluss an Bruno Latour von der „Politizität der Dinge ausgehende politische Bildung fragt mit anderen Worten nach der Möglichkeit einer Erfahrung, die sowohl eine – veränderte – Beziehung zu den Dingen eröffnet als auch deren soziale, d. h. kontingente Partikularität in Erscheinung treten lässt“ (Bünger/Jergus 2020, 166); Materie erscheint hier stets als kontingente „Geschichtsmaterie“ (Ernst Bloch, zit. n. Bernhard 2020, 630).

564 Sozialwissenschaftliche Bildung „sollte sich an radikalen Demokratievorstellungen orientieren, die eine *Erziehung nach Auschwitz* unter Mitdenken der Gegebenheiten des begonnenen 21. Jahrhunderts fortsetzen“ (Fischer 2010, 83). Denn „Er- und Entinnerung [*artikuliert sich*] als Teil einer (gegen-)hegemonialen Geschichtsschreibung und interessengeleiteter Geschichtspolitik“ – die „Auseinandersetzung um Geschichte ist ein Konfliktfeld“ (Emde 2020b, 147), auf dem sich „die Kraft zur kulturellen Hegemonie entscheidet“ (Peter Steinbach, zit. n. ebd.).

565 Im Zentrum der „historisch-kritischen Methode“ (Uhl 2017, 291) Pierre Rosanvalls steht die „historische Analyse und zeitdiagnostische Kritik“ (ebd., 285). Mit dem Historiker gesprochen, der Möglichkeiten einer kritischen „Gegen-Demokratie“ (zit. n. ebd., 289) und Formen „gegen-demokratische[r]“ Praxis (zit. n. ebd., 299) auszuloten versucht: „Das *Politische* ist [...] zugleich ein Feld und eine Tätigkeit. Als Feld bezeichnet es den Ort, wo Menschen [...] ihre vielfältigen Lebensentwürfe koordinieren, den Ort, der die Gesamtheit ihrer Diskurse und Handlungen mit einem Rahmen versieht“ (zit. n. ebd., 285). Soll heißen: „Man kann das *Politische* [...] nur begreifen, wenn man den ihm zugrundeliegenden Widersprüchen und Mehrdeutigkeiten auf spürbare

Politische interessiert und soll sie „über die starre Akzeptanz des Vorhandenen und über (Durchhalte-)Parolen“ signifikant hinausgehen, kann sie in der foucaultschen „Programmatik der ‚Geschichte der Gegenwart‘ (der *historischen Differenz*⁵⁶⁶)“ fruchtbare Anleihen finden (ebd., 172). Gerade anhand der Beziehungskonstellationen von *Subjekt-Macht-Wissen* wird das *Politische* in seinen multiplen Dynamiken ablesbar; indem das *Politische* im „Wechselspiel“ mit jenem *Dreieck* betrachtet wird, kann der Horizont kritischer Bildung substanziell erweitert werden (ebd., 173).

Ubiquitäre Machtstrukturen sind zwar in den seltensten Fällen kurzfristig aufzulösen, allerdings sind sie immer historisch bedingt und damit potenziell veränderbar. Angesichts dessen beginnt „Kritik-Lernen“ bei der Analyse konkreter historischer Machtkonstellationen (Eis/Moulin-Doos 2018, 14).⁵⁶⁷ In diesem Sinne ist Mündigkeit mit Foucault gesprochen ein Ethos, „bei dem die Kritik dessen, was wir sind, zugleich historische Analyse der uns gesetzten Grenzen und Probe auf ihre mögliche Überschreitung ist“ (zit. n. ebd.).⁵⁶⁸

Weise ihre Dichte und Komplexität zurückgibt. Meine Absicht ist also, die Demokratie zu denken, indem ich den Faden ihrer Geschichte aufgreife. Dabei ist notwendig, umgehend klarzustellen, dass es nicht allein darum geht, dass die Demokratie eine Geschichte hat. Es gilt, den radikaleren Gedanken in Betracht zu ziehen, dass die Demokratie eine Geschichte *ist*“ (zit. n. ebd., 287).

566 Die „*historische Differenz* ergibt sich aus Bruchstellen, aus Diskontinuitäten“ (Gürses 2017b, 165f.). Foucault fragt: „Welche *Differenz* führt das Heute im Unterschied zu dem Gestern ein?“ (zit. n. ebd., 165). Der „Rekurs auf die *historische Differenz* betrifft den Kern der historisch-philosophischen Untersuchung“ (ebd.).

567 Diese Ausrichtung hebt die „historische Gewordenheit und die *politische* Gestaltbarkeit gesellschaftlicher Verhältnisse hervor. Einer kritischen *politischen* Bildung geht es darum, vermeintliche Alternativlosigkeiten zu widerlegen, indem sie *politische* Gestaltungsmöglichkeiten identifiziert und sich auf die Suche nach gesellschaftlichen Alternativen zum Neoliberalismus begibt“ (Hertelt/May 2016, 124). So besteht zumindest eine „Konvergenz in offener Suche“ (Laclau 1998a).

568 Es wird sozusagen eine „Grenzhaltung“ eingenommen, die „mögliche Überschreitungen von (Denk-, Rede- und Handlungs-)Zwängen“ eruiert. Diese foucaultsche Form der Kritik wäre weniger „transzendental, sondern [vor allem] *archäologisch* und *genealogisch* zu nennen“ (Grabau 2013, 24), da „sie nicht aus der Form dessen, was wir sind, ableiten wird, was uns zu tun oder

Denn „Denken heißt [...] überschreiten; es heißt diese Ordnung zu befragen, sich zu wundern, dass sie da ist, sich zu fragen, was sie möglich gemacht hat; es heißt im Durchstreifen ihrer Landschaften die Spuren der Bewegungen zu suchen, die sie geformt haben, und in diesen vermeintlich zur Ruhe gekommenen Geschichten zu entdecken, inwieweit es möglich wäre, anders zu denken“ (Michel Pêcheux, zit. n. Hammermeister 2014, 134).

zu erkennen unmöglich ist; sie wird vielmehr aus der Kontingenz, die uns zu dem gemacht hat, was wir sind, die Möglichkeit herauslösen, nicht mehr das zu sein, zu tun oder zu denken, was wir sind, tun oder denken“ (Foucault, zit. n. ebd.).

5. Anmerkungen zum (Spannungs-)Verhältnis zwischen radikaldemokratischer Bildung und Beutelsbacher Konsens

„Konsens ist das Ende der Politik“.
(Mouffe 2015b, 68)

Der *Beutelsbacher Konsens* muss in der hier eingenommenen Perspektive konsequent im Kontext der Zeitdiagnosen politischer Apathie und politischer Konfliktunterdrückung – um nur zwei gravierende (keineswegs neue) Befunde zu nennen – gelesen und ausgestaltet werden, d. h. vor dem Hintergrund eines weiteren *Strukturwandels der Öffentlichkeit* und – übergeordnet – einer sich strukturell transformierenden Gegenwartsgesellschaft, die sich seit geraumer Zeit mit den Signalworten *Postdemokratie* (Rancière, Crouch) (Geßner u. a. 2016, 34) und *Postpolitik* (Mouffe, Žižek, Badiou) konfrontiert sieht (Hentges/Gläser 2020, 152).

Ausgehend von einem konflikt- und dissensorientierten Politikbegriff ist es geboten, diejenigen für Bildungsprozesse elementaren Fragen nach Macht- und Herrschaftsverhältnissen zu stellen, die im Beutelsbacher Konsens (weitgehend) ignoriert werden (Eis 2016b, 136). Nicht nur ein radikaldemokratischer Standpunkt⁵⁶⁹ verlangt, den Beutelsbacher Konsens radikaler zu denken (Friedrichs 2016a). So ist dessen Prinzipienkatalog, der den „produktiven Dissens aus der politischen Bildung eskamotiert und damit zu ihrer Entpolitisierung beigetragen hat“, grundlegend zu hinterfragen (Rodrian-Pfennig 2011, 166).

569 „Radikaldemokratische Auseinandersetzungen mit dem Beutelsbacher Konsens“ stellen Westphal 2018 und Friedrichs 2016a dar (Sörensen 2020, 23, Fßn. 18).

Die Begriffe des Konflikts und der Konfliktfähigkeit stehen mit allen drei Prinzipien des Konsenses in direktem Zusammenhang (Massing 2017, 146). Radikale Demokratietheorien regen mit ihrer axiomatischen Offenheit gegenüber Konflikten insbesondere dazu an, das Kontroversitätsgebot in den Fokus zu nehmen und von Grund auf zu aktualisieren (Westphal 2018, 17). Radikaldemokratisch gelesen erfordert letzteres zum einen die dezidierte Anerkennung von Konflikten und Differenzen sowie von Pluralismus und Multiperspektivität (Henkenborg 2016, 188); zum anderen wird explizit die Herausbildung von Kritikfähigkeit adressiert.⁵⁷⁰ Soll sozialwissenschaftliche Bildung die gesellschaftliche Pluralität nicht nur (vermeintlich objektiv) abbilden, sondern auch die Voraussetzungen dafür schaffen, dass die Edukanden imstande sind, soziale Ein- und Ausschlussmechanismen (selbst)reflexiv zu problematisieren und im Zuge dessen ausgemachte Konflikte produktiv aufzugreifen, bedarf es der Entwicklung von Kritik- und eben Konfliktfähigkeit (Hubacher 2021, 38, Fßn. 17).⁵⁷¹ Die Zielperspektive radikaldemokratischer Bildung besteht vor diesem Hintergrund nicht nur darin, den Subjekten Kontroversität in dem Sinne zu vermitteln, dass sie (in Kenntnis und im Rahmen vorgegebener Alternativen⁵⁷²) zu einer (poli-

570 Eine Bildung, „die es sich zum Auftrag macht, Bürger/-innen zu Kritik zu befähigen, vermittelt den Unterschied zwischen Demokratie als *konkrete politische Ordnung* und Demokratie als *Idee eines kontinuierlichen Gestaltungspotenzials*“ (Westphal 2020b, 30).

571 Bewegt man sich ausschließlich auf der Ebene institutioneller Konfliktregelung, bleibt man im mouffeschen Verständnis der Ebene der *Politik* verhaftet und stößt nicht in die für die Demokratie unerlässliche Ebene des *Politischen* vor. Eine „agonale Politik“ gewährt laut Friedrichs Konflikten den notwendigen Raum: „Radikal unterschiedliche Positionen, Opponenten, für die es keinen Kompromiss und keine Schlichtung gibt, werden hier erst exponiert. Politik wird nicht von einem funktionalen Grundverständnis aus gedacht, nach dem die Politik vor allem konsensuale Entscheidungen erzielen muss. Vielmehr muss der Widerstreit ausgehalten und im Konflikt auch bezeugt werden. Ein Kontroversitätsgebot ist daher unbedingt notwendig, um die Bindungskräfte einer demokratischen Lebensform zu bewahren. Allerdings gelingt dies nur, wenn auch der politische Widerstreit, der radikale Streit, eingeschlossen und gegebenenfalls bezeugt wird“ (Friedrichs 2016a, 145).

572 Heute reüssiert eine „in der politischen Bildung wirkmächtige Idee, dass es einen ‚Grundkonsens‘, einen allgemein akzeptierten Konsens über gesell-

tischen) Meinung gelangen, sondern vielmehr darin, sie umfassend dabei zu unterstützen, eine fundierte Kritikfähigkeit auszubilden (Westphal 2018, 15). Machtkritik – verstanden als Hegemoniekritik – geht damit über den „Pro-Contra-Imperativ“ des Beutelsbacher Kontroversitätsgebots entschieden hinaus; sie verweist auf die Notwendigkeit einer permanenten Reflexion und Kritik der – gerade auch in Bildungskontexten stets virulenten – Macht- und Herrschaftsstrukturen (de Moll u. a. 2013, 308).

Ein nicht-konfliktives Bildungsformat ist demgegenüber „zum einen rein affirmativ sowie unkontrovers und zum anderen manipulativ“, da es sich auf einen monoperspektivischen Zugang beschränkt. Damit bedarf es einer „kritischen Konfliktorientierung“ – möchte man dem (radikal – d. h. konsequent – gedachten) Beutelsbacher Konsens Rechnung tragen (Blasche 2021, 129).

Althusser zählt unter Rekurs auf Gramsci die Bildungsinstitutionen zu den „ideologischen Staatsapparaten“, die den Fortbestand der gesellschaftlichen Verhältnisse und die Hegemonie der bürgerlichen Klasse gewährleisten sollen⁵⁷³ – mehr

schaftliche Grundwerte gebe, auf dessen Basis sich (legitime) Kontroversität entfalten kann“. Einen Konsens zu vermitteln kann dann heißen, „ein Spektrum an Positionen innerhalb bestimmter Grenzen als vernünftig darzustellen. Stimmen in der Debatte attestieren der politischen Bildung, genau das zu tun“ (Westphal 2018, 14), nämlich „Kontroversität zunehmend in den Grenzen eines Konsenses“ zu entwickeln (Friedrichs 2016a, 144). Die Einrichtung einer solchen „Konsensfalle“ (Brand 2010, 36) wäre nichts anderes als die Initiierung einer „Scheinkontroverse“ als Teil einer „Ablenkungsstrategie“ (Grammes, zit. n. Jann/Wohnig 2018, 109). Eine derart „unpolitische, herrschaftsblinde Politische Bildung“ (Eis/Moulin-Doos 2018, 14) könnte man analog zu Blühdorn auch als „simulative politische Bildung“ bezeichnen (Friedrichs 2013b, 304). Demgegenüber „regt die radikaldemokratische Perspektive die politische Bildung dazu an, nicht bloß die Kontroversität zu vermitteln, die in den Grenzen eines etablierten Konsenses besteht, sondern auch jene Kontroversität, die jenseits der Grenzen dieses (vermeintlichen) Konsenses liegt“ (Westphal 2018, 15). Subjekte, die sich Kritik- und Konfliktfähigkeit aneignen, „erkennen das *Politische* der Grenzen einer sichtbaren Kontroverse und erfahren sich selbst und andere als Mitgestalter/-innen dieser Grenzen“ (Westphal 2020b, 33).

573 Althusser stellt klar: Es „kann keine herrschende Klasse dauerhaft die Staatsmacht innehaben, ohne gleichzeitig die Hegemonie über und in den

noch: Für Althusser ist der dominante „ideologische Staatsapparat“ der bürgerlichen Gesellschaft die Schule (Schmied-Kowarzik 2019, 227).⁵⁷⁴ An diesen Blickwinkel knüpft Honneth⁵⁷⁵ an, laut dem die eingangs angesprochene Entkopplung von politischer Philosophie und Pädagogik maßgeblich aus einem beiderseits „falsch verstandenen Neutralitätsgebot“ resultiert (Honneth 2012a, 431). Wie für Bildung generell, ist es auch und gerade für die (neo)klassische Wirtschaftsbildung,⁵⁷⁶

ideologischen Staatsapparaten auszuüben“ (zit. n. Laclau 1976, 67). Der „theoretische Anti-Humanismus Louis Althusser’s richtet sich gegen eine historische Form, die behauptet, ewig und unveränderlich zu sein und das Menschliche ‚an sich‘ zu repräsentieren, obwohl sie nur ein Ausdruck bürgerlicher Ideologie ist (Althusser). Der Subjektbegriff der Moderne, auf den sich der (kapitalistische) Humanismus bezieht, wird als Gefängnis verstanden – als (epistemologische) Einzelzelle (Spivak) – und als spezifisches Dispositiv, das keinesfalls als Essenz oder natürliche Qualität gegeben ist und keinesfalls frei von Herrschaft und Ausschluss!“ (Vater 2020, 102).

574 Einen ähnlich entschiedenen Standpunkt vertritt Giesecke, der eine „ideologische Verseuchung des gesellschaftlichen und deshalb auch des öffentlichen pädagogischen Bewusstseins“ ausmacht (Giesecke 2009, 134), das dem „unermüdlich propagierten neo-liberalen gesellschaftlichen Wunschbild des ‚Entrepreneur seiner selbst‘ im Sinne eines bedingungslos und radikal sich selbst inszenierenden Marktteilnehmers“ ausgesetzt ist (ebd., 77). Laut Giesecke ist in der Bildungspolitik und im „pädagogischen Betrieb“ (ebd., 135) das „betriebswirtschaftliche neoliberale Denken“ prädominant; entlang einer Sakralisierung des Marktes erfolge eine umfassende „Verbetriebswirtschaftlichung“ des Denkens (ebd., 134). Insbesondere das Studiensystem und den „verschulten Bachelor“ prangert der Konfliktdidaktiker an. Er polemisiert gegen die „monströsen bürokratischen Faxen“, welche „ohne plausiblen Grund als ‚Studiengänge‘ zugemutet werden“, und formuliert eine verwegene Hoffnung: „Möglicherweise verbrennen Studierende eines Tages auf dem Campus ihre ‚Modulhandbücher‘ mit der Forderung: Wir wollen einfach nur studieren, und das gemeinsam mit Professoren, die noch wissen, was das heißt“ (ebd., 200).

575 Honneth nimmt mit seiner Anerkennungstheorie eine prominente Gegenposition zu Rancières Philosophie des *Unvernehmens* ein – im Dialog: Honneth/Rancière 2021.

576 An diesem Punkt scheint eine kursorische Thematisierung des bereits peripher angesprochenen neuen Wirtschaftsfachs geboten: Die Einführung von ebenjenem isolierten Schulfach kann als Absage an Pluralität, Kontroversität und Multiperspektivität gedeutet werden und damit als ein weiteres entschiedenes Abrücken von einem konfliktorientierten, gesellschaftsanalytischen und (hegemonie)kritischen Unterricht. Dem entspricht, dass sich in

der schulischen Bildung seit geraumer Zeit eine „starke Tendenz [manifestiert], die eigene Weltanschauung unter dem Deckmantel einer ‚Ideologie der Ideologielosigkeit‘, d. h. der Behauptung, dass es keine gesellschaftlichen Antagonismen mehr gebe, nicht offenzulegen“ (Lösch 2008a, 335). Ein „subjekt- und hegemoniekritischer Ansatz“ beruht – wie skizziert – auf einem „Politikbegriff, der nach den machtvollen, normalisierenden Anordnungen und *Aufteilungen des Sinnlichen*, mithin des öffentlich Wahrnehmbaren fragt. Das *Politische* ereignet sich in diesem ‚radikaldemokratischen‘ Verständnis als Dissens zur sozialen Ordnung, also im ‚Streithandel‘, der dieses ‚Zuschneiden der Welt‘ stört. Konsens hingegen ist ‚immer Ausdruck von Hegemonie, eine Kristallisation von Machtverhältnissen‘. In den sozialen Praktiken der Alltagswelt und der *Zivilgesellschaft*, in den Massenmedien, Gewerkschaften, Kirchen, Vereinen, Schulen und Universitäten werden durch Zugeständnisse und Kompromisse – ‚gepanzert mit Zwang‘ – vorherrschende Macht- und institutionelle Herrschaftsverhältnisse reproduziert. Die Durchsetzung sozialer Ordnungen beruht nach Gramsci nicht zuletzt auf einer Wirkung von Hegemonie als ‚pädagogisches Verhältnis‘, also auch als Bildungsauftrag. Dies zeigen z. B. eindrücklich die Zielformulierungen in Lehrplänen des neuen Unterrichtsfaches Politik-Wirtschaft“ (Eis/Moulin-Doos 2016, 422). Nicht nur ein Blick auf gängige VWL-Lehrbücher (siehe Felber 2019), sondern auch auf Ökonomie-Schulbücher zeigt, dass verbreitet einheitliche, „als hegemoniale Wissensstrukturen interpretierbare Muster“ vorliegen. So „erscheinen bestimmte Gegebenheiten und Handlungsstrategien als logisch-zwingend und alternativlos. Ursache-Wirkungs-Relationen, Normalitäten, Wertungen und Anordnungen organisieren sich als ‚Wahrheiten‘ entlang einer Perspektive“ und stellen auf diese Weise ihr „Funktionieren“ sicher (Thoma 2016, 377, Ffn. 10). Insofern kann von einer strategischen, „hegemonialen Durchsetzung der Autorität des zu vermittelnden Wissens“ gesprochen werden (Alfred Schäfer/Christiane Thompson, zit. n. Friedrichs 2019b, 84). Exemplarisch verwiesen sei in diesem Zusammenhang auf das online abrufbare ökonomistische Schulbuch „ECON EBook“ des für seine dezidierte Befürwortung des isolierten Wirtschaftsfachs bekannten „ZöBiS“ der Universität Siegen, das dem Schüler (oder Studenten) auch zuhause die Marktreligion auf direktem Weg ressourcenschonend beizubringen vermag. Die hegemonialen Mechanismen (in) der (neo)klassischen ökonomischen Bildung macht auch Friedrichs aus, der diese bereits im niedersächsischen Vorgängerfach „Politik-Wirtschaft“ im Rahmen curricularer Bestimmungen identifiziert hat (siehe Friedrichs 2014c, 280f.). Hier sei auch auf den überaus raffinierten (und vielsagenden) bildungspolitischen Schachzug verwiesen, den Fachnamen „Politik-Wirtschaft“ umzudrehen, d. h. in „Wirtschaft-Politik“ – so der Name des neuen Fachs – zu ändern (hier drängt sich schon auf den ersten Blick die Frage auf, wo die Soziologie in diesen Titeln zu finden ist). Letztlich ist festzuhalten, dass die Inauguration des eigenständigen Wirtschaftsfachs als Vehikel „neoliberaler Hegemonieproduktion“ (Merkens 2002a, 172) einen weiteren Meilenstein des neoliberalen Projekts darstellt

deren Exponenten die eminente Wichtigkeit von Neutralität gebetsmühlenartig proklamieren,⁵⁷⁷ grundsätzlich unmöglich, neutral (gegenüber Gerechtigkeitsvorstellungen), frei von Normativität und unpolitisch zu sein⁵⁷⁸ – das würde selbstredend auch und vor allem für die neoliberale Vision eines nicht-staatlichen, umfassend privatisierten Bildungssystems⁵⁷⁹ gelten (Heil 2020, 51).⁵⁸⁰ Insofern muss mit Blick auf ein derar-

und die „Hegemonie postfordistischer Bildung“ zementiert (ebd., 171). Indem „emanzipatorische Politiken ‚von unten‘ *desartikuliert* und in Prozesse herrschaftlicher Modernisierung überführt“ werden (Merkens 2002a, 180), schreitet der „Einzug des Neoliberalismus an den Schulen und Hochschulen als ‚passive Revolution‘ der Gegenwart“ immer weiter voran (ebd., 172).

577 Dem „scheinbar neutralen, Repressives deswegen blind reproduzierenden Verständnis politischer [bzw. ökonomischer] Bildung“ (Mende 2014, 116) liegt ein „komplexes (hegemoniales) Diskursfeld [zugrunde], innerhalb dessen Gesetzmäßigkeiten und Gegenstände konstituiert werden. Bei ‚ökonomischen Lerngegenständen‘ handelt es sich demnach nicht um in der Welt ‚vorfindliche‘ Gegenstände, sondern letztere werden ausnahmslos innerhalb eines umfassenden Diskurses konstruiert“ (Friedrichs 2014a, 244).

578 Abgesehen davon, dass etwa Klaus Mollenhauer schon vor über einem halben Jahrhundert darauf verwies, dass (politische) Bildung gar nicht neutral sein kann (Brandmayr 2015, 158), ist dies auch in keinsten Weise erstrebenswert; sozialwissenschaftliche bzw. politische Bildung hat gerade nicht (wert)neutral zu sein, sie hat sich „parteilich am Sozialstaatsgebot und am Demokratiepostulat“ auszurichten (Nonnenmacher, zit. n. Eis 2021, 88). Überdies hat eine kritisch-emanzipatorische Bildung in einer weiteren Hinsicht Position zu beziehen – sie lässt sich „von einer aus der kritischen Analyse dominanter Subjektivierungserfahrungen gewonnen Parteilichkeit leiten“ (Bünger 2007, 171). Sie ist also gerade „nicht neutral, sondern selbst ein Stück eigentümlicher politischer Tätigkeit“ (Giesecke 1982, 127). Mit Oeftering auf den Punkt gebracht: „Politische Bildung sollte und kann [...] nicht neutral sein“ (Lösch u. a. 2019, 16).

579 Für einen radikalen Gegenentwurf in Gestalt von Gramscis „Modell einer humanistischen Einheitsschule“ siehe Bernhard 1999.

580 Sozialwissenschaftliche Bildung muss „das *Politische* in einem weiten Sinne verstehen. Unter den gegenwärtigen Bedingungen ist sie deshalb notwendig auf ökonomische Bildung bezogen“ (Bünger/Pongratz 2008, 23). Sie muss „das *Politische* der Ökonomie zur Debatte stellen“ und die „Anerkennung von Alternativen zu dem Einheitskurs der wirtschaftlichen Ordnung“ forcieren, welche als „unpolitisch und ‚machtfrei‘ etablierte Marktwirtschaft“ beworben wird und einen nahezu unangefochtenen Status innehat (Schwarz 2017, 224). Zu den Vorreitern des heterodoxen Ansatzes einer interdisziplinären, multiperspektivischen „sozioökonomischen Bildung“ als Konzept

tiges Gerieren von einer „ideologischen Scheinneutralität“ gesprochen werden (Merkens 2002a, 181). Auch eine sich als unparteiisch inszenierende Bildung „wirkt gesellschaftlich“, denn sie stabilisiert gerade da, wo sie sich als neutral präsentiert, die bestehenden Gesellschafts- und Hegemoniestrukturen. In diesem Kontext dient ein Neutralitätsgebot insbesondere auch der Delegitimation heterodoxer Positionen (Bernhard 2012, 85).⁵⁸¹ Sozialwissenschaftliche bzw. politische Bildung und ihre Konzeptionen sind also immer normativ (Scaramuzza 2018, 93); eine nicht-normative Observanz ist genau wie ein nicht-normatives Professionalitätsverständnis schlicht unmöglich (ebd., 85). Im Anschluss an Mouffe kann und muss Bildung als explizit politisches Unterfangen begriffen werden; politische Neutralität ist als Phantasma der liberalen Illusion zurückzuweisen (Fleuß 2018, 722). Im mouffeschen Demokratiemodell (und in einer entsprechenden Bildungspraxis) ist Parteilichkeit keineswegs ein zu nivellierender Störfaktor, sondern ein anerkanntes *Prinzip des Politischen* (Berens u. a. 2020, 40).⁵⁸² Die radikaldemokratische Losung lautet hier sozusagen: „Niemand ist neutral. Keine Angst vor Dissens“ (Lösch 2016, 231). Der politische Diskurs darf insofern keineswegs a limine für

einer „kritischen ökonomischen Bildung“ (Naber 2011, 1) und zu den schärfsten Kritikern des Separatfachs Wirtschaft zählen seit geraumer Zeit die *Sozialwissenschafts*didaktiker Tim Engartner, Reinhold Hedtke und Bettina Zurstrassen (siehe etwa Engartner u. a. 2021).

581 Im didaktischen „Neutralitätszwang und Präventionsdogma“ sind Niggemann zufolge „zwei aktuelle Strategien gegen (kritische) Politische Bildung“ zu sehen (Niggemann 2020).

582 Auch mit Rancière ist eine Überschreitung des Neutralitätsgebots ausdrücklich zu fordern: „Die anzustrebende *politische* Subjektivierung ist nicht beliebig, sondern ist klar von einer ‚*polizeilichen* Subjektivierung‘ zu differenzieren, ‚also von Formen kollektiver Subjektbildung, die von Anfang an auf Schließung, Identität und Ausschluss aus sind. Die *konstitutive Offenheit* der gewünschten Kollektive, fordert diese zur kontinuierlichen Selbstüberschreitung auf. Zum Vorbringen politischer Forderungen mag es in dieser Denkweise darüber hinaus zu rechtfertigen sein, zur Überschreitung des Gesetzes im Sinne *zivilen Ungehorsams* zu ermutigen“ (Dander 2020, 30). Damit einhergehend ist das Prinzip der Schülerorientierung zu radikalisieren – „eine Konsequenz, die [...] Rancière in der Figur des ‚Unwissenden Lehrmeisters‘ vorschlägt“ (Friedrichs 2016a, 146).

bestimmte („populistische“⁵⁸³) Standpunkte abgeriegelt werden – zumal dadurch immer auch (potenziell) fruchtbare und „absolut legitime demokratische Forderungen“ verbannt werden könnten (Mouffe 2016, 11).⁵⁸⁴

Hegemoniekritik und *Sozioanalyse* – so wie sie skizziert wurden – implizieren außerdem – was hier nur angedeutet werden soll – eine Erneuerung des dritten Prinzips des Beutelsbacher Konsenses – hin zu einem signifikant erweiterten Verständnis von (kollektiver) Schüler- und Interessenorientierung. Vonnöten ist zum Ersten eine tiefgehende Begriffsarbeit, zum Zweiten ein aktualisierter und geschärfter Blick auf Gesellschaft, Kultur und Alltag sowie zum Dritten eine Offenlegung und Entwicklung von Gesellschafts- und Handlungsalternativen (Busch/Grammes 2010, 106). Schülerorientierung ist im radikaldemokratischen Sinne eben nicht zu verstehen als strikte Ausrichtung auf individuelle Interessen des singulären Subjekts und als deren rücksichtslose Durchsetzung, sondern als Orientierung an (potenziell) allgemeineren – mit Mouffe und Laclau: kollektiven – (Gruppen-)Interessen (Reinhardt 2020, 30). Dass eine grundlegende Aktualisierung des dem Beutelsbacher Konsens zugrundeliegenden Subjektbegriffs dringend notwendig ist, zeigt schon allein folgender Widerspruch: „Wenn man das Subjekt wirklich als ein konsequent autonomes selbstseiendes Eigentliches unterstellen

583 Für Mouffe ist die Gleichsetzung von Rechtspopulismus und Rechtsextremismus mehr als problematisch: „Diese Undifferenziertheit kann Gefahr laufen, ein wesentliches politisches Ausschlusskriterium darzustellen, sogar eine moralische Diffamierung, um den normativen Raum des politischen Diskurses für populistische Inhalte zu schließen. Vielmehr würden dadurch spezifische und gegebenenfalls auch zulässige rechtspopulistische Inhalte per se aus dem politischen Raum des Diskurses rausselektiert“ (Dornhöfer 2021, 106). Stattdessen „sollte man prinzipiell akzeptieren, dass die Politikangebote von Populisten auch legitime Anliegen von Bürgern abdecken“ (Jan-Werner Müller, zit. n. ebd., 107).

584 Diskursräume müssen für Widerstreit im mouffeschen Sinne stets offengehalten werden. Politisch-soziale Lernprozesse können dann laut Grammes immer auch in prekäre und anfechtbare Grenzsituationen führen – „und das ist auch gut so“ (Grammes 2020, 27; 2016, 161); nur so kann sich die Bildungspraxis für das *Politische* öffnen (Grammes 2016, 161).

würde, müsste die Überwältigung gar nicht erst verbannt werden, sie wäre nicht möglich“ (Friedrichs 2013a, 112).

6. Fazit: Perspektiven radikaldemokratischer sozialwissenschaftlicher Bildung

„Wir brauchen keine Opposition, weil wir sind schon Demokraten“.

(Gerhard Polt, zit. n. Zimmermann 2012, 70, Fßn. 9)

Wenn man davon ausgeht, dass „Mündigkeit als Ergebnis von Bildungsprozessen auf das Engste mit dem *Politischen* verknüpft ist, dann kann das Bildungsziel Mündigkeit im Umkehrschluss nur erreicht werden, wenn eine *politische* Bildung diesem Ziel entsprechende Bildungsprozesse ermöglicht“ (Oeftering 2012, 68).⁵⁸⁵ Wie herauszustellen versucht wurde, handelt es sich hinsichtlich des Verhältnisses zwischen den Perspektiven der selbstredend in gewissem Maße auch normativ grundierten radikalen Demokratietheorie einerseits und einer Bildung in ihrer Tradition andererseits nur auf den ersten Blick um eine unumgängliche Aporie (Zurbuchen 2011, 67).⁵⁸⁶ Resümierend kann festgehalten werden, dass eine

585 So stellt sich eine „Erziehung zur Mündigkeit, orientiert an einem konfliktorientierten Demokratieverständnis, gegen den von Honneth kritisierten ‚Unparteilichkeitsfetisch‘ und betont die normative Selbstverständlichkeit demokratischer Erziehung und damit die Zusammengehörigkeit von Politischer Theorie und Erziehung“ (Wohnig 2017b, 211).

586 An dieser Stelle soll nicht unerwähnt bleiben, dass sich radikale Demokratietheorien im Diskurs politischer Theorie auch (scharfen) Kritiken unterschiedlicher Art ausgesetzt sehen (nicht zuletzt seitens (neo)marxistischer Positionen), welche hier nur in aller Kürze angedeutet werden sollen (Gürses 2016, 123, Fßn. 29). Mit den Kritiken sehen sich – um lediglich die (in diesem Buch) zentralen Autoren zu nennen – sowohl Mouffe und Laclau (Dander 2020, 23, Fßn. 9) als auch Rancière konfrontiert (Wagner 2013, 78). Um zwei ausgemachte Angriffspunkte zu umreißen: Mouffe be-

radikaldemokratische sozialwissenschaftliche Bildung der Festschreibung und Vermittlung eines Kerns von Politik (und Bildung) diametral entgegensteht (de Moll u. a. 2013, 311). Stattdessen begreift sie „das *Politische* als Kern“ (Oeftering 2013); in der schulischen Bildung kann und sollte es als Unterrichtleitbild fungieren (Oeftering 2012, 69).⁵⁸⁷ Mit dieser Sichtweise wird zum einen die Unmöglichkeit, Politik letztgültig zu begründen, anerkannt; zum anderen werden die subjektiven Dimensionen von Bildungsprozessen in den Vordergrund gestellt. Ein solches Modell ist insbesondere mit Blick auf bildungstheoretische Positionen anschlussfähig, die für eine Verdrängung oder kritische Reformulierung des ubiqui-

dient sich entgegen ihres Anspruchs stellenweise einer universalistischen, essentialistischen Sprache und Begrifflichkeit. Wenn sie beispielsweise vom „Wesen des ‚Politischen‘“ (Mouffe 2010a, 15), von der „Natur des ‚Politischen‘“ (Mouffe 2018a, 128), von der „pluralistische[n] Natur der Welt des Sozialen“ (Mouffe 2010a, 17) oder vom *Politischen* als Teil „unserer ontologischen Verfassung“ (ebd., 25) spricht, steht dies in einem klaren Spannungsverhältnis zu ihrer betonten Zurückweisung universalistischer und essentialistischer Vorstellungen, d. h. zu ihrem „postfundamentalistischen ontologischen Bezugsrahmen“ (Mouffe 2019b, 154). Des Weiteren neigen die Autoren radikaler Demokratietheorie stellenweise dazu, sich „allzu eilfertig von materialistischen Denkweisen zu verabschieden“ (Knoll 2021, 183). Soll heißen: Sie lassen analytische Erklärungskraft vermissen, indem sie „materielle Komponenten gesellschaftstheoretisch zu sehr vernachlässigen, also Strukturwidersprüche, Dynamiken und Konflikte gar nicht oder nur unzureichend in ihrem Zusammenhang mit der materiellen (Re-) Produktion der Gesellschaft erfassen“ (ebd., FBn. 9). So kann mit Demirović vor der Gefahr gewarnt werden, dass bei einer enggeführten Orientierung am Politikbegriff von Mouffe und Laclau oder Rancière eine Abwendung von der Ökonomie und ihren Machtmechanismen erfolgt, indem das *Politische* von der „verwaltende[n] und beherrschende[n] Seite“ abgegrenzt wird und jene den „Namen der Politik“ aberkannt bekommt (zit. n. Affolderbach 2020, 68). Bei allen (nachvollziehbaren) Kritiken sei jedoch ausdrücklich darauf hingewiesen, dass es sich dabei stets um Reflexionen auf einer metaphilosophischen Ebene handelt (so auch im Fall von – um nur auf eine stichhaltige Kritik zu verweisen – Hirsch 2018) – und eben nicht auf einer (möglicherweise zu anderen Bewertungen führenden) bildungstheoretischen Ebene.

⁵⁸⁷ Eine „*politische* politische Bildung“ (Oeftering 2020, 70) versteht „das *Politische* als Modus“ (ebd., 59); sie ist „*politische* Bildung im Modus des *Politischen*“ (Oeftering 2020).

tären Kompetenzbegriffs eintreten.⁵⁸⁸ Eine radikaldemokratische Bildung diskutiert Möglichkeiten politischer Aktivität, indem sie die Edukanden zu Denkprozessen über mögliche derangierende *Unterbrechungen* der hegemonialen Ordnung anregt. Handlungsoptionen entstehen in diesem Zusammenhang durch die Art und Weise der Thematisierung von stets „streitbaren“ Diskussionsgegenständen und erwachsen aus der kritisch-analytischen Reflexion von Machtverhältnissen und ihren kontingenten Ein- und Ausschlussmechanismen. Dabei wird der Annahme gefolgt, dass dort, wo Ein- und Ausschlüsse bzw. Identifizierungspraktiken stattfinden, immer auch Möglichkeiten zu deren Veränderung aufgespürt werden können. Es ist insbesondere die Kontingenz der *Aufteilung des Sinnlichen*, die den Subjekten die Weite des Möglichkeitsraums politischer Aktivität und damit ihres politischen Handlungsrepertoires aufzuzeigen vermag (de Moll u. a. 2013, 311).

In diesem Buch wurde zum einen das erhebliche „radikaldemokratische Emanzipationspotential“ der hegemonietheoretischen (Bildungs-)Konzeption Gramscis anzudeuten versucht (Faets 2020, 147). Dabei ist deutlich geworden: „Die Absicht zu ‚politisieren‘ heißt für eine von Gramsci orientierte Bildungsarbeit nicht, das Interesse der Lernenden auf *Politik* zu konzentrieren (und damit zu begrenzen), sondern eher im Gegenteil, das *Politische* [...] zu entdecken (zu entgrenzen)“ (Hirschfeld 1988, 348f.). Gerade die „historische Fähigkeit kapitalistischer Gesellschaften, kritisches und widerständiges

588 Um unter den zahlreichen Kritikpunkten gegenüber dem omnipräsenten Kompetenzbegriff (neoliberaler Provenienz und affirmativer Tendenz) sowie gegenüber der allgegenwärtigen Kompetenz- und „Outputorientierung“ (in institutionellen Bildungskontexten) nur einen anzudeuten, der in der hier eingenommenen Perspektive besonders brisant erscheint: Kompetenzen sind typischerweise „als Istzustand formuliert“, d. h. als ahistorische „Könnensbeschreibungen, die zur Responsibilisierung aufordern“ (Rodrian-Pfennig, zit. n. Rößler 2019, 401); sie dienen gemeinhin nicht der Persönlichkeitsentfaltung, sondern der (marktgerechten) Persönlichkeitsformierung (Oeftering 2013, 51). Vor dem Hintergrund dessen verlangt ein „Modell radikaldemokratischer *politischer* Bildung“ eine dezidierte „Dezentrierung des Kompetenzbegriffs“ (de Moll u. a. 2013).

Handeln zu integrieren und herrschaftsmächtig zu verarbeiten,⁵⁸⁹ ist für Gramsci ein politisch-pädagogisches Verhältnis,

589 Gramsci prägte den ursprünglich auf Vincenzo Cuoco zurückgehenden – bereits erwähnten – Begriff der *passiven Revolution* (Affolderbach 2020, 286). Siehe dazu (mit Fokus auf das moderne Bildungswesen) Merckens 2002a. Hier wird die „neoliberale Indienstnahme reformpädagogischer Ansätze von Autonomie, Selbstermächtigung und Demokratisierung, mit Gramsci als ‚passive Revolution‘ diskutiert“ (Merckens 2012a, 13, Fßn. 6). Letzterer verweist immer wieder auf die Gefahr der „hegemonialen Vereinnahmung“: Die Stärke der Hegemonie bestehe darin, „oppositionelle Diskurse zu absorbieren und sie so unschädlich zu machen“; der Kapitalismus habe überlebt, indem er in seiner Dynamik „progressive Ideen“ von kritischer Seite zunächst annehme und dann in Gestalt moderater Reformen implementiere – im Sinne von: „Es wird nur so viel geändert, damit sich nichts ändert“; sinnverwandt spricht Rosa (im Anschluss an Paul Virilio) von einem *rasenden Stillstand* (Aiterwegmair 2019, o. S.). Die (subtile) ideologische Vereinnahmung kritisch-emanzipatorischer Ansätze durch den neoliberalen Diskurs wirkt auf diese Weise systemstabilisierend: „Was Kritik an bestehenden Herrschaftsverhältnissen gewesen ist, ist von eben diesen Verhältnissen vereinnahmt worden, weil sich die Praktiken kritischer Bewegungen ausgesprochen gut eignen für modernisierte Herrschaftsformen“ (Astrid Messerschmidt, zit. n. Herrmann 2015, 139). Zur „Dialektik der Emanzipation“ („Vereinnahmung der Kritik – Kritik der Vereinnahmung“) im bildungstheoretischen Zusammenhang siehe Herrmann 2015, Kap. 4. Auch radikaldemokratische Ansätze sind angesichts der implementierenden Kraft, die der „neue Geist des Kapitalismus“ (Boltanski/Chiapello) selbst auf dezidiert emanzipatorische, antiautoritäre und subversive (*Künstler-Kritik*) und auch auf kritische Bildungskonzepte ausübt (siehe Salomon 2015d), keineswegs davor gefeit, „pazifiziert“ und „domestiziert“ zu werden (Loick 2012, 301). Das unterstreicht auch Mouffe: „Boltanski und Chiapello [...] liefern ein klares Beispiel für das, was Gramsci ‚Hegemonie durch Neutralisierung‘ oder ‚passive Revolution‘ genannt hat, um Situationen zu bezeichnen, in denen Forderungen, die eine etablierte hegemoniale Ordnung herausfordern, dem existierenden System wieder einge-meindet werden, indem sie auf eine Weise erfüllt werden, die ihr subversives Potential neutralisiert“ (Mouffe 2013, 209). Sie ergänzt: „Obwohl Boltanski und Chiapello dieses Vokabular nicht benutzen, sind ihre Analysen ein Beispiel für das, was Gramsci ‚Hegemonie durch Neutralisierung‘ oder ‚passive Revolution‘ nennt“ (Miessen/Mouffe 2012, 111). Auch etwa Henri Lefebvre verweist auf die „Fähigkeit des Kapitalismus, seine kritischen Momente zu überdauern“ (zit. n. Schmied-Kowarzik 2018, 59). Dieser *neue Geist* als Triebkraft und Ausdruck (neuer) „kapitalistischer Landnahmen“ (Dörre 2014) ist heute konstitutiv für den „progressiven Neoliberalismus“ (Fraser 2017), der sich als „repressive Entsublimierung“ entpuppt (siehe Marcuse 1988, Kap. 3; vgl. auch Brown 2019, Kap. 5).

das zu erkennen und subversiv zu unterlaufen die Hegemoniekompetenz einer sozialen Bewegung erst ausmacht. Die erziehungs- und bildungstheoretischen Schriften Gramscis stellen daher einen zentralen Baustein dar, für das allseitige Verständnis von gesellschaftlichen Hegemonieprozessen, als solche sind sie zugleich ein unverzichtbares Werkzeug für die politische Handlungsfähigkeit in sozialen Kämpfen“ (Merkens 2012a, 13). In bildungstheoretischer Hinsicht gilt es daher, ausgehend von einer historisch-genealogischen Analyse der (neoliberalen) Hegemonie die „Brüche und Desartikulationen, die der dominante Diskurs um Bildung im Lager seiner ‚Gegner‘ produziert, in den Mittelpunkt zu stellen: es gilt, die Vorherrschaft der neoliberalen Deutungsmuster als *passive Revolution*⁵⁹⁰ der Gegenwart zu verstehen. Eine solche Vorgehensweise zielt darauf ab, die Prozesse *ideologischer Landnahme* offenzulegen, neoliberale Hegemonieproduktion damit transparenter und folglich angreifbar werden zu lassen“ (Merkens 2002a, 176). So wären zuvorderst die tiefgreifenden gesellschaftlichen Transformationsprozesse der Gegenwart mithilfe der in diesem Buch offerierten Zugriffsweisen kritisch-analytisch zu durchdringen. Im Zuge dessen wäre auf Dispositive wie bei-

590 Diese besteht auch Mouffe zufolge darin, „Forderungen zu neutralisieren, die subversiv für eine hegemoniale Ordnung sein könnten, indem sie sie auf eine Weise befriedigt, die ihr subversives Potenzial unterminiert. Auf Französisch lautet das Wort dafür *détournement*. Damit ist eine Strategie der Aneignung eines Ausdrucks gemeint, um ihm eine neue Bedeutung mit einer anderen Botschaft zu geben, die das Gegenteil der ursprünglichen Bedeutung ist. Ich denke, das ist wirklich ein interessanter Ansatz, der mit meiner Sicht des hegemonialen Kampfes übereinstimmt. Dadurch können wir diese [neoliberale] Transformation als einen hegemonialen Schachzug erkennen, den das Kapital macht, um Forderungen zu neutralisieren, die seine Herrschaft in Frage stellen, und die es benutzt, um seine Hegemonie wieder herzustellen. Das Ziel war, den Leuten das Gefühl zu geben, dass ihre Forderungen befriedigt wurden. Doch faktisch ist es gerade diese Befriedigung, die sie vom Kapital abhängig macht“ (Miessen/Mouffe 2012, 111f.). Vor diesem Hintergrund warnt Žižek davor, „dass Partikularismen reine Partikularismen bleiben und so vom herrschenden System absorbiert werden“. Denn „je partikularisierter eine Forderung ist, desto leichter ist es, sie zu erfüllen und in das System zu integrieren“ (Laclau 2013c, 259).

spielsweise den „neuen Geist des Kapitalismus“⁵⁹¹ einzugehen, in welchem das „unternehmerische Selbst“ an den Platz der Kritik an entfremdeten Arbeitsbedingungen getreten zu sein scheint,⁵⁹² sodass sich Unterwerfung und „Empowerment“ auf eigentümliche Weise verzahnen (Bünger 2015, 54).⁵⁹³ Entscheidend ist in diesem Kontext folgende, für kritische Bildungsprojekte elementare Erkenntnis: Wenn Gramsci davon ausgeht, „dass jedes Verhältnis von Hegemonie ein pädagogisches Verhältnis ist und als solches verändert werden kann, dann können wir eben diese Machtverhältnisse *verlernen*“ (Sternfeld 2020, 205).⁵⁹⁴ Überdies wurde nicht nur mit Castoriadis deutlich, dass die „Bestimmungen“ radikaler (und auch sozialer⁵⁹⁵) Demokratie kein Ideal sind, sondern eine *imagi-*

591 Hier bietet sich in den Augen von Peter Henkenborg eine fruchtbare didaktische Anschlussmöglichkeit: „Mit Luc Boltanski und Eve Chiapello könnte eine kritische Theorie politischer Bildung auch sagen: Politische Bildung muss ein *Auseinandersetzungsort* sein für drei ‚Quellen der Empörung‘: nämlich für Erfahrungen von fehlender Authentizität, von Unterdrückung im Sinne der Beeinträchtigung von Freiheit, Autonomie und Kreativität sowie der Erfahrung von Armut und Ungleichheit“ (Henkenborg 2015, 116).

592 Die Kritik am „normierenden und disziplinierenden fordistischen Sicherheitsstaat ist sozusagen in der Propagierung der neoliberalen, sich in ihrer Selbstverwertung verwirklichenden Unternehmerpersönlichkeit geendet“ (Joachim Hirsch, zit. n. Bünger/Pongratz 2008, 23, Anm. 2).

593 Vor diesem Hintergrund verweisen „Entfremdungs- und Verdinglichungskritik“ aufeinander (Kluge 2014, 292).

594 Gramsci geht davon aus, dass „Macht immer Einverständnis braucht, sogar auf Einverständnis basiert, also gelernt wird – und gerade deshalb verändert werden kann. Wenn wir dies annehmen, folgt daraus, dass wir diese Machtverhältnisse, die uns ungleich machen, eben *verlernen*“ (Sternfeld 2020, 210). Das Konzept des *Verlernens* findet sich sowohl bei Spivak als auch – sehr ähnlich – bei Arendt (Castro Varela 2018, 63).

595 Ansätze *sozialer Demokratie* (in der Tradition Abendroths) für die politische Bildung zu befruchten, deuten Lotz 2017 und Salomon 2015c an. Wo die „demokratietheoretische Gründung Politischer Bildung auf eine Theorie *sozialer Demokratie* gerade zum Streit und zur Kontroverse um die Reichweite demokratischer Gestaltungsprinzipien auffordert, führt die Verabsolutierung eines liberal-bürgerlichen Demokratieverständnisses zur Verhinderung demokratiepolitischer Debatten. Letztlich fungiert sie lediglich als Verstärker vorhandener hegemonialer Deutungsmuster“ (Salomon 2017, 218). Für Michael Hirsch stellt „die Theorie *sozialer Demokratie* [...] die wichtigste radikale Demokratietheorie in der Bundesrepublik dar“ (Hirsch 2017, 229).

nierte Utopie; sie ermöglichen die Kritik des Bestehenden und machen andere Gesellschaftsverhältnisse vorstellbar (Bürgin 2015, 23). Berücksichtigt man zugleich Derridas Sentenz der *kommenden Demokratie*, entfaltet sich radikaldemokratische Bildungspraxis als eine „präfigurative Praxis, die beständig im Präfigurativen verbleibt – das aber gleichwohl nicht als Makel begreift“ (Sörensen 2020, 31).⁵⁹⁶ Im *Begründungszusammenhang* sozialwissenschaftlicher Bildung ist ein Demokratieverständnis im Sinne eines un abgeschlossenen Prozesses schon allein deshalb geboten, da nur eine so verstandene Demokratie im *Verwendungszusammenhang* demokratietheoretische Diskussionen zu provozieren vermag (Salomon 2017, 218f.).

Aus diesen Reflexionen resultiert in Hinblick auf eine „kri- tische Demokratiebildung“ (Lösch/Rodrian-Pfennig 2014)⁵⁹⁷

596 Eine „poststrukturalistische Bildung“ hat somit, wie Nora Sternfeld pointiert ausführt, „einen Zweck: Sie steht im Dienst einer Sache, doch diese steht nicht fest. Sie bewegt sich demnach auf einem unsicheren Terrain und mit offenem Ziel. Die Differenz zwischen Autonomie und Heteronomie in der Bildung wird dabei insofern zugleich aufgehoben und als Spannung neu gesetzt, als es darum geht, einen Raum offen zu halten – einen Raum für die Möglichkeit des Scheiterns, der Erfahrung und der Veränderung. Dieser Raum ist weder vorher definiert, noch ist er völlig beliebig. Es ist vielleicht ein Raum der Kritik im foucaultschen Sinne, in dem *Entunterwerfung* stattfinden kann – ein Raum der ‚freiwilligen Unknechtschaft‘ und ‚reflektierten Unfügsamkeit‘, ein Raum für die *Möglichkeit des Unmöglichen*. Das ‚entschiedene Vielleicht‘ will einem *Unverhältnis* gerecht werden, das sowohl die Notwendigkeit der Entscheidung als auch jene der Kritik an den bestehenden Angeboten zur Entscheidung zugleich möglich macht. Ausgehend davon, dass es eine Alternative zu den zur Entscheidung stehenden Alternativen gibt, gilt es, sich für diese zu entscheiden, ohne sie bereits zu haben. Und mit diesem ‚entschiedenen Vielleicht‘ lie- ße sich Gramsci aufnehmend und neu gewendet sagen: Jedes Verhältnis von Hegemonie ist ein pädagogisches *Unverhältnis*“ (Sternfeld 2009, 128f.). Der Ansatz einer „poststrukturalistisch fundierten *politischen* Bildung“ kann Lotz zufolge „helfen, Grenzziehungen zu thematisieren und Praktiken, die diese Grenzziehungen aufrechterhalten, zu problematisieren. Eine Erweiterung des Politikbegriffs für die *politische* Bildung ist damit möglich. Macht- und Herrschaftsmechanismen entfalten ihre Einflüsse bis in die Subjekte hinein. Damit eignet sich dieser Politikbegriff für die Untersuchung neoliberaler Machtverhältnisse (auch im Unterricht)“ (Lotz 2017, 34f.).

597 An radikale Demokratietheorien anschließend gründet „kritische Demokratiebildung“ auf der Annahme, dass die „Ordnung des Sozialen – oder, um es mit Rancière zu benennen, des ‚Sinnlichen‘ – seine Hierarchien,

oder auch „kritisch-politische“ Bildung (Holzer 2019, 23) ein spezifischer, polymorpher Kritikbegriff, der – im Anschluss an Foucaults berühmte Formel – mit der „Kunst, nicht dermaßen regiert zu werden“, auf den Punkt gebracht werden kann (Foucault 1992, 12).⁵⁹⁸ Damit ist *Kritik* zuallererst die „Überschreitung mittels Wahrheit gezogener, kontingenter Grenzen“ (Kirschner 2015, 159). Zudem wird hier mit Foucault – dessen Worte an ein prominentes Marx-Zitat erinnern – ein *artikulatorisches* Moment impliziert: „Alle Verflechtungen politischer Macht, die den Gesellschaftskörper kontrollieren, unterdrücken und knechten, sollten wir benennen und öffentlich machen“ (zit. n. Wohnig 2017a, 399). So kann die Antwort auf die neoliberale Strategie der „Transformation von Begriffen mit potenziell gesellschaftskritisch-emanzipatorischem Gehalt, wie *Mündigkeit, Autonomie, Selbstregulierung, Mitbestimmungsfähigkeit, Persönlichkeitsbildung* etc., die einer feindlichen Übernahme gleichkommt, [...] nicht in der

Dominanzen, Regeln und Deutungsweisen“ politisch hergestellt sind (Lösch/Rodrian-Pfennig 2014, 48). Sie geht also von einer „politisch stabilisierten diskursiven Hegemonie“ aus (Friedrichs 2016c, 169, Fßn. 2).

598 Die „Kunst, nicht dermaßen regiert zu werden, ist zunächst das Beharren auf der Frage, welche Verschränkungen zwischen Macht und Wahrheit, Zwangsmechanismen und Erkenntniselementen zu finden sind“ (Kirschner 2015, 158). Foucault geht es darum, „dass man nicht derartig, im Namen dieser Prinzipien da, zu solchen Zwecken und mit solchen Verfahren regiert wird – dass man nicht so und nicht dafür und nicht von denen da regiert wird“ (Foucault 1992, 11f.). Er ergänzt: „Nicht regiert werden wollen“ heißt schließlich auch: nicht als wahr annehmen, was eine Autorität als wahr ansagt, oder jedenfalls nicht etwas annehmen, weil eine Autorität es als wahr vorschreibt. Es heißt: etwas nur annehmen, wenn man die Gründe es anzunehmen selber für gut befindet“ (ebd., 14). Denn „wenn es sich bei der Regierungsintensivierung darum handelt, in einer sozialen Praxis die Individuen zu unterwerfen – und zwar durch Machtmechanismen, die sich auf Wahrheit berufen, dann würde ich sagen ist die Kritik die Bewegung, in welcher sich das Subjekt das Recht herausnimmt, die Wahrheit auf ihre Machteffekte hin zu befragen und die Macht auf ihre Wahrheitsdiskurse hin. Dann ist Kritik die *Kunst der freiwilligen Unknechtschaft, der reflektierten Unfügsamkeit*. In dem Spiel, das man die *Politik der Wahrheit* nennen könnte, hätte die Kritik die Funktion der *Entunterwerfung*“ (ebd., 15). Gramsci geht noch weiter: Es geht darum, „sich selbst zur Kunst des Regierens [zu] erziehen“ (zit. n. Merkens 2006, 14).

Verabschiedung dieser Begriffe, sondern nur in ihrer konsequenten Rückeroberung und geschichtlichen Neubestimmung bestehen“ (Bernhard 2011a, 18).⁵⁹⁹ Die Voraussetzung für einen derart ausgerichteten „Kulturkampf“ (Krönig 2020, 63) besteht darin, *die* „Wahrheit auf ihre Machteffekte und Macht auf ihre Wahrheitsdiskurse hin zu befragen“ (Lösch 2013a, 246). Der hegemoniale Kampf trägt sozusagen folgende Überschrift: „*Möglichkeitsbewusstsein*⁶⁰⁰ gegen *Endgültigkeitsbeharren*“ (Gürses 2016).⁶⁰¹

Die politische Philosophie im Allgemeinen – verstanden als „politisches Handeln in der Theorie“ – kann für die so-

599 Graefe erläutert: „Die scheinbar nahtlose Passung des einst emanzipatorisch gedachten Bildungsideals selbstbestimmter Mündigkeit in die neoliberale ‚Vernunft‘ verdankt sich dem gemeinsamen Schnittpunkt beider Konzeptionen: die *Eigenverantwortung* der handelnden und denkenden Subjekte. Hier zeigt sich plastisch, wie es *neoliberaler Gouvernamentalität* gelingt, auch herrschaftskritische Konzepte produktiv einzuarbeiten: Im Namen der Selbstbestimmung wird das weltanschaulich vermeintlich neutrale Prinzip der Vermarktlichung auch dort vermittelbar, wo man sich Gesellschaftskritik auf die Fahnen schreibt, eben auch in der politischen Bildung“ (Graefe 2011, 175f.).

600 Gramsci apostrophiert: „Die Möglichkeit ist nicht die Wirklichkeit, doch auch sie ist *eine Wirklichkeit*“ (zit. n. Merkmens 2012b, 32).

601 Der Eintritt in das „Reich des *Politischen*“ würde laut Hakan Gürses den Horizont sozialwissenschaftlicher Bildung entscheidend erweitern. In einer aus dem „*Möglichkeitsbewusstsein* des *Politischen* (und nicht dem *Endgültigkeitsbeharren* der *Politik*) gespeisten *politischen* Bildung [...] müsste die [...] Behauptung ‚Alles ist politisch!‘ der Einsicht weichen: Nichts ist *per se* politisch, solange wir nicht die Bedingungen und Machtverhältnisse in den Blick bekommen, die etwas (beispielsweise einen Gegenstand im Raum) in die politischen Kämpfe und Konflikte einschließen – also: politisieren. Die darauf folgende Beschwerde, wahre Demokratie sei nicht vorhanden, müsste eine kritische Reflexion über jenen normativen Katalog nach sich ziehen, der eine solche Vorstellung von der wahren Demokratie überhaupt erst ermöglicht. Die Stoßrichtung dieser Reflexion wäre das Aufzeigen der Kontingenz [...] jeder Ordnung, die sich – auch nicht von ungefähr – mit dem Titel *Demokratie* schmückt. [...] *Politische* Bildung [...] ermöglicht, die *Politik* (das *Gewordene*) aus der Perspektive des *Politischen* (des *Möglichen*) zu verstehen und dabei die Funktion der (politischen) Bildung in der vorhandenen Ordnung selbst in Evidenz zu halten. Das *Politische* würde das Attribut *politisch*, das im Namen der politischen Bildung steht, rechtfertigen und zugleich hinterfragen. Ist das nicht etwas mehr, als *Politik-Lernen* oder *Demokratie-Lernen* vermitteln können?“ (Gürses 2010, 29).

zialwissenschaftliche Bildung vor allem folgende Analyseperspektiven bereitstellen, womit der eingangs unter Rekurs auf Honneth angedeuteten (wachsenden) Distanz zwischen Philosophie und Pädagogik konstruktiv begegnet werden könnte.⁶⁰²

- Eine nicht-normativ ausgerichtete politiktheoretische Perspektive zur Analyse des *Politischen*,
- eine erkenntnistheoretische, sprachphilosophische Perspektive zur Analyse des foucaultschen *Dreiecks Subjekt-Macht-Wissen*,
- eine historisch-genealogische Perspektive zur Analyse von Diskursen, Praktiken und Institutionen im Wandel (Gürses 2017a, 82f.).⁶⁰³

Augenfällig wurde bis hierhin außerdem, dass die *politische Differenz* ein wertvolles Denkinstrument sein kann, um die politische Bildung des Status quo von „ihrer ‚staatstragenden‘ Trägheit“ zu befreien (Gürses 2016, 125).⁶⁰⁴ Grosso modo

602 Sofern „erkenntnisleitende Kategorien – wie das Verständnis von ‚Demokratie‘ und ‚Mündigkeit‘ – nicht auf eine rein neoliberale und auf den Verwertungszusammenhang konzentrierte Lesart im *Alltagsverstand* (Gramsci) reduziert kursieren sollen, so ist es Aufgabe und Verantwortung von Erziehung, sich dieser Begriffe und ihrer normativen Gehalte neu anzunehmen“ (Hoffmann/Wohnig 2017, 66).

603 Gürses resümiert: „Das *Dreieck Subjekt-Macht-Wissen*, das im Anschluss an Foucault als eine netzförmige Folie auf Diskurse, Praktiken und Institutionen zu legen ist, um an ihnen das *Politische* sichtbar machen und sie einer historisch-verfahrenen Kritik unterziehen zu können, ist eine zeitgemäße Aufgabe: für die Praxisphilosophie und für die politische Bildung gleichermaßen“ (Gürses 2017c, 15). Für eine kritisch-emanzipatorische Bildung können – wie skizziert – radikale Demokratietheorien eine fruchtbare Reflexionsbasis bieten, um *Demokratie* und *Politik* weiter bzw. neu zu denken – mit einem direkten Praxisbezug. Politische und soziologische Konzepte sollten „an der Wirklichkeit politischer Konflikte Anstoß nehmen und in Momenten der Krisenstimmung Möglichkeiten aufweisen, Blockadesituationen zu lösen“. So würden politische Theorie und Bildung „in einer philosophischen Reflexion zur Praxis zurückkehren, indem sie Handlungsspielräume aufzeigen und wirklichkeitsnahe Konzepte erarbeiten“ (Séville 2017, 257).

604 Das, was sozialwissenschaftliche Bildung aus der „ontologisch-epistemologischen Stoßrichtung“ ableiten kann, wäre vor allem die Notwendigkeit eines

weist der Begriff des *Politischen* folgende didaktische Potenziale auf:

- Sozialwissenschaftliche Bildung beleuchtet politische Strukturen immer auch im Entstehen – „in vivo und in situ“. Gefördert wird sozusagen eine *Fähigkeit des Politischen* im Sinne einer Fähigkeit zu differenzieren, was gerade politisiert wird und was „zur ‚Polizey‘ verkümmert“ (ebd., 124f.). Darunter fällt insbesondere auch das Vermögen, Möglichkeiten auszuloten, politisch Ausgeschlossene einzubeziehen.
- Sozialwissenschaftliche Bildung hat die Aufgabe, *Demokratie* – verstanden als „besonderes Begehren des *Politischen*“ – als *regulatives Prinzip* zugrunde zu legen. Ihr Horizont darf allerdings nicht bei *Demokratie* enden; eine kritisch-emanzipatorische Bildung kann, ausgestattet mit dem Begriff des *Politischen*, auch sichtbar machen, „wer warum und wie die Demokratie zu einer Norm erhebt, die nicht mehr zu ändern sei“.
- Sozialwissenschaftliche Bildung kann „die *Politik* (das *Gewordene*) aus der Perspektive des *Politischen* (des *Möglichen*)“ fokussieren und dabei immer auch die eigene Rolle kritisch-reflexiv in den Blick nehmen.
- Sozialwissenschaftliche Bildung kann mithilfe des Begriffs des *Politischen* ihre eigenen Grenzen sowie die „Grenzen der *polis*“ aufspüren und hinterfragen (ebd., 125).⁶⁰⁵

neuen Politikbegriffs (auch etwa *Gesellschaft, Ordnung, Praxis* und *Kausalität* sind neu zu entwerfende bzw. zumindest zu überdenkende Konzepte), denn „das *Politische* geht über die Institutionen, Normen, Programme und Parteien, kurz, über die *Politik* hinaus“. Der Horizont sozialwissenschaftlicher Bildung darf – wie schon betont – nicht bei *Demokratie* enden – „das *Politische* ist keine Scheibe mit demokratischem Tellerrand“ (Gürses 2020, 230).

605 Mit Mouffes und Laclaus Demokratietheorie und ihrer „Reartikulation des Begriffs des *Politischen*“ kann die sozialwissenschaftliche Bildung somit schärfere Werkzeuge gewinnen, mit denen sie ihre Basiskategorien (Macht, Herrschaft, Subjekt, Konflikt, ...) neu konzipieren kann: „Es wäre dann nicht mehr primär ‚die Politik‘ auf parlamentarischer oder parteipolitischer Ebene oder ‚die Öffentlichkeit‘, die als Machtfeld in den Blick rücken, son-

- Auf dieser Basis kann die schulische (und auch außerschulische⁶⁰⁶) sozialwissenschaftliche Bildung einen signifikant erweiterten Demokratiebegriff gewinnen. Kriterien, anhand derer ein solcher entwickelt werden kann, lassen sich im Anschluss an das mouffesche Demokratieverständnis wie folgt ausbuchstabieren:
- Die Kontroverse um den Begriff der Demokratie (etwa *liberale* versus *soziale Demokratie*) und um deren Reichweite (in den Sphären der Gesellschaft, Politik und Ökonomie) muss aufrechterhalten werden.
- Der Demokratiebegriff muss in einer konfliktorientierten Ausrichtung soziale Antagonismen „als ‚das Politische‘ und als den Kern von Politik“ fassen.

dern darüber hinaus die Praxen und nicht festgelegten Orte, mittels derer Regierbarkeit und Legitimation, also Zustimmung und Konsens erzeugt werden.“ Mit den Bausteinen radikaler Demokratietheorie und ihren dekonstruktiven Denkweisen lassen sich zudem die Verortung der politischen (und ökonomischen) Bildung „im Kontext neoliberaler Hegemoniebildung analysieren“ und „ihre konsensorientierte Gegenstandsbestimmung kritisieren“ (Rodrian-Pfennig 2011, 165). So werden „die ‚Dimensionen des Politischen‘ [...] mit Laclau und Mouffe in den Begriffen *Hegemonie* und *Antagonismus* beschreibbar“. Dies stellt der sozialwissenschaftlichen Bildung einen „Ansatz zur Wiedergewinnung des *Politischen* im Sinne einer ‚Demokratisierung der Demokratie‘ in Aussicht“; die „Reartikulation des *Politischen* durch die radikale Demokratietheorie“ liefert der kritischen Bildung ein wertvolles (Analyse-)Instrumentarium (Schäfer 2021, 119).

606 „Kritische Lehre“ als eine Praxis zu verstehen, heißt (für Wissenschaft und Didaktik) auch, sie über den Klassenraum hinaus „in den hegemonialen Auseinandersetzungen zu platzieren“ (Hirschfeld 2013, 95, Fßn. 5). Hier setzt, so Annette Silvia Gille, „keineswegs ausschließlich die Arbeit von Politischen Bildner_innen an, sondern es handelt sich nach Laclau/Mouffe um die Möglichkeit einer radikaldemokratischen politischen Aktion, mit dem Ziel, politische Hegemonien, Macht- und Herrschaftsstrukturen auf allen Ebenen hinterfragbar, kritisierbar und somit veränderbar zu machen. Es handelt sich hierbei um politische Kämpfe, die gerade nicht, wie möglicherweise angenommen werden könnte, auf die Ebene einer institutionalisierten *Politik* begrenzt werden können. Im Sinne einer radikalen Demokratie und dem Versuch einer entsprechenden Demokratisierung bedeutet politisches Handeln und politisches Kämpfen insbesondere das Ziel, alle diejenigen sozialen Verhältnisse zu transformieren, in denen das Subjekt in einem Verhältnis der Unterordnung konstruiert wird“ (Gille 2014, 483).

- Der Demokratiebegriff muss gesellschaftstheoretisch kontextualisiert sein und eine „zeitdiagnostische Anschlussfähigkeit“ aufweisen.⁶⁰⁷
- Die *erkenntnisleitenden Interessen* sozialwissenschaftlicher Bildung müssen transparent sein, auch und gerade dann, wenn diese „normativ-emanzipatorisch“ (mit der Leitidee der (politischen) Mündigkeit sowie den Schlüsselbegriffen *Demokratie* und *Kritik*) ausgerichtet sind.
- Der Demokratiebegriff muss als „Relevanz- und Analysesystem“ für (politische) Lernprozesse fungibel sein und dabei helfen, reale Erfahrungen der Edukanden (etwa mit Partizipationsversuchen oder politischer Ohnmacht) kritisch zu reflektieren (Wohnig 2017a, 388f.).⁶⁰⁸

Hinsichtlich der insbesondere in die Richtung der rancièreschen Demokratietheorie verweisenden Frage nach

607 Hier wäre beispielsweise ein „Vergleich des eher empirisch ausgelegten Diskursverständnisses im Sinne Foucaults, das von Laclau und Mouffe erweitert wurde, und dem eindeutig normativen Diskursbegriff im Werk von Jürgen Habermas für die Politische Bildung fruchtbar“ (Gloe/Oefering 2017, 432), gerade angesichts dessen, dass Mouffe und Habermas mit ihren Politikmodellen beide – wenn auch in grundverschiedener Form – auf die Diagnose der Postdemokratie reagieren (Rieger-Ladich 2013, 34).

608 Mithilfe des agnostischen Demokratieverständnisses lässt sich ein repolitizierter Begriff des *Politischen* und der Demokratie für die sozialwissenschaftliche Bildung fruchtbar machen, der überdies dafür prädestiniert ist, den Blick auf die Ursachen der allseits diagnostizierten Politikverdrossenheit zu schärfen und jener gezielt entgegenzuwirken. Ein Kernargument Mouffes besteht darin, den Ursprung der Politikverdrossenheit nicht in (vermeintlichen) Defiziten des Subjekts auszumachen, sondern in den gesellschaftlichen Hegemoniestrukturen und der konsensorientierten Politik(vorstellung) (Wohnig 2017b, 203). Wohnig betont: „Grundsätzlich geht es, mit Adorno und Mouffe gesprochen, darum, jede Form vorgeblich alternativloser Wahrheit und kollektiver Anpassung sichtbar, analysier- und kritisierbar zu machen, denn Demokratie als permanenter Konflikt bedeutet das Beharren auf der Möglichkeit der politischen Etablierung einer anderen Ordnung der Gesellschaft. Widerspruch und Widerstand als Mittel und Antrieb *politischer* Partizipation und *Artikulation* sind zentrale Eckpfeiler demokratischer (konfliktorientierter) Mündigkeit, d. h. auch des Bestrebens, Fremdbestimmung zu mindern“ (ebd., 210).

möglichen Interventionen in die *polizeiliche* Reproduktion politisch-gesellschaftlicher Verhältnisse bieten sich einer kritischen sozialwissenschaftlichen Bildung vor allem folgende (vorbereitende) Optionen: 1. die beschriebene Erweiterung des Politikbegriffs im Sinne radikaler Demokratie vollziehen; 2. kulturelle Erzeugnisse als *politisch* anerkennen; 3. (Diskurs-)Hegemonien kritisch-analytisch durchdringen sowie *Gegenhegemonien*, *Gegendiskurse*, *antagonistische Positionen* und *Leerstellen* erkennen, hervorheben und einnehmen;⁶⁰⁹ 4. Durch gezielte Irritationen und *Unterbrechungen* die Reproduktion der *sinnlichen Ordnungen*, habituellen Strukturen und hegemonialen Deutungsmuster *aussetzen* und damit 5. Möglichkeiten eröffnen, die eigene soziale Position zu reflektieren und zu diskutieren sowie Wahrnehmungen und Deutungen kritisch zu hinterfragen (Gille 2014, 484).⁶¹⁰

Dabei ist folgende Perspektive entscheidend: Indem Macht- und Herrschaftsverhältnisse nicht als „eindimensionale Blöcke“, sondern als „Kampffelder“ verstanden werden, können auch und gerade Orte des Lernens und Lehrens zu einem „umkämpften Terrain“ werden. Einer Bildung als „verändernder Praxis“ geht es dann vorrangig um die Verhandlung und Veränderung des *Sag- und Denkbaren* (Sternfeld 2009, 21), d. h. um die Schlüsselfrage, wie die „dominanten Formen des Denkens und Handelns in den weiten und amorphen Kampffeldern der *Zivilgesellschaft*“ effektiv herausgefordert werden können (Mayo 2006, 22).

Wenn die kritische Rekonstruktion von Macht und Herrschaft den Gegenstand sozialwissenschaftlicher Bildung bestimmt, stellt die Entwicklung der Fähigkeit, in Alternativen zu denken und frei(er) zu handeln, die Zielperspektive dar

609 Zu fokussieren sind nach Fraser die „parallelen diskursiven Räume, in denen Angehörige untergeordneter sozialer Gruppen *Gegendiskurse* erfinden und in Umlauf setzen“ (zit. n. Binder/Tenorth 2021, 31).

610 Rancière prononciert: „Eine radikaldemokratische *Demokratisierung der Demokratie* heißt, auf der Bildungsebene zu klären, dass es in ungleichen Verhältnissen eine fast unvorstellbare und doch notwendige Aufgabe ist, *Gleichheit* zu denken, zu fordern, sich vorzustellen und kontrafaktisch zu erproben“ (Sternfeld 2020, 210).

(Bünger/Pongratz 2008, 23). Mit einer solchen Grundausrichtung wäre ein Beitrag geleistet zu einer aus dem „*Möglichkeitsbewusstsein vom Politischen*“ – und eben nicht aus dem „*Endgültigkeitsbeharren der Politik*“ – gespeisten kritischen sozialwissenschaftlichen Bildung (Gürses 2016, 125).⁶¹¹

Wenn sich das prioritäre Lernziel radikaldemokratischer Bildung darin konkretisiert, zu erkennen, dass „eine andere Welt möglich ist“ (Dörre 2002a, 42), schon Marcuse das Erziehungsziel formuliert hat, „die Kinder nicht gemäß dem gegenwärtigen, sondern gemäß einem künftigen, besseren Zustand der menschlichen Gattung zu erziehen“ (Marcuse 1975, 361), und sich nach Castoriadis Bildung „auf eine Autonomie stützen [muss], die noch nicht existiert, um an der Erschaffung der Autonomie des Subjekts mitzuwirken“ (zit. n. Sörensen 2020, 30), kann die *Grundformel* der hier skizzierten Bildungskonzeption nur lauten: „Eine Demokratie lernen, die es noch nicht gibt“ (Sternfeld 2020). Dieser transzendierende Lernprozess erfordert ein bestimmtes Terrain, das aus radikaldemokratischer Konfliktperspektive nur eine Beschaffenheit aufweisen kann – um mit einer von Mouffe bekräftigten allegorischen Forderung Wittgensteins zu schließen: „Zurück auf den rauen Boden!“ (zit. n. Mouffe 2018a, 100).

611 Die implizierte Frage, wie ein radikaldemokratisches Konzept „agonistischer Bildung“ in die pädagogische Praxis konkret zu übertragen wäre, dient hier „nur als Hinweis auf notwendiges Weiterdenken“ (Salgado 2017, 80).

Literaturverzeichnis

- Abendroth, Wolfgang (1972): *Antagonistische Gesellschaft und politische Demokratie. Aufsätze zur politischen Soziologie*. 2. Auflage. Neuwied.
- Abendroth, Wolfgang (1961): *Zum Problem der politischen Erziehung in der Bundesrepublik Deutschland*. In: Wenzel, Fritz (Hg.): *Geographie, Geschichte, Pädagogik*. Göttingen. 50–52.
- Abendroth, Wolfgang (1950): *Politische Erziehung und Erwachsenenbildung*. In: *Kulturarbeit. Zeitschrift für Kultur und Heimatpflege*. Jg. 2, H. 6/1950. 139–140.
- Aderholz, David; Rodrian-Pfennig, Margit (2012): *Demokratisierung der Demokratie: das fortwährende Versprechen*. In: Bundschuh, Stephan u. a. (Hg.): *Wegweiser Jugendarbeit gegen Rechtsextremismus. Motive, Praxisbeispiele und Handlungsperspektiven*. Bonn. 122–136.
- Adorno, Theodor W. (2019): *Der Begriff der politischen Bildung*. In: Schwarz, Michael (Hg.): *Theodor W. Adorno. Vorträge 1949–1968*. Berlin. 377–386.
- Adorno, Theodor W. (2018): *Minima Moralia. Reflexionen aus dem beschädigten Leben*. Berlin.
- Adorno, Theodor W. (2014): *Theorie der Halbbildung*. In: Bauer, Ullrich u. a. (Hg.): *Expansive Bildungspolitik – Expansive Bildung?* Wiesbaden. 269–280.
- Adorno, Theodor W. (2012): *Erziehung nach Auschwitz*. In: Bauer, Ullrich u. a. (Hg.): *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie*. Wiesbaden. 125–136.
- Adorno, Theodor W. (2010): *Notiz über Geisteswissenschaft und Bildung*. In: Horst, Johanna-Charlotte (Hg.): *Unbedingte Universitäten. Was ist Universität? Texte und Positionen zu einer Idee*. Zürich. 181–186.
- Adorno, Theodor W. (1992): *Jargon der Eigentlichkeit. Zur deutschen Ideologie*. 13. Auflage. Frankfurt am Main.

- Adorno, Theodor W. (1971): Was bedeutet: Aufarbeitung der Vergangenheit. In: Kadelbach, Gerd (Hg.): Theodor W. Adorno. Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959–1969. Frankfurt am Main. 10–28.
- Affolderbach, Friedemann (2020): Öffentlichkeit von Unten. Demokratie, Öffentlichkeit und Politische Bildung. Wiesbaden.
- Ahlheim, Klaus; Mathes, Horst (2005): Plädoyer für eine kritische politische Bildung. Ein Streitaufwurf. In: Sozialismus. Jg. 32, Nr. 288, H. 5/2005. 48–52.
- Ahrens, Sönke; Wimmer, Michael (2014): Das Demokratieversprechen des Partizipationsdiskurses. Die Gleichsetzung von Demokratie und Partizipation. In: Schäfer, Alfred (Hg.): Hegemonie und autorisierende Verführung. Paderborn. 175–200.
- Ahrens, Sönke (2012): Die Unfähigkeit des Lehrmeisters und die Wirksamkeit des Lehrens. In: Koller, Hans-Christoph u. a. (Hg.): Philosophie des Lehrens. Paderborn. 129–144.
- Agridopoulos, Aristotelis (2015): Philosophische Reflexionen zur Postdemokratie mit Jacques Rancière. In: Politik unterrichten. Zeitschrift der Deutschen Vereinigung für Politische Bildung Niedersachsen. Jg. 30, H. 1/2015. 5–10.
- Apitzsch, Ursula (1986): Kultur in der Arbeit. Gramscis universalistischer Entwurf von Bildung in der Industriegesellschaft. In: Alheit, Peter u. a. (Hg.): Wie wir leben wollen. Krise der Arbeitsgesellschaft, Widerstand, Reform und Perspektiven. Hamburg. 177–196.
- Auernheimer, Georg; Baros, Wassilios (2018): Interkulturelle Pädagogik/ Migrationspädagogik. In: Bernhard, Armin u. a. (Hg.): Handbuch Kritische Pädagogik. Eine Einführung in die Erziehungs- und Bildungswissenschaft. Weinheim, Basel. 600–615.
- Badiou, Alain (2010): Ist Politik denkbar? Berlin.
- Balibar, Étienne (1993): Die Grenzen der Demokratie. Hamburg.
- Barbehön, Marlon; Wohnig, Alexander (2019): Subjektivierung und staatliches Wissen. Zur Konstruktion sozialer Bewegungen im Schulbuch. In: Vey, Judith u. a. (Hg.): Handbuch Poststrukturalistische Perspektiven auf soziale Bewegungen. Ansätze, Methoden und Forschungspraxis. Bielefeld. 38–53.
- Bareis, Ellen (2013): Die Löcher im konsensualen Gewebe der (Post-) Demokratie. Oder: Wie viel Unrepräsentierbarkeit erträgt die Soziale Arbeit? Ein Essay. In: Widersprüche. Zeitschrift für sozialistische

- Politik im Bildungs-, Gesundheits- und Sozialbereich. Soziale Arbeit in der (Post-)Demokratie? Jg. 33, H. 130, Nr. 4/2013. 11–20.
- Baros, Wassilios (2014): Gerechtigkeitstheoretische Überlegungen zu Migration und Bildung. In: Bildung und Erziehung. Bildung und Gerechtigkeit. Jg. 64, H. 3/2014. 331–347.
- Bauman, Zygmunt (2015): Vom Nutzen der Soziologie. 3. Auflage. Frankfurt am Main.
- Bauer, Christoph (2017): „Subjektorientierung“? Kritik des Subjektbegriffs in der Didaktik der schulischen politischen Bildung. Bad Heilbrunn.
- Becker, Lia u. a. (Hg.) (2019): Gramsci lesen. Einstiege in die Gefängnishefte. 5. Auflage. Hamburg.
- Becker, Egon u. a. (1970): Erziehung zur Anpassung? Eine soziologische Untersuchung der politischen Bildung in den Schulen. 3. Auflage. Schwalbach am Taunus.
- Benjamin, Walter (1992): Charles Baudelaire. Ein Lyriker im Zeitalter des Hochkapitalismus. 6. Auflage. Frankfurt am Main.
- Benjamin, Walter (1991): Eine kommunistische Pädagogik. In: Ders.: Über Kinder, Jugend und Erziehung. 8. Auflage. Frankfurt am Main. 87–90.
- Berens, Christoph u. a. (2020): Positioniert euch! Was politische Bildung darf. Eine Handreichung für Schule und Unterricht. Hamburg.
- Berkessel, Hans u. a. (2020): Demokratie als Gesellschaftsform. In: Dies. (Hg.): Demokratie als Gesellschaftsform. 7. Jahrbuch Demokratiepädagogik. Frankfurt am Main. 11–24.
- Bernhard, Armin (2020): Historischer Materialismus/Geschichtsmaterialismus. In: Weiß, Gabriele; Zirfas, Jörg (Hg.): Handbuch Bildungs- und Erziehungsphilosophie. Wiesbaden. 629–640.
- Bernhard, Armin (2018a): Bildung. In: Ders. u. a. (Hg.): Handbuch Kritische Pädagogik. Eine Einführung in die Erziehungs- und Bildungswissenschaft. Weinheim, Basel. 132–148.
- Bernhard, Armin (2018b): Karl Marx – Umwälzende Perspektiven des historischen Materialismus auf die Pädagogik und ihren Gegenstand. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik. Jg. 94, H. 2/2018. 201–214.
- Bernhard, Armin (2017): Pädagogik des Widerstands. Impulse für eine politisch-pädagogische Friedensarbeit. Weinheim, Basel.
- Bernhard, Armin (2013): Bildung der Widerstandsfähigkeit und Selbst-

- befreiung – Konturen eines praxisphilosophischen Verständnisses von Bildung im Kontext Kritischer Pädagogik. In: Lederer, Bernd (Hg.): „Bildung“: was sie war, ist, sein sollte. Zur Bestimmung eines strittigen Begriffs. Fortführung der Diskussion. Baltmannsweiler. 57–84.
- Bernhard, Armin (2012): Praxisphilosophische Pädagogik: Wissenschaftstheoretische und methodologische Standortbestimmungen. In: *Topologik. Rivista Internazionale di Scienze Filosofiche, Pedagogiche e Sociali*. Nr. 11, Ausg. 1/2012. 81–101.
- Bernhard, Armin (2011a): Allgemeine Pädagogik auf praxisphilosophischer Grundlage. Baltmannsweiler.
- Bernhard, Armin (2011b): Elemente eines kritischen Begriffs der Bildung. In: Lösch, Bettina; Thimmel, Andreas (Hg.): *Kritische politische Bildung. Ein Handbuch*. 2. Auflage. Schwalbach am Taunus. 89–100.
- Bernhard, Armin (2009): Wissen und Intellektualität – Antonio Gramscis Kritik an reformpädagogischen Bildungsvorstellungen und seine Epistemologie der Bildungsarbeit. In: *Paedagogica Historica. International Journal of the History of Education*. Special Issue: New Education at the Heart of Knowledge Transformations. Jg. 45, Nr. 4–5/2009. 631–643.
- Bernhard, Armin (2007): Pädagogische Grundverhältnisse. Die Relevanz Antonio Gramscis für eine emanzipative Pädagogik. In: Merken, Andreas; Rego Diaz, Victor (Hg.): *Mit Gramsci arbeiten. Texte zur politisch-praktischen Aneignung Antonio Gramscis*. Hamburg. 141–156.
- Bernhard, Armin (2006a): Antonio Gramscis Verständnis von Bildung und Erziehung. In: *Utopie kreativ. Diskussion sozialistischer Alternativen*. H. 183. 10–22.
- Bernhard, Armin (2006b): Bildung als Kampf um Hegemonie oder: Entwicklung zur Widerständigkeit im Anschluss an Gramsci. In: *Forum Wissenschaft. Das Wandern: Nicht des Müllers Lust. Einwanderung nach (West-)Deutschland – Migration europäisch und global*. Jg. 23, Nr. 3/2006. 43–46.
- Bernhard, Armin (2005): Antonio Gramscis Politische Pädagogik. Grundrisse eines praxisphilosophischen Erziehungs- und Bildungsmodells. Hamburg.
- Bernhard, Armin (1999): Bildung und Erziehung im Konzept kultureller Hegemonie. Gramscis Kritik der italienischen Schulreform und der

- internationalen Reformpädagogik und sein Modell einer humanistischen Einheitsschule. In: *Tertium Comparationis. Journal für International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft*. Jg. 5, Nr. 2/1999. 175–188.
- Bernhard, Armin (1997): Die Selbstpotenzierung des Menschen über Bildung. Antonio Gramscis politisch-pädagogische Perspektive auf Mündigkeit. In: Gamm, Hans-Jochen; Koneffke, Gernot (Hg.): *Jahrbuch für Pädagogik 1997. Mündigkeit. Zur Neufassung materialistischer Pädagogik*. Frankfurt am Main. 129–147.
- Bernhard, Armin (1995): Antonio Gramsci: Die kulturelle Produktion und Bildung der Subjekte. Versuch einer Annäherung. Mainz.
- Bernhard, Armin (1991): Philosophie der Praxis und pädagogische Theorie – Antonio Gramscis Theoriefragmente als Ansatzpunkte emanzipatorischer Pädagogik. In: *Berliner Beiträge zur Friedens- und Konfliktforschung*. H. 5/1991. 150–177.
- Bieling, Hans-Jürgen (2019): Jenseits der (neo-)liberal-kosmopolitischen Hegemonie? Die „Doppelkrise“ der transatlantischen Globalisierungspolitik. In: *Politik unterrichten. Zeitschrift der Deutschen Vereinigung für Politische Bildung Niedersachsen*. Jg. 34, H. 1/2019. 7–16.
- Bierbaum, Harald (2004): Kritische Theorien des Subjekts (und) der Bildung. Foucault/Butler und Heydorn/Koneffke zwischen Differenz und Annäherung. In: Pongratz, Ludwig A. u. a. (Hg.): *Kritik der Pädagogik – Pädagogik als Kritik*. Opladen. 180–199.
- Binder, Ulrich; Tenorth, Heinz-Elmar (2021): Demokratische Öffentlichkeit und der Filterblasen-Effekt – ein Problem für die Politische Bildung? In: Hubacher, Manuel S.; Waldis, Monika (Hg.): *Politische Bildung für die digitale Öffentlichkeit. Umgang mit politischer Information und Kommunikation in digitalen Räumen*. Wiesbaden. 27–48.
- Bitzan, Maria; Klöck, Tilo (1993): „Wer streitet denn mit Aschenputtel?“ Konfliktorientierung und Geschlechterdifferenz – eine Chance zur Politisierung sozialer Arbeit? München.
- Blasche, Ralph (2021): Kritische Konfliktorientierung und Mündigkeit – Reflexionen, gesellschaftstheoretische Fundierungen und bildungspraktische Implikationen. In: Wohnig, Alexander (Hg.): *Politische Bildung als politisches Engagement. Überzeugungen entwickeln, sich einmischen, Flagge zeigen*. Frankfurt am Main. 123–141.

- Blühdorn, Ingolfur u. a. (2020): Nachhaltige Nicht-Nachhaltigkeit. Warum die ökologische Transformation der Gesellschaft nicht stattfindet. 2. Auflage. Bielefeld.
- Blühdorn, Ingolfur (2013): Simulative Demokratie. Neue Politik nach der postdemokratischen Wende. 2. Auflage. Berlin.
- Boehnke, Lukas; Thran, Malte (2019): Defizitäre Populismusbegriffe: Von der Defizitperspektive zur ideologietheoretischen Analysekompetenz. In: Dies. u. a. (Hg.): Rechtspopulismus im Fokus. Theoretische und praktische Herausforderungen für die politische Bildung. Wiesbaden. 9–30.
- Böhm, Otto (i. E.): Menschenrecht auf Demokratie!? Was bringen „Radikale Demokratietheorien“ für eine historisch-politische Menschenrechtsbildung? In: Politisches Lernen. Demokratie-Lernen. Jg. 39, H. 3–4/2021.
- Bohmann, Ulf (2018): Rancière und die (radikale) Demokratie – eine Hassliebe? In: Linpinsel, Thomas; Lim, Il-Tschung (Hg.): Gleichheit, Politik und Polizei: Jacques Rancière und die Sozialwissenschaften. Wiesbaden. 75–90.
- Borrelli, Michele (1979): Politische Bildung in Italien. Revolution und Konterrevolution. Stuttgart.
- Bourdieu, Pierre (2020): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. 27. Auflage. Frankfurt am Main.
- Bourdieu, Pierre (1996): Störenfried Soziologie. In: Fritz-Vannahme, Joachim (Hg.): Wozu heute noch Soziologie? Opladen. 65–70.
- Brand, Ulrich (2017): Lernen für eine sozial-ökologische Transformation. Die Überwindung der imperialen Lebensweise als gesellschafts-politisches Projekt. In: Emde, Oliver u. a. (Hg.): Mit Bildung die Welt verändern? Globales Lernen für eine nachhaltige Entwicklung. Opladen. 23–37.
- Brand, Ulrich (2011): Der Staat als soziales Verhältnis. In: Lösch, Bettina; Thimmel, Andreas (Hg.): Kritische politische Bildung. Ein Handbuch. 2. Auflage. Schwalbach am Taunus. 145–156.
- Brand, Ulrich (2010): Plädoyer für ein kritisch-weltgesellschaftliches Bildungsverständnis. Politische Bildung in Zeiten des (Post-)Neoliberalismus. In: Magazin Erwachsenenbildung. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Citizenship Education. Auf der Suche nach dem Politischen in der „Postdemokratie“. Ausg. 11. 32–42.
- Brand, Ulrich (2007): Globalisierung als Projekt und Prozess. Neolibe-

- ralismus, Kritik der Globalisierung und die Rolle politischer Bildung. In: Steffens, Gerd (Hg.): Politische und ökonomische Bildung in Zeiten der Globalisierung. Eine kritische Einführung. Münster. 228–244.
- Brandmayr, Michael (2015): Die verborgenen Mechanismen politischer Bildung: Zum Verhältnis von Struktur und Inhalt am Beispiel des Basiskonzepts Macht. In: Momentum Quarterly. Zeitschrift für sozialen Fortschritt. Jg. 4, Nr. 3/2015. 147–160.
- Brandmayr, Michael (2014): Das Hidden Curriculum und die Produktion von Differenz. Zur Aktualität eines Begriffs und sein Beitrag zur Erklärung von sozialer Ungleichheit. In: Schulheft. Bildung und Ungleichheit. Zur Reproduktion sozialer Ungleichheit in der Schule. Jg. 39, H. 154. 30–39.
- Bremer, Helmut; Trumann, Jana (2015): Der „subversive“ Charakter kritischer politischer Bildung. In: Widmaier, Benedikt; Overwien, Bernd (Hg.): Was heißt heute Kritische Politische Bildung? Schwalbach am Taunus. 44–50.
- Bremer, Helmut (2014): Emanzipation im Kontext von Milieus, symbolischer Herrschaft und Sozioanalyse. In: Grenzgänge. Traditionslinien und Spannungsfelder in der politischen Bildung. Schwalbach am Taunus. 96–108.
- Bremer, Helmut u. a. (2013): Politische Bildung zwischen Politisierung, Partizipation und politischem Lernen: Eine Einleitung aus soziologischer Perspektive. In: Dies. (Hg.): Politische Bildung zwischen Politisierung, Partizipation und politischem Lernen. Beiträge für eine soziologische Perspektive. Weinheim, Basel. 7–29.
- Bremer, Helmut; Trumann, Jana (2013): Politisches Lernen zwischen Holzkamp und Bourdieu. In: Dies. u. a. (Hg.): Politische Bildung zwischen Politisierung, Partizipation und politischem Lernen. Beiträge für eine soziologische Perspektive. Weinheim, Basel. 315–338.
- Bremer, Helmut (2011): Symbolische Macht und politisches Feld. Der Beitrag der Theorie Pierre Bourdieus für die politische Bildung. In: Lösch, Bettina; Thimmel, Andreas (Hg.): Kritische politische Bildung. Ein Handbuch. 2. Auflage. Schwalbach am Taunus. 181–192.
- Bretschneider, Jana; Launhardt, Werner (2014): Demokratietheorie in der Schule – wozu? In: Praxis Politik. Zeitschrift für den sozialwissenschaftlichen Unterricht in der Sek. I/II. Demokratietheorie in der Schule. Jg. 10, H. 2/2014. 10–11.

- Brie, Michael; Spehr, Christoph (2008): Was ist Sozialismus? In: Kontrovers. Beiträge zur politischen Bildung. Nr. 1/2008. 1–44.
- Brodesser, Ralf (2004): Zwischen Befreiung und Begrenzung. Zur gewerkschaftlichen Bildungsdiskussion aus gramscianisch-subjektwissenschaftlicher Perspektive. In: Forum Kritische Psychologie (FKP). Begreifende Gesellschaftserkenntnis und Subjektivität, Möglichkeitsverallgemeinerung und Idealtypus, Disziplinarmacht und gewerkschaftliche Bildungsarbeit. Nr. 47. 145–161.
- Brown, Wendy (2019): Das Monster des Neoliberalismus. Autoritäre Freiheit in den „Demokratien“ des 21. Jahrhunderts. In: Bohmann, Ulf; Sörensen, Paul (Hg.): Kritische Theorie der Politik. Berlin. 539–576.
- Brumlik, Micha (2016): Bildung in der Postdemokratie. Jacques Rancière liest Joseph Jacotot. In: Casale, Rita u. a. (Hg.): Das Pädagogische und das Politische. Zu einem Topos der Erziehungs- und Bildungsphilosophie. Paderborn. 133–142.
- Buckel, Sonja u. a. (2012): Summer Factory: Eine Methode der kollektiven Wissensproduktion. In: Angermüller, Johannes u. a.: Solidarische Bildung. Crossover: Experimente selbstorganisierter Wissensproduktion. Hamburg. 37–43.
- Buhr, Lorina (2017): Im Einvernehmen. In: Zeitschrift für Politische Theorie (ZPTh). Themenheft zur Gründung der Republik. Jg. 8, H. 2/2017. 299–301.
- Bünger, Carsten (2020): Kritik. In: Weiß, Gabriele; Zirfas, Jörg (Hg.): Handbuch Bildungs- und Erziehungsphilosophie. Wiesbaden. 161–174.
- Bünger, Carsten; Jergus, Kerstin (2020): Dinge von Belang?! Zum Verhältnis von Politischem und Bildung aus subjektivierungstheoretischer Perspektive. In: Friedrichs, Werner; Hamm, Sebastian (Hg.): Zurück zu den Dingen! Politische Bildungen im Medium gesellschaftlicher Materialität. Baden-Baden. 153–168.
- Bünger, Carsten (2016): Ideologiekritik – Blickwechsel zwischen kritischer Bildungstheorie und radikaler Demokratietheorie. In: Casale, Rita u. a. (Hg.): Das Pädagogische und das Politische. Zu einem Topos der Erziehungs- und Bildungsphilosophie. Paderborn. 113–132.
- Bünger, Carsten (2015): Was heißt kritische politische Bildung heute? Zum Problem der Kritik. In: Widmaier, Benedikt; Overwien, Bernd (Hg.): Was heißt heute Kritische Politische Bildung? Schwalbach am Taunus. 51–59.

- Bünger, Carsten (2013a): Die offene Frage der Mündigkeit. Studien zur Politizität der Bildung. Paderborn.
- Bünger, Carsten (2013b): Bildung und Emanzipation? Perspektiven nach dem Ende ihres selbstverständlichen Zusammenhangs. In: Schulheft. Bildung und Emanzipation. Jg. 38, H. 152. 7–22.
- Bünger, Carsten (2013c): Postpolitisch – Postfundamental – Postsouverän. Aussetzer und Einsätze der Demokratie. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik. Demokratie setzt aus. Gegen die sanfte Liquidation einer politischen Lebensform. Jg. 89, Sonderheft. 78–90.
- Bünger, Carsten (2013d): Die Politizität der Bildung – Systematischer Fokus kritischen Bildungsdenkens. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik. Jg. 89, H. 3/2013. 430–446.
- Bünger, Carsten; Trautmann, Felix (2012): „Demokratie der Sinne“. Judith Butlers Kritik der Gewalt als politische Bildung der Empfänglichkeit. In: Ricken, Norbert; Balzer, Nicole (Hg.): Judith Butler: Pädagogische Lektüren. Wiesbaden. 399–413.
- Bünger, Carsten (2011): Politische Bildung nach dem „Tod des Subjekts“. In: Lösch, Bettina; Thimmel, Andreas (Hg.): Kritische politische Bildung. Ein Handbuch. 2. Auflage. Schwalbach am Taunus. 315–326.
- Bünger, Carsten (2009): Emanzipation im Widerspruch. Notizen zur Dialektik von Verstrickung und Überschreitung. In: Ders. u. a. (Hg.): Heydorn lesen! Herausforderungen kritischer Bildungstheorie. Paderborn. 171–190.
- Bünger, Carsten; Pongratz, Ludwig A. (2008): Bildung – Subjektivität – Ökonomie. Politische Bildung in der Kontrollgesellschaft. In: Stefens, Gerd; Widmaier, Benedikt (Hg.): Politische und ökonomische Bildung. Konzepte – Leitbilder – Kontroversen. Wiesbaden. 10–26.
- Bünger, Carsten (2007): Von erschöpften Künstlern und prekären Dilettanten. Gegenwärtige Subjektivität und kritisch-politische Bildung. In: Wimmer, Michael u. a. (Hg.): Gerechtigkeit und Bildung. Paderborn. 159–176.
- Burghardt, Daniel (2018): Kritische Pädagogik nach Marx. Zum westlichen Marxismus, der Neuen Marxlektüre und den pädagogischen Anschlüssen. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik. Jg. 94, H. 2/2018. 215–231.
- Bürgin, Julika (2018): Das Politische der Bildung in der demokratischen Krise. In: Bildungspost. Newsletter des Fachbereichs Erwachsenen-

- bildung und Familienbildung im Zentrum Bildung der EKHN. Nr. 4/2018. 1–5.
- Bürgin, Julika (2015): Postdemokratische Politik & prädemokratische Arbeitsverhältnisse: Gewerkschaftliche Bildung als emanzipatorische Möglichkeit. In: Politik unterrichten. Zeitschrift der Deutschen Vereinigung für Politische Bildung Niedersachsen. Jg. 30, H. 1/2015. 22–27.
- Busch, Matthias; Grammes, Tilman (2010): Demokratie und Bildung. Forschungstrends und Theorieprofile auf dem Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) 2010 und ihre Bedeutung für sozialwissenschaftliche Didaktiken. In: Journal of Social Science Education (JSSE). Civic and Economic Education and the Current Financial Crisis I. Jg. 9, Nr. 1/2010. 94–109.
- Butler, Judith (2008): Psyche der Macht. Das Subjekt der Unterwerfung. Frankfurt am Main.
- Butler, Judith (2001): Was ist Kritik? Ein Essay über Foucaults Tugend. In: Jaeggi, Rahel; Wesche, Tilo (Hg.): Was ist Kritik? Frankfurt am Main. 221–246.
- Butler, Judith; Laclau, Ernesto (1998): Verwendungen der Gleichheit. Eine Diskussion via e-mail. In: Butler, Judith u. a.: Das Undarstellbare der Politik. Zur Hegemonietheorie Ernesto Laclaus. Wien. 238–253.
- Calliess, Elke u. a. (1974): Sozialwissenschaft für die Schule. Umriss eines Struktur- und Prozesscurriculums. Stuttgart.
- Castoriadis, Cornelius (1990): Gesellschaft als imaginäre Institution. Entwurf einer politischen Philosophie. Frankfurt am Main.
- Castro Varela, María do Mar u. a. (Hg.) (i. E.): Hegemonie bilden. Pädagogische Anschlüsse an Antonio Gramsci. Weinheim.
- Castro Varela, María do Mar; Niggemann, Janek (2018): „back to the future“. Anmerkungen zu den Un_Möglichkeiten sozialistischer Bildung. In: Engelmann, Sebastian; Pfützner, Robert (Hg.): Sozialismus & Pädagogik. Verhältnisbestimmungen und Entwürfe. Bielefeld. 257–274.
- Castro Varela, María do Mar (2018): Imperiale Didaktiken. Unterrichten als Unterwerfungsmethode. In: Schulheft. Praxis des Unterrichtens – Bildungstheoretische Auseinandersetzungen. Jg. 43, H. 170. 57–71.
- Celikates, Robin (2014): Kritik der pädagogischen Vernunft. Bourdieu, Rancière und die Idee einer kritischen Sozialwissenschaft. In: Ka-

- stner, Jens; Sonderegger, Ruth (Hg.): Pierre Bourdieu und Jacques Rancière. Emanzipatorische Praxis denken. Wien. 123–146.
- Claußen, Bernhard (2013): Kritische Politische Bildung und ihre Didaktik: Aktualität und Aktualisierung eines Propriums. In: Polis. Report der Deutschen Vereinigung für Politische Bildung. Schwerpunkt: Kritische Politische Bildung. Jg. 17, H. 2/2013. 7–10.
- Claußen, Bernhard (2006): „Kritische Demokratietheorie“ als Referenzgröße für politische Bildung. Defizitanzeige und Perspektivenskizze. Hamburg.
- Claußen, Bernhard (1988): Emanzipatorisches Interesse, Demokratischer Sozialismus und Politische Bildung. In: Sander, Wolfgang (Hg.): Lernen für die Mündigkeit. Perspektiven der politischen Bildung. Marburg. 31–53.
- Claußen, Bernhard (1987a): Didaktik und Sozialwissenschaften. Beiträge zur Politischen Bildung. Aachen-Hahn.
- Claußen, Bernhard (1987b): Zur aktuellen Problematik sozialwissenschafts-orientierter politischer Bildung im Spannungsfeld von Pluralismus, Parteilichkeit und Konsens. In: Schiele, Siegfried; Schneider, Herbert (Hg.): Konsens und Dissens in der politischen Bildung. Stuttgart. 48–84.
- Claußen, Bernhard (1987c): Didaktik der Sozialwissenschaften und Politische Bildung im Kontext Kritischer Theorie. In: Paffrath, F. Hartmut (Hg.): Kritische Theorie und Pädagogik der Gegenwart. Aspekte und Perspektiven der Auseinandersetzung. Weinheim. 148–170.
- Claußen, Bernhard (1985): Politische Bildung und Kritische Theorie. Fachdidaktisch-methodische Dimensionen emanzipatorischer Sozialwissenschaft. Opladen.
- Claußen, Bernhard (1981): Kritische Politikdidaktik. Zu einer pädagogischen Theorie der Politik für die schulische und außerschulische Bildungsarbeit. Opladen.
- Clemens, Manuel (2015a): Das Labyrinth der ästhetischen Einsamkeit. Eine kleine Theorie der Bildung. Würzburg.
- Clemens, Manuel (2015b): Ästhetische Einsamkeit: Bildung außerhalb des Kanons. In: Romanische Studien. Sektion: Roberto Bolaño. H. 1/2015. 193–210.
- Comtesse, Dagmar u. a. (Hg.) (2019): Radikale Demokratietheorie. Ein Handbuch. Berlin.
- Crouch, Colin (2021): Postdemokratie revisited. Berlin.

- Crouch, Colin (2020): Postdemokratie. 14. Auflage. Frankfurt am Main.
- Crouch, Colin (2012): Neue Formen der Partizipation als Markenzeichen der Postdemokratie? Rede zum Bundeskongress politische Bildung. In: Polis. Report der Deutschen Vereinigung für Politische Bildung. Schwerpunkt: Partizipation – Nachlese zum Bundeskongress. Jg. 16, H. 3/2012. 9–12.
- Dander, Valentin (2020): Banden Bilden? Politische Medienbildung als kollektive Praxis der Überschreitung. In: Holze, Jens u. a. (Hg.): Medienbildung zwischen Subjektivität und Kollektivität. Reflexionen im Kontext des digitalen Zeitalters. Wiesbaden. 15–36.
- Davis, Oliver (2014): Jacques Rancière. Eine Einführung. Wien.
- de Moll, Frederick u. a. (2013): Überlegungen zu einem Modell radikal-demokratischer politischer Bildung: Eine Dezentrierung des Kompetenzbegriffs. In: Bremer, Helmut u. a. (Hg.): Politische Bildung zwischen Politisierung, Partizipation und politischem Lernen. Beiträge für eine soziologische Perspektive. Weinheim, Basel. 293–314.
- Decker, Frank (2017): Populismus in Westeuropa. Theoretische Einordnung und vergleichende Perspektiven. In: Diendorfer, Gertraud u. a. (Hg.): Populismus – Gleichheit – Differenz. Herausforderungen für die Politische Bildung. 11–28.
- Demirović, Alex (2011): Bildung und Gesellschaftskritik. Zur Produktion kritischen Wissens. In: Lösch, Bettina; Thimmel, Andreas (Hg.): Kritische politische Bildung. Ein Handbuch. 2. Auflage. Schwalbach am Taunus. 65–76.
- Derrida, Jacques (2006): Schurken. Zwei Essays über die Vernunft. Frankfurt am Main.
- Detjen, Joachim (2016): Politische Erziehung als Wissenschaftsaufgabe. Das Verhältnis der Gründergeneration der deutschen Politikwissenschaft zur politischen Bildung. Baden–Baden.
- Detjen, Joachim (2014): Demokratietheorien. In: Praxis Politik. Zeitschrift für den sozialwissenschaftlichen Unterricht in der Sek. I/II. Demokratietheorie in der Schule. Jg. 10, H. 2/2014. 4–8.
- Detjen, Joachim (2013): Politische Bildung. Geschichte und Gegenwart in Deutschland. 2. Auflage. München.
- Dewey, John (2011): Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik. 5. Auflage. Weinheim, Basel.
- Dieckmann, Johann; Bolscho, Dietmar (1975): Gesellschaftswissenschaftlicher Unterricht. Bad Heilbrunn.

- Dornhöfer, Felix (2021): Das Zeitalter des Populismus als normative Herausforderung jugendpolitischer Bildung. In: Wohnig, Alexander; Beyer, Gunter (Hg.): Schriftenreihe POLIS – politische und soziologische Bildung. Bd. II. Siegen. 9–140.
- Dörre, Klaus (2020): Zerrissene Gesellschaft, gefährdeter Zusammenhalt? Solidarität in der ökonomisch-ökologischen Zangenkrise. In: Außerschulische Bildung. Zeitschrift der politischen Jugend- und Erwachsenenbildung. Solidarität – Gelebte Vielfalt und gesellschaftlicher Zusammenhalt. Jg. 51, H. 1/2020. 11–19.
- Dörre, Klaus (2019a): Kapitalistische Landnahme. Globaler Expansionismus oder Demokratie. In: Lotz, Mathias; Pohl, Kerstin (Hg.): Gesellschaft im Wandel. Neue Aufgaben für die politische Bildung und ihre Didaktik. Frankfurt am Main. 21–36.
- Dörre, Klaus (2019b): Auf der Suche nach dem wahren Kern der deep story. Rechtspopulismus bei Lohnabhängigen als Herausforderung für die politische Bildung. In: Journal für politische Bildung (JPB). Gesellschaftsdiagnosen. Jg. 9, H. 1/2019. 28–33.
- Dörre, Klaus (2014): Fragmentiertes Klassenbewusstsein? Zur subjektiven Dimension kapitalistischer Landnahmen. In: Bauer, Ullrich u. a. (Hg.): Expansive Bildungspolitik – Expansive Bildung? Wiesbaden. 377–400.
- Dörre, Klaus (2006a): Politische Bildung in „neuen Zeiten“. Zwischen Marktdruck und inhaltlichen Herausforderungen. In: Jungfer, Hedda; Tammerna, Heiko (Hg.): Politische Bildung in der Mediendemokratie. Beiträge zu einer Theorie für die Praxis. Schwalbach am Taunus. 35–48.
- Dörre, Klaus (2006b): Politisierung der Unsicherheit. Prekarität und gewerkschaftliche Handlungsfähigkeit als Bildungsproblem. In: Ders.; Röder, Wolf Jürgen (Hg.): Das Politische an (in) der Politischen Bildung. Recklinghausen. 15–28.
- Dörre, Klaus (2002a): Politische Bildung im flexiblen Kapitalismus. Anregungen für die gewerkschaftliche Debatte. In: Röder, Wolf Jürgen; Dörre, Klaus (Hg.): Lernchancen und Marktzwänge: Bildungsarbeit im flexiblen Kapitalismus. Münster. 29–46.
- Dörre, Klaus (2002b): Entfesselter Markt, zerstörte Gesellschaft? Über die Zukunft politischer Bildung in den Zeiten intensiver Globalisierung. In: Mathes, Horst (Hg.): Priorität Politische Bildung. Hamburg. 37–57.

- Dörre, Klaus (1997): Streit um gewerkschaftliche Bildungskonzepte. Positionen und Kontroversen in der deutschen Gewerkschaftsdebatte. In: Widerspruch. Beiträge zur sozialistischen Politik. Jg. 17, H. 33. 139–147.
- Ebeling, Martin (2014): Wenn der Spaten sich zurückbiegt: Mouffes Wittgensteinianische Analyse radikalen Dissenses und darüber hinaus. In: Zeitschrift für Politische Theorie (ZPTh). Themenschwerpunkt Chantal Mouffe. Jg. 5, H. 2/2014. 234–252.
- Eberhardt, Josephine u. a. (2020): Stadtrundgänge als politische „Bildungsbewegung“. Gesellschaftlicher Wandel durch räumliches Wandeln. In: Eicker, Jannis u. a. (Hg.): Bildung Macht Zukunft. Lernen für die sozial-ökologische Transformation? Frankfurt am Main. 287–299.
- Ebner von Eschenbach, Malte (2021): „Zwischenwelten“ der Erwachsenenbildung. Relationales Denken als Navigationsmittel in kontingenten Zeiten. In: Magazin Erwachsenenbildung. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Erwachsenenbildung in der Weltgesellschaft. Ausg. 42. 49–59.
- Ebner von Eschenbach, Malte; Schäffter, Ortfried (2017): Relationale Zielgruppenbestimmung. Ein reflexives Forum für politische Artikulation. In: Forum Erwachsenenbildung. Die evangelische Zeitschrift für Bildung im Lebenslauf. Schwerpunkt: Politik: konkret, direkt und couragiert. Jg. 50, H. 2/2017. 34–37.
- Ebner von Eschenbach, Malte (2016): Doing Difference – Die Reflexion auf Unterscheidungen als Ansatz Politischer Erwachsenenbildung. In: Magazin Erwachsenenbildung. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Demokratielernen. Eine Vielfalt von Fähigkeiten und eine Frage der Übung. Ausg. 28. 34–43.
- Ebner von Eschenbach, Malte; Schäffter, Ortfried (2016): Epistemische Widerständigkeit in der Politischen Bildung. Verantwortungsvoller Umgang mit Differenzen als Demokratiekompetenz. In: Reheis, Fritz u. a. (Hg.): Kompetenz zum Widerstand. Eine Aufgabe für die politische Bildung. Schwalbach am Taunus. 112–121.
- Eicker, Jannis u. a. (2018): Leben in Zeiten der multiplen Krise: Drei Narrative der Finanz- und Eurokrise. In: Eis, Andreas; Moulin-Doos, Claire (Hg.): Kritische politische Europabildung. Die Vielfachkrise Europas als kollektive Lerngelegenheit? Immenhausen bei Kassel. 24–40.

- Eis, Andreas (2021a): Politische Bildung in gesellschaftlichen Widersprüchen. Gesellschaftstheoretische Begründungen für eine kritische politische Lehrer*innenbildung. In: Wohnig, Alexander (Hg.): Politische Bildung als politisches Engagement. Überzeugungen entwickeln, sich einmischen, Flagge zeigen. Frankfurt am Main. 87–105.
- Eis, Andreas (2021b): Digitale Kommunikation und transnationale Öffentlichkeit(en). Analyse von Machtstrukturen und politischer Handlungsfähigkeit in sozialen Bewegungen. In: Hubacher, Manuel S.; Waldis, Monika (Hg.): Politische Bildung für die digitale Öffentlichkeit. Umgang mit politischer Information und Kommunikation in digitalen Räumen. Wiesbaden. 109–130.
- Eis, Andreas (2019): Polarisierung der Gesellschaft – Entpolitisierung schulischer Politischer Bildung? In: Polis. Report der Deutschen Vereinigung für Politische Bildung. Schwerpunkt: Entpolitisierung und Ökonomisierung von Bildung? Jg. 23, H. 3/2019. 7–10.
- Eis, Andreas; Metje, Frederik (2019): Zur Rolle von Wut und Empörung im Politischen. In: Besand, Anja u. a. (Hg.): Politische Bildung mit Gefühl. Bonn. 188–199.
- Eis, Andreas (2018): Soziale Kämpfe um politische Alternativen verstehen und gestalten: Hegemoniekritik als Ansatz emanzipatorischer Europabildung. In: Eis, Andreas; Moulin-Doos, Claire (Hg.): Kritische politische Europabildung. Die Vielfachkrise Europas als kollektive Lerngelegenheit? Immenhausen bei Kassel. 118–132.
- Eis, Andreas; Moulin-Doos, Claire (2018): Europäische (Des)Integration als kollektive Lerngelegenheit? Aufgaben kritischer politischer Europabildung. In: Eis, Andreas; Moulin-Doos, Claire (Hg.): Kritische politische Europabildung. Die Vielfachkrise Europas als kollektive Lerngelegenheit? Immenhausen bei Kassel. 7–23.
- Eis, Andreas (2017): Mythos Mündigkeit? Partizipation und politisches Handeln: Selbst(des)illusionierung als Aufgabe emanzipatorischer Politischer Bildung? In: Greco, Sara Alfia; Lange, Dirk (Hg.): Emanzipation. Zum Konzept der Mündigkeit in der Politischen Bildung. Schwalbach am Taunus. 22–33.
- Eis, Andreas u. a. (2017): Populismus: Bedrohung der Demokratie oder Konsequenz von Entpolitisierung? In: Polis. Report der Deutschen Vereinigung für Politische Bildung. Schwerpunkt: Populismus. Jg. 21, H. 3/2017. 16–18.
- Eis, Andreas; Hammermeister, Juliane (2017): Antonio Gramsci (1891–

- 1937): Herrschaftskritik und emanzipative Praxis – Hegemonie und Zivilgesellschaft als pädagogisches Verhältnis. In: Gloe, Markus; Oeftering, Tonio (Hg.): Politische Bildung meets Politische Theorie. Baden-Baden. 125–142.
- Eis, Andreas (2016a): Emanzipation und Ideengeschichte: Das uneingelöste Versprechen der Demokratie. In: Hufer, Klaus-Peter; Lange, Dirk (Hg.): Handbuch politische Erwachsenenbildung. Schwalbach am Taunus. 111–121.
- Eis, Andreas (2016b): Vom Beutelsbacher Konsens zur „Frankfurter Erklärung: Für eine kritisch-emanzipatorische Politische Bildung“? In: Widmaier, Benedikt; Zorn, Peter (Hg.): Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens? Eine Debatte der politischen Bildung. Bonn. 131–139.
- Eis, Andreas; Moulin-Doos, Claire (2016): Prekäre Verantwortung zwischen Entpolitisierung und politischer (Selbst-)Steuerung: Verantwortungskonflikte in der Politischen Bildung. In: Soziale Systeme. Zeitschrift für soziologische Theorie. Jg. 19, H. 2/2013–2014. 405–429.
- Eis, Andreas (2015): Soziale Praxis und politisches Lernen in der entpolitierten Aktivgesellschaft. In: Götz, Michael u. a. (Hg.): Soziales Engagement politisch denken. Chancen für Politische Bildung. Schwalbach am Taunus. 119–140.
- Eis, Andreas u. a. (2015): Frankfurter Erklärung. Für eine kritisch-emanzipatorische Politische Bildung. In: Journal für politische Bildung (JPB). Unzufriedene Demokraten – radikalisierte Überzeugungen. Jg. 5, H. 4/2015. 94–96.
- Eis, Andreas; Salomon, David (2014): Gesellschaftliche Umbrüche und Transformationen des Selbst als Gegenstand der Politischen Bildung und fachdidaktischen Forschung. In: Dies. (Hg.): Gesellschaftliche Umbrüche gestalten. Transformationen in der Politischen Bildung. Schwalbach am Taunus. 5–20.
- Eis, Andreas (2013): Protest hat Konjunktur – mit welcher Wirkung und Konsequenz? Protestkulturen als politische Lerngelegenheit. In: Büsing, Harald u. a. (Hg.): Demokratie in der Krise. Krisenpolitik und demokratische Legitimation. Oldenburg. 53–74.
- Ellerbrock, Dagmar; Fehlemann, Silke (2019): Beschämung, Beleidigung, Herabsetzung: Invektivität als neue Perspektive historischer Emotionsforschung. In: Besand, Anja u. a. (Hg.): Politische Bildung mit Gefühl. Bonn. 89–104.

- Emde, Oliver (2020a): Lernorte des Politischen – Stadtrundgänge als außerschulische Lernarrangements einer kritisch-emanzipatorischen politischen Bildung. In: Jungwirth, Martin u. a. (Hg.): *Forschen. Lernen.Lernen an öffentlichen Orten – The Wider View*. Münster. 89–94.
- Emde, Oliver (2020b): Über die Gestaltungsmerkmale von außerschulischen Lernorten des Politischen. In: Bade, Gesine u. a. (Hg.): *Politische Bildung: vielfältig – kontrovers – global*. Frankfurt am Main. 135–152.
- Emde, Oliver (2019): Gehen, Sehen, Verstehen und Verändern!? Skizze der emanzipatorischen Potentiale einer politischen Rundgangsdidaktik. In: *Común. Magazin für stadtpolitische Interventionen*. Ausg. 1. 46–47.
- Emde, Oliver (2018): Kooperationen zwischen Schule und NRO für eine kritische Europabildung – Fachdidaktische Überlegungen zu lobbykritischen Stadtrundgängen. In: Eis, Andreas; Moulin-Doos, Claire (Hg.): *Kritische politische Europabildung. Die Vielfachkrise Europas als kollektive Lerngelegenheit?* Immenhausen bei Kassel. 213–228.
- Emde, Oliver (2017): Stadtrundgänge zwischen Politischer Bildung und politischer Aktion. In: Ders. u. a. (Hg.): *Mit Bildung die Welt verändern? Globales Lernen für eine nachhaltige Entwicklung*. Opladen. 243–264.
- Engartner, Tim u. a. (2021): *Sozialwissenschaftliche Bildung. Politik – Wirtschaft – Gesellschaft*. Paderborn.
- Engel, Nicolas (2020): Institution. In: Weiß, Gabriele; Zirfas, Jörg (Hg.): *Handbuch Bildungs- und Erziehungsphilosophie*. Wiesbaden. 549–560.
- Euler, Peter (2011): Konsequenzen für das Verhältnis von Bildung und Politik aus der Kritik postmoderner Post-Politik. In: Reichenbach, Roland u. a. (Hg.): *Erkenntnispolitik und die Konstruktion pädagogischer Wirklichkeiten*. Paderborn. 43–60.
- Faets, Simon (2020): Bildung als gesellschaftskritische Praxis. Bildungsphilosophische Impulse für die demokratische Beteiligung zukünftiger Generationen im Anschluss an Antonio Gramsci. In: Tamoudi, Nejma u. a. (Hg.): *Politik der Zukunft. Zukünftige Generationen als Leerstelle der Demokratie*. Bielefeld. 129–150.
- Fischer, Georg (2010): Appell zur historischen Besinnung! Ein Standpunkt aus radikaldemokratischer Sicht. In: *Magazin Erwachsene*.

- nenbildung. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Citizenship Education. Auf der Suche nach dem Politischen in der „Postdemokratie“. Ausg. 11. 83–89.
- Fleuß, Dannica (2018): Politische Theorie anwendungsbezogen lehren. Lehrende zwischen normativer Zurückhaltung und kritischer Stellungnahme. In: Politische Vierteljahresschrift (PVS). German Political Science Quarterly. Jg. 59, H. 4/2018. 719–736.
- Flügel-Martinsen, Oliver (2020): Radikale Demokratietheorien zur Einführung. Hamburg.
- Flügel-Martinsen, Oliver (2017a): Befragungen des Politischen. Subjekt-konstitution – Gesellschaftsordnung – Radikale Demokratie. Wiesbaden.
- Flügel-Martinsen, Oliver (2017b): Demokratietheorie auf dem begründungstheoretischen Irrweg. Plädoyer für eine kritische Demokratietheorie als emanzipatorische Befragungspraxis. In: Greco, Sara Alfia; Lange, Dirk (Hg.): Emanzipation. Zum Konzept der Mündigkeit in der Politischen Bildung. Schwalbach am Taunus. 46–68.
- Flügel-Martinsen, Oliver (2016): Politische Ordnung denken. In: Polis. Report der Deutschen Vereinigung für Politische Bildung. Schwerpunkt: Gesellschaftsordnungen. Jg. 20, H. 4/2016. 12–14.
- Flügel-Martinsen, Oliver (2013): Die angegriffene Demokratie. Ein Plädoyer für die Wiederentdeckung demokratischer Emanzipationspolitik. In: Politik unterrichten. Zeitschrift der Deutschen Vereinigung für Politische Bildung Niedersachsen. Jg. 28, H. 2/2013. 42–45.
- Forster, Edgar (2017): Europäische Wissenspolitik der Bildung. In: Mielke, Ingrid u. a. (Hg.): Bildung und Teilhabe. Zwischen Inklusionsforderung und Exklusionsdrohung. Wiesbaden. 133–156.
- Forster, Edgar (2013): Die Sehnsucht in der Pädagogisierungskritik. In: Schäfer, Alfred; Thompson, Christiane (Hg.): Pädagogisierung. Halle. 37–54.
- Foucault, Michel (1992): Was ist Kritik? Berlin.
- Franzmann, Simon (2020): Populismus und Politische Bildung. In: Szukala, Andrea; Oeftering, Tonio (Hg.): Protest und Partizipation. Fachwissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven. Baden-Baden. 85–108.
- Fraser, Nancy (2017): Vom Regen des progressiven Neoliberalismus in die Traufe des reaktionären Populismus. In: Geiselberger, Heinrich (Hg.): Die große Regression. Eine internationale Debatte über die

- geistige Situation der Zeit. Berlin. 77–92.
- Friedrichs, Werner (i. E.): Demokratiepädagogik und Radikale Demokratietheorien. In: Beutel, Wolfgang u. a. (Hg.): Handbuch Demokratiepädagogik. Frankfurt am Main.
- Friedrichs, Werner (i. E.): Radikale Demokratiebildung im Anthropozän. In: Kenner, Steve; Oeftering, Tonio (Hg.): Standortbestimmung Politische Bildung. Gesellschaftspolitische Herausforderungen, Zivilgesellschaft und das vermeintliche Neutralitätsgebot. Frankfurt am Main.
- Friedrichs, Werner (i. E.): Radikale Demokratiebildung. In: Vierteljahrschrift für wissenschaftliche Pädagogik. Jg. 97, H. 4/2021.
- Friedrichs, Werner (2021a): Electric Voting Man. Ausblicke auf post-humanistische politische Bildungen in der augmented democracy. In: Möller, Lara; Lange, Dirk (Hg.): Augmented Democracy in der Politischen Bildung. Neue Herausforderungen der Digitalisierung. Wiesbaden. 7–30.
- Friedrichs, Werner (2021b): Zur Neuvermessung der politischen Bildung im Anthropozän. In: Stainer-Hämmerle, Kathrin (Hg.): Glaube – Klima – Hoffnung. Religion und Klimawandel als Herausforderungen für die politische Bildung. Frankfurt am Main. 45–59.
- Friedrichs, Werner (2021c): Politisch-ästhetische Bildung(E)n im Demokratisch-Imaginären. Demokratie und Ambiguität. In: Schnurr, Ansgar u. a. (Hg.): Mehrdeutigkeit gestalten. Ambiguität und die Bildung demokratischer Haltungen in Kunst und Pädagogik. Bielefeld. 159–174.
- Friedrichs, Werner (2021d): Das Politische in der Politischen Bildung. In: Flügel-Martinsen, Oliver u. a. (Hg.): Das Politische (in) der Politischen Theorie. Baden-Baden. 179–196.
- Friedrichs, Werner (2021e): Terrestrisch-Werden – Politische Bildungen im Anthropozän. In: Polis. Report der Deutschen Vereinigung für Politische Bildung. Schwerpunkt: Klimapolitik. Jg. 25, H. 2/2021. 11–13.
- Friedrichs, Werner (2020a): Demokratie ist Politische Bildung. In: Haarmann, Moritz Peter u. a. (Hg.): Demokratie, Demokratisierung und das Demokratische. Aufgaben und Zugänge der Politischen Bildung. Wiesbaden. 9–30.
- Friedrichs, Werner (2020b): Der politische Blick: Über das langsame Zusammenwachsen politischer und ästhetischer Bildung. In: Gloe,

- Markus; Oeftering, Tonio (Hg.): Politische Bildung meets Kulturelle Bildung. Baden-Baden. 17–32.
- Friedrichs, Werner (2020c): Protest als Experiment: Vom Nutzen und Nachteil des Protests für die politische Bildung. In: Szukala, Andrea; Oeftering, Tonio (Hg.): Protest und Partizipation. Fachwissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven. Baden-Baden. 27–50.
- Friedrichs, Werner (2020d): Sprache als Experiment oder: „Hört endlich auf, über Demokratie zu sprechen!“ In: Juchler, Ingo (Hg.): Politik und Sprache. Handlungsfelder politischer Bildung. Wiesbaden. 47–62.
- Friedrichs, Werner (2020e): Materiale politische Bildungen in der critical zone und ihre didaktische Explikation. In: Ders.; Hamm, Sebastian (Hg.): Zurück zu den Dingen! Politische Bildungen im Medium gesellschaftlicher Materialität. Baden-Baden. 169–216.
- Friedrichs, Werner; Hamm, Sebastian (2020): Zurück zu den Dingen – aber richtig. Einleitende Bemerkungen. In: Dies. (Hg.): Zurück zu den Dingen! Politische Bildungen im Medium gesellschaftlicher Materialität. Baden-Baden. 11–30.
- Friedrichs, Werner (2019a): Der einbildende Bildner. Politische Bildung im postfaktischen Zeitalter. In: Deichmann, Carl; May, Michael (Hg.): Orientierungen politischer Bildung im „postfaktischen Zeitalter“. Wiesbaden. 13–28.
- Friedrichs, Werner (2019b): Das Politische der Demokratiepädagogik: kreative Interventionen in der herausgeforderten Demokratie. In: Förster, Mario u. a. (Hg.): Angegriffene Demokratie? Zeitdiagnosen und Einblicke. 79–96.
- Friedrichs, Werner (2019c): Stell Dir das mal vor! Über die Bedeutung des Demokratisch-Imaginären für die Demokratiepädagogik. In: Gloe, Markus; Rademacher, Helmolt (Hg.): Demokratische Schule als Beruf. 6. Jahrbuch Demokratiepädagogik. Frankfurt am Main. 202–212.
- Friedrichs, Werner (2018a): Das Demokratisch-Imaginäre als Ausgangspunkt einer Demokratiebildung. In: Kenner, Steve; Lange, Dirk (Hg.): Citizenship Education. Konzepte, Anregungen und Ideen zur Demokratiebildung. Frankfurt am Main. 60–71.
- Friedrichs, Werner (2018b): Freiheit heute: Artikulation des politischen Selbst. In: Juchler, Ingo (Hg.): Politische Ideen und politische Bildung. Wiesbaden. 63–80.

- Friedrichs, Werner (2018c): Artikuliert Euch! Dem Populismus jenseits rationaler Aufklärung entgegentreten. In: Möllers, Laura; Manzel, Sabine (Hg.): Populismus und Politische Bildung. Frankfurt am Main. 123–128.
- Friedrichs, Werner (2018d): Gefühle politisch artikulieren. Über die Bedeutung von Gefühlen für die politische Bildung vor dem Hintergrund der neuen Demokratietheorien. In: Journal für politische Bildung (JPB). Emotionen. Jg. 8, H. 2/2018. 16–22.
- Friedrichs, Werner (2017a): Politische Bildung als dissidente Artikulation in der Lebenswelt. In: Oeftering, Tonio u. a. (Hg.): Der „fachdidaktische Code“ der Lebenswelt- und / oder (?) Situationsorientierung. Fachdidaktische Zugänge zu sozialwissenschaftlichen Unterrichtsfächern sowie zum Lernfeldkonzept. Baltmannsweiler. 34–50.
- Friedrichs, Werner (2017b): Mündigkeit als Steuerungsdispositiv? Propädeutische Überlegungen zur Bedeutung der neuen Demokratietheorien für die politische Bildung. In: Greco, Sara Alfia; Lange, Dirk (Hg.): Emanzipation. Zum Konzept der Mündigkeit in der Politischen Bildung. Schwalbach am Taunus. 69–78.
- Friedrichs, Werner (2017c): Jacques Rancière (geb. 1940): Bildungen im epistemologischen Regime. Rancières politisch-pädagogische Interventionen. In: Gloe, Markus; Oeftering, Tonio (Hg.): Politische Bildung meets Politische Theorie. Baden-Baden. 309–322.
- Friedrichs, Werner (2016a): Den Beutelsbacher Konsens radikaler denken! In: Widmaier, Benedikt; Zorn, Peter (Hg.): Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens? Eine Debatte der politischen Bildung. Bonn. 140–147.
- Friedrichs, Werner (2016b): Demokratiepolitische Bildung? Didaktische Orientierungen in demokratischen Sinnformen. In: Ders.; Lange, Dirk (Hg.): Demokratiepolitik. Vermessungen – Anwendungen – Probleme – Perspektiven. Wiesbaden. 75–94.
- Friedrichs, Werner (2016c): Die Semantik der Politik und die Kontingenz des Politischen. Markierungen für die Konzeption Politischer Bildung im Anschluss an eine systemtheoretische Unterscheidung von Politik und Kultur. In: Hofmann, Wilhelm; Martinsen, Renate (Hg.): Die andere Seite der Politik. Theorien kultureller Konstruktion des Politischen. Wiesbaden. 167–190.
- Friedrichs, Werner (2016d): Macht(-)Ordnung (!). Über den didaktisch-

- methodischen Wert der Thematisierung von Ordnungsmechanismen. In: Polis. Report der Deutschen Vereinigung für Politische Bildung. Schwerpunkt: Gesellschaftsordnungen. Jg. 20, H. 4/2016. 15–17.
- Friedrichs, Werner (2015a): Der (auf-)gegebene Rest. Politikdidaktische Markierungen einer Ethik des Undarstellbaren. In: Juchler, Ingo (Hg.): Hermeneutische Politikdidaktik. Perspektiven der politischen Ethik. Wiesbaden. 79–92.
- Friedrichs, Werner (2015b): Die Beteiligung des Selbst an der Partizipation der Anderen. Fluchtlinien einer selbstbestimmenden Praxis der Partizipation. In: Harles, Lothar; Lange, Dirk (Hg.): Zeitalter der Partizipation. Paradigmenwechsel in Politik und politischer Bildung? Schwalbach am Taunus. 140–149.
- Friedrichs, Werner (2015c): Intransparenz als Ethos der politischen Bildung. In: Politik unterrichten. Zeitschrift der Deutschen Vereinigung für Politische Bildung Niedersachsen. Jg. 30, H. 2/2015. 33–37.
- Friedrichs, Werner (2015d): Beschreiben und Urteilen. Urteilsbildung im Anschluss an eine „Oberflächenbeschreibung“ politisch-ökonomischer Gegenstände. In: Unterricht Wirtschaft + Politik. Interesse wecken, Verstehen fördern, Teilhabe ermöglichen. Urteilen. Jg. 5, Nr. 2/2015. 37–41.
- Friedrichs, Werner; Lange, Dirk (2015): Demokratie, Demokratiepädagogik und Politikdidaktik. In: Berkessel, Hans; Beutel, Wolfgang (Hg.): Jahrbuch Demokratiepädagogik 3. Demokratiepädagogik und Rechtsextremismus. Schwalbach am Taunus. 142–149.
- Friedrichs, Werner (2014a): „Realfiktionen“ der Ökonomie als Gegenstand sozioökonomischer Bildung. In: Fischer, Andreas; Zurstrassen, Bettina (Hg.): Sozioökonomische Bildung. Bonn. 243–265.
- Friedrichs, Werner (2014b): Perspektiven auf die Veränderung des Wissens. Zukunftsaufgaben für die Didaktik der Politischen Bildung. In: Polis. Report der Deutschen Vereinigung für Politische Bildung. Schwerpunkt: Wissen und Einstellungen. Jg. 18, H. 2/2014. 7–9.
- Friedrichs, Werner (2014c): Diskursanalyse als Methode für die Didaktik der Sozialwissenschaften. In: Zeitschrift für Diskursforschung. Jg. 2, H. 3/2014. 268–286.
- Friedrichs, Werner; Lange, Dirk (2014): Postpolitische Bildung? Perspektiven Politischer Bildung im Zeitalter herausgeforderter Demokratien. In: Politik unterrichten. Zeitschrift der Deutschen Vereini-

- gung für Politische Bildung Niedersachsen. Jg. 29, H. 1/2014. 59–64.
- Friedrichs, Werner (2013a): Vom SchülerSein und zum SchülerWerden: Überlegungen zu einer „operativen“ Fassung des Schülerbegriffes am Beispiel der Wirksamkeit politischer Bildung. In: Besand, Anja (Hg.): Lehrer- und Schülerforschung in der politischen Bildung. Schwalbach am Taunus. 109–117.
- Friedrichs, Werner (2013b): Das schwierige Versprechen der politischen Bildung: die Förderung von Beteiligungsmöglichkeiten in der herausgeforderten Demokratie. In: Buchstein, Hubertus (Hg.): Die Versprechen der Demokratie. Baden-Baden. 293–312.
- Friedrichs, Werner (2012a): Poststrukturalistische Perspektiven in der Politikdidaktik. Einige systematische Markierungen. In: Juchler, Ingo (Hg.): Unterrichtsleitbilder in der politischen Bildung. Schwalbach am Taunus. 101–112.
- Friedrichs, Werner (2012b): Partizipation als Artikulation und Unterbrechung. Politische Einsätze unter den Bedingungen der Postdemokratie. In: Polis. Report der Deutschen Vereinigung für Politische Bildung. Schwerpunkt: Partizipation – Nachlese zum Bundeskongress. Jg. 16, H. 3/2012. 19–21.
- Friedrichs, Werner (2012c): Das eingestellte Subjekt: Einstellungsgenese und -wandel im Spiegel dezentrierter Subjektivität. In: Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften (zdg). Einstellungen. Jg. 3, H. 1/2012. 122–140.
- Friedrichs, Werner (2012d): Zur Konstruktion von Urteilen: Politische Urteilsbildung jenseits sozialer Rahmenvernunft. In: Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften (zdg). Urteilen. Jg. 3, H. 2/2012. 52–71.
- Friedrichs, Werner; Lange, Dirk (2012): Bewusstlose Demokratie? Das Bürgerbewusstsein in der (post-)demokratischen Konstellation der Gegenwart. In: Mörschel, Tobias; Krell, Christian (Hg.): Demokratie in Deutschland. Zustand – Herausforderungen – Perspektiven. Wiesbaden. 53–70.
- Friedrichs, Werner (2011a): Randgänge in der Mitte der Gesellschaft. Die didaktische Dimension der Diskussion um den Gemeinschaftsbegriff. In: Polis. Report der Deutschen Vereinigung für Politische Bildung. Schwerpunkt: Was die Gesellschaft zusammenhält. Jg. 15, H. 4/2011. 10–12.
- Friedrichs, Werner (2011b): Partizipation als Artikulation. Perspektiven

- in den neuen Demokratietheorien für den Unterricht. In: Praxis Politik. Zeitschrift für den sozialwissenschaftlichen Unterricht in der Sek. I/II. Partizipation. Teilhabemöglichkeiten in der Demokratie. Jg. 7, H. 3/2011. 56–62.
- Friedrichs, Werner (2008): Passagen der Pädagogik. Zur Fassung des pädagogischen Moments im Anschluss an Niklas Luhmann und Gilles Deleuze. Bielefeld.
- Friedrichs, Werner (2003): Form und Inszenierung als „differentielle“ Kategorien in der Reflexion von Bildungsbegriffen. In: Tenorth, Heinz-Elmar (Hg.): Form der Bildung – Bildung der Form. Weinheim. 153–170.
- Friedrichs, Werner (2002): Transformation des Allgemeinen. Allgemeine Transformation. In: Ders.; Sanders, Olaf (Hg.): Bildung / Transformation. Kulturelle und gesellschaftliche Umbrüche aus bildungstheoretischer Perspektive. Bielefeld. 17–28.
- Fürtjes, Oliver (2018): Ein Modellentwurf soziologischer Bildung im Anschluss an Bourdieu. In: Soziologie. Forum der Deutschen Gesellschaft für Soziologie (DGS). Jg. 47, H. 1/2018. 51–56.
- Geldner, Jens (2020): Inklusion, das Politische und die Gesellschaft. Zur Aktualisierung des demokratischen Versprechens in Pädagogik und Erziehungswissenschaft. Bielefeld.
- George, Siegfried (1987): Dissens als Lebenselement: „Ich empöre mich, also sind wir“. In: Schiele, Siegfried; Schneider, Herbert (Hg.): Konsens und Dissens in der politischen Bildung. Stuttgart. 145–164.
- Gefßner, Rebekka u. a. (2016): Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens? Bericht über eine Fachtagung. In: Widmaier, Benedikt; Zorn, Peter (Hg.): Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens? Eine Debatte der politischen Bildung. Bonn. 28–36.
- Gessner, Susann (2020): Überlegungen zum Verhältnis von Emotionen und politischer Bildung. In: Bade, Gesine u. a. (Hg.): Politische Bildung: vielfältig – kontrovers – global. Frankfurt am Main. 153–166.
- Gerdes, Jürgen (2015): Aspekte einer kritischen politischen Bildung im Angesicht der Postdemokratie. In: Politik unterrichten. Zeitschrift der Deutschen Vereinigung für Politische Bildung Niedersachsen. Jg. 30, H. 1/2015. 40–46.
- Geulen, Eva (2004): Erziehung ist Formsache. Erziehung als blinder Fleck bei Giorgio Agamben. In: Texte zur Kunst (TZK). Erziehung. Jg. 15, H. 53. 105–113.

- Giesecke, Hermann (2009): Pädagogik – quo vadis? Ein Essay über Bildung im Kapitalismus. Weinheim.
- Giesecke, Hermann (1993): Politische Bildung. Didaktik und Methodik für Schule und Jugendarbeit. Weinheim.
- Giesecke, Hermann (1982): Didaktik der politischen Bildung. 12. Auflage. München.
- Gille, Annette Silvia (2014): Politische Bildung in Fotoromanen von Jugendzeitschriften. Die diskursiv-performative Konstruktion von sex, gender und desire. Wiesbaden.
- Glaser, Thomas (2016): Ästhetische Erziehung und die Politik der Allegorie. Rousseau – Schiller – Rancière. In: Haselstein, Ulla (Hg.): Allegorie. DFG-Symposion 2014. Berlin. 469–498.
- Gloe, Markus; Oeftering, Tonio (2017): Politische Bildung meets Politische Theorie – eine Conclusio. In: Dies. (Hg.): Politische Bildung meets Politische Theorie. Baden-Baden. 413–436.
- Goll, Thomas (2020a): Berlin ist nicht Weimar – Deutsche Verfassungen und politische Konstellationen. In: Ders.; Minkau, Benjamin (Hg.): Das Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland. Verfassung und Verfassungsrecht als Gegenstand politischer Bildung. Opladen. 15–30.
- Goll, Thomas (2020b): „Appell an die Vernunft“ – die „Unmacht“ des Intellektuellen unter den Bedingungen gesellschaftlicher Spaltung. In: Juchler, Ingo (Hg.): Politik und Sprache. Handlungsfelder politischer Bildung. Wiesbaden. 95–108.
- Görtler, Michael (2017): Hartmut Rosa (geb. 1965): Beschleunigung von Mensch und Welt. In: Gloe, Markus; Oeftering, Tonio (Hg.): Politische Bildung meets Politische Theorie. Baden-Baden. 323–338.
- Grabau, Christian (2013): Leben machen. Pädagogik und Biomacht. München.
- Graefe, Stefanie (2011): Eine Kritik dessen, was wir sind. Foucaults Denken der „Regierung“ – eine Herausforderung für die politische Bildung? In: Lösch, Bettina; Thimmel, Andreas (Hg.): Kritische politische Bildung. Ein Handbuch. 2. Auflage. Schwalbach am Taunus. 169–180.
- Grammes, Tilman (2020): Exkurs zum Beutelsbacher Konsens als Professionsstandard: Engagement und Reflexion – statt Neutralität. In: Berens, Christoph u. a.: Positioniert euch! Was politische Bildung darf. Eine Handreichung für Schule und Unterricht. Hamburg. 25–

27.

- Grammes, Tilman (2016): Ein pädagogischer Professionsstandard der politischen Bildung. Fachdidaktisches Denken mit dem Beutelsbacher Konsens. In: Widmaier, Benedikt; Zorn, Peter (Hg.): Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens? Eine Debatte der politischen Bildung. Bonn. 155–165.
- Gramsci, Antonio (2012a): Gefängnishefte. Bd. 1–10. Hamburg.
- Gramsci, Antonio (2012b): Erziehung und Bildung. 2. Auflage. Hamburg.
- Greven, Michael Thomas (2009): Die politische Gesellschaft. Kontingenz und Deziision als Probleme des Regierens und der Demokratie. 2. Auflage. Wiesbaden.
- Grobbaauer, Heidi (2017): Global Citizenship Education – Politische Bildung in der Weltgesellschaft. In: Emde, Oliver u. a. (Hg.): Mit Bildung die Welt verändern? Globales Lernen für eine nachhaltige Entwicklung. Opladen. 66–77.
- Groschwitz, Adrian (2020): Gramsci und der Blick auf die Hegemonietheorie. In: von Wölfel, Ulrike; Redmann, Björn (Hg.): Bildung am Rande. Warum nur gemeinsam mit Adressat_innen in der Jugendhilfe Bemächtigungprozesse initiiert werden können. Weinheim, Basel. 31–49.
- Grotlüschen, Anke (2019): Das Politische in der Lerntheorie. In: Dies. u. a. (Hg.): Das Politische in der Erwachsenenbildung. Frankfurt am Main. 35–47.
- Gugel, Günther (2018): Konflikte. Erkennen – verstehen – lösen. In: Politik & Unterricht. Zeitschrift für die Praxis der politischen Bildung. H. 1/2018. 1–47.
- Gürses, Hakan (2020): Die Dinge der Ordnung. Differenz, Sprache und das Politische angesichts des Neuen Materialismus. In: Friedrichs, Werner; Hamm, Sebastian (Hg.): Zurück zu den Dingen! Politische Bildungen im Medium gesellschaftlicher Materialität. Baden-Baden. 217–232.
- Gürses, Hakan (2017a): Die politische Relevanz der „unteren Fakultät“. Philosophie und politische Bildung als Soziale Arbeit. In: Perko, Gudrun (Hg.): Philosophie in der Sozialen Arbeit. Weinheim, Basel. 70–84.
- Gürses, Hakan (2017b): Michel Foucault (1926–1984): Foucaults Werkzeugkisten und politische Bildung. In: Gloe, Markus; Oeftering, To-

- nio (Hg.): Politische Bildung meets Politische Theorie. Baden-Baden. 161–176.
- Gürses, Hakan (2017c): Philosophie als Magd der politischen Bildung? In: Polis. Report der Deutschen Vereinigung für Politische Bildung. Schwerpunkt: Philosophie und Politik – Nachdenken über Staat und Gesellschaft. Jg. 21, H. 1/2017. 13–15.
- Gürses, Hakan (2016): Möglichkeitsbewusstsein gegen Endgültigkeitsbeharren. Das Politische in der politischen Bildung. In: Unterthurner, Gerhard; Hetzel, Andreas (Hg.): Postdemokratie und die Verleugnung des Politischen. Baden-Baden. 111–126.
- Gürses, Hakan (2015): Demokratie, Politik und das Politische in der politischen Bildung. In: Baumgartner, Rahel; Gürses, Hakan (Hg.): Im Blickwinkel: Politische Erwachsenenbildung in Österreich. Schwalbach am Taunus. 19–36.
- Gürses, Hakan (2010): Das Politische (in) der politischen Bildung. In: Magazin Erwachsenenbildung. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Citizenship Education. Auf der Suche nach dem Politischen in der „Postdemokratie“. Ausg. 11. 23–31.
- Gürses, Hakan (2008): Kultur ist politisch. Zur Interkulturalität in der politischen Erwachsenenbildung. In: Magazin Erwachsenenbildung. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Mehr als Deutschkurse. Migration und Interkulturalität in der Erwachsenenbildung. Ausg. 5. 66–74.
- Habermas, Jürgen (2017): Vorwortinterview. In: Lange, Dirk; Reinhardt, Volker (Hg.): Konzeptionen, Strategien und Inhaltfelder Politischer Bildung. Baltmannsweiler. XI–XV.
- Hamborg, Steffen (2020): Wie über „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ reden? Ein Essay vom Unbehagen an verzwecklichter Bildung im Namen des Guten. In: Eicker, Jannis u. a. (Hg.): Bildung Macht Zukunft. Lernen für die sozial-ökologische Transformation? Frankfurt am Main. 167–172.
- Hammermeister, Juliane (2015): Über die (Un-)Möglichkeit des Kritiklernens im politischen Unterricht. In: Widmaier, Benedikt; Overwien, Bernd (Hg.): Was heißt heute Kritische Politische Bildung? Schwalbach am Taunus. 100–108.
- Hammermeister, Juliane (2014): Das verstrickte Subjekt. Reflexionen zu Bedingungen und Beschränkungen des Kritiklernens in institutionell gebundenen politischen Lernprozessen. In: Eis, Andreas;

- Salomon, David (Hg.): Gesellschaftliche Umbrüche gestalten. Transformationen in der Politischen Bildung. Schwalbach am Taunus. 134–144.
- Hardt, Michael; Negri, Antonio (2013): Demokratie! Wofür wir kämpfen. Frankfurt am Main.
- Hartmann, Jutta (2016): Bewegungsräume zwischen Kritischer Theorie und Poststrukturalismus. Eine Pädagogik vielfältiger Lebensweisen als Ansatz für die politische Bildung. In: Doneit, Madeline u. a. (Hg.): Geschlecht ist politisch. Geschlechterreflexive Perspektiven in der politischen Bildung. Opladen. 71–90.
- Haug, Frigga (2013): Lernen lehren und Lehren lernen. In: Forum Kritische Psychologie (FKP). Lehren, Lernen, Aufklärung. Nr. 57. 34–62.
- Haug, Frigga (2009): Emanzipatorische Volksbildung bei Luxemburg und Gramsci. In: Schulheft. Selbstbefreiung oder Inklusion? Zur Aktualität emanzipatorischer (Volks)Bildungskonzepte. Jg. 34, H. 134. 31–41.
- Haus, Michael (2010): Kosmopolitismus – Entpolitisierung unter der Hand? In: Widmaier, Benedikt; Steffens, Gerd (Hg.): Weltbürgertum und Kosmopolitisierung. Interdisziplinäre Perspektiven für die Politische Bildung. Schwalbach am Taunus. 108–122.
- Hedtke, Reinhold (2016): Partizipation als politisches und pädagogisches Problem. In: Friedrichs, Werner; Lange, Dirk (Hg.): Demokratiepolitik. Vermessungen – Anwendungen – Probleme – Perspektiven. Wiesbaden. 133–146.
- Heil, Matthias (2020): Das Lehramt als politischer Beruf. Siegen.
- Heinrichs, Gesa (2001): Bildung, Identität, Geschlecht. Eine (postfeministische) Einführung. Königstein am Taunus.
- Henkenborg, Peter (2016): „Eine Kultur des Dissenses“. Über den pädagogischen Sinn des Beutelsbacher Konsenses für die politische Bildung. In: Widmaier, Benedikt; Zorn, Peter (Hg.): Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens? Eine Debatte der politischen Bildung. Bonn. 187–196.
- Henkenborg, Peter (2015): Überlegungen zu einer kritischen Theorie politischer Bildung. In: Widmaier, Benedikt; Overwien, Bernd (Hg.): Was heißt heute Kritische Politische Bildung? Schwalbach am Taunus. 109–118.
- Henkenborg, Peter (2009): Prinzip Kontroversität – Streitkultur und po-

- litische Bildung. In: *Kursiv. Journal für politische Bildung. Streitkultur. Über Kontroversität in der politischen Bildung.* Jg. 13, H. 3/2009. 26–37.
- Hentges, Gudrun; Gläser, Georg (2020): Metapolitik und das Konzept der (direkten) Demokratie in der Ideologie der Neuen Rechten. In: Hentges, Gudrun (Hg.): *Krise der Demokratie – Demokratie in der Krise? Gesellschaftsdiagnosen und Herausforderungen für die politische Bildung.* Frankfurt am Main. 135–159.
- Herdegen, Peter (2017): Das Politische als Konflikt. In: Lange, Dirk; Reinhardt, Volker (Hg.): *Konzeptionen, Strategien und Inhaltsfelder Politischer Bildung.* Baltmannsweiler. 131–139.
- Heßdörfer, Florian (2019): Die Gleichheit des Vergleichs. Pädagogische Gleichheitsfiguren zwischen Ökonomie und Politik. In: Mayer, Ralf u. a. (Hg.): *Jacques Rancière: Pädagogische Lektüren.* Wiesbaden. 113–134.
- Herkommer, Sebastian (1966): *Situation und Wirksamkeit politischer Bildung an Volksschulen.* Darmstadt.
- Herrmann, Katharina (2015): Emanzipation in Widersprüchen. Eine problematisierende Spurensuche zwischen Kritischer Bildungstheorie und machtanalytischer Subjektkritik. In: *Momentum Quarterly. Zeitschrift für sozialen Fortschritt.* Jg. 4, Nr. 2/2015. 135–146.
- Hertelt, Willi; May, Michael (2016): Kritische politische Bildung ohne didaktische Konzeption? Rekonstruktion didaktischer Grundzüge kritischer politischer Bildung. In: *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften (zdg). Lehren.* Jg. 7, H. 2/2016. 119–129.
- Hetzel, Andreas (2014): Zur paradoxen Konstruktion des ethischen Lebens. Laclau über unbedingte moralische Ansprüche. In: Schäfer, Alfred (Hg.): *Hegemonie und autorisierende Verführung.* Paderborn. 25–40.
- Hilbrich, Ole (i. E.): Kontroversität anders denken. Die Bedeutung von Streit für eine demokratische Erziehung. In: Drerup, Johannes u. a. (Hg.): *Dürfen Lehrer ihre Meinung sagen? Demokratische Bildung und die Kontroverse über Kontroversitätsgebote.* Stuttgart.
- Hilbrich, Ole; Ricken, Norbert (2019): Vom ‚Hass der Pädagogik‘ zum ‚Unvernehmen‘ der Generationen – Überlegungen zur systematischen Bedeutung von Streit für Theorien der Erziehung. In: Mayer, Ralf u. a. (Hg.): *Jacques Rancière: Pädagogische Lektüren.* Wiesbaden. 45–70.

- Hilbrich, Ole (2018): Streiten über die Wirklichkeit Sozialer Arbeit. Ein Vorschlag zur Politisierung. In: Sozialmagazin. Die Zeitschrift für Soziale Arbeit. Wirklichkeiten. Jg. 43, H. 11–12/2018. 84–90.
- Hildebrand, Marius (2018): Emanzipation und Demokratie jenseits der Aporien eines anti-soziologischen Egalitarismus. Ernesto Laclaus politische Ontologie als Antwort auf Jacques Rancières Soziologiekritik. In: Linpinsel, Thomas; Lim, Il-Tschung (Hg.): Gleichheit, Politik und Polizei: Jacques Rancière und die Sozialwissenschaften. Wiesbaden. 9–30.
- Hirsch, Anja (2019): Gemeinwohlorientiert und innovativ? Die Förderung politischer Jugendbildung durch unternehmensnahe Stiftungen. Bielefeld.
- Hirsch, Michael (2018): Das Politische als Entpolitisierung der Politik. Ein emanzipatorischer Begriff radikaler Demokratie. In: Zeitschrift für kritische Sozialtheorie und Philosophie. Schwerpunkt: Theorien des Politischen in der Kritik. Bd. 5, H. 2/2018. 182–191.
- Hirsch, Michael (2017): Soziale Demokratie als gegenhegemoniales Projekt. Demokratische Frage, soziale Frage und Geschlechterfrage. In: Eberl, Oliver; Salomon, David (Hg.): Perspektiven sozialer Demokratie in der Postdemokratie. Wiesbaden. 229–251.
- Hirsch, Michael (2016): Die Überwindung der Arbeitsgesellschaft. Eine politische Philosophie der Arbeit. Wiesbaden.
- Hirschfeld, Uwe (2015): Notizen zu Alltagsverstand, politischer Bildung und Utopie. Hamburg.
- Hirschfeld, Uwe (2014): Gramscis Beitrag zur politischen Bildung Sozialer Arbeit. In: Eichinger, Ulrike; Weber, Klaus (Hg.): Soziale Arbeit. 3. Auflage. Hamburg. 159–189.
- Hirschfeld, Uwe (2013): Fragmentierter Alltagsverstand und die Herausforderung „kritischer Lehre“. In: Forum Kritische Psychologie (FKP). Lehren, Lernen, Aufklärung. Nr. 57. 90–99.
- Hirschfeld, Uwe (2007): Mit Gramsci die Politik Sozialer Arbeit verstehen. In: Merckens, Andreas; Rego Diaz, Victor (Hg.): Mit Gramsci arbeiten. Texte zur politisch-praktischen Aneignung Antonio Gramscis. Hamburg. 98–109.
- Hirschfeld, Uwe (2005): Politische Bildung in der Sozialen Arbeit. Die Intellektuellen-Theorie Gramscis als Begründung und Orientierung. In: Störch, Klaus (Hg.): Soziale Arbeit in der Krise. Perspektiven fortschrittlicher Sozialarbeit. Hamburg. 142–157.

- Hirschfeld, Uwe (1999): Soziale Arbeit in hegemonietheoretischer Sicht. Gramscis Beitrag zur politischen Bildung Sozialer Arbeit. In: Forum Kritische Psychologie (FKP). Gefühle / Emotionen. Gramsci: Perspektiven für Psychologie und soziale Arbeit. Nr. 40. 66–91.
- Hirschfeld, Uwe (1998): Intellektuelle, Kritik und Soziale Arbeit. Definitionsversuche in Auseinandersetzung mit Walzer und Gramsci. In: Ders. (Hg.): Gramsci-Perspektiven. Berlin. 183–205.
- Hirschfeld, Uwe (1988): Zum Nutzen von Gramscis Intellektuellen-Theorie für politische Bildung. In: Zeitschrift für sozialistische Politik und Wirtschaft (spw). Die andere Zukunft der IG Metall. H. 42, Ausg. 4/1988. 341–349.
- Hobuß, Steffi (2019): Poststrukturalismus: Dekonstruktion und/als Bewegung. Derrida über die akademische Lehre. In: Samland, Ute; Henkel, Anna (Hg.): 10 Minuten Soziologie: Bewegung. Bielefeld. 91–102.
- Hobuß, Steffi (2015): Kritik, Autonomie und Widerstand bei Adorno und Derrida. Überlegungen zur Rolle von Bildung und Ästhetik. In: Wergin, Ulrich; Schierbaum, Martin (Hg.): Die Frage der Kritik im Interferenzfeld von Literatur und Philosophie. Unter der Perspektive von Hermeneutik, Kritischer Theorie und Dekonstruktion und darüber hinaus. Würzburg. 59–86.
- Hoffmann, Kora; Wohnig, Alexander (2017): Gesellschaftstheorie und Professionalisierung politischer Bildung. In: Görtler, Michael u. a. (Hg.): Kritische politische Bildung: Standpunkte und Perspektiven. Schwalbach am Taunus. 58–70.
- Höhne, Thomas (2020): Regression – Progressive Bildung in regressiven Zeiten? Zum veränderten Verhältnis von Bildung und (Un-)Gleichheit. In: Binder, Ulrich; Oelkers, Jürgen (Hg.): „Das Ende der politischen Ordnungsvorstellungen des 20. Jahrhunderts.“ Erziehungswissenschaftliche Beobachtungen. Wiesbaden. 231–250.
- Höhne, Thomas (2003): Pädagogik der Wissensgesellschaft. Bielefeld.
- Holzer, Daniela (2019): Das Politische in der Erwachsenenbildung. In: Grotluschen, Anke u. a. (Hg.): Das Politische in der Erwachsenenbildung. Frankfurt am Main. 17–26.
- Holzer, Daniela (2017): Weiterbildungswiderstand. Eine kritische Theorie der Verweigerung. Bielefeld.
- Honneth, Axel; Rancière, Jacques (2021): Anerkennung oder Unvernehmen? Eine Debatte. Berlin.

- Honneth, Axel (2012a): Erziehung und demokratische Öffentlichkeit. Ein vernachlässigtes Kapitel der politischen Philosophie. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (ZfE). Didactics in Europe. Jg. 15, H. 3/2012. 429–442.
- Honneth, Axel (2012b): Die verlassene Schule der Demokratie. In: Die Zeit. Wochenzeitung für Politik, Wirtschaft, Wissen und Kultur. 14.06.2012. Jg. 67, Nr. 25/2012. 58–59.
- Hoppe, Heidrun (1996): Subjektorientierte politische Bildung. Begründung einer biographiezentrierten Didaktik der Gesellschaftswissenschaften. Opladen.
- Horkheimer, Max (1992): Traditionelle und kritische Theorie. Fünf Aufsätze. Frankfurt am Main.
- Horkheimer, Max (1985a): Gedanken zur politischen Erziehung. In: Schmid Noerr, Gunzelin (Hg.): Max Horkheimer. Gesammelte Schriften. Bd. 8: Vorträge und Aufzeichnungen 1949–1973. Frankfurt am Main. 147–155.
- Horkheimer, Max (1985b): Begriff der Bildung. In: Schmid Noerr, Gunzelin (Hg.): Max Horkheimer. Gesammelte Schriften. Bd. 8: Vorträge und Aufzeichnungen 1949–1973. Frankfurt am Main. 409–419.
- Horkheimer, Max; Adorno, Theodor W. (1984): Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente. 2. Auflage. Frankfurt am Main.
- Hubacher, Manuel S. (2021): Macht im digitalen Raum. Politische Bildung im digitalen Zeitalter. In: Möller, Lara; Lange, Dirk (Hg.): Augmented Democracy in der Politischen Bildung. Neue Herausforderungen der Digitalisierung. Wiesbaden. 31–50.
- Hufer, Klaus-Peter (2017): Oskar Negt (geb. 1933): „Demokratie muss gelernt werden“. In: Gloe, Markus; Oeftering, Tonio (Hg.): Politische Bildung meets Politische Theorie. Baden-Baden. 229–244.
- Hufer, Klaus-Peter; Korfkamp, Jens (2013): Kritische politische Bildung?! – Ein Zwischenruf aus der Praxis. In: Polis. Report der Deutschen Vereinigung für Politische Bildung. Schwerpunkt: Kritische Politische Bildung. Jg. 17, H. 2/2013. 15–17.
- Huhnholz, Sebastian (2017): Carl Schmitt (1888–1985): Schmitt, Schmittianer, Schmittiana. Zum reflexiven Wert Schmitts für die Analyse politischer Ordnungen. In: Gloe, Markus; Oeftering, Tonio (Hg.): Politische Bildung meets Politische Theorie. Baden-Baden. 79–104.
- Jablonka, Frank (1998): War Gramsci ein Poststrukturalist „avant la lettre“? Zum linguistic turn bei Gramsci. In: Hirschfeld, Uwe (Hg.):

- Gramsci-Perspektiven. Berlin. 23–36.
- Jann, Olaf; Wohnig, Alexander (2018): Kritik und Konflikt. Für eine nonkonformistische Diversität der Standpunkte. In: Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften (zdg). Kritik. Jg. 9, H. 1/2018. 96–114.
- Janssen, Angela (2019): „Gender, Class, Race Matter.“ Wie soziale Differenzkategorien Biographien strukturieren. Eine Fallstudie. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik. Jg. 95, H. 3/2019. 384–397.
- Jergus, Kerstin (2017): Ausblick: Zwischen Teilnahme und Teilhabe. Das pädagogische Selbst zwischen Aneignung und Aussetzung. In: Dies.; Thompson, Christiane (Hg.): Autorisierungen des pädagogischen Selbst. Studien zu Adressierungen der Bildungskindheit. Wiesbaden. 319–354.
- Jergus, Kerstin; Thompson, Christiane (2017): Autorisierungen des pädagogischen Selbst – Einleitung. In: Dies. (Hg.): Autorisierungen des pädagogischen Selbst. Studien zu Adressierungen der Bildungskindheit. Wiesbaden. 1–45.
- Jergus, Kerstin (2012): Politiken der Identität und der Differenz. Rezeptionslinien Judith Butlers im erziehungswissenschaftlichen Terrain. In: Ricken, Norbert; Balzer, Nicole (Hg.): Judith Butler: Pädagogische Lektüren. Wiesbaden. 29–54.
- Jergus, Kerstin u. a. (2012): Autorität und Autorisierung. Analysen zur Performativität des Pädagogischen. In: Ricken, Norbert; Balzer, Nicole (Hg.): Judith Butler: Pädagogische Lektüren. Wiesbaden. 207–224.
- Jergus, Kerstin; Thompson, Christiane (2011): Die Politik der ‚Bildung‘. Eine theoretische und empirische Analyse. In: Reichenbach, Roland u. a. (Hg.): Erkenntnispolitik und die Konstruktion pädagogischer Wirklichkeiten. Paderborn. 103–122.
- Jörissen, Benjamin (2020): Ästhetische Bildung im Regime des Computablen. In: Zeitschrift für Pädagogik (ZfPäd). Jg. 66, H. 3/2020. 341–356.
- Jörke, Dirk (2007): John Dewey über Erfahrung, Demokratie und Erziehung. In: Lange, Dirk; Himmelmann, Gerhard (Hg.): Demokratiebewusstsein. Interdisziplinäre Annäherungen an ein zentrales Thema der Politischen Bildung. Wiesbaden. 87–98.
- Juchler, Ingo (2011): Der Konflikt – Kategoriale Politikdidaktik bei Her-

- mann Giesecke. Interpretation und Kommentar. In: May, Michael; Schattschneider, Jessica (Hg.): *Klassiker der Politikdidaktik neu gelesen. Originale und Kommentare*. Schwalbach am Taunus. 100–113.
- Kalmring, Stefan u. a. (2015): Was kann Bildung von links? Gespräch über Leitfäden, Subjektorientierung und Emanzipation. In: *Luxemburg. Gesellschaftsanalyse und linke Praxis. Das bisschen Bildung ...* H. 2/2015. 24–32.
- Kammertöns, Annette (2015): Was kann kritische politische Bildung in der Schule heißen? In: Widmaier, Benedikt; Overwien, Bernd (Hg.): *Was heißt heute Kritische Politische Bildung?* Schwalbach am Taunus. 135–144.
- Kammertöns, Annette (2012): Politische Bildung als „integrative“ Bildung in kritischer Absicht. In: *Politisches Lernen. Politische Bildung in Zeiten von Empörung*. Jg. 30, H. 1–2/2012. 12–17.
- Kasap Çetingök, Yeşim (2016): Zur Konstruktion der kulturellen Identität und ihrer Anerkennung unter poststrukturalistischer Sicht: Kontingenz des Politischen und Subjektiven. In: Hummrich, Merle u. a. (Hg.): *Kulturen der Bildung. Kritische Perspektiven auf erziehungswissenschaftliche Verhältnisbestimmungen*. Wiesbaden. 67–76.
- Kastner, Jens (2017): Symbolische Gewalt und die Aufteilung des Sinnlichen. Widersprüche und Gemeinsamkeiten in den bildungs- und wissenstheoretischen Überlegungen Pierre Bourdieus und Jacques Rancières. In: Hirsch, Michael; Voigt, Rüdiger (Hg.): *Symbolische Gewalt. Politik, Macht und Staat bei Pierre Bourdieu*. Baden-Baden. 77–98.
- Kastner, Jens (2012): Gramsci und Bourdieu. Gemeinsamkeiten und Unterschiede ihrer Herrschaftskritik. In: *Analyse & Kritik (AK). Zeitung für linke Debatte und Praxis*. Jg. 42, Nr. 573. 23.
- Keller, Reiner (2019): Soziologische Grundbildung für die Schule! Göttinger Aufruf der Deutschen Gesellschaft für Soziologie (DGS). In: *Soziologie. Forum der Deutschen Gesellschaft für Soziologie (DGS)*. Jg. 48, H. 1/2019. 64–65.
- Kessl, Fabian (2020): Gleichheit – Gleichfreiheit unter Druck. Anforderungen an Erziehungswissenschaft und Pädagogik. In: Binder, Ulrich; Oelkers, Jürgen (Hg.): *„Das Ende der politischen Ordnungsvorstellungen des 20. Jahrhunderts.“ Erziehungswissenschaftliche Beobachtungen*. Wiesbaden. 251–264.
- Kiehl, Carolin (2020): Unterricht findet Stadt. Demokratiebildende Ko-

- ordinaten sozialräumlichen Lernens. Wiesbaden.
- Kirschner, Christian u. a. (2016): Geschlecht, Kritik und normative Bildungspraxis. Perspektiven politischer Bildung im Anschluss an Judith Butler. In: Doneit, Madeline u. a. (Hg.): Geschlecht ist politisch. Geschlechterreflexive Perspektiven in der politischen Bildung. Opladen. 93–106.
- Kirschner, Christian (2015): Kontingenz als Bildungsgelegenheit. Kritische politische Bildungspraxis im Lichte ungewisser Grundlagen. In: Widmaier, Benedikt; Overwien, Bernd (Hg.): Was heißt heute Kritische Politische Bildung? Schwalbach am Taunus. 154–161.
- Kirschner, Christian (2012): Praxisfeld außerschulische politische Bildung – Kritik der Partizipation. In: Angermüller, Johannes u. a.: Solidarische Bildung. Crossover: Experimente selbstorganisierter Wissensproduktion. Hamburg. 256–261.
- Kirschner, Christian; de Moll, Frederick (2011): Politische Bildung im Lichte ihrer Machtbegriffe: Jacques Rancières Impulse für Zielperspektiven politischer Bildungspraxis. In: Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften (zdg). Macht. Jg. 2, H. 2/2011. 34–56.
- Klass, Tobias Nikolaus (2014): Depotenzierungen eines Nicht-Wissenden: Lektionen über Emanzipation. In: Schäfer, Alfred (Hg.): Hegemonie und autorisierende Verführung. Paderborn. 113–136.
- Kleesattel, Ines (2019): Ästhetisch Lernen und Lehren unter Gleichen: Warum ein unwissender Lehrmeister nicht genug ist. In: Mayer, Ralf u. a. (Hg.): Jacques Rancière: Pädagogische Lektüren. Wiesbaden. 243–266.
- Kleinschmidt, Malte (2021): Dekoloniale politische Bildung. Eine empirische Untersuchung von Lernendenvorstellungen zum postkolonialen Erbe. Wiesbaden.
- Kleinschmidt, Malte; Lange, Dirk (2020): Demokratie in der Migrationsgesellschaft. Inclusive Citizenship Education als Forschungsperspektive für die politische Bildung. In: Hentges, Gudrun (Hg.): Krise der Demokratie – Demokratie in der Krise? Gesellschaftsdiagnosen und Herausforderungen für die politische Bildung. Frankfurt am Main. 194–210.
- Klingovsky, Ulla (2013): Differenz(en) statt Kompetenz. Anmerkungen zu einer dekonstruktiven pädagogischen Professionalität. In: Magazin Erwachsenenbildung. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Didaktik im Spiegel. Das Ringen um den Kern der Pro-

- fessionalität. *Ausg.* 20. 43–54.
- Kloyber, Christian; Vater, Stefan (2010): Editorial. In: *Magazin Erwachsenenbildung. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Citizenship Education. Auf der Suche nach dem Politischen in der „Postdemokratie“.* *Ausg.* 11. 5–11.
- Kluge, Sven (2014): Bourdieu, Habermas und die kritische Pädagogik. In: Bauer, Ullrich u. a. (Hg.): *Bourdieu und die Frankfurter Schule. Kritische Gesellschaftstheorie im Zeitalter des Neoliberalismus.* Bielefeld. 287–314.
- Knoll, Heiko (2021): Frank Nonnenmachers schulpraktische Wirkung. Möglichkeiten und Probleme einer Umsetzung seiner Konzeption im Unterricht. In: Wohnig, Alexander (Hg.): *Politische Bildung als politisches Engagement. Überzeugungen entwickeln, sich einmischen, Flagge zeigen.* Frankfurt am Main. 169–187.
- Kollender, Ellen (2020): Eltern – Schule – Migrationsgesellschaft. Neuformation von rassistischen Ein- und Ausschlüssen in Zeiten neoliberaler Staatlichkeit. Bielefeld.
- Koller, Hans-Christoph (1999): *Bildung und Widerstreit. Zur Struktur biographischer Bildungsprozesse in der (Post-)Moderne.* München.
- Köpfer, Andreas (2020): Artikulationen Inklusiver Bildung zwischen Strukturkritik und funktionaler Integration. Erkundungen mit Stuart Hall. In: *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik.* Jg. 96, H. 2/2020. 296–310.
- Kraft, Josef; Sboui, Sofia (2019): Linkspopulismus als Antwort auf rechten Populismus? Eine kritische Betrachtung. In: Boehnke, Lukas u. a. (Hg.): *Rechtspopulismus im Fokus. Theoretische und praktische Herausforderungen für die politische Bildung.* Wiesbaden. 157–178.
- Krenz-Dewe, Daniel; Poma Poma, Sara (2017): Machtkritisch – undogmatisch – reflexiv. Impulse aus den Cultural Studies für eine kritische politische Bildung. In: Görtler, Michael u. a. (Hg.): *Kritische politische Bildung: Standpunkte und Perspektiven.* Schwalbach am Taunus. 44–57.
- Krenz-Dewe, Daniel; Mecheril, Paul (2014): Einsicht, Charisma, Zwang. Die illusionären Grundlagen pädagogischer Führung und Nachfolge. In: Schäfer, Alfred (Hg.): *Hegemonie und autorisierende Verführung.* Paderborn. 41–66.
- Krönig, Franz Kasper (2020): Neoliberalismus – Erziehungswissenschaftliche Neoliberalismuskritik im Äther der Macht. In: Binder,

- Ulrich; Oelkers, Jürgen (Hg.): „Das Ende der politischen Ordnungsvorstellungen des 20. Jahrhunderts.“ Erziehungswissenschaftliche Beobachtungen. Wiesbaden. 53–66.
- Krückel, Florian; Schüll, Maren (2020): Anonymität auf den Bühnen des Politischen. In: Holze, Jens u. a. (Hg.): Medienbildung zwischen Subjektivität und Kollektivität. Reflexionen im Kontext des digitalen Zeitalters. Wiesbaden. 129–146.
- Laclau, Ernesto (i. E.): Die populistische Vernunft. Wien.
- Laclau, Ernesto; Mouffe, Chantal (2020): Hegemonie und radikale Demokratie. Zur Dekonstruktion des Marxismus. 6. Auflage. Wien.
- Laclau, Ernesto (2017): Warum Populismus. In: Marchart, Oliver (Hg.): Ordnungen des Politischen. Einsätze und Wirkungen der Hegemonietheorie Ernesto Laclaus. Wiesbaden. 233–240.
- Laclau, Ernesto (2013a): Emanzipation und Differenz. Wien.
- Laclau, Ernesto (2013b): Identität und Hegemonie: Die Rolle der Universalität in der Konstitution von politischen Logiken. In: Butler, Judith u. a.: Kontingenz, Hegemonie, Universalität. Aktuelle Dialoge zur Linken. Wien. 57–112.
- Laclau, Ernesto (2013c): Struktur, Geschichte und das Politische. In: Butler, Judith u. a.: Kontingenz, Hegemonie, Universalität. Aktuelle Dialoge zur Linken. Wien. 227–264.
- Laclau, Ernesto (2013d): Universalität konstruieren. In: Butler, Judith u. a.: Kontingenz, Hegemonie, Universalität. Aktuelle Dialoge zur Linken. Wien. 349–380.
- Laclau, Ernesto (2010): Inklusion, Exklusion und die Logik der Äquivalenz (Über das Funktionieren ideologischer Schließungen). In: Weibel, Peter; Žižek, Slavoj (Hg.): Inklusion : Exklusion. Probleme des Postkolonialismus und der globalen Migration. 2. Auflage. Wien. 45–74.
- Laclau, Ernesto (2007a): Ideologie und Post-Marxismus. In: Nonhoff, Martin (Hg.): Diskurs – radikale Demokratie – Hegemonie. Zum politischen Denken von Ernesto Laclau und Chantal Mouffe. Bielefeld. 25–40.
- Laclau, Ernesto (2007b): Diskurs und Genießen. Eine Erwiderung auf Glynos und Stavrakakis. In: Bonz, Jochen u. a. (Hg.): Verschränkungen von Symbolischem und Realem. Zur Aktualität von Lacans Denken in den Kulturwissenschaften. Berlin. 114–121.
- Laclau, Ernesto (1999): Dekonstruktion, Pragmatismus, Hegemonie. In:

- Mouffe, Chantal (Hg.): Dekonstruktion und Pragmatismus. Demokratie, Wahrheit und Vernunft. Wien. 111–154.
- Laclau, Ernesto (1998a): Konvergenz in offener Suche. In: Butler, Judith u. a.: Das Undarstellbare der Politik. Zur Hegemonietheorie Ernesto Laclaus. Wien. 258–261.
- Laclau, Ernesto (1998b): Von den Namen Gottes. In: Butler, Judith u. a.: Das Undarstellbare der Politik. Zur Hegemonietheorie Ernesto Laclaus. Wien. 265–281.
- Laclau, Ernesto (1994a): Was haben leere Signifikanten mit Politik zu tun? In: Mesotes. Zeitschrift für philosophischen Ost-West-Dialog. H. 2/1994. 157–165.
- Laclau, Ernesto (1994b): Universalismus, Partikularismus und die Frage der Identität. In: Mesotes. Zeitschrift für philosophischen Ost-West-Dialog. H. 3/1994. 287–299.
- Laclau, Ernesto (1988): Die Politik als Konstruktion des Udenkbaren. In: Kulturrevolution. Zeitschrift für angewandte Diskurstheorie. Diskurs, Macht, Hegemonie. Nr. 17/18. 54–57.
- Laclau, Ernesto (1982): Diskurs, Hegemonie und Politik. Betrachtungen über die Krise des Marxismus. In: Haug, Wolfgang Fritz; Elfferding, Wieland (Hg.): Neue soziale Bewegungen und Marxismus. West-Berlin. 6–22.
- Laclau, Ernesto (1981): Politik und Ideologie im Marxismus. Kapitalismus – Faschismus – Populismus. Berlin.
- Laclau, Ernesto (1976): Die Eigenart des Politischen: Zur Poulantzas-Miliband-Kontroverse. In: Poulantzas, Nicos; Ralph, Miliband: Kontroverse über den kapitalistischen Staat. West-Berlin. 52–79.
- Laner, Iris (2019): Nach dem Fall der Wand. Versteckte pädagogische Vorgänge im post-edukativen Theater. In: Bach, Clemens (Hg.): Pädagogik im Verborgenen. Bildung und Erziehung in der ästhetischen Gegenwart. Wiesbaden. 359–384.
- Lange, Dirk; Rößler, Sven (2009): Der Sinn von Politischer Bildung ist Freiheit. Politikdidaktische Annäherungen an Hannah Arendt. In: Meints, Waltraud u. a. (Hg.): Raum der Freiheit. Reflexionen über Idee und Wirklichkeit. Bielefeld. 341–358.
- Lefort, Claude (1990): Die Frage der Demokratie. In: Rödel, Ulrich (Hg.): Autonome Gesellschaft und libertäre Demokratie. Frankfurt am Main. 281–297.
- Leps, Horst (2010): Kommentar: Kategoriale Konfliktdidaktik als Para-

- digma politischer Bildung. In: *Journal of Social Science Education (JSSE). Qualitative Research – Voices from Civic Education Classrooms.* Jg. 9, Nr. 3/2010. 95–102.
- Lessenich, Stephan (2019): *Grenzen der Demokratie. Teilhabe als Verteilungsproblem.* Ditzingen.
- Liebsch, Katharina; Manz, Ulrike (2007): *Jenseits der Expertenkultur. Zur Aneignung und Transformation biopolitischen Wissens in der Schule.* Wiesbaden.
- Lingelbach, Karl Christoph (1993): Der „Konflikt“ als Grundbegriff der politischen Bildung. In: Kuhn, Hans-Werner u. a. (Hg.): *Politische Bildung in Deutschland. Entwicklung – Stand – Perspektiven.* 2. Auflage. Opladen. 252–260.
- Löffler, Marion (2016): *Postdemokratie: Probleme mit der Demokratie heute.* In: *Schulheft. Demokratie – kritische Reflexionen.* Jg. 41, H. 164. 56–65.
- Lohwasser, Diana (2019): *Das Regime des Ästhetischen.* In: *Vierteljahrschrift für wissenschaftliche Pädagogik.* Jg. 95, H. 1/2019. 91–102.
- Loick, Daniel (2012): *Universität und Polizei. Jacques Rancière über intellektuelle Emanzipation.* In: *Prokla. Zeitschrift für kritische Sozialwissenschaft. Perspektiven der Gesellschaftskritik heute.* Jg. 42, H. 167, Nr. 2/2012. 287–303.
- Lösch, Bettina (2020): *Zum Begriff des Politischen in der politischen Bildung – Grundelemente deliberativer Politik im Werk von Hannah Arendt.* In: *Oeftering, Tonio u. a. (Hg.): Hannah Arendt. Lektüren zur politischen Bildung.* Wiesbaden. 73–92.
- Lösch, Bettina u. a. (2019): *Die Politische Bildung und das Politische.* In: *Polis. Report der Deutschen Vereinigung für Politische Bildung. Schwerpunkt: Entpolitisierung und Ökonomisierung von Bildung?* Jg. 23, H. 3/2019. 16–20.
- Lösch, Bettina; Eis, Andreas (2018): *Kritische Gesellschaftsanalysen und globale politische Bildung.* In: *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften (zdg). Kritik.* Jg. 9, H. 1/2018. 43–60.
- Lösch, Bettina (2016): *Warum diese Angst vor dem politischen Dissens? Zur Demokratisierung gehören der Streit um Alternativen und die Kritik am Bestehenden.* In: *Widmaier, Benedikt; Zorn, Peter (Hg.): Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens? Eine Debatte der politischen Bildung.* Bonn. 224–232.
- Lösch, Bettina (2014): *Zur Notwendigkeit einer reaktualisierten kri-*

- tischen und emanzipatorischen politischen Bildung. In: Bildungszentrum Heimvolkshochschule Hustedt (Hg.): 50 Jahre „Soziologische Phantasie und Exemplarisches Lernen“. Tagungsband Emanzipative politische Bildung. Norderstedt. 123–132.
- Lösch, Bettina; Rodrian-Pfennig, Margit (2014): Kritische Demokratiebildung unter Bedingungen globaler Transformationsprozesse. In: Eis, Andreas; Salomon, David (Hg.): Gesellschaftliche Umbrüche gestalten. Transformationen in der Politischen Bildung. Schwalbach am Taunus. 28–57.
- Lösch, Bettina (2013a): Kritische politische Bildung unter Bedingungen globaler Transformationsprozesse und Krisen. In: Dust, Martin u. a. (Hg.): Jahrbuch für Pädagogik 2013. Krisendiskurse. Frankfurt am Main. 239–250.
- Lösch, Bettina (2013b): Was heißt „kritische politische Bildung“ heute? In: Polis. Report der Deutschen Vereinigung für Politische Bildung. Schwerpunkt: Kritische Politische Bildung. Jg. 17, H. 2/2013. 11–14.
- Lösch, Bettina (2011): Keine Demokratie ohne Partizipation: Aktive Bürgerinnen und Bürger als Ziel der politischen Bildung. In: Widmaier, Benedikt; Nonnenmacher, Frank (Hg.): Partizipation als Bildungsziel. Politische Aktion in der politischen Bildung. Schwalbach am Taunus. 111–124.
- Lösch, Bettina (2008a): Politische Bildung in Zeiten neoliberaler Politik: Anpassung oder Denken in Alternativen? In: Butterwegge, Christoph u. a. (Hg.): Neoliberalismus. Analysen und Alternativen. Wiesbaden. 335–354.
- Lösch, Bettina (2008b): Deliberation und politische Bildung. In: Außerschulische Bildung. Materialien zur politischen Jugend- und Erwachsenenbildung. Zukünfte denken. Jg. 39, H. 4/2008. 378–383.
- Lösch, Bettina (2007): Deliberative Politik – Demokratisches Bewusstsein und politisches Handeln. In: Lange, Dirk; Himmelmann, Gerhard (Hg.): Demokratiebewusstsein. Interdisziplinäre Annäherungen an ein zentrales Thema der Politischen Bildung. Wiesbaden. 76–86.
- Lösch, Bettina (2006): Worauf es ankommt. Die Wiedergewinnung einer kritischen Theorie politischer Bildung. In: Praxis Politische Bildung (PPB). Materialien – Analysen – Diskussionen. Aus der aktuellen Bildungsdebatte. Jg. 10, H. 1/2006. 30–34.
- Lotz, Mathias (2017): Radikale und Soziale Demokratie. Über zwei Zu-

- gänge im Diskursfeld kritische politische Bildung. In: Görtler, Michael u. a. (Hg.): *Kritische politische Bildung: Standpunkte und Perspektiven*. Schwalbach am Taunus. 30–43.
- Lotz, Mathias (2015): *Kapitalismuskritik in der politischen Bildung*. In: *Politik unterrichten. Zeitschrift der Deutschen Vereinigung für Politische Bildung Niedersachsen*. Jg. 30, H. 1/2015. 33–40.
- Ludwig, Isolde (1999): *Vom Alltagsverstand zum neuen Kollektivwillen. Eine gramscianische Perspektive auf gewerkschaftliche Bildungsarbeit*. In: *Forum Kritische Psychologie (FKP). Gefühle / Emotionen. Gramsci: Perspektiven für Psychologie und soziale Arbeit*. Nr. 40. 100–108.
- Luhmann, Niklas (1969): *Komplexität und Demokratie*. In: *Politische Vierteljahresschrift (PVS). Zeitschrift der Deutschen Vereinigung für Politische Wissenschaft*. Jg. 10, H. 2–3/1969. 314–325.
- Lütke-Harmann, Martina (2016): „Die Politisierung dekonstruieren“ – Eine Kritik (sozial-)pädagogischer Denkformen. In: *Vierteljahrschrift für wissenschaftliche Pädagogik*. Jg. 92, H. 3/2016. 438–460.
- Lütke-Harmann, Martina (2013a): *Patchwork – Oder über die Frage, wie die Soziale Arbeit das Politische mit dem Sozialen verbindet*. In: Geisen, Thomas u. a. (Hg.): *Soziale Arbeit und Demokratie*. Wiesbaden. 47–76.
- Lütke-Harmann, Martina (2013b): *Auf der Suche nach dem verlorenen Grund. „Post-Demokratie“ als historische und systematische Reflexionskategorie Sozialer Arbeit*. In: *Widersprüche. Zeitschrift für sozialistische Politik im Bildungs-, Gesundheits- und Sozialbereich. Soziale Arbeit in der (Post-)Demokratie?* Jg. 33, H. 130, Nr. 4/2013. 23–40.
- Macgilchrist, Felicitas (2015): *Geschichte und Dissens. Diskursives Ringen um Demokratie in der Schulbuchproduktion*. In: Fegter, Susann u. a. (Hg.): *Erziehungswissenschaftliche Diskursforschung. Empirische Analysen zu Bildungs- und Erziehungsverhältnissen*. Wiesbaden. 193–210.
- Manhart, Sebastian; Wendt, Thomas (2020): *Komplexe Organisation und organisierte Komplexität. Die Pädagogik partizipativer Organisationsgestaltung im Zeitalter des Populismus*. In: *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung (ZfW). Populismus und Bildung*. Jg. 43, H. 3/2020. 377–393.
- Manzel, Sabine (2017): *Erfüllt das Kontroversitätsprinzip Merkmale*

- einer politikdidaktischen Theorie? In: Oberle, Monika; Weißeno, Georg (Hg.): Politikwissenschaft und Politikdidaktik. Theorie und Empirie. Wiesbaden. 31–44.
- Marchart, Oliver (2013): Die politische Differenz. Zum Denken des Politischen bei Nancy, Lefort, Badiou, Laclau und Agamben. 2. Auflage. Berlin.
- Marchart, Oliver (2007): Eine demokratische Gegenhegemonie – Zur neo-gramscianischen Demokratietheorie bei Laclau und Mouffe. In: Buckel, Sonja; Fischer-Lescano, Andreas (Hg.): Hegemonie gepanzert mit Zwang. Zivilgesellschaft und Politik im Staatsverständnis Antonio Gramscis. Baden-Baden. 105–120.
- Marcuse, Herbert (1988): Der eindimensionale Mensch. Studien zur Ideologie der fortgeschrittenen Industriegesellschaft. 22. Auflage. Darmstadt.
- Marcuse, Herbert (1975): Erziehung zum Nonkonformismus. In: Lipp, Wolfgang (Hg.): Konformismus – Nonkonformismus. Kulturstile, soziale Mechanismen und Handlungsalternativen. Darmstadt. 355–361.
- Marx, Karl (2017): Zur Kritik der Hegelschen Rechtsphilosophie. Berlin.
- Masschelein, Jan; Wimmer, Michael (1996): Alterität, Pluralität, Gerechtigkeit. Randgänge der Pädagogik. Sankt Augustin.
- Massing, Peter (2021): Politische Bildung. In: Andersen, Uwe u. a. (Hg.): Handwörterbuch des politischen Systems der Bundesrepublik Deutschland. 8. Auflage. Wiesbaden. 736–743.
- Massing, Peter (2017): Konfliktfähigkeit – Eine zentrale Voraussetzung für politische Handlungskompetenz. In: Frech, Siegfried; Richter, Dagmar (Hg.): Der Beutelsbacher Konsens. Bedeutung, Wirkung, Kontroversen. Schwalbach am Taunus. 146–161.
- Matz, Eugenia u. a. (2017): „Gibt’s das auch in postkolonial?“ Globales Lernen vor dem Hintergrund postkolonialer Kritik. In: Emde, Oliver u. a. (Hg.): Mit Bildung die Welt verändern? Globales Lernen für eine nachhaltige Entwicklung. Opladen. 91–109.
- Maurer, Susanne (2001): Zentrierte Vielfalt? Zur Frage von Subjekt und Handlungsfähigkeit in der Auseinandersetzung mit poststrukturalistischem Denken. In: Fritzsche, Bettina u. a. (Hg.): Dekonstruktive Pädagogik. Erziehungswissenschaftliche Debatten unter poststrukturalistischen Perspektiven. Opladen. 105–118.
- May, Michael (2020): „Der Herausforderung entgegentreten“. Zum Ver-

- hältnis von politischer Bildung und Rechtspopulismus. In: Panreck, Isabelle-Christine (Hg.): Populismus – Staat – Demokratie. Ein interdisziplinäres Streitgespräch. Wiesbaden. 111–134.
- May, Michael; Schattschneider, Jessica (2014): „Klassische“ didaktische Theorien zur politischen Bildung. In: Sander, Wolfgang (Hg.): Handbuch politische Bildung. 4. Auflage. Schwalbach am Taunus. 31–41.
- May, Michael (2005): Zielbegriff Freiheit. Negative, positive und deliberative Freiheit in der Politikdidaktik. Schwalbach am Taunus.
- Mayer, Ralf (2020): Kontingenz. In: Weiß, Gabriele; Zirfas, Jörg (Hg.): Handbuch Bildungs- und Erziehungsphilosophie. Wiesbaden. 355–366.
- Mayer, Ralf; Wittig, Steffen (2020): Gleichheit und Artikulation. In: Rieger-Ladich, Markus u. a. (Hg.): Un-/Zugehörigkeit. Bildungsphilosophische Reflexionen und machttheoretische Studien. Weinheim, Basel. 123–141.
- Mayer, Ralf u. a. (2019): Jacques Rancière – zum Anfang. In: Ders. u. a. (Hg.): Jacques Rancière: Pädagogische Lektüren. Wiesbaden. 1–44.
- Mayer, Ralf (2018): „Who is the third who walks always beside you?“ Zum politischen und pädagogischen Problem der Stellvertretung. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik. Jg. 94, H. 1/2018. 133–155.
- Mayer, Ralf (2013): Konflikt und Begehren – Selbstverwirklichung und Erschöpfung. In: Schäfer, Alfred; Thompson, Christiane (Hg.): Pädagogisierung. Halle. 103–124.
- Mayo, Peter (2006): Politische Bildung bei Antonio Gramsci und Paulo Freire. Perspektiven einer verändernden Praxis. Hamburg.
- Mecheril, Paul; Plößer, Melanie (2012): Iteration und Melancholie. Identität als Mangel(ver)waltung. In: Ricken, Norbert; Balzer, Nicole (Hg.): Judith Butler: Pädagogische Lektüren. Wiesbaden. 125–148.
- Mecheril, Paul; Witsch, Monika (2006): Cultural Studies, Pädagogik, Artikulationen. Einführung in einen Zusammenhang. In: Dies. (Hg.): Cultural Studies und Pädagogik. Kritische Artikulationen. Bielefeld. 7–20.
- Meints-Stender, Waltraud; Lange, Dirk (2016): Das Politische in der politischen Bildung. In: Hufer, Klaus-Peter; Lange, Dirk (Hg.): Handbuch politische Erwachsenenbildung. Schwalbach am Taunus. 43–51.
- Meißner, Kerstin (2020): Mit-Werden, Navigation, Oszillation. Drei

- praxeologische Denkfiguren als Prämissen einer relationalen Zugehörigkeitstheorie. In: Rieger-Ladich, Markus u. a. (Hg.): Un-/Zugehörigkeit. Bildungsphilosophische Reflexionen und machttheoretische Studien. Weinheim, Basel. 90–106.
- Mende, Janne (2014): „Let’s change the World“? Bedingungen für eine kritisch-emanzipatorische politische Bildung. In: Dies.; Müller, Stefan (Hg.): Emanzipation in der politischen Bildung. Theorien – Konzepte – Möglichkeiten. Schwalbach am Taunus. 112–134.
- Menke, Christoph (2006): Vom Schicksal ästhetischer Erziehung. Rancière, Posa und die Polizei. In: Ensslin, Felix (Hg.): Spieltrieb. Was bringt die Klassik auf die Bühne? Schillers Ästhetik heute. Berlin. 58–70.
- Merkens, Andreas (2012a): Einleitung. In: Gramsci, Antonio: Erziehung und Bildung. 2. Auflage. Hamburg. 6–14.
- Merkens, Andreas (2012b): Erziehung und Bildung im Denken Antonio Gramscis. Eckpunkte einer intellektuellen und politischen Praxis. In: Gramsci, Antonio: Erziehung und Bildung. 2. Auflage. Hamburg. 15–46.
- Merkens, Andreas (2011): Hegemonie, Staat und Zivilgesellschaft als pädagogisches Verhältnis. Antonio Gramscis Politische Pädagogik. In: Lösch, Bettina; Thimmel, Andreas (Hg.): Kritische politische Bildung. Ein Handbuch. 2. Auflage. Schwalbach am Taunus. 193–204.
- Merkens, Andreas (2009): Demokratie, Pädagogik und philosophische Praxis bei Antonio Gramsci – oder: „Die Regierten von den Regierenden intellektuell unabhängig machen“. In: Bernhard, Armin u. a. (Hg.): Jahrbuch für Pädagogik 2009. Entdemokratisierung und Genera aufklärung. Frankfurt am Main. 321–334.
- Merkens, Andreas (2007a): „Die Regierten von den Regierenden intellektuell unabhängig machen“. Gegenhegemonie, politische Bildung und Pädagogik bei Antonio Gramsci. In: Ders.; Rego Diaz, Victor (Hg.): Mit Gramsci arbeiten. Texte zur politisch-praktischen Aneignung Antonio Gramscis. Hamburg. 157–174.
- Merkens, Andreas (2007b): Hegemonie, Führung und pädagogisches Verhältnis. Mit Gramsci über Foucault hinaus. In: Kaindl, Christina (Hg.): Subjekte im Neoliberalismus. Marburg. 195–210.
- Merkens, Andreas (2006): Hegemonie und Gegen-Hegemonie als pädagogisches Verhältnis. Antonio Gramscis politische Pädagogik. In: Hamburger Skripte. Nr. 15. 4–24.

- Merkens, Andreas (2002a): Neoliberalismus, passive Revolution und Umbau des Bildungswesens. In: Meyer-Siebert, Jutta u. a. (Hg.): Die Unruhe des Denkens nutzen. Emanzipatorische Standpunkte im Neoliberalismus. Hamburg. 171–182.
- Merkens, Andreas (2002b): Ideologie, Kritik und Bildung. Entwicklungen, Widersprüche und Krisen ideologiekritischer Theoriebildung. Ein Überblick mit Schwerpunkt. In: Das Argument. Zeitschrift für Philosophie und Sozialwissenschaften. Bildung Krise Hegemonie. Jg. 44, Nr. 246, H. 3/2002. 339–353.
- Mertens, Wolfgang (1978): Erziehung zur Konfliktfähigkeit. Vernachlässigte Dimensionen der Sozialisationsforschung. 2. Auflage. München.
- Messerschmidt, Astrid (2010): Touristen und Vagabunden – Weltbürger in der Migrationsgesellschaft. In: Widmaier, Benedikt; Steffens, Gerd (Hg.): Weltbürgertum und Kosmopolitisierung. Interdisziplinäre Perspektiven für die Politische Bildung. Schwalbach am Taunus. 123–135.
- Metje, Frederik (2018): Einblicke in das Verhältnis von Politik und Gefühlen. In: Journal für politische Bildung (JPB). Emotionen. Jg. 8, H. 2/2018. 34–38.
- Meuser, Michael (2000): Männlichkeit und politische Bildung – Anmerkungen aus geschlechtersoziologischer Perspektive. In: Oechsle, Mechtild; Wetterau, Karin (Hg.): Politische Bildung und Geschlechterverhältnis. Opladen. 101–122.
- Meyer-Heidemann, Christian (2015): Selbstbildung und Bürgeridentität. Politische Bildung vor dem Hintergrund der politischen Theorie von Charles Taylor. 2. Auflage. Schwalbach am Taunus.
- Miessen, Markus; Mouffe, Chantal (2012): Demokratie auf dem Prüfstand. In: Miessen, Markus: Alptraum Partizipation. Berlin. 88–133.
- Mitschke, Carina (2012): Ökonomische Bildung – eine neutrale Sache? Wie die Initiative Neue Soziale Marktwirtschaft (INSM) Einfluss auf Unterrichtsinhalte an allgemeinbildenden Schulen ausübt. Düsseldorf.
- Möhring, Cornelia; Rego Diaz, Victor (1999): Die Relevanz Gramscis für die gewerkschaftliche Bildungsarbeit. In: Forum Kritische Psychologie (FKP). Gefühle / Emotionen. Gramsci: Perspektiven für Psychologie und soziale Arbeit. Nr. 40. 92–99.
- Möhring-Hesse, Matthias (2010): Weltbürger – Skeptische Anmer-

- kungen zu einem neuen Leitbild der politischen Bildung. In: Widmaier, Benedikt; Steffens, Gerd (Hg.): Weltbürgertum und Kosmopolitisierung. Interdisziplinäre Perspektiven für die Politische Bildung. Schwalbach am Taunus. 76–90.
- Mouffe, Chantal (2019a): Für einen linken Populismus. Bonn.
- Mouffe, Chantal (2019b): Die Affekte der Demokratie. In: Hagedorn, Ludger u. a. (Hg.): Wenn Demokratien demokratisch untergehen. Wien. 147–162.
- Mouffe, Chantal (2018a): Das demokratische Paradox. Berlin.
- Mouffe, Chantal (2018b): Vorwort. In: Charim, Isolde: Der Althusser-Effekt. Entwurf einer Ideologietheorie. 2. Auflage. Wien. 11–14.
- Mouffe, Chantal (2018c): „Populismus kann progressiv sein“. In: Taz. Die Tageszeitung. 09.10.2018. Jg. 40, Ausg. 11751. 13.
- Mouffe, Chantal; Borchmeyer, Florian (2017): „Wir dürfen die Kapitalismuskritik nicht den Rechten überlassen“. Chantal Mouffe im Gespräch mit Florian Borchmeyer. In: Schaubühne. H. 2/2017–2018. 2–7.
- Mouffe, Chantal (2016): Neue Chancen. Die Politologin Chantal Mouffe über die Fragen, ob der Rechtspopulismus faschistisch ist und was die Linken von ihm lernen können. In: Süddeutsche Zeitung. Münchner neueste Nachrichten aus Politik, Kultur, Wirtschaft und Sport. 29.12.2016. Jg. 72, Nr. 302/2016. 11.
- Mouffe, Chantal (2015a): Agonistik. Die Welt politisch denken. Bonn.
- Mouffe, Chantal (2015b): „Konsens ist das Ende der Politik“. In: Philosophie Magazin. Nr. 5/2015. 68–73.
- Mouffe, Chantal (2013): Demokratische Politik im Zeitalter des Postfordismus. In: Marchart, Oliver (Hg.): Facetten der Prekarisierungsgesellschaft. Prekäre Verhältnisse. Sozialwissenschaftliche Perspektiven auf die Prekarisierung von Arbeit und Leben. Bielefeld. 205–216.
- Mouffe, Chantal (2011): „Postdemokratie“ und die zunehmende Entpolitisierung. In: Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ). Postdemokratie? Jg. 61, Ausg. 1–2/2011. 3–5.
- Mouffe, Chantal (2010a): Über das Politische. Wider die kosmopolitische Illusion. Bonn.
- Mouffe, Chantal (2010b): Inklusion/Exklusion: Das Paradox der Demokratie. In: Weibel, Peter; Žižek, Slavoj (Hg.): Inklusion : Exklusion. Probleme des Postkolonialismus und der globalen Migration. 2. Auflage. Wien. 75–90.

- Mouffe, Chantal (2009): Exodus und Stellungskrieg. Die Zukunft radikaler Politik. Wien.
- Mouffe, Chantal (2007): Pluralismus, Dissens und demokratische Staatsbürgerschaft. In: Nonhoff, Martin (Hg.): Diskurs – radikale Demokratie – Hegemonie. Zum politischen Denken von Ernesto Laclau und Chantal Mouffe. Bielefeld. 41–54.
- Mouffe, Chantal; Wagner, Elke (2007): Und jetzt, Frau Mouffe? Chantal Mouffe im Gespräch mit Elke Wagner. In: Geiselberger, Heinrich (Hg.): Und jetzt? Politik, Protest und Propaganda. Frankfurt am Main. 105–129.
- Mouffe, Chantal (2005): Eine kosmopolitische oder eine multipolare Weltordnung? In: Deutsche Zeitschrift für Philosophie (DZPhil). Zweimonatsschrift der internationalen philosophischen Forschung. Jg. 53, H. 1/2005. 69–81.
- Mouffe, Chantal (2004a): Umstrittene Demokratie. In: Gamm, Gerhard u. a. (Hg.): Die Gesellschaft im 21. Jahrhundert. Perspektiven auf Arbeit, Leben, Politik. Frankfurt am Main. 71–76.
- Mouffe, Chantal (2002a): Für eine agonistische Öffentlichkeit. In: Enwezor, Okwui u. a. (Hg.): Demokratie als unvollendeter Prozess. Ostfildern-Ruit. 101–112.
- Mouffe, Chantal (2002b): Die Fundamente des Politischen. In: Brock, Bazon; Koschik, Gerlinde (Hg.): Krieg und Kunst. München. 55–64.
- Mouffe, Chantal (2001): Feministische kulturelle Praxis aus anti-essentialistischer Sicht. In: Dies.; Trinks, Jürgen (Hg.): Feministische Perspektiven. Wien. 11–22.
- Mouffe, Chantal (2000): Wittgenstein, Politische Theorie und Demokratie. In: Polylog. Zeitschrift für interkulturelles Philosophieren. Gerechtigkeit. Nr. 6. 53–61.
- Mouffe, Chantal (1999): Dekonstruktion, Pragmatismus und die Politik der Demokratie. In: Dies. (Hg.): Dekonstruktion und Pragmatismus. Demokratie, Wahrheit und Vernunft. Wien. 11–36.
- Mouffe, Chantal (1998a): Recht auf Einkommen, nicht auf Arbeit. Ein Interview mit Chantal Mouffe von Christian Höller. In: Texte zur Kunst (TZK). Französische Zustände. Jg. 9, H. 30. 101–109.
- Mouffe, Chantal (1998b): Für eine anti-essentialistische Konzeption feministischer Politik. In: Deutsche Zeitschrift für Philosophie (DZPhil). Zweimonatsschrift der internationalen philosophischen Forschung. Jg. 46, H. 5/1998. 841–848.

- Mouffe, Chantal (1994): Politik, Gefühle und die Medien. In: Moser, Ulli (Hg.): *Gerwald Rockenschaub. Kunst, Kontext, Kritik*. Wien. 174–181.
- Mouffe, Chantal (1993a): Für einen antagonistischen Pluralismus. In: *Mesotes. Zeitschrift für philosophischen Ost-West-Dialog*. H. 4/1993. 468–475.
- Mouffe, Chantal; Marchart, Oliver (1993): Chantal Mouffe im Gespräch mit Oliver Marchart. In: *Mesotes. Zeitschrift für philosophischen Ost-West-Dialog*. H. 1/1993. 407–413.
- Mouffe, Chantal; Walzer, Michael (1992): Chantal Mouffe im Gespräch mit Michael Walzer. „Man muss nicht nur tolerant sein, sondern auch demütig“. In: *Prokla. Zeitschrift für kritische Sozialwissenschaft. Nationalismus am Ende des 20. Jahrhunderts*. Jg. 22, H. 87, Nr. 2/1992. 286–297.
- Mouffe, Chantal (1988): Hegemonie und neue politische Subjekte. Eine neue Konzeption von Demokratie. In: *Kulturrevolution. Zeitschrift für angewandte Diskurstheorie. Diskurs, Macht, Hegemonie*. Nr. 17/18. 37–41.
- Mouffe, Chantal (1982): Arbeiterklasse, Hegemonie und Sozialismus. In: *Haug, Wolfgang Fritz; Elfferding, Wieland (Hg.): Neue soziale Bewegungen und Marxismus*. West-Berlin. 23–39.
- Mouffe, Chantal (1981): Die Demokratie und die Neue Rechte. In: *Prokla. Zeitschrift für kritische Sozialwissenschaft. Neoliberale Konterrevolution. Die neue amerikanische Herausforderung auf dem Weltmarkt?* Jg. 11, H. 44, Nr. 3/1981. 41–55.
- Moulin-Doos, Claire (2018a): Die Europäische Union: Von einer Rechtsgemeinschaft zu einem autoritären Regime – Welche Zukunft für das europäische Projekt? In: *Eis, Andreas; Moulin-Doos, Claire (Hg.): Kritische politische Europabildung. Die Vielfachkrise Europas als kollektive Lerngelegenheit?* Immenhausen bei Kassel. 71–90.
- Moulin-Doos, Claire (2018b): Politische Erziehung zu liberalen Werten oder politische Bildung zum Risiko der politischen Freiheit? In: *Möllers, Laura; Manzel, Sabine (Hg.): Populismus und Politische Bildung*. Frankfurt am Main. 93–98.
- Moulin-Doos, Claire (2016): Bürger als Mit-Akteur und Rechtssubjekt: Europäische und globale Bürgerschaft als Orientierung für die politische Bildung? In: *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik (ZEP). Globales Lernen – Interdisziplinäre Wissenschaftsbezüge*. Jg. 39, H. 2/2016. 12–16.

- Mück, Josef Franz (2001): Der Beitrag von Wolfgang Abendroth zur Theorie und Praxis der politischen Bildung. In: Hecker, Wolfgang u. a. (Hg.): Politik und Wissenschaft. 50 Jahre Politikwissenschaft in Marburg. Bd. 1: Zur Geschichte des Instituts. Münster. 153–162.
- Müller, Hans-Peter (1996): Störenfried mit mittlerer Reichweite. Umfassende gesellschaftliche Erklärungen fallen immer schwerer. Aber in Teilbereichen leistet die Soziologie solide Arbeit. In: Fritz-Vannahme, Joachim (Hg.): Wozu heute noch Soziologie? Opladen. 37–42.
- Müller-Rolli, Sebastian (2004): Aufklärung über pädagogische Praxis: Pierre Bourdieus Eingreifen im pädagogischen Feld. In: Steinrücke, Margareta (Hg.): Pierre Bourdieu – Politisches Forschen, Denken und Eingreifen. Hamburg. 135–163.
- Nachtwey, Oliver (2015): Elemente der Abstiegs-gesellschaft. In: Polis. Report der Deutschen Vereinigung für Politische Bildung. Schwerpunkt: Ungleichheiten in der Demokratie. Jg. 19, H. 3/2015. 14–16.
- Nagel, Farina (2017): Der Einfluss der Postdemokratie auf das Schlüsselproblem „Flucht und Asyl“. Empirische Befunde und didaktische Überlegungen. In: Görtler, Michael u. a. (Hg.): Kritische politische Bildung: Standpunkte und Perspektiven. Schwalbach am Taunus. 84–95.
- Nancy, Jean-Luc (2009): Wahrheit der Demokratie. Wien.
- Negt, Oskar (2016a): Der politische Mensch. Demokratie als Lebensform. Göttingen.
- Negt, Oskar (2016b): Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen. Zur Theorie und Praxis der Arbeiterbildung. Göttingen.
- Negt, Oskar (2016c): Kindheit und Schule in einer Welt der Umbrüche. Göttingen.
- Negt, Oskar (2014): Philosophie des aufrechten Gangs. Streitschrift für eine neue Schule. Göttingen.
- Neuhof, Julia (2020): Rechtliche Freiheit. Politik und Recht in der kategorialen Wahrnehmung. Wiesbaden.
- Niggemann, Jan (2020): Einbildungsfern. Neutralitätszwang und Präventionsdogma: Zwei aktuelle Strategien gegen (kritische) Politische Bildung. In: Magazin Erwachsenenbildung. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Humanismus und Freiheitlichkeit. Stolpersteine am Weg zu einer demokratischen Bildung und nachhaltigen Gesellschaft? Ausg. 39. 43–53.
- Niggemann, Janek (2016): Wozu brauchen die das? Bildung als gelebte

- Philosophie der Praxis. In: Geuenich, Stephan u. a. (Hg.): Wozu brauchen wir das? Bildungsphilosophie und pädagogische Praxis. Münster. 58–71.
- Niggemann, Janek (2014): Mit schmutzigen Händen die Herzen von Intellektuellen brechen. Zum Verhältnis von Hegemonie und pädagogischer Autorität bei Gramsci. In: Hawel, Marcus u. a. (Hg.): Work in Progress. Work on Progress. Beiträge kritischer Wissenschaft. Doktorand_innen-Jahrbuch 2014 der Rosa-Luxemburg-Stiftung. Hamburg. 203–220.
- Niggemann, Janek; Merckens, Andreas (2012): Macht Herrschaft überflüssig! Anregungen Antonio Gramscis für kritische Bildung und Erziehung. In: Niggemann, Janek (Hg.): Emanzipatorisch, sozialistisch, kritisch, links? Zum Verhältnis von (politischer) Bildung und Befreiung. Berlin. 13–22.
- Nonnenmacher, Frank (1999): Politisches Lernen in der Schule. Begründung einer fachdidaktischen Konzeption. Frankfurt am Main.
- Nuissl, Ekkehard; Popović, Katarina (2020): Populismus und Bildung. In: Zeitschrift für Weiterbildungsforschung (ZfW). Populismus und Bildung. Jg. 43, H. 3/2020. 339–355.
- Obex, Tanja; Forster, Edgar (2021): Toxisches Wahrsagen und sein Gegengift: Zur Förderung der epistemischen Neugier in der Erwachsenenbildung. In: Magazin Erwachsenenbildung. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Erwachsenenbildung in der Weltgesellschaft. Ausg. 42. 40–48.
- Ode, Erik (2020): Poststrukturalismus. In: Weiß, Gabriele; Zirfas, Jörg (Hg.): Handbuch Bildungs- und Erziehungsphilosophie. Wiesbaden. 677–687.
- Ode, Erik (2019): De-Finition. Poststrukturalistische Einwände gegen die Limitierung des Anderen. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik. Jg. 95, H. 2/2019. 231–245.
- Oeftering, Tonio (2020): „Wo das Sprechen aufhört, hört Politik auf“ (Hannah Arendt) – Politische Bildung im Modus des Politischen. In: Ders. u. a. (Hg.): Hannah Arendt. Lektüren zur politischen Bildung. Wiesbaden. 59–72.
- Oeftering, Tonio (2019): Hannah Arendts „Wahrheit und Politik“ – eine fachdidaktische Lektüre vor dem Hintergrund des aufziehenden Zeitalters der „postfaktischen Politik“. In: Deichmann, Carl; May, Michael (Hg.): Orientierungen politischer Bildung im „postfaktischen Zeitalter“. Wiesbaden. 29–38.

- Oeftering, Tonio (2015): Hannah Arendts Begriff des Politischen und Inklusion. In: Dönges, Christoph u. a. (Hg.): Didaktik der inklusiven politischen Bildung. Bonn. 60–68.
- Oeftering, Tonio (2013): Das Politische als Kern der politischen Bildung. Hannah Arendts Beitrag zur Didaktik des politischen Unterrichts. Schwalbach am Taunus.
- Oeftering, Tonio (2012): Hannah Arendts Begriff des Politischen als Unterrichtsleitbild der politischen Bildung? In: Juchler, Ingo (Hg.): Unterrichtsleitbilder in der politischen Bildung. Schwalbach am Taunus. 59–70.
- Pazzini, Karl-Josef (2002): Tertius datur. Skizze zur Funktion des Vaters in Bildung. In: Friedrichs, Werner; Sanders, Olaf (Hg.): Bildung / Transformation. Kulturelle und gesellschaftliche Umbrüche aus bildungstheoretischer Perspektive. Bielefeld. 85–110.
- Plasser, Clemens (2010): Gramsci, Freire und informelle Prozesse Politischer Bildung. Mit einem historischen Überblick über die Entstehung des Bildungswesens in Österreich. Saarbrücken.
- Platzer, Barbara (2012): Politik der Erziehung. Vom Scheitern der Erziehung und der Macht der Kinder. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik. Jg. 88, H. 4/2012. 624–638.
- Pohl, Kerstin (2019): Politische Bildung braucht Politische Theorie. In: Marker, Karl u. a. (Hg.): Demokratie und Entscheidung. Beiträge zur Analytischen Politischen Theorie. Wiesbaden. 181–192.
- Pohl, Kerstin (2013): Ärgernisse und Anregungen. In: Polis. Report der Deutschen Vereinigung für Politische Bildung. Schwerpunkt: Kritische Politische Bildung. Jg. 17, H. 2/2013. 19.
- Pohl, Kerstin (2011): Gesellschaftstheorie in der Politikdidaktik. Die Theorie Rezeption bei Hermann Giesecke. Schwalbach am Taunus.
- Pohn-Lauggas, Ingo (2020): Die Verhandlung demokratischer Werte als Kohärenzpraxis. Ein Beispiel für Hegemonie als pädagogisches Verhältnis. In: Rajal, Elke u. a. (Hg.): Making Democracy – Aushandlungen von Freiheit, Gleichheit und Solidarität im Alltag. Bielefeld. 167–178.
- Pongratz, Ludwig A. (2013): Unterbrechung. Studien zur Kritischen Bildungstheorie. Opladen.
- Pongratz, Ludwig A. (2012): „Sich nicht dermaßen regieren lassen“: Kritische Einsätze bei Adorno, Heydorn und Foucault. In: Schulheft. Kritisch denken: für eine andere Erwachsenenbildung. Jg. 37, H. 148. 24–40.

- Priester, Karin (1981): Wie progressive Konzepte entpolitisiert werden. In: Briese, Volker u. a. (Hg.): Entpolitisierung der Politikdidaktik? Politische Bildung zwischen Reform und Gegenreform. Weinheim, Basel. 143–162.
- Rancière, Jacques (2018): Der unwissende Lehrmeister. Fünf Lektionen über die intellektuelle Emanzipation. 3. Auflage. Wien.
- Rancière, Jacques (2010): Demokratie und Postdemokratie. In: Badiou, Alain; Rancière, Jacques: Politik der Wahrheit. 2. Auflage. Wien. 119–156.
- Rancière, Jacques (2002): Das Unvernehmen. Politik und Philosophie. Frankfurt am Main.
- Reckwitz, Andreas (2019): Die Gesellschaft der Singularitäten. In: Journal für politische Bildung (JPB). Gesellschaftsdiagnosen. Jg. 9, H. 1/2019. 12–16.
- Reheis, Fritz (2017): Kompetenz zum Widerstand: Konturen eines didaktischen Konzepts. In: Greco, Sara Alfia; Lange, Dirk (Hg.): Emanzipation. Zum Konzept der Mündigkeit in der Politischen Bildung. Schwalbach am Taunus. 34–45.
- Reheis, Fritz (2016): Politische Bildung. Eine kritische Einführung. 2. Auflage. Wiesbaden.
- Reichenbach, Roland (2016): Mit Arendt falsch liegen: Die Arenen des Politischen und ihre pädagogische Bedeutung. In: Casale, Rita u. a. (Hg.): Das Pädagogische und das Politische. Zu einem Topos der Erziehungs- und Bildungsphilosophie. Paderborn. 41–60.
- Reichenbach, Roland (2008): „Nichts aus sich machen“: Postpolitik und passiver Nihilismus. In: Kursiv. Journal für politische Bildung. Bildungsverweigerung. Herausforderungen für die politische Bildung. Jg. 12, H. 2/2008. 32–37.
- Reichenbach, Roland (2001): Demokratisches Selbst und dilettantisches Subjekt. Demokratische Bildung und Erziehung in der Spätmoderne. Münster.
- Reinhardt, Sibylle (2020): Politik-Didaktik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II. 9. Auflage. Berlin.
- Reinhardt, Sibylle (2017): Konfliktfähigkeit als Ziel für die politische Mündigkeit von Lernenden. In: Greco, Sara Alfia; Lange, Dirk (Hg.): Emanzipation. Zum Konzept der Mündigkeit in der Politischen Bildung. Schwalbach am Taunus. 79–95.

- Reinhardt, Sibylle (2016): Kritische politische Bildung. In: Schippling, Anne u. a. (Hg.): Kritische Bildungsforschung. Standortbestimmungen und Gegenstandsfelder. Opladen. 241–254.
- Reinhardt, Sibylle (2013): Soziales und politisches Lernen – gegensätzliche oder sich ergänzende Konzepte? In: Bremer, Helmut u. a. (Hg.): Politische Bildung zwischen Politisierung, Partizipation und politischem Lernen. Beiträge für eine soziologische Perspektive. Weinheim, Basel. 239–252.
- Reinhardt, Sibylle (2012): Demokratie heißt Konflikt. Wie lernt man das in der Schule? In: Berliner Republik. Das Debattenmagazin. Aufwärts 2013! Strategien für die progressive Mehrheit. H. 3–4/2012. 73–74.
- Reinhardt, Sibylle (2010): Die domänenspezifische Kompetenz „Konfliktfähigkeit“ – Begründungen und Operationalisierungen. In: Juchler, Ingo (Hg.): Kompetenzen in der politischen Bildung. Schwalbach am Taunus. 128–141.
- Reinhardt, Sibylle (2007a): Konfliktfähigkeit als Demokratie-Kompetenz. In: Bischoff, Johann; Brandi, Bettina (Hg.): Theater.Medien. Polis. Kulturpädagogik im gesellschaftlichen Engagement. Aachen. 280–287.
- Reinhardt, Sibylle (2007b): Demokratieverständnis: Konfliktfähigkeit als Hauptproblem. In: Biedermann, Horst u. a. (Hg.): Vom Gelingen und Scheitern Politischer Bildung. Studien und Entwürfe. Zürich. 565–574.
- Reinhardt, Sibylle (1997): Didaktik der Sozialwissenschaften. Gymnasiale Oberstufe. Sinn, Struktur, Lernprozesse. Opladen.
- Ricken, Norbert (2006): Die Ordnung der Bildung. Beiträge zu einer Genealogie der Bildung. Wiesbaden.
- Riefing, Markus (2013): Die Kultivierung der Freiheit bei der Macht. Eine pädagogische Betrachtung von Grenzziehung und Grenzüberschreitung. Wiesbaden.
- Riefing, Markus u. a. (2012): Politische Bildung und radikale Demokratietheorie. In: Politik unterrichten. Zeitschrift der Deutschen Vereinigung für Politische Bildung Niedersachsen. Jg. 27, H. 1/2012. 38–42.
- Riefing, Markus (2011): Foucaults Konzept der Macht und seine Bedeutung für die Politische Bildung. In: Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften (zdg). Macht. Jg. 2, H. 2/2011. 12–32.

- Riefling, Markus u. a. (2010): Gender als Frage nach Identität. Butlers „identifizierende Politik“ des Performativen und ihre Impulse für Politische Bildungspraxis. In: Kursiv. Journal für politische Bildung. Gender. Positionen der politischen Bildung. Jg. 14, H. 3/2010. 66–73.
- Rieger-Ladich, Markus (2020): Inferiore Subjektivität. Annie Ernaux, Didier Eribon und die Gewalt von Zugehörigkeitsordnungen. In: Ders. u. a. (Hg.): Un-/Zugehörigkeit. Bildungsphilosophische Reflexionen und machttheoretische Studien. Weinheim, Basel. 12–36.
- Rieger-Ladich, Markus (2019a): Bildungstheorien zur Einführung. Hamburg.
- Rieger-Ladich, Markus (2019b): Unsere (Denk-)Gewohnheiten befragen: Politische Bildung neu buchstabieren. In: West-Pavlov, Russell; Gerland, Andrée (Hg.): Interkulturelle Bildung, Migration und Flucht. Potenziale und Beispiele der Integration in Schule, öffentlichem Raum und Literatur. Tübingen. 39–54.
- Rieger-Ladich, Markus (2018): Klassenkämpfe. Pierre Bourdieu über Bildung. In: Schultheis, Franz; Egger, Stephan (Hg.): Pierre Bourdieu. Bildung. Schriften zur Kulturosoziologie 2. Berlin. 386–414.
- Rieger-Ladich, Markus (2017): Emanzipation als soziale Praxis. Pierre Bourdieu in der Kritik – und ein Versuch, ihn weiterzudenken. In: Ders.; Grabau, Christian (Hg.): Pierre Bourdieu: Pädagogische Lektüren. Wiesbaden. 335–362.
- Rieger-Ladich, Markus (2016): „Gegen-Schicksalsgeschichten“ erzählen. Konturen einer Politischen Ästhetik nach Jacques Rancière und Alexander Kluge. In: Casale, Rita u. a. (Hg.): Das Pädagogische und das Politische. Zu einem Topos der Erziehungs- und Bildungsphilosophie. Paderborn. 143–164.
- Rieger-Ladich, Markus (2013): Konsens suchen oder Dissens bezeugen? Bildung, Politik und (Post-)Demokratie. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik. Demokratie setzt aus. Gegen die sanfte Liquidation einer politischen Lebensform. Jg. 89, Sonderheft. 33–49.
- Rieger-Ladich, Markus (2008): Zweierlei Kindheit. Pädagogische Überlegungen im Anschluss an Hannah Arendt und Giorgio Agamben. In: Geulen, Eva u. a. (Hg.): Hannah Arendt und Giorgio Agamben. Parallelen, Perspektiven, Kontroversen. München. 149–164.
- Rieger-Ladich, Markus (2004): Unterwerfung und Überschreitung: Michel Foucaults Theorie der Subjektivierung. In: Ricken, Norbert; Rieger-Ladich, Markus (Hg.): Michel Foucault: Pädagogische Lektüren. Wiesbaden. 203–224.

- Rodrian-Pfennig, Margit (2016): Geschlecht – eine politische Kategorie. In: Doneit, Madeline u. a. (Hg.): Geschlecht ist politisch. Geschlechterreflexive Perspektiven in der politischen Bildung. Opladen. 53–70.
- Rodrian-Pfennig, Margit (2015): Bildung, Lernen und Wissen im Kontext Guten Lebens. In: Zeitschrift für sozialistische Politik und Wirtschaft (spw). Gutes linkes Leben. H. 210, Ausg. 5/2015. 34–38.
- Rodrian-Pfennig, Margit (2011): Dekonstruktion und radikale Demokratie: Elemente einer anderen politischen Bildung. In: Lösch, Bettina; Thimmel, Andreas (Hg.): Kritische politische Bildung. Ein Handbuch. 2. Auflage. Schwalbach am Taunus. 157–168.
- Roloff, Ernst-August (1972): Erziehung zur Politik. Eine Einführung in die politische Didaktik. Bd. 1: Sozialwissenschaftliche Grundlagen. Göttingen.
- Rosa, Hartmut (2018): Lernen durch Resonanz. In: Weiterbildung. Zeitschrift für Grundlagen, Praxis und Trends. Lernen vor Ort. Ausg. 6/2018. 6–8.
- Rößler, Sven (2019): Rationalität, Krise, Gewalt. Prolegomena zu einer Didaktik der Moderne nach Motiven im politischen Denken Hannah Arendts. Oldenburg.
- Rößler, Sven (2017): Hannah Arendt (1906–1975): Vom Bildungsgehalt im politischen Denken Hannah Arendts für eine Didaktik der Moderne. In: Gloe, Markus; Oeftering, Tonio (Hg.): Politische Bildung meets Politische Theorie. Baden-Baden. 143–160.
- Rüdiger, Axel (2015): Die Transformation der Demokratie. Oder: die jakobinische Volkssouveränität. In: Luxemburg. Gesellschaftsanalyse und linke Praxis. Das bisschen Bildung ... H. 2/2015. 110–115.
- Rupp, Hans Karl (2001): Die Berufung Wolfgang Abendroths nach Marburg. Politische Wissenschaft als politische Erziehung. In: Hecker, Wolfgang u. a. (Hg.): Politik und Wissenschaft. 50 Jahre Politikwissenschaft in Marburg. Bd. 1: Zur Geschichte des Instituts. Münster. 64–76.
- Sagvosdkin, Valentin (2020): Resonanz statt Kampf. Wie eine transformative-emanzipatorische Bildung gelingen könnte. Ein Essay. In: Eicker, Jannis u. a. (Hg.): Bildung Macht Zukunft. Lernen für die sozial-ökologische Transformation? Frankfurt am Main. 239–247.
- Salgado, Rubia (2017): Is something out of the world order? Fragen zur kritischen Bildungsarbeit in der Migrationsgesellschaft. In: Schulheft. Strategien für Zwischenräume. Ver_Lernen in der Migrationsgesellschaft. Jg. 42, H. 165. 72–81.

- Salgado, Rubia (2010): In der Demokratie gibt es keine Ausnahme. Politische Bildung in der Migrationsgesellschaft. In: Magazin Erwachsenenbildung. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Citizenship Education. Auf der Suche nach dem Politischen in der „Postdemokratie“. Ausg. 11. 90–96.
- Salomon, David (2017): Demokratietheorien – normative Grundlage für Politische Bildung? In: Greco, Sara Alfia; Lange, Dirk (Hg.): Emanzipation. Zum Konzept der Mündigkeit in der Politischen Bildung. Schwalbach am Taunus. 213–220.
- Salomon, David (2016): Konsens und Dissens. Von Beutelsbach nach Heppenheim? In: Widmaier, Benedikt; Zorn, Peter (Hg.): Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens? Eine Debatte der politischen Bildung. Bonn. 285–293.
- Salomon, David (2015a): Das Soziale als das Politische? Politik, Wirtschaft und Gesellschaft als Problem einer politisch-soziologischen Bildung. In: Götz, Michael u. a. (Hg.): Soziales Engagement politisch denken. Chancen für Politische Bildung. Schwalbach am Taunus. 97–118.
- Salomon, David (2015b): Kritische Politische Bildung. Ein Versuch. In: Widmaier, Benedikt; Overwien, Bernd (Hg.): Was heißt heute Kritische Politische Bildung? Schwalbach am Taunus. 232–239.
- Salomon, David (2015c): Soziale Demokratie und politische Bildung. Die Postdemokratiedebatte als Ausgangspunkt. In: Politik unterrichten. Zeitschrift der Deutschen Vereinigung für Politische Bildung Niedersachsen. Jg. 30, H. 1/2015. 11–15.
- Salomon, David (2015d): Das Politische der Bildung. Fallstricke kritisch-emanzipatorischer Bildungsarbeit. In: Luxemburg. Gesellschaftsanalyse und linke Praxis. Das bisschen Bildung ... H. 2/2015. 34–39.
- Salomon, David (2014): Postdemokratie? Postpolitik? Zur Demokratietheorie (in) der Politischen Bildung. In: Eis, Andreas; Salomon, David (Hg.): Gesellschaftliche Umbrüche gestalten. Transformationen in der Politischen Bildung. Schwalbach am Taunus. 58–76.
- Salomon, David (2013): Die Krise der Demokratie als Problem einer Politischen Bildung. In: Dust, Martin u. a. (Hg.): Jahrbuch für Pädagogik 2013. Krisendiskurse. Frankfurt am Main. 69–90.
- Sander, Wolfgang u. a. (2016): Was ist gute politische Bildung? Leitfaden für den sozialwissenschaftlichen Unterricht. Schwalbach am Taunus.
- Sander, Wolfgang (1988): Demokratischer Sozialismus und politische

- Bildung. Konzepte, Probleme, Perspektiven. In: Ders. (Hg.): Lernen für die Mündigkeit. Perspektiven der politischen Bildung. Marburg. 9–30.
- Sanders, Olaf (2008): Deleuze/Guattaris „Pädagogik des Begriffs“ als bildungsphilosophische Komponente von Erziehungswissenschaft. In: Thompson, Christiane; Weiss, Gabriele (Hg.): Bildende Widerstände – widerständige Bildung. Blickwechsel zwischen Pädagogik und Philosophie. Bielefeld. 205–224.
- Sanders, Olaf (2004): Deleuzes kritische Pädagogik. In: Pongratz, Ludwig A. u. a. (Hg.): Kritik der Pädagogik – Pädagogik als Kritik. Opladen. 156–179.
- Saretzki, Thomas (2017): Jürgen Habermas (geb. 1929): Kritische Theorie, gesellschaftliche Lernprozesse und öffentliches Engagement. In: Gloe, Markus; Oeftering, Tonio (Hg.): Politische Bildung meets Politische Theorie. Baden-Baden. 177–198.
- Sattler, Elisabeth (2009): Die riskierte Souveränität. Erziehungswissenschaftliche Studien zur modernen Subjektivität. Bielefeld.
- Sattler, Elisabeth; Schluß, Henning (2009): Zu-Ende-Kommen oder Weitermachen? Einige Bemerkungen über die Relation von Pädagogik und Politik. In: Kubac, Richard u. a. (Hg.): Weitermachen? Einsätze theoretischer Erziehungswissenschaft. Würzburg. 232–244.
- Sattler, Elisabeth (2008): Souveränität und Subjektivität riskieren. Zu aktuellen (Trans-)Formationen von Bildung und Erziehung. In: Thompson, Christiane; Weiss, Gabriele (Hg.): Bildende Widerstände – widerständige Bildung. Blickwechsel zwischen Pädagogik und Philosophie. Bielefeld. 21–42.
- Sauter, Sven (2006): Die Schule als Kampfplatz und als Aushandlungsraum. Über die soziale Bedeutung des Wissens aus der Perspektive der Cultural Studies. In: Mecheril, Paul; Witsch, Monika (Hg.): Cultural Studies und Pädagogik. Kritische Artikulationen. Bielefeld. 111–148.
- Scaramuzza, Elia (2018): Kritik und Normativität in der (Kritischen) Politischen Bildung. In: Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften (zdg). Kritik. Jg. 9, H. 1/2018. 80–95.
- Schaal, Gary S. (2010): Postdemokratie. Tatsächlich? In: Magazin Erwachsenenbildung. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Citizenship Education. Auf der Suche nach dem Politischen in der „Postdemokratie“. Ausg. 11. 12–22.

- Schäfer, Alfred (2020): Ursprung und/oder Konstitution. Von der doppelten Problematik der Zugehörigkeit. In: Rieger-Ladich, Markus u. a. (Hg.): Un-/Zugehörigkeit. Bildungsphilosophische Reflexionen und machttheoretische Studien. Weinheim, Basel. 142–157.
- Schäfer, Alfred (2018): Kontingenz und Souveränität. Annäherungen an das Pädagogische. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik. Jg. 94, H. 1/2018. 113–132.
- Schäfer, Alfred (2014a): Einleitung: Die An-Archie der Ordnung und das Problem der Bindung. In: Ders. (Hg.): Hegemonie und autorisierende Verführung. Paderborn. 7–24.
- Schäfer, Alfred (2014b): Autorisierende Verführung als pädagogische Entpolitisierungsstrategie. In: Ders. (Hg.): Hegemonie und autorisierende Verführung. Paderborn. 67–92.
- Schäfer, Alfred; Thompson, Christiane (2013): Pädagogisierung – eine Einleitung. In: Dies. (Hg.): Pädagogisierung. Halle. 7–26.
- Schäfer, Alfred (2012): Das Pädagogische und die Pädagogik. Annäherungen an eine Differenz. Paderborn.
- Schäfer, Alfred (2011a): Das Versprechen der Bildung. Paderborn.
- Schäfer, Alfred (2011b): Vom brüchigen Grund symbolischer Ordnungen. Eine erkenntnispolitische Annäherung an das Verhältnis von Bildungstheorie und Bildungsforschung. In: Reichenbach, Roland u. a. (Hg.): Erkenntnispolitik und die Konstruktion pädagogischer Wirklichkeiten. Paderborn. 87–102.
- Schäfer, Alfred (2009a): Die Erfindung des Pädagogischen. Paderborn.
- Schäfer, Alfred (2009b): Hegemoniale Einsätze. Überlegungen zum Ort der Kritik. In: Büniger, Carsten u. a. (Hg.): Heydorn lesen! Herausforderungen kritischer Bildungstheorie. Paderborn. 193–214.
- Schäfer, Alfred (2009c): Die produktive Unbestimmtheit der pädagogischen Praxis. In: Hetzel, Andreas (Hg.): Negativität und Unbestimmtheit. Beiträge zu einer Philosophie des Nichtwissens. Bielefeld. 221–238.
- Schäfer, Alfred; Thompson, Christiane (2009): Produktive Heterogenität. Perspektiven auf das Verhältnis von Bildung und Wissen. In: Kubac, Richard u. a. (Hg.): Weitermachen? Einsätze theoretischer Erziehungswissenschaft. Würzburg. 183–193.
- Schäfer, Alfred (2004a): Kritik und Subjekt. Anmerkungen zu einem problematischen Implikationsverhältnis. In: Pongratz, Ludwig A. u. a. (Hg.): Kritik der Pädagogik – Pädagogik als Kritik. Opladen. 29–50.

- Schäfer, Alfred (2004b): Macht – ein pädagogischer Grundbegriff? Überlegungen im Anschluss an die genealogischen Betrachtungen Foucaults. In: Ricken, Norbert; Rieger-Ladich, Markus (Hg.): Michel Foucault: Pädagogische Lektüren. Wiesbaden. 145–164.
- Schäfer, Stefan (2021): Internationale Jugendarbeit und politische Theorie. Diskurse und Perspektiven. Frankfurt am Main.
- Schäfer, Stefan; Jacobs, Sebastian (2020): Kontingenz und Natalität. Zum Verhältnis von Pädagogischem und Politischem in einer aus den Fugen geratenen Welt. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik. Jg. 96, H. 1/2020. 105–119.
- Schäfer, Stefan (2019): Sichtbarmachung des Politischen. Zur politischen Differenz in der internationalen Jugendarbeit. In: Forschung und Praxis im Dialog (Hg.): Dokumentation der Tagung „Die politische Dimension der internationalen Jugendarbeit“. Köln. 8–22.
- Scherb, Armin (2008): Der Bürger in der Streitbaren Demokratie. Über die normativen Grundlagen Politischer Bildung. Wiesbaden.
- Scherr, Albert (2011): Subjektivität als Schlüsselbegriff kritischer politischer Bildung. In: Lösch, Bettina; Thimmel, Andreas (Hg.): Kritische politische Bildung. Ein Handbuch. 2. Auflage. Schwalbach am Taunus. 303–314.
- Schiele, Siegfried (1999): Konsens und Konflikt. In: Mickel, Wolfgang W. (Hg.): Handbuch zur politischen Bildung. Grundlagen, Methoden, Aktionsformen. Schwalbach am Taunus. 104–109.
- Schmied-Kowarzik, Wolfdietrich (2019): Kritische Theorie einer emanzipativen Praxis. Konzepte marxistischer Erziehungs- und Bildungstheorien. Weinheim, Basel.
- Schmied-Kowarzik, Wolfdietrich (2018): Pädagogik als gesellschaftskritische Wissenschaft. In: Bernhard, Armin u. a. (Hg.): Handbuch Kritische Pädagogik. Eine Einführung in die Erziehungs- und Bildungswissenschaft. Weinheim, Basel. 44–64.
- Schmiederer, Rolf (1986): Konzeption und Elemente eines kritischen und schülerzentrierten politischen Unterrichts. In: Fischer, Kurt Gerhard (Hg.): Zum aktuellen Stand der Theorie und Didaktik der Politischen Bildung. 5. Auflage. Stuttgart. 222–226.
- Schmiederer, Rolf (1980): Konsens und Dissens in der politischen Bildung – dargestellt am Thema „Die Familie als Vermittlerin von Normen und Werten“ im Unterricht. In: Schiele, Siegfried; Schneider, Herbert (Hg.): Die Familie in der politischen Bildung – Konsens auf dem Prüfstand der Praxis. Stuttgart. 93–106.

- Schmiederer, Rolf (1977a): Politische Bildung im Interesse der Schüler. Köln, Frankfurt am Main.
- Schmiederer, Rolf (1977b): Zur Kritik der politischen Bildung. Ein Beitrag zur Soziologie und Didaktik des politischen Unterrichts. 6. Auflage. Frankfurt am Main.
- Schmiederer, Rolf (1967): Zur Theorie der politischen Bildung. In: Das Argument. Berliner Hefte für Probleme der Gesellschaft. Wissenschaft als Politik (I). Jg. 9, Nr. 43, H. 2–3/1967. 117–127.
- Schmiederer, Rolf (1966): Zur Problematik politischer Bildung in der Schule. In: Das Argument. Berliner Hefte für Probleme der Gesellschaft. Politische Bildung. Schule und Erziehung (III). Jg. 8, Nr. 40, H. 5/1966. 386–397.
- Schreiber-Barsch, Silke (2009): Ein Idyll von Inklusion und Exklusion? Die Aufgabe von Erwachsenenbildung und Jacques Rancières Logik des Unvernehmens. In: Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung. Religion, Ethik und Erwachsenenbildung. Jg. 32, H. 1/2009. 59–70.
- Schreiber, Renate (2013): Subversion in Jacques Rancières Pädagogik. In: Medienimpulse. Beiträge zur Medienpädagogik. Visuelle Historiografien. Comics zwischen Reflexion und Konstruktion von Geschichte(n). Jg. 51, Nr. 3/2013. 1–12.
- Schröder, Hendrik (2017): Die Sudbury Valley Schule. Von der Kritischen Theorie zur kritischen politischen Bildung. In: Görtler, Michael u. a. (Hg.): Kritische politische Bildung: Standpunkte und Perspektiven. Schwalbach am Taunus. 162–173.
- Schröder, Hendrik; Klee, Andreas (2017): Schülerorientierung. In: Lange, Dirk; Reinhardt, Volker (Hg.): Konzeptionen, Strategien und Inhaltsfelder Politischer Bildung. Baltmannsweiler. 342–351.
- Schwammer, Renate (2020): Wo ist unsere emanzipatorische Bildungsvision, wo ist sie geblieben? Erinnerungsspuren. In: Magazin Erwachsenenbildung. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Humanismus und Freiheitlichkeit. Stolpersteine am Weg zu einer demokratischen Bildung und nachhaltigen Gesellschaft? Ausg. 39. 117–122.
- Schwarz, Susanne-Verena (2020): Demokratie/Postdemokratie. In: Weiß, Gabriele; Zirfas, Jörg (Hg.): Handbuch Bildungs- und Erziehungsphilosophie. Wiesbaden. 391–404.
- Schwarz, Susanne-Verena (2017): Agonistische Öffentlichkeiten bei

- Chantal Mouffe: Zwischen lebendiger Demokratie und Populismus. In: Hetzel, Andreas (Hg.): Radikale Demokratie. Zum Staatsverständnis von Chantal Mouffe und Ernesto Laclau. Baden-Baden. 193–230.
- Schwartz, Helge (2021): Radikaldemokratische Bürgerschaft und migrantische Selbstorganisation. In: Polis. Report der Deutschen Vereinigung für Politische Bildung. Schwerpunkt: Inclusive Citizenship. Jg. 25, H. 1/2021. 18–21.
- Schwitzer, Reinhard (2006): Grundgesetz – Berufsverbote – Politische Bildung. In: Urban, Hans-Jürgen u. a. (Hg.): „Antagonistische Gesellschaft und politische Demokratie“. Zur Aktualität von Wolfgang Abendroth. Hamburg. 204–205.
- Séville, Astrid (2017): Poststrukturalistische Diskurs- und Hegemonietheorie: Die Veränderbarkeit der Ordnung. Mit Laclau und Mouffe für Politik und Kontingenz. In: Gloe, Markus; Oeftering, Tonio (Hg.): Politische Bildung meets Politische Theorie. Baden-Baden. 245–260.
- Seydel, Otto (1976): Konflikt. Studie über einen Grundbegriff politischer Bildung und sozialen Lernens. Bielefeld.
- Simons, Maarten; Masschelein, Jan (2016): Gouvernementale, politische und pädagogische Subjektivierung: Foucault mit Rancière. In: Casale, Rita u. a. (Hg.): Das Pädagogische und das Politische. Zu einem Topos der Erziehungs- und Bildungsphilosophie. Paderborn. 165–188.
- Solzbacher, Claudia (1994): Politische Bildung im pluralistischen Rechtsstaat. Opladen.
- Sörensen, Paul (i. E.): The experiment is gescheitert...!? Topischer Utopismus als atopische politische Bildung. In: Friedrichs, Werner (Hg.): Atopien im Politischen. Politische Bildung nach dem Ende der Zukunft. Bielefeld.
- Sörensen, Paul (2020): Die unmöglichen Subjekte des Postfundamentalismus. Pädagogik als Herausforderung des radikaldemokratischen politischen Denkens. In: Politische Vierteljahresschrift (PVS). German Political Science Quarterly. Jg. 61, H. 1/2020. 15–38.
- Sörensen, Paul (2016): Radikaldemokratische Erziehung? Zur Bestimmung und Füllung einer Leerstelle im aktuellen demokratietheoretischen Diskurs. In: Kulturrevolution. Zeitschrift für angewandte Diskurstheorie. Imagination, Autonomie, Radikale Demokratie. Cornelius Castoriadis' politisches Denken. Nr. 71. 31–36.

- Späte, Katrin (2013): Ideale Demokratie? Eine kritische Diskussion schulischer politischer Bildungskonzepte aus soziologischer Perspektive. In: Bremer, Helmut u. a. (Hg.): Politische Bildung zwischen Politisierung, Partizipation und politischem Lernen. Beiträge für eine soziologische Perspektive. Weinheim, Basel. 184–202.
- Steffen, Marco (2018): Grundzüge einer sozialistischen Pädagogik im Anschluss an Marx. In: Bernhard, Armin u. a. (Hg.): Unser Marx. Potenziale und Perspektiven seiner Theorie für die Pädagogik. Weinheim, Basel. 151–168.
- Steffens, Gerd (2017): Politik als Diskurs. In: Lange, Dirk; Reinhardt, Volker (Hg.): Konzeptionen, Strategien und Inhaltsfelder Politischer Bildung. Baltmannsweiler. 235–245.
- Steffens, Gerd (2010): Autonomie oder Identifikation – Zwei Modelle weltbürgerlicher Moral und ihre Bedeutung für politische Bildung. In: Widmaier, Benedikt; Steffens, Gerd (Hg.): Weltbürgertum und Kosmopolitisierung. Interdisziplinäre Perspektiven für die Politische Bildung. Schwalbach am Taunus. 136–149.
- Sternfeld, Nora (2020): Eine Demokratie lernen, die es noch nicht gibt. In: Rajal, Elke u. a. (Hg.): Making Democracy – Aushandlungen von Freiheit, Gleichheit und Solidarität im Alltag. Bielefeld. 205–214.
- Sternfeld, Nora (2009): Das pädagogische Unverhältnis. Lehren und Lernen bei Rancière, Gramsci und Foucault. Wien.
- Stiller, Edwin (2013): Notwendigkeit einer kritisch sozialwissenschaftlichen Bildung. In: Polis. Report der Deutschen Vereinigung für Politische Bildung. Schwerpunkt: Kritische Politische Bildung. Jg. 17, H. 2/2013. 20–21.
- Stiller, Edwin (2012): Zehn Thesen zur kritisch sozialwissenschaftlichen Bildung in Zeiten der Empörung. In: Politisches Lernen. Politische Bildung in Zeiten von Empörung. Jg. 30, H. 1–2/2012. 5–11.
- Strametz, Barbara; Müller, Lydia (2008): Autonomie und Emanzipation im Kontext feministischer Bildungsarbeit. Eine Pendelbewegung zwischen theoretischer Konstruktion und individuellem Nutzen. In: Magazin Erwachsenenbildung. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Gender und Erwachsenenbildung – Zugänge, Analysen und Maßnahmen. Nr. 3. 63–73.
- Sturzenhecker, Benedikt (2013): Demokratiebildung in der Debatte um Rancières Begriff der Demokratie und Postdemokratie. In: Widersprüche. Zeitschrift für sozialistische Politik im Bildungs-, Gesund-

- heits- und Sozialbereich. Soziale Arbeit in der (Post-)Demokratie? Jg. 33, H. 130, Nr. 4/2013. 43–58.
- Sünker, Heinz (2006): Gesellschaft, Politik, Bildungsarbeit. In: Mayo, Peter: Politische Bildung bei Antonio Gramsci und Paulo Freire. Perspektiven einer verändernden Praxis. Hamburg. 5–13.
- Temme, Evelyn (2014): Von der Bildung des Politischen zur politischen Bildung. Politikdidaktische Theorien mit Hannah Arendt weitergedacht. Frankfurt am Main.
- Teschner, Manfred (1969): Politik und Gesellschaft im Unterricht. Eine soziologische Analyse der politischen Bildung an hessischen Gymnasien. 2. Auflage. Frankfurt am Main.
- Thoma, Michael (2016): Didaktische Potenziale foucaultscher Diskurs-
theorie – Erzeugung eines „Wissens über Wissen“ zur vielfältigen
Gestaltung unterrichtlicher Begegnungs-Räume. In: Zeitschrift für
Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Bd. 112, H. 3/2016. 360–381.
- Thoma, Michael (2011): Entwürfe des wirtschaftspädagogischen Sub-
jekts. Anders-Konzeption aus poststrukturalistischer Perspektive.
Wiesbaden.
- Thompson, Christiane (2014): Autorisierung durch Evidenzorientie-
rung. Zur Rhetorik der Evidenz als Versprechen gelingender päd-
agogischer Praxis. In: Schäfer, Alfred (Hg.): Hegemonie und autori-
sierende Verführung. Paderborn. 93–112.
- Thompson, Christiane (2007): Wo liegen die Grenzen unmöglicher
Identifikation? Einige Überlegungen zu „Quasi-Transzendentalität“
und ihren pädagogischen Folgen. In: Vierteljahrsschrift für wissen-
schaftliche Pädagogik. Jg. 83, H. 4/2007. 391–407.
- Thon, Christine; Mai, Miriam (2017): Inklusion oder Teilhabe nach
Plan? Über die Pädagogisierung eines politischen Anliegens im Kon-
text ‚frühkindlicher Bildung‘. In: Miethe, Ingrid u. a. (Hg.): Bildung
und Teilhabe. Zwischen Inklusionsforderung und Exklusionsdro-
hung. Wiesbaden. 259–278.
- Thon, Christine (2016): Biografischer Eigensinn – widerständige Sub-
jekte? Subjekttheoretische Perspektiven in der Biografieforschung.
In: Zeitschrift für Pädagogik (ZfPäd). Jg. 62, H. 2/2016. 185–198.
- Thon, Christine (2014): Idee der Universität und studentischer Protest.
Zur akademischen Formierung politischer Subjekte. In: Ricken,
Norbert u. a. (Hg.): Die Idee der Universität – revisited. Wiesbaden.
229–246.

- Thon, Christine (2013): Das Verhältnis von Bildung und Politik als bildungstheoretisches Problem. In: Bremer, Helmut u. a. (Hg.): Politische Bildung zwischen Politisierung, Partizipation und politischem Lernen. Beiträge für eine soziologische Perspektive. Weinheim, Basel. 80–97.
- Torkler, René (2015): Philosophische Bildung und politische Urteilskraft. Hannah Arendts Kant-Rezeption und ihre didaktische Bedeutung. Freiburg.
- Trimçev, Rieke (2020): Zuschauerdemokratie revisited. Kann es demokratiepädagogische Bürgerleitbilder jenseits des Aktivbürgers geben? In: Berkessel, Hans u. a. (Hg.): Demokratie als Gesellschaftsform. 7. Jahrbuch Demokratiepädagogik. Frankfurt am Main. 45–60.
- Trumann, Jana (2013): Lernen in Bewegung(en). Politische Partizipation und Bildung in Bürgerinitiativen. Bielefeld.
- Uhl, Herbert (2017): Pierre Rosanvallon (geb. 1948): Die Aneignung der Demokratie als Prozess. In: Gloe, Markus; Oeftering, Tonio (Hg.): Politische Bildung meets Politische Theorie. Baden-Baden. 285–308.
- Vater, Stefan (2020): Bildung eine Anpassungsleistung. Neoliberalismus, die Einführung von Bildung und eine mögliche humanistische Alternative. In: Magazin Erwachsenenbildung. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Humanismus und Freiheitlichkeit. Stolpersteine am Weg zu einer demokratischen Bildung und nachhaltigen Gesellschaft? Ausg. 39. 98–107.
- Vater, Stefan (2019): Neoliberale Subjektivität. Sei du! In: Debatte. Beiträge zur Erwachsenenbildung. Erwachsenenbildung: Kategorial stillgelegt? Jg. 2, H. 1/2019. 23–32.
- Vater, Stefan (2015a): Was ist links? In: Schulheft. Linke Positionen – gibt's die noch? Materialien und Reflexionen. Jg. 40, H. 158. 67–71.
- Vater, Stefan (2015b): Wirklich nützlich Wissen? Überlegungen, ausgehend von Paul Willis' Studie „Learning to labour“. In: Schulheft. Bildungsdünkel. Bildung als Distinktion und soziale Beschämung. Jg. 40, H. 157. 122–131.
- Vater, Stefan (2014): Mehr Experten! Mehr Wirtschaft! Mehr Evidenz! Politische Bildung und Lebenslanges Lernen. In: Schulheft. Politische Bildung kritisch überdenken. Jg. 39, H. 153. 44–52.
- Vater, Stefan (2007): Kein Platz wie zu Hause. Schulkulturen und bildungsferne Gruppen. In: Erler, Ingolf (Hg.): Keine Chance für Lisa Simpson? Soziale Ungleichheit im Bildungssystem. Wien. 56–71.

- Volkers, Achim (2008): Wissen und Bildung bei Foucault. Aufklärung zwischen Wissenschaft und ethisch-ästhetischen Bildungsprozessen. Wiesbaden.
- von Barga, Lasse (2019): Die Ängste der Leute ernst nehmen? Das rechtspopulistische heartland und dessen affektive Wirkmacht als Problem für die politische Bildung. In: Boehnke, Lukas u. a. (Hg.): Rechtspopulismus im Fokus. Theoretische und praktische Herausforderungen für die politische Bildung. Wiesbaden. 179–198.
- Wagner, Thomas (2013): Soziale Arbeit, Bürgerschaft und (Post-)Demokratie – Über die Notwendigkeit, Soziale Arbeit in demokratietheoretischen Widersprüchen zu denken. In: Widersprüche. Zeitschrift für sozialistische Politik im Bildungs-, Gesundheits- und Sozialbereich. Soziale Arbeit in der (Post-)Demokratie? Jg. 33, H. 130, Nr. 4/2013. 61–86.
- Waldis, Monika (2018): Demokratietheorie und Erziehungsideal im Diskurs der Politischen Bildung in der Schweiz. In: Ziegler, Béatrice; Waldis, Monika (Hg.): Politische Bildung in der Demokratie. Interdisziplinäre Perspektiven. Wiesbaden. 75–96.
- Waldmann, Maximilian (2016): Bildung als pathisches Antwortgeschehen. Bildungsphilosophische Anmerkungen zum Verhältnis von Pädagogischem und Politischem. In: Geuenich, Stephan u. a. (Hg.): Wozu brauchen wir das? Bildungsphilosophie und pädagogische Praxis. Münster. 123–133.
- Weber-Stein, Florian (2019): Politik als Herzensangelegenheit oder Plädoyer für eine rhetorische politische (Urteils-)Bildung. In: Besand, Anja u. a. (Hg.): Politische Bildung mit Gefühl. Bonn. 217–231.
- Wehner, Michael (2019): Gefühlte politische Bildung und was daran gut sein kann: Sechs Hoffnungen auf mehr Emotion in der politischen Bildung. In: Frech, Siegfried; Richter, Dagmar (Hg.): Emotionen im Politikunterricht. Frankfurt am Main. 212–232.
- Weiß, Edgar (2012): Politisch-pädagogische Perspektiven. Tendenzanalysen im Zeichen Kritischer Theorie. Kirchvers.
- Weiß, Edgar (2011): Grundlagen Kritischer Theorie. In: Lösch, Bettina; Thimmel, Andreas (Hg.): Kritische politische Bildung. Ein Handbuch. 2. Auflage. Schwalbach am Taunus. 77–88.
- Weiß, Edgar (2009): Aspekte einer kritischen Demokratietheorie. In: Bernhard, Armin u. a. (Hg.): Jahrbuch für Pädagogik 2009. Entdemokratisierung und Gegenaufklärung. Frankfurt am Main. 41–60.

- Wellie, Birgit (1991): Emanzipation in kritischer Theorie, Erziehungswissenschaft und Politikdidaktik. Studien zur Transformation einer sozialphilosophischen Basiskategorie. Hamburg.
- Westphal, Manon (2020a): Digitale Öffentlichkeiten und politisches Handeln. Überlegungen zu einer radikaldemokratischen politischen Bildung. In: Binder, Ulrich; Drerup, Johannes (Hg.): Demokratieerziehung und die Bildung digitaler Öffentlichkeit. Wiesbaden. 13–28.
- Westphal, Manon (2020b): Kritik- und Konfliktkompetenz als Auftrag politischer Bildung. In: Journal für politische Bildung (JPB). Braucht Kontroversität Grenzen? Jg. 10, H. 4/2020. 28–33.
- Westphal, Manon (2018): Kritik- und Konfliktkompetenz. Eine demokratietheoretische Perspektive auf das Kontroversitätsgebot. In: Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ). Politische Bildung. Jg. 68, Ausg. 13–14/2018. 12–17.
- Wetzel, Dietmar J.; Claviez, Thomas (2016): Zur Aktualität von Jacques Rancière. Einleitung in sein Werk. Wiesbaden.
- Wilhelm, Johannes (2012): Politische Bildung und Neoliberalismus: Neue Subjektivierungsweisen. In: Angermüller, Johannes u. a.: Solidarische Bildung. Crossover: Experimente selbstorganisierter Wissensproduktion. Hamburg. 252–256.
- Wimmer, Michael (2019): Posthumanistische Pädagogik. Unterwegs zu einer poststrukturalistischen Erziehungswissenschaft. Paderborn.
- Wimmer, Michael (2016): Dekonstruktion und Erziehung. Studien zum Paradoxieproblem in der Pädagogik. 2. Auflage. Paderborn.
- Wimmer, Michael (2014): Pädagogik als Wissenschaft des Unmöglichen. Bildungsphilosophische Interventionen. Paderborn.
- Wimmer, Michael (2011): Die Agonalität des Demokratischen und die Aporetik der Bildung. Zwölf Thesen zum Verhältnis zwischen Politik und Pädagogik. In: Lohmann, Ingrid u. a. (Hg.): Schöne neue Bildung? Zur Kritik der Universität der Gegenwart. Bielefeld. 33–54.
- Winckler, Marie (2017): Politische Eigenständigkeit bewahren. Der lebensweltliche Zugang zum Politischen in seiner konflikthaften Dimension. In: Görtler, Michael u. a. (Hg.): Kritische politische Bildung: Standpunkte und Perspektiven. Schwalbach am Taunus. 71–83.
- Winkler, Michael (2018): Pädagogisches Handeln. In: Bernhard, Armin u. a. (Hg.): Handbuch Kritische Pädagogik. Eine Einführung in die Erziehungs- und Bildungswissenschaft. Weinheim, Basel. 149–166.

- Wirtz, Peter (2017): Demokratie und politische Bildung. In: Reitemeyer, Michael u. a. (Hg.): Politische Bildung stärken – Demokratie fördern. Beiträge zur Geschichte und Aktualität von politischer Bildung. Frankfurt am Main. 69–76.
- Wöhl, Stefanie (2007): Die Subjekte der radikalen Demokratie: Institutionalisierte Differenzen und Barrieren gegenhegemonialer Artikulationen. In: Nonhoff, Martin (Hg.): Diskurs – radikale Demokratie – Hegemonie. Zum politischen Denken von Ernesto Laclau und Chantal Mouffe. Bielefeld. 139–158.
- Wohnig, Alexander (2021a): Außerschulische politische Jugendbildung im 16. Kinder- und Jugendbericht: Begriffe, Konzepte, Herausforderungen. Expertise zum 16. Kinder- und Jugendbericht „Förderung demokratischer Bildung im Kindes- und Jugendalter“. Wuppertal.
- Wohnig, Alexander (2021b): Politische Partizipation und Politisierung als Aufgaben politischer Bildung. In: Stainer-Hämmerle, Kathrin (Hg.): Glaube – Klima – Hoffnung. Religion und Klimawandel als Herausforderungen für die politische Bildung. Frankfurt am Main. 24–44.
- Wohnig, Alexander (2021c): „Im Konflikt kommt die Pluralität und Offenheit der Demokratie zu Tage und in diesem eröffnen sich reale Möglichkeiten für politische Mitbestimmung und Demokratisierung, zentrale Ziele politischer Bildungsarbeit.“ In: Hufer, Klaus-Peter u. a. (Hg.): Positionen der politischen Bildung 3. Interviews zur außerschulischen Jugend- und zur Erwachsenenbildung. Frankfurt am Main. 230–242.
- Wohnig, Alexander (2021d): Gesellschaftliche Herausforderungen gemeinsam bearbeiten! Potentiale schulisch-außerschulischer Bildungskooperationen für die Förderung politischen Handelns. In: Pädagogische Horizonte. Ein Journal der Privaten Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz, Österreich. Themenheft: Politisches Denken und Handeln unter veränderten gesellschaftspolitischen Bedingungen fördern. Jg. 5, Ausg. 1/2021. 43–60.
- Wohnig, Alexander (2017a): Zum Verhältnis von sozialem und politischem Lernen. Eine Analyse von Praxisbeispielen politischer Bildung. Wiesbaden.
- Wohnig, Alexander (2017b): Demokratische Mündigkeit. Politisch-theoretische Grundlagen und bildungspraktische Umsetzung. In: Greco, Sara Alfia; Lange, Dirk (Hg.): Emanzipation. Zum Konzept

- der Mündigkeit in der Politischen Bildung. Schwalbach am Taunus. 199–212.
- Wohnig, Alexander (2015a): Die Notwendigkeit eines kritischen Anspruchs politischer Bildung am Beispiel der Kontroverse um Demokratie-Lernen. In: Widmaier, Benedikt; Overwien, Bernd (Hg.): Was heißt heute Kritische Politische Bildung? Schwalbach am Taunus. 265–273.
- Wohnig, Alexander (2015b): Verantwortungsübernahme für die Gesellschaft – Kennzeichen einer Aktivierungspädagogik. In: Politik unterrichten. Zeitschrift der Deutschen Vereinigung für Politische Bildung Niedersachsen. Jg. 30, H. 1/2015. 46–51.
- Zelger, Sabine (2016): „Der Einkaufswagen hat mich längst durchschaut“. Mit Marktsatiren zu widerständiger Bildung. In: Reheis, Fritz u. a. (Hg.): Kompetenz zum Widerstand. Eine Aufgabe für die politische Bildung. Schwalbach am Taunus. 217–227.
- Zeuner, Christine u. a. (2015): Editorial. Wie politisch ist die Erziehungswissenschaft? In: Erziehungswissenschaft. Mitteilungen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Wie politisch ist die Erziehungswissenschaft? Jg. 26, H. 50. 5–6.
- Zimmermann, Christian (2016): Das uneingelöste Potenzial des Beutelsbacher Konsenses. In: Widmaier, Benedikt; Zorn, Peter (Hg.): Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens? Eine Debatte der politischen Bildung. Bonn. 343–352.
- Zimmermann, Christian (2012): Politische Bildung im postdemokratischen Staat. In: Perspektiven DS. Zeitschrift für Gesellschaftsanalyse und Reformpolitik. Perspektiven sozialer Demokratie. Jg. 29, H. 1/2012. 66–80.
- Žižek, Slavoj (2010): Die Tücke des Subjekts. Berlin.
- Zulaica y Mugica, Miguel (2019): Die Sozialität der Bildung. Eine Studie zum Verhältnis von Anerkennungs- und Institutionentheorie. Bielefeld.
- Zirfas, Jörg (2001): Identitäten und Dekonstruktionen. Pädagogische Überlegungen im Anschluss an Jacques Derrida. In: Fritzsche, Bettina u. a. (Hg.): Dekonstruktive Pädagogik. Erziehungswissenschaftliche Debatten unter poststrukturalistischen Perspektiven. Opladen. 49–64.
- Zurbuchen, Simone (2011): Bürgerbildung im Dienst radikaler Demokratie: ein Widerspruch? In: Bildungsgeschichte. International Journal for the Historiography of Education (IJHE). Jg. 1, H. 1/2011. 67.

Internetquellenverzeichnis

- Aiterwegmair, Katrin (2019): Gramsci, Freire and Critical Education. In: Paulo Freire Zentrum. Forschung – Bildung – Politik. 14.01.2009 – <https://www.pfz.at/themen/bildungsungerechtigkeit/gramsci-freire-and-critical-education/> [zuletzt abgerufen: 30.09.2021].
- Bichl, Jutta (2018): Alltagsverstand und politische Bildung. In: Paulo Freire Zentrum. Forschung – Bildung – Politik. 05.06.2018 – <https://www.pfz.at/themen/bildungsungerechtigkeit/alltagsverstand-und-politische-bildung/> [zuletzt abgerufen: 30.09.2021].
- Bücken, Susanne (2021): Zur Dringlichkeit einer rassismuskritischen Perspektive für die Kulturelle Bildung in der Migrationsgesellschaft. Machtkritische Reflexionen zu Kultur, Sprache, Nation. In: Kulturelle Bildung Online. O. D. – <https://www.kubi-online.de/print/pdf/node/7771> [zuletzt abgerufen: 30.09.2021].
- Ebner von Eschenbach, Malte (2017a): Impulse zum Umgang mit Kontingenz in der Politischen Bildung. In: International Dialogues on Education: Past and Present (IDE – Online Journal). Jg. 4, Nr. 1/2017. 26.02.2017 – <https://www.ide-journal.org/wp-content/uploads/2017/02/IDE-2017-1-full.pdf> [zuletzt abgerufen: 30.09.2021].
- Ebner von Eschenbach, Malte (2017b): Öffnung zum Politischen – Zielgruppenkonstitution als Element Politischer Erwachsenenbildung. In: Werkstatt Kritische Bildungstheorie. 26.01.2017 – http://www.werkstatt-kritische-bildungstheorie.de/index_htm_files/Eschenbach_revidierte_Fassung-25.1.2017_korr.%20EvE.26.01.207.pdf [zuletzt abgerufen: 30.09.2021].
- Felber, Christian (2019): Die 30 Todsünden der neoklassischen Ökonomik. Oder: „Mankiw, der Mann ohne Leidenschaften“. In: ThisIsNotEconomy.info. 08.11.2019 – https://thisisnoteconomy.info/wp-content/uploads/2019/11/30_Todsunden_der_neoklassischen_Oekonomik_ChristianFelber_2019.pdf [zuletzt abgerufen: 30.09.2021].
- Güteryüz, Burak (2017): Werteunterricht ohne Gesellschaftsanalyse?! – Mehr Soziologie wagen. In: SozBlog. Blog der Deutschen Gesellschaft für Soziologie (DGS). 06.05.2017 – <https://blog.soziologie.de/2017/05/werteunterricht-ohne-gesellschaftsanalyse-mehr-soziologie-wagen/> [zuletzt abgerufen: 30.09.2021].

- Hedtke, Reinhold (2017): Ökonomische Aufklärung durch soziologische Bildung. In: SozBlog. Blog der Deutschen Gesellschaft für Soziologie (DGS). 03.04.2017 – <https://blog.sozioLOGIE.de/2017/04/oekonomische-aufklaerung-durch-soziologische-bildung/> [zuletzt abgerufen: 30.09.2021].
- Helmes, Peter (2017): „Erziehung zum Widerstand“. In: Uni-Siegen.de. 12.05.2017 – <https://www.uni-siegen.de/wissensstadt/aktuelles/760764.html> [zuletzt abgerufen: 30.09.2021].
- Hilliger, Dorothea (2019): Pädagogisches Handeln in den performativen Künsten als (radikal-)demokratische Praxis. In: Kulturelle Bildung Online. O. D. – <https://www.kubi-online.de/print/pdf/node/7516> [zuletzt abgerufen: 30.09.2021].
- Kröll, Tobias (2002): Neoliberalismuskritik mit Pierre Bourdieu. In: Attac Tübingen-Reutlingen. O. D. – https://attactuebingen.files.wordpress.com/2010/06/03_marburg_sommerakademie_nl_bourdieu_02.pdf [zuletzt abgerufen: 30.09.2021].
- Laclau, Ernesto; Mouffe, Chantal (1998): Hegemonie, Macht und Rechtspopulismus. Ein Gespräch mit Ernesto Laclau und Chantal Mouffe. In: Episteme. Online-Magazin für eine Philosophie der Praxis. Nr. 1. O. D. – <http://www.episteme.de/download/Mouffe-Laclau-Hegemonie-Macht.pdf> [zuletzt abgerufen: 30.09.2021].
- Laclau, Ernesto (1996): Macht und Repräsentation. In: Episteme. Online-Magazin für eine Philosophie der Praxis. Nr. 2. O. D. – <http://www.episteme.de/download/Laclau-Macht-Repraesentation.pdf> [zuletzt abgerufen: 30.09.2021].
- Minnetian, Clelia u. a. (2017): Politische Theorie oder politische Theorie? (Teil II). In: AG Politische Theorie (agpth). 27.10.2017 – <http://www.agpolitischetheorie.de/wordpress/politische-theorie-oder-politische-theorie-teil-ii/> [zuletzt abgerufen: 30.09.2021].
- Mitschke, Carina (2012): Ökonomische Bildung – eine neutrale Sache? Wie die Initiative Neue Soziale Marktwirtschaft (INSM) Einfluss auf Unterrichtsinhalte an allgemeinbildenden Schulen ausübt. Düsseldorf.
- Naber, Geert (2011): Einseitig, marktgläubig und neoliberal. Zum Wirtschaftsbild des Oldenburger Instituts für ökonomische Bildung (IÖB). In: Iböb. Initiative für eine bessere ökonomische Bildung. 11.11.2011 – https://www.iboeb.org/sites/iboeb.net/files/Naber_Einseitig-marktgläubig-neoliberal-I%C3%96B-Oldenburg_2011.pdf [zuletzt abgerufen: 30.09.2021].

- Pohl, Kerstin (2015): Kritik: Wie kritisch soll politische Bildung sein? In: bpb.de. 19.03.2015 – <https://www.bpb.de/gesellschaft/bildung/politische-bildung/193192/kritik> [zuletzt abgerufen: 30.09.2021].
- Reinhardt, Sibylle (2018): Konfliktfähigkeit als zentrale Kompetenz des Demokratie-Lernens. In: Evangelische Akademie Bad Boll. 12.11.2018 – https://www.ev-akademie-boll.de/fileadmin/user_upload/06_Service/02_Online-Dokumente/360418_Reinhardt_Redeskript.pdf [zuletzt abgerufen: 30.09.2021].
- Salomon, David (2020): Revival der 60er? Die Frankfurter Erklärung. In: Bundesausschuss Politische Bildung (bap). 09.11.2020 – <https://profession-politischebildung.de/grundlagen/geschichte/frankfurter-erklarung/> [zuletzt abgerufen: 30.09.2021].
- Vater, Stefan (2015c): Im Dschungel der Hörsäle. Bildung und Universitäten. In: Verband Österreichischer Volkshochschulen. O. D. – https://files.adulteducation.at/uploads/vater_uni/vater_dschungel.pdf [zuletzt abgerufen: 30.09.2021].
- Mouffe, Chantal (2019c): Die Wette auf den Linkspopulismus. In: Journal für Internationale Politik und Gesellschaft (IPG). 28.08.2019 – <https://www.ipg-journal.de/regionen/global/artikel/die-wette-auf-den-linkspopulismus-3688/> [zuletzt abgerufen: 30.09.2021].
- Mouffe, Chantal (2018d): Startheoretikerin Chantal Mouffe: „Populismus kann progressiv sein“. In: DerStandard.at. 08.10.2018 – <https://www.derstandard.de/story/2000088769415/startheoretikerin-chantal-mouffe-populismus-kann-progressiv-sein> [zuletzt abgerufen: 30.09.2021].
- Mouffe, Chantal (2018e): „Wir brauchen einen Populismus von links“. In: Republik. Das digitale Magazin für Politik, Wirtschaft, Gesellschaft und Kultur. 08.09.2018 – <https://www.republik.ch/2018/09/08/wir-brauchen-einen-populismus-von-links> [zuletzt abgerufen: 30.09.2021].
- Mouffe, Chantal (2015c): Die linken Parteien dürfen die Arbeiterklasse nicht aufgeben. In: Green European Journal. 01.09.2015 – <https://www.greeneuropeanjournal.eu/die-linken-parteien-durfen-die-arbeiterklasse-nicht-aufgeben/> [zuletzt abgerufen: 30.09.2021].
- Mouffe, Chantal (2015d): „Konsens gefährdet die Demokratie“. In: WienerZeitung.at. 19.06.2015 – <https://www.wienerzeitung.at/nachrichten/reflexionen/zeitgenossen/758416-Konsens-gefaehrdet-die-Demokratie.html> [zuletzt abgerufen: 30.09.2021].

- Mouffe, Chantal (2015e): „Das System der Mitte kollabiert“. In: DerStandard.at. 10.05.2015 – <https://www.derstandard.at/story/2000015524661/das-system-der-mitte-kollabiert> [zuletzt abgerufen: 30.09.2021].
- Mouffe, Chantal (2008): Kritik als gegenhegemoniale Intervention. In: Transversal Texts. April 2008 – <https://transversal.at/pdf/journal-text/57/> [zuletzt abgerufen: 30.09.2021].
- Mouffe, Chantal (2004b): Exodus oder Stellungskrieg? Zum Verhältnis von Bewegung und Institution. In: IG Kultur. 12.01.2004 – <https://www.igkultur.at/artikel/exodus-oder-stellungskrieg-zum-verhaeltnis-von-bewegung-und-institution> [zuletzt abgerufen: 30.09.2021].
- Mouffe, Chantal (1993b): Demokratische Staatsbürgerschaft und politische Gemeinschaft. In: Episteme. Online-Magazin für eine Philosophie der Praxis. Nr. 1. O. D. – <http://www.episteme.de/download/Mouffe-Citizenship-Gemeinschaft.pdf> [zuletzt abgerufen: 30.09.2021].

Abbildungsverzeichnis

- Müller, Hans-Peter (2014): Pierre Bourdieu. Eine systematische Einführung. Berlin.



Bisher erschienen

Band I

Matthias Heil

Das Lehramt als politischer Beruf

Siegen: universi 2020, 182 S.

ISBN 978-3-96182-069-6

Preis: 12,80 Euro

Band II

Felix Dornhöfer

Das Zeitalter des Populismus als normative Herausforderung jugendpolitischer Bildung

Cancuma Cetinyilmaz

Die Demokratietheorie John Deweys und ihre Rezeption in der Demokratiepädagogik

Siegen: universi 2020, 198 S.

ISBN 978-3-96182-099-3

Preis: 12,80 Euro

Der dritte Band der Schriftenreihe *POLIS – politische und soziologische Bildung* dokumentiert eine studentische Arbeit, die radikaldemokratische Demokratietheorien hinsichtlich ihres Potenzials für sozialwissenschaftliche Bildung untersucht. Dabei werden Prinzipien und Kategorien der sozialwissenschaftlichen Bildung erweitert und neue Lesarten ergänzt. Die vom Autor in dieser Arbeit skizzierten „inhaltlichen Offerten“ radikaldemokratischer Theorien können als Diskussionsangebot an die Community der Didaktik der Sozialwissenschaften verstanden werden. Damit steht bspw. die Frage im Raum, wie soziologische und politische Bildung adäquat mit dem Phänomen des Populismus umgehen sollte oder, welche Rolle Affekte, Gefühle und Leidenschaften für sozialwissenschaftliche Bildung spielen.

Max Meyer hat Sozialwissenschaften und Geschichte für das gymnasiale Lehramt an der Universität Siegen studiert und unterrichtet derzeit das Fach Gesellschaftslehre an der Sekundarschule Olpe.

Zur Reihe

In der Schriftenreihe *POLIS – politische und soziologische Bildung* werden Arbeiten veröffentlicht, die einen Blick auf die schulische und außerschulische Bildung werfen. Im Zentrum steht dabei die Auseinandersetzung mit der Theorie und Praxis politischer und soziologischer Bildung aus sozialwissenschaftlicher, fachdidaktischer und pädagogischer Perspektive.