

Gernod Röken

Die Notwendigkeit der Pluralität im Diskurs über Verständnisse von Demokratie und die Unverzichtbarkeit einer nicht-affirmativen demokratischen Erziehung

Eine Erwiderung auf den Beitrag von Edwin Stiller in Politisches Lernen 1-2|2022

In meiner Antwort auf Edwin Stillers Darlegungen konzentriere ich mich auf einige relevante Gesichtspunkte und strebe ein Herausmodellieren der kontroversen Vorstellungen an, sodass ein nachvollziehbarer Diskursraum angeboten wird. Die jeweiligen Argumente von Edwin Stiller sollen auf ihre Überzeugungskraft, auf ihre Geltungsansprüche geprüft und in ihren Begründungen in einer gekürzten Darstellung hinterfragt werden. Dabei soll das Gebot wechselseitiger und kritischer Anerkennung nicht außer Acht gelassen werden, da ich keineswegs das eigene Verständnis für allein maßgebend erachte, aber die Gegenposition auf der Grundlage meiner Geltung beanspruchenden Argumentation als streitbar erachte.

Demokratische Erziehung als aktiv-kritische Aneignung der demokratischen Lebensform

Die mir vorgeworfene Bezugnahme auf das pädagogische Oeuvre Dietrich Benner soll verdeutlichen, dass eine gewisse Eigenlogik bzw. Dignität des Pädagogischen beachtet und staatlicherseits berücksichtigt werden sollte. Es ist eine Transformation in ein pädagogisches Sensorium notwendig, das grundlegende pädagogische Kriterien als Maßstäbe angemessener Handlungsformen einbezieht, sodass eine vereinnahmende Normierung von Schüler:innen und Staatsbürger:innen ausgeschlossen wird (vgl. Benner / Stepkowski 2011, S. 93 ff.). Nicht-affirmative Erziehung kann als Versuch beschrieben werden, „in der das Denken, Urteilen und Handeln des Edukanden nicht normiert wird“ (Rucker 2021, S. 139), weil nur so der Subjektstatus und die Möglichkeit der Reflexion über diesen im Kontext gesellschaftlicher Widerständigkeit gewahrt bleibt (vgl. Röken 2020, S. 38 f.).

Daran ist auch weiterhin festzuhalten und ist auch nicht mit dem Hinweis bei Stiller auf den Aufsatz von Giesinger zu korrigieren, wenn dieser Benners Prinzipien unsinnigerweise in die Nähe

einer Weltanschauung rückt. Vielmehr ist mit Benner darauf hinzuweisen, dass eine Erziehung, die meint, ohne Inszenierung negativer Erfahrungen auszukommen und unmittelbar positiv wirken will und annimmt, dem Zu-Erziehenden die Auseinandersetzungen mit Irritationen zu ersparen, eben nicht schneller zum richtigen Ziel führt, sondern vielmehr dem Lernenden den Zugang zu dem für Bildungsprozesse grundlegenden Selberdenken verstellt (vgl. Benner 2015, S. 187).

Bei der notwendigen Unterscheidung von politischer und demokratischer Erziehung beziehe ich mich (Röken 2020, S. 38 f.) zudem keineswegs nur auf Benners Bestimmung einer nicht-affirmativen Erziehung, sondern verdeutliche mit Grammes / Welniak die Nähe von politischer Erziehung zu einer totalitären Indoktrination und lehne eine politische Pädagogik zur Lenkung von Staatsbürger:innen weiterhin ab. Einen staatlichen Primat der Politik, bei der der Staat sich absolut setzt und eine moralische Missionierung in ergebnisetzender Weise verordnet, stößt bei mir auf deutlichen Widerspruch, weil damit einer herrschaftlichen Indienstnahme von Zu-Erziehenden das Wort geredet, deren Selbstermächtigung eingeschränkt

und das Hinterfragen von Positionen und Vorstellungen verhindert wird (vgl. Bernhard 2011, S. 243 u. Röken 2019, S. 171). Eine politische Erziehung verstößt dagegen. Steve Kenner und Dirk Lange kommen daher zu der folgenden Schlussfolgerung: „Politische Erziehung hat die Funktion, das jeweilige politische System in den Köpfen der Bevölkerung zu verankern“ (Kenner / Lange 2022, S. 64). Unter Berücksichtigung der von Reichenbach betonten „prinzipiellen Differenz zwischen den gemeinschaftlichen und den gesellschaftlichen Dimensionen von Demokratie“ (Reichenbach 2010, S. 153 f.) gibt es auch eine „Differenz zwischen *politischem Gebildetsein* und *demokratiekompatiblem* und *-tauglichem* Verhalten, d. h. zwischen *politischer Bildung* und *demokratischer Erziehung*“ (vgl. ebd., kursiv im Original).

Demokratische Erziehung als Verhalten ist ausgerichtet auf die Etablierung einer demokratischen und pädagogischen Streitkultur als „einer Kultur des offenen Denkens und (Wider-)Sprechens“ (Frick 2017, S. 57), in der sich die Kontrahenten nicht als Feinde, sondern als Gegner betrachten und behandeln, die trotz Dissens in der Sache auf eine zivile und tolerante Weise miteinander umgehen und sich als Personen mit gleichen Rechten und Freiheiten respektieren. Demokratische Erziehung als Haltung „verpflichtet zudem zur Solidarität im Umgang mit der Autonomie anderer Menschen und im Kampf gegen Einschränkungen dieser Autonomie durch ungerechtfertigte Macht – und Herrschaftsverhältnisse“ (Drerup 2021, S. 20). Bei dieser Verpflichtung, auf die Nöte, Interessen und Perspektiven anderer Menschen einzugehen und diese zu berücksichtigen (als grundsätzliche Haltung), darf eine solche nicht advokatisch und erst recht nicht als staatliche Gesinnung, die auf Loyalitätserzeugung mit normierenden Vorgaben ausgerichtet ist, in bevormundender Weise verstanden werden, sondern sie ist selbst als Gegenstand in der Kontroverse zu berücksichtigen und sollte Eingang in eine Haltung demokratischer Erziehung finden.

Es dürfte mit diesen Hinweisen deutlich geworden sein, dass ich ein anderes Verständnis davon habe, was unter einer demokratischen Lebensform als Kultur des Erlernens konstruktiven Streitens zu verstehen ist und wie diese zu entwickeln ist, nämlich stets als Prozess, der immer wieder aufs Neue gegründet und weiterentwickelt werden muss und bei dem der Zu-Erziehende als Subjekt und als Ausgangspunkt an der Bestimmung mitwirkt sowie die kritische Reflexion dieser Lebensform einfordert (vgl. Röken 2011, S. 197). Ein affirmatives Konzept politischer Erziehung im Sinne eines Oktrois von Werten, der nur eine Identifikation ermöglichen soll und eine kritische Reflexion – sei es auch nur in einem definierten (definiert von wem?) Sektor – verhindern will, ist Ausdruck einer heteronom konzipierten Erziehung zu einer scheinbaren Mündigkeit und das Gegenteil einer belastbaren und demokratietauglichen Disposition. Wie auch eine wie immer theoretisch begründete Konzeption von Demokratie keine der gesellschaftlichen Verhandlung entzogene staatliche Ordnung und kein abschließbarer Entwicklungsprozess sein sollte, so gehört es zu einer demokratischen Erziehung in diesen Streit zwischen Autonomie und Bindung einzu-

führen und eine „antifundamentalistisch argumentierende Zivilcourage, die die einzelnen vor die Aufgabe stellt, von der Freiheit, sich eine Meinung zu bilden, öffentlichen Gebrauch (zu) machen“ (Benner 2008, S. 109) und diese öffentlich zu zeigen.

Die eine Demokratie existiert nicht und ist auch nicht staatlich zu verordnen

Der Demokratiebegriff ist nicht nur unscharf, sondern die *eine* Demokratie existiert nicht, schon gar nicht als stetiger Dauerzustand. Da aber Stiller nur eine Demokratie zu kennen scheint und diese anscheinend ohne widerstreitende Interessen, Herrschaftsverhältnisse und Konflikte konstruiert und lernende Subjekte auf deren liberalrepräsentative Grundwerte „einschwören“ will, legt er nahe, dass das staatliche Herrschaftssystem der Bundesrepublik Deutschland das einzige denkbare sei. Er idealisiert so das bestehende politische System, schließt (Weiter-)Entwicklungen von Demokratie aus, klammert kritische Fragen und Debatten zum Zustand einer solchen Herrschaftsform in seinen apodiktisch angelegten und vorgegebenen Beschwörungsformeln staatlich verordneter Tugenden aus. Dabei übersieht er aber die folgende Problematik:

„Wer über *die eine* Demokratie spricht, sie gar als konkretes Erziehungs- und Bildungsziel ausruft, stellt Demokratie zeitweise still. Zugleich werden Erziehung und Bildung auf diese Art instrumentalisiert“ (Engelmann 2021, S. 6), und zwar zum Zwecke einer unkritischen Integration und Stabilisierung. Da es aber unterschiedliche Varianten von Demokratie mit unterschiedlicher demokratischer Qualität gibt, weist derjenige, der nur von einer spricht, andere als undemokratisch aus (vgl. ebd.), schränkt so unzulässigerweise den pluralen Diskursraum ein und verhindert, dass die lernenden Subjekte Demokratie als „offene Gestaltungsform der Gesellschaft“ (ebd., S. 87) verstehen können.

Zudem unterschlägt Stiller, dass zum Demokratie-Lernen immer die Kritik einer Demokratie gehört (vgl. Henkenborg 2009, S. 287), wozu dann auch die Thematisierung spezifischer Macht- und Herrschaftsverhältnisse und die inhaltliche Füllung der Demokratievorstellung, z. B. im Bereich der Volkssouveränität, gehörte. Die Defizite jedweder demokratisch gestalteten Ordnung wie auch ihre Stärken dürfen im Rahmen politischer Bildung nicht ignoriert werden, „weil man die Demokratie nur leben und in der Demokratie nur leben kann, wenn man ihre Schwächen genauso realisiert wie ihre Stärken“ (Adorno 1971, S. 115). Insofern ist es problematisch, wenn nur vom Erhalt *der* Demokratie in Stillers Beitrag die Rede ist. Im Sinne einer kritischen Demokratiebildung geht es aber darum – wie ich in meinem Beitrag in Heft 3-4 „Politisches Lernen“ (S. 44 ff.) verdeutlicht habe, dass Schüler:innen eine multiperspektivische Beschäftigung mit unterschiedlichen Demokratiekonzeptionen ermöglicht wird, weil ihnen damit die Möglichkeit gegeben wird, intensiv über Demokratie in allen Facetten nachzudenken und ihre eigene Position durch entsprechende Beurteilungen zu

finden und so selbstständig ein vertieftes und elaboriertes Demokratiebewusstsein zu entwickeln. Schüler:innen kann so bewusst werden, dass Demokratie kein Zustand, keine den gesellschaftlichen Verhältnissen entzogene staatliche Ordnung ist, sondern stets ein umkämpfter gesellschaftlicher Prozess der Demokratisierung (vgl. Lessenich 2019, S. 37). Da es schon im Wesen jedweder Demokratie, die diesen Namen auch verdient, liegt, dass sie umstritten ist, sie sich einer verbindlichen Bestimmung bzw. Deutung entzieht und nicht etatistisch auf staatliches Handeln verkürzt werden sollte, verbietet sich auch eine monoparadigmatische Setzung einer Ausgestaltungsform des Demokratischen mit dem Anschein einer Letztbegründung. Es besteht die Gefahr, „dass Demokratie als Existierende hingenommen und nicht mehr hinsichtlich ihres wirklichen demokratischen Charakters analysiert und befragt wird“ (Wohnig 2017, S. 40), sodass Fragen der Entdemokratisierung und einer vertiefenden Demokratisierung nicht gestellt werden können. Wird der Legitimationsverlust der liberalen Demokratie als ein fundamentales Versagen, als Sinnentleerung wahrgenommen und nicht auf die dafür verantwortlichen Gründe analysiert, öffnet man nicht nur die Einfallstore für illiberale und national-autoritäre Ideologien, sondern erschwert die Ausgangslage für eine politische Bildung, die sich um eine kritisch-konstruktive Fundierung einer Demokratie als Konstitution von selbstbestimmten Subjekten und um egalitäre Interessenberücksichtigung der Marginalisierten und Subalternen bemüht. Statt ein umfassendes Demokratieverständnis, das nicht nur auf eine staatliche Ordnung fixiert ist – statt Demokratie prozesshaft zu bestimmen –, wird ein institutionelles und letztlich konservatives Verständnis von Demokratie vorgegeben, das den Rahmen setzen soll für ein politisches Lernen, das darauf ausgerichtet ist und einer solchen Vorgabe loyal und unkritisch zu folgen hat, weil staatlicherseits erkannt wurde, was gut und richtig zu sein hat und nur das zu gelten hat, und zwar ohne Rücksicht auf daraus sich ergebende Formierungstendenzen.

Es sei hier nur erwähnt, dass beispielsweise agonistische Demokratietheorien eine demokratische Legitimität hinterfragen, die durch eine Identifikation mit einem Staat erreicht werden soll (vgl. Röken 2020, S. 46 ff.).

Soll es um eine gedankliche Immunisierung gegen einen autoritären Nationalismus und gegen unterschiedliche Varianten und Erscheinungsweisen des Populismus sowie um eine Vermeidung unpolitischer Denkweisen gehen, kann nicht nur eine Beschäftigung mit verschiedenen Konzeptionen von Demokratie hilfreich sein (vgl. Röken 2020, S. 49), sondern es ist auch notwendig, die Demokratiedefizite und die multiplen Krisen der liberal-repräsentativen Demokratie (vgl. Jörke / Selke 2020, S. 15 ff.) aufzuzeigen und sich mit dem „Postdemokratie-Diskurs“ (Ritzi 2014) in kritischer Analyse zu beschäftigen (vgl. Salomon 2012, S. 113 ff. u. Eberl / Salomon 2017), um zumindest einen Teil der Ursachen für diese Entwicklungen verstehen zu können. Sowohl die Theorien zur Postdemokratie (Rancière 2002, Crouch 2008 u. Crouch / Jakubzik 2021) als auch der als zur

Unterscheidung und zur Erweiterung der Postdemokratie zu verstehende Ansatz einer „Simulativen Demokratie“ (Blühdorn 2013) und ebenso Manows Darlegung einer Entdemokratisierung (Manow 2020) sind als Ausdrucksformen demokratischer Defizite einer liberal-repräsentativen Demokratie in den Diskurs einzubeziehen, zumal diese das zentrale Gleichheitsversprechen nicht einlösen kann und die Bürger:innen ohnmächtig zurücklässt (vgl. Huke 2021). Solche Problemlagen bzw. multiplen Krisen sind daher aufzugreifen und zu analysieren, weil erst so eine Unterminierung demokratischer Haltungen und Beteiligungen, in deren Zentrum die Subjekte stehen und nicht die staatlichen Institutionen (vgl. ebd., S. 21 ff.), vermieden werden kann und eine Reaktivierung tatsächlicher Beteiligungsmöglichkeiten jenseits sozialer Ausschlüsse in den Blick gerät. Erst so kann im Sinne eines Denkens in Alternativen danach gefragt werden, wie eine „Selbstbestimmung des *demos*“ eben nicht einem „etatistischen Herrschaftskalkül untergeordnet“ (Demirović 2013, S. 208 f.) wird. Eine politische Gesinnungspädagogik mit der Hoffnung auf eine loyale Wertevermittlung à la Stiller wird da nicht weiterhelfen. Mit Nancy Fraser kann sogar bezweifelt werden, ob das alleinige „Vorantreiben ‚demokratischer Iterationen‘“ unter Außerachtlassung des Einflusses „der außenpolitischen Gesellschaft“ (Fraser 2019, S. 77) eine aussichtsreiche Perspektive anbietet.

Bürger:innenleitbilder als unterkomplexe und mündigkeitseinschränkende Fixierungen

Mit einem Leitbild justiert man nicht nur in der politischen Bildung aus, wie das eigene Selbstverständnis ist, wo man sich verortet, womit man sich identifiziert, wo man hinmöchte und wie dieses in operationalisierter Form erreicht werden kann und soll. Es orientiert das pädagogische Handeln und gibt damit auch eine Richtung vor, woran sich – wie in unserem Fall – die politische Bildung ausrichten soll. Damit haben Leitbilder, wenn sie ernst genommen werden sollen, eben nicht nur den Charakter von Präambeln mit Absichtserklärungen. Sie sind relevant für die Überführung in die Maßnahmenebene und in die Prozesssteuerung. Da in ihnen die Kohärenz der beabsichtigten Ausrichtung formuliert ist, denen operative Vollzüge folgen, werden mit normierenden Zielvorgaben Entscheidungsmöglichkeiten für lernende Subjekte deutlich eingeschränkt, weil sie sich an einen solchen Rahmen halten sollen. Eine freie Entscheidung gegen solche restriktiven Setzungen kann es für sie nur im Widerstand gegen sie geben.

Wie schon in meiner Antwort auf die Replik von Reinhild Hugenroth (Röken 2021, S. 43) verdeutlicht, halte ich ein von außen gesetztes Bürgerleitbild für die politische Bildung für problematisch, da es zu einem solchen Typus von Bürger:in hin erziehen will und nur dieses eine Verständnis für maßgeblich hält, zumal es verschiedene Bürger:innenrollen gibt. Mit David Salomon (2012, S. 113 ff.) vertrete ich weiter die Überzeugung, dass eine politische Bildung, die ein dynamisches und umfassendes Verständnis von Mündigkeit vertritt, sich einen aus den Bedarfen einer Staatsform vorgegebenen Begriff

nicht vorschreiben lassen darf, weil daraus ein geschlossenes Verhalten abgeleitet und erzielt werden soll und damit das Korrespondenzverhältnis der Ermöglichung von Mündigkeit und Selbstaufklärung sowie die Komplexität der Partizipationsfrage nicht beachtet wird. Zudem wird damit das Verhalten des Einzelnen zur Politik mit der bekannten Trias der Leitbilder (reflektiertem Zuschauer, Interventionsbürger und Aktivbürger) als rein äußerliches Verhalten gefasst (vgl. Salomon 2012a, S. 78 f.). Sieht man sich die empirisch vorfindbaren Formen von Bürgerlichkeit und Partizipation im Kontext der bestehenden Verhältnisse von sozioökonomischer Ungleichheit in der Interessenvertretung benachteiligter Gruppen an, denen die Möglichkeiten demokratischer Zugriffe weitgehend entzogen sind, dann ist mit Salomon zu folgern, dass solche Bürgerleitbilder sich als Vor-Urteil erweisen (vgl. ebd. und Reichenbach 2006, S. 47).

Der konstruierte oder zumindest halbierte Adorno

Adorno mit Zitaten als Zeugen einer affirmativen politischen Erziehung zu benennen, kann nur als Unterstellung aufgefasst werden, da die angeführten Zitate (aus Platzgründen wird auf eine Einordnung der einzelnen Zitate in den jeweiligen thematischen und historischen Kontext und eine so leicht mögliche Widerlegung verzichtet) willkürlich ausgewählt wurden, um so eine subjektive Konstruktion eines „affirmativen Adorno“ anzufertigen und eine solche Vereinnahmung vorzutäuschen sowie Adornos ureigenes Anliegen zu verleugnen. Ein auf den Kopf gestellter Adorno wird missbraucht, da Adorno die übermächtige Realität hinterfragt. Das Gegenteil eines „affirmativen Adorno“ ist aber richtig. Adorno und die Kritische Theorie (vgl. Röken 2019, S. 174 f.) haben jegliche Affirmation und eine positive Bestimmung eines möglichen besseren Zustandes abgelehnt und alle Zustände einer inhumanen Gesellschaft und alle Mechanismen, die einer emanzipatorischen Subjektwerdung entgegenstehen, radikaler Kritik unterzogen. Eine politische Bildung im Sinne von Adorno käme daher die Aufgabe zu, sich als kritisches Korrektiv gegen regressive und entdemokratisierende Entwicklungen auszusprechen. Eine Unterwerfung unter eine vorgefundene soziale Ordnung ist mit Adorno nicht zu realisieren, da er sich für eine Erziehung zum Widerspruch und Widerstand aussprach und eine Bildung forderte, die sich selbstkritisch im Hinblick auf ihre Eingebundenheit in heteronome gesellschaftliche Strukturen beschäftigt (vgl. Messerschmidt 2010, S. 134 ff.), die von der politischen Bildung aufzuspüren und klärend sowie aktualisierend zu analysieren sind.

Schlussbemerkung

Abschließend sei auf das Zitat von Kipke am Ende des Beitrages von Stiller hingewiesen. Nimmt man es ernst und nicht als verzierende Meinungsgirlande zum Abschluss wahr, dann geht es dort um eine „reflexive Demokratiebildung“, die sehr deutlich von einer affirmativen politischen Erziehung zu unterscheiden ist (vgl. Röken 2020, S. 44 f. zu Demokratiebildung und kritischer Demokratiebildung) und nach Prüfung von

Geltungsansprüchen fragt und sich gegen eine „phantasielose Verteidigung gegebener Strukturen“ (Stiller 2022, S. 46 zitiert Kipke 2021, S. 6 f.) ausspricht und damit den Widerspruch zu den bisherigen Ausführungen Stillers offensichtlich macht. Die Ambivalenz, von der Kipke spricht, die immer auch die kritische Prüfung von Geltungsansprüchen verlangt, wird leider von Stillers Einübungsvorstellung staatlich geprägter Werthaltungen eines Demokratiekonzeptes nicht berücksichtigt. Ansonsten erübrigt sich ein Fazit zu der eklektischen und teilweise widersprüchlichen Replik auf meine Darlegungen, weil der entwickelten pädagogischen Professionalität politischer Bildner:innen und demokratischen Erzieher:innen zugetraut wird, sich ein eigenes Urteil zu bilden.

In grundsätzlicher Weise bleibt abschließend nur zu hoffen, dass die Diskussion über ein „Demokratie-Lernen (als, G.R.) eine Philosophie der Politischen Bildung“ (Henkenborg 2009, S. 277) in Bezug auf Form und Inhalt einer pädagogischen Einwirkung mit dem Ziel der selbstständigen Einsichtsgewinnung in eine demokratisch geprägte Grundhaltung und deren Ausgestaltung weiterhin diskursiv geführt und einer doktrinären Durchsetzung von vorgegebenen Vorstellungen nicht gefolgt wird, sondern ergebnisoffen und kontrovers bleibt. Dabei ist im Rahmen einer solchen Kontroverse über den Gestaltungs- und Weiterentwicklungsauftrag eines demokratisch geprägten Zusammenlebens, das zwar einer Rahmung durch unhintergehbare Grund- und Menschenrechte bedarf, aber dessen strukturprägende Ausformung unabschließbar ist, darauf zu achten, dass die Streitbarkeit auf keinen Fall eliminiert und die Dissonanztoleranz erhalten wird. Mit Erich Fried kann verallgemeinernd die folgende Konsequenz formuliert werden: „Wer will, daß die Welt so bleibt, wie sie ist, der will nicht, daß sie bleibt“ (Fried 1981, S. 93). Wer will, dass eine demokratische Lebensform als Grundlage erhalten bleibt, der sollte sich für kritische Reflexionen und eine umfassende Demokratisierung einsetzen.

Literatur

- Adorno, T.W. (1971): Erziehung – wozu?, in: Derselbe: Erziehung zur Mündigkeit, Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Benner, D. (2015): Bildung – Moral – Demokratie. Theorien und Konzepte moralischer Erziehung und Bildung und ihre Beziehungen zu Ethik und Politik, Paderborn: Schöningh
- Benner, D. (2008): Bildung und Demokratie, in: Derselbe: Bildungstheorie und Bildungsforschung. Grundlagen-reflexionen und Anwendungsfelder, Paderborn: Schöningh, S. 97–113
- Benner, D. / Stepkowski, D. (2011): Warum Erziehung in Demokratien nicht demokratisch fundiert werden kann, in: Topologik 2/2011, Cosenza, S. 93–117
- Bernhard, A. (2011): Allgemeine Pädagogik auf praxisphilosophischer Grundlage, Baltmannsweiler: Schneider Verlag
- Blühdorn, I. (2013): Simulative Demokratie: Neue Politik nach der postdemokratischen Wende, Berlin: Suhrkamp
- Crouch, C. (2008): Postdemokratie, Berlin: Suhrkamp
- Crouch, C. / Jakubzik, F. (2021): Postdemokratie revisted, Berlin: Suhrkamp

- Demirovć, A. (2013): Multiple Krise, autoritäre Demokratie und radikaldemokratische Erneuerung, in: PROKLA. Zeitschrift für kritische Sozialwissenschaft, Heft 2/2019, S. 193–215
- Drerup, J.: Kontroverse Themen im Unterricht. Kontrovers streiten lernen, Stuttgart: Reclam
- Eberl, O. / Salomon, D. (Hrsg.): Perspektiven sozialer Demokratie in der Postdemokratie, Wiesbaden: Springer
- Fraser, N. (2019): Die Krise der Demokratie: Über politische Widersprüche des Finanzmarktkapitalismus jenseits des Politizismus, in: Ketterer, H. / Becker, K. (Hrsg.): Was stimmt nicht mit der Demokratie, Berlin: Suhrkamp, S. 77–99
- Frick, M.-L. (2017): Zivilisiert streiten. Zur Ethik der politischen Gegnerschaft. Stuttgart: Reclam
- Fried, E. (1981): Lebensschatten, Berlin: Wagenbach
- Henkenborg, P. (2009): Demokratie-Lernen-eine Philosophie der Politischen Bildung, in: Österreichische Zeitschrift für Politikwissenschaft, Heft 3/2009, S. 277–291
- Huke, N. (2021): Ohnmacht in der Demokratie. Das gebrochene Versprechen politischer Teilhabe, Bielefeld: Transcript
- Jörke, D. / Selke, V. (2020): Theorien des Populismus zur Einführung, 2. Auflage, Hamburg: Junius
- Kenner, S. / Lange, D. (2022): Demokratiebildung als Querschnittsaufgabe, in: Beutel, W., et al. (Hrsg.): Handbuch Demokratiepädagogik, Frankfurt/M.: Wochenschau, S. 62–71
- Kipke, R. (2021): Der Sinn der Demokratie. Überlegungen zur Legitimität und zum Gehalt schulischer Demokratiebildung. PFLB-PraxisForschungLehrer*innen Bildung, 3 (3), 1–7
- Lessenich, S. (2019): Grenzen der Demokratie: Teilhabe als Verteilungsproblem, Stuttgart: Reclam
- Manow, P. (2020): (Ent-)Demokratisierung der Demokratie, Berlin: Suhrkamp
- Messerschmidt, A. (2010): Widersprüche der Mündigkeit-Anknüpfungen an Adornos und Beckers Gespräch zu einer „Erziehung zur Mündigkeit“ unter aktuellen Bedingungen neoliberaler Bildungsreformen, in: Ahlheim, K. / Heyl, M. (Hrsg.): Adorno revisted. Erziehung nach Auschwitz und Erziehung zur Mündigkeit heute, Hannover: Offizin, S. 126–147
- Rancière, J. (2002): Das Unvernehmen: Politik und Philosophie, Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Reichenbach, R. (2010): Die Macht des Volkes „lernen und leben“...? Zur Kritik persuasiver Metaphoriken im pädagogischen Demokratiediskurs, in: Aufenanger, S., et al. (Hrsg.): Bildung in der Demokratie. Beiträge zum 22. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, Opladen & Farmington Hills: Barbara Budrich, S. 145–168
- Reichenbach, R. (2006): Diskurse zwischen Ungleichen. Zur Ambivalenz einer partizipativen Pädagogik, in: Quesel, C. / Oster, F. (Hrsg.): Die Mühen der Freiheit. Probleme und Chancen der Partizipation von Kindern und Jugendlichen, Chur: Rüegger, S. 39–61
- Ritzi, C. (2014): Die Postdemokratisierung politischer Öffentlichkeit. Kritik zeitgenössischer Demokratie-theoretische Grundlagen und analytische Perspektiven, Wiesbaden: Springer
- Röken G. (2021): Dissens als Grundlage der demokratischen Lebensform – auch im Verständnis des Erlernens von Demokratie, in: Politisches Lernen, Heft 3-4/2021, S. 41–47
- Röken, G. (2020): Demokratie-Lernen und politische Bildung im Zeichen begrifflicher Unschärfe und Modifikationen in Teilbereichen – Vorschläge zu einer Klärung und zur Problematik einer schulischen Umsetzung, in: Politisches Lernen, Heft 3-4/2020, S. 36–61
- Röken, G. (2019): Kritische Bildung. Eine unverzichtbare Notwendigkeit oder eine Tautologie? Einführung in Grundlagen einer solchermaßen bestimmten Ausrichtung des Pädagogikunterrichts, in: Püttmann, C. (Hrsg.): Bildung. Konzepte und Unterrichtsbeispiele zur Einführung in einen pädagogischen Grundbegriff, Hohengehren: Schneider Verlag, S. 158–196
- Röken, G. (2011): Demokratie-Lernen und demokratisch-partizipative Schulentwicklung als Aufgabe für Schule und Schulaufsicht, Münster: MV Wissenschaft
- Rucker, T. (2021): Moderne Gesellschaft, nichtaffirmative Erziehung und das Problem der Kontroversität, in: Pädagogische Rundschau, Heft 2/2021, S. 135–156
- Salomon, D. (2012a): Mündige Bürger oder Mündel der Bürgerlichkeit? Zur Kritik von Bürgerleitbildern in der politischen Bildung, in: Kluge, S. / Lohmann, I.: Jahrbuch für Pädagogik, Frankfurt/New York: Peter Lang, S. 73–86
- Salomon, D. (2012): Der Bürger als Edelmann. Zur Kritik liberaler und postdemokratischer Konzepte des politischen Subjekts, in: Nordmann, J. / Hirte, K. / Ötsch, W. (Hrsg.): Demokratie! Welche Demokratie? Postdemokratie kritisch befragt, Marburg: Metropolis, S. 113–137
- Stiller, Edwin (2022): Die vier Illusionen der Politischen Bildung – zur Notwendigkeit politischer Erziehung. Eine Stellungnahme zu den Beiträgen von Gernod Röken in Politisches Lernen 3-4|2021, S. 4 ff. und S. 41 ff., in: Politisches Lernen 1-2|2022, S. 42–46
- Wohnig, A. (2017): Zum Verhältnis von sozialem und politischem Lernen. Eine Analyse von Praxisbeispielen politischer Bildung, Wiesbaden: Springer VS