


Ramadani | Klement | Flügel-Martinsen [Hrsg.]

Demokratie zwischen wissenschaftlicher Theorie und experimenteller Praxis



Nomos

<https://doi.org/10.5771/9783748942337>, am 17.05.2024, 06:33:47
Open Access –  – <https://www.nomos-elibrary.de/agb>

Schriftenreihe
Zeitgenössische Diskurse des Politischen

herausgegeben von

Prof. Dr. Andreas Hetzel
Prof. Dr. Oliver Flügel-Martinsen

Band 26

Wissenschaftlicher Beirat

Mathias Albert (Bielefeld), Robin Celikates (Berlin), Anna Geis (Hamburg), Charles Girard (Lyon), Ina Kerner (Koblenz-Landau), Regina Kreide (Giessen), Oliver Marchart (Wien), Stephan Moebius (Graz), Maria Muhle (München), Martin Nonhoff (Bremen), Dirk Quadflieg (Leipzig), Hartmut Rosa (Jena), Rainer Schmalz-Bruns † (Hannover)

Die Forschungsreihe versteht sich als Forum der Diskussion über Möglichkeiten und Grenzen des Politischen heute. Sie vereint Schriften aus der Politischen Theorie, der Politischen Philosophie, der Sozialphilosophie und der Soziologie. Ohne sich schulpolitisch festlegen zu wollen, verfolgen die Schriften der Reihe die Pfade eines antiessentialistischen, pluralistischen und radikaldemokratischen Denkens des Politischen, wie es sich seit der Mitte der 1980er Jahre vor allem in Frankreich, Italien, England und in den USA formiert hat. Das Themenspektrum der Bände erstreckt sich von dekonstruktiven über genealogische, agonistische, diskurs- und hegemonie-theoretische Ansätze bis in die Felder der Gouvernamentalitätsstudien, des (Post-)Feminismus und der Postcolonial Studies. Die Reihe eröffnet eine konstruktive Kontroverse über die Diskurse des Politischen und sucht zugleich nach Perspektiven ihrer Weiterentwicklung.

Demokrat Ramadani | Kristoffer Klement
Oliver Flügel-Martinsen [Hrsg.]

Demokratie zwischen wissenschaftlicher Theorie und experimenteller Praxis



Nomos

I/We acknowledge support for the publication costs by the Open Access Publication Fund of Bielefeld University and the Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG).

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

1. Auflage 2023

© Die Autor:innen

Publiziert von
Nomos Verlagsgesellschaft mbH & Co. KG
Waldseestraße 3–5 | 76530 Baden-Baden
www.nomos.de

Gesamtherstellung:
Nomos Verlagsgesellschaft mbH & Co. KG
Waldseestraße 3–5 | 76530 Baden-Baden

ISBN (Print): 978-3-7560-1114-8

ISBN (ePDF): 978-3-7489-4233-7

DOI: <https://doi.org/10.5771/9783748942337>



Onlineversion
Nomos eLibrary



Dieses Werk ist lizenziert unter einer Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz.

Inhaltsverzeichnis

Kristoffer Klement & Demokrat Ramadan

Einleitung: Der Versuch eines dreifach-demokratischen Seminars 7

I. Grundlagen

Demokrat Ramadan & Kristoffer Klement

Ein dreifach-demokratisches Seminar. Darstellung des
Projektverlaufs und Seminarkonzeptes 15

Oliver Flügel-Martinsen

Radikale Demokratietheorie zwischen Theorie und Praxis 41

II. Praxisberichte

Sarah Dröge

Über das Suchen und Finden demokratischer und undemokratischer
Momente im Alltag 57

Sara El Mohsini

Demokratie erleben: Erfahrungen aus einer vielfältigen Gesellschaft 67

Ellen Hillebrands

Demokratisches Kochen: Zusammenleben gemeinsam gestalten 73

Christian Hübener

Radikaldemokratische Wohngemeinschaft?
Ein Projektbericht über die (Neu-)Ordnung der
Haushaltsaufgaben in meiner WG aus der Perspektive radikaler
Demokratietheorie 85

Moritz Köster

- Demokratie in Gruppenprojekten – Wie Methoden und Praktiken der radikalen Demokratietheorien genutzt werden können, um informell strukturierte Gruppen zu ordnen. Ein Experiment 93

Malte Pasler

- „See the Unseen“ – Dokumentation und Ausstellung von politischen Graffitis und Stickern an der Universität Bielefeld 107

Sebastian Reiche

- Herr Gravensteiner – Oder: Wie ein Apfelbaum zum politischen Subjekt gemacht werden kann 129

Elias Stieve-Dawe

- Fachschaft – Demokratie ohne Struktur? 137

III. Beiträge zur Demokratiepädagogik

Lea Caroline Jonas

- Über Radikaldemokratische Schoolmasters und solche, die es einmal werden wollen.
Eine Suche nach einer (un)möglichen Lehrpersönlichkeit 147

Kristoffer Klement

- Wissentlich unwissende Lehrmeister?
Erfahrungen und Reflexionen zur radikaldemokratischen Kontingenzpädagogik 171

Demokrat Ramadani

- „Democracy is like jazz. It can be learned, but it can't be taught.”
Das Zusammenkommen von radikalen Demokratietheorien und Demokratiepädagogik – oder: Zwei Grundmodi einer radikaldemokratischen Pädagogik 193

- Autor*innenverzeichnis 231

Einleitung: Der Versuch eines dreifach-demokratischen Seminars

Kristoffer Klement & Demokrat Ramadani

Demokratie ist wie Schwimmen

Demokratie ist ein Leuchtturmbegriff. Er hat Strahlkraft und ist Ausdruck unseres Selbstverständnisses – als Gesellschaft, als Individuen und als Professionen. Politikwissenschaft ist Demokratiewissenschaft. Demokratietheorien fungieren darin als Kompass: Was ist Demokratie? Wodurch wird sie gefährdet? Wie kann sie verbessert werden? Studierende entscheiden sich unter anderem für Politikwissenschaft, weil sie Reflexions- und Handlungskompetenzen stärken wollen. Allerdings ist zu beobachten, dass sie Demokratietheorien meiden, wenn diese als unzugänglich empfunden werden. Demokratietheorien werden zudem häufig missverstanden als Bauanleitung oder Erklärungsvorlagen für liberale Staatsmodelle. Im Laufe ihres schulischen Werdegangs sind Studierende mit Konzepten politischer Bildung konfrontiert, die auf solche Modelle rekurrieren und die ein Partizipationsverständnis anbieten, das über die institutionalisierten Formen politischer Beteiligung und Willensbildung sowie Forderungen nach zivilgesellschaftlichem Engagement kaum hinausgeht.

Zweifelsohne ist Partizipation eine demokratische Praxis. Gerade deshalb ist sie jedoch auch ein Exempel für Demokratiedefizite. Partizipationsverhältnisse sind häufig unzureichend, weil Menschen von ihnen ausgeschlossen werden oder Stimmgewichtungen asymmetrisch ausfallen. Demokrat*innen sind dann eben doch nur die mehr oder weniger Gleichfreien, die sich selbst regieren. Von dringlicher Relevanz für eine vitale Demokratie werden vor diesem Hintergrund *demokratisierende* Praktiken. Demokratisierende Praktiken stellen die bestehenden Gesellschaftsverhältnisse, Beziehungen und Subjektformen infrage, um sie für Umgestaltungen zu öffnen und Grenzen auszuweiten. Sie sorgen für Gerechtigkeit, für neue Freiheitsräume, halten Demokratien im Fluss, im Entstehen. Sie sind mit anderen Worten die Geburtshilfen demokratischer Verhältnisse, die immerfort neu geboren werden müssen, um nicht zu verknöchern. So kann die politische Willensbildung beispielsweise von partiellen Eigeninteressen auf ein inklusives Gemeinwohl umorientiert werden, zu dem

sich bislang exkludierte Menschen durch den Streit über Teilhaberechte und Mitgliedschaftsbedingungen partizipativen Zugang verschaffen. Durch solche Impulse, die dem Willen der gesellschaftlichen Subjekte entspringen, versetzt Demokratie eine Gesellschaft immer wieder in Bewegung, in Unruhe, scheinbares Chaos und neue Ordnungen. Um Ausweitungen und Intensivierungen demokratischen Lebens jedoch gelingen zu lassen, braucht es die Beschäftigung mit entsprechenden Demokratietheorien auf eine Weise, in der demokratisches wie demokratisierendes Handeln erprobt werden kann. Theorie muss also praktisch werden.

Folgerichtig gilt es, ein Seminar über Demokratietheorien pädagogisch so zu gestalten, dass es demokratisierende Impulse freisetzt – gegen die einschränkenden Verständnisse von Demokratie und insbesondere die Dualismen von Theorie und Praxis, Lehren und Lernen, Erkennen und Handeln, Studieren und Engagieren. Es braucht Lehrformate, die sich vielmehr als *Resonanzraum für Demokratisierungen* anbieten. Diese können den Seminarteilnehmenden (Studierenden wie Lehrenden) dabei helfen, eigenes Denken, Fühlen und Handeln zu befragen, Dynamiken und Verhalten in sozialen Gruppen zu erkunden, Regeln und Prozesse in Organisationen zu verstehen und formelle wie auch informelle Strukturen in der Gesellschaft aufzuspüren – immer mit dem Ziel, überall Möglichkeiten für Empowerment, Partizipation und Antidiskriminierung auszubauen. So wie Schwimmen nur durch Schwimmen erlernt werden kann, muss das Lernen von Demokratie(theorien) durch demokratische Praktiken erfolgen.

Der Versuch

Damit ist der Anspruchshintergrund des hier dokumentierten Projekts umrissen. Gefördert durch das Programm „Freiraum 2022“ der Stiftung „Innovation in der Hochschullehre“ wurde im Zeitraum September 2022 bis August 2023 an der Universität Bielefeld im Rahmen der AG Politische Theorie und Ideengeschichte (Oliver Flügel-Martinsen) und in Kooperation mit dem Leiter der Fachstelle für Demokratie der Stadt Moers (Demokrat Ramadani) das Projekt „Demokratie zwischen wissenschaftlicher Theorie und experimenteller Praxis“ durchgeführt. Darin versuchten zwei Lehrbeauftragte und vier Hilfskräfte ein dreifach-demokratisches Seminar zu entwickeln, das die hinderlichen Dualismen aus Theorie und Praxis, Lehren und Lernen, Studieren und Engagieren hinter sich ließ. Demokratie sollte hier

- (1) Thema/Inhalt/Gegenstand des gemeinsamen Lernens,
- (2) Umgangsform/Struktur/Arbeitsweise und
- (3) Wirkung/Effekt/Strahlkraft außerhalb des Seminarkontextes sein.

Der durch die Förderung ermöglichte Freiraum hatte in diesem Sinne den Charakter eines Versuchsraums. Es wurde erfunden, ausprobiert und evaluiert, wie Demokratietheorien nicht beigebracht oder erschlossen, sondern angeeignet und angereichert werden können, und zwar so, dass schon praktisch gelernt werden kann, was einmal praktisch gelebt werden soll. Der vorliegende Sammelband ist ein Ergebnis dieses Seminarexperiments. Die in ihm versammelten Texte dokumentieren in einem vielstimmigen Chor Ideen, Verlauf, Erfahrungen und Erkenntnisse, um sie Interessierten aus Theorie und Praxis zur Verfügung zu stellen. Der Versuch soll auf diese Weise über das „Laboratorium“ hinausgetragen werden in der Hoffnung, zur Reflexion gängiger Theorien wie Praktiken der politischen Bildung anzuregen und weitere Versuche zu inspirieren.

Eine Besonderheit des Bandes liegt dabei in der direkten Teilhabe der Studierenden. So wie das Seminar von der Partizipation der Studierenden getragen wurde und einen dezidierten Praxisanspruch verfolgte, sind auch die in diesem Sammelband enthaltenen Texte zu einem Großteil von Studierenden verfasst worden. Sie berichten von ihren Erfahrungen mit praktischen Demokratisierungsversuchen, die sie im Rahmen des Seminars unternommen haben und geben dadurch authentische Einblicke in Theorieaneignung und Demokratieerleben seitens der Lernenden. Was so zu beobachten ist, ist demokratische Subjektivierung im Vollzug.

Das Ergebnis: Aufbau und Übersicht der Beiträge

Die Berichte der Studierenden bilden in gewisser Weise das Herzstück der vorliegenden Textsammlung, die sich grob in drei Blöcke unterteilt. Den ersten Block formieren ein Überblickstext zur Entstehung und zum Verlauf des Seminars sowie ein erster Themenbeitrag des Projektleiters *Oliver Flügel-Martinsen*. In „Radikale Demokratietheorie zwischen Theorie und Praxis“ erläutert er das besondere Verhältnis zwischen radikalen Demokratietheorien und politischer Praxis als kritische Befragungsaktivität zur Kontingenzgestaltung. Zudem skizziert er, inwiefern radikale Demokratietheorien die Kritik nicht-demokratischer Praktiken zulassen und ob die Strategie der Öffnung vor dem Hintergrund der Erfolge rechter Bewegungen und der damit zusammenhängenden Polarisierungen unserer

Gegenwartsgesellschaften eine demokratiethoretisch angemessene Option ist.

Im zweiten Blocken finden sich die genannten Praxisberichte der Studierenden. *Sarah Dröge* ging im Rahmen ihres Projekts auf die Suche nach demokratischen und undemokratischen Momenten im Alltag. Anstelle ihrer ursprünglichen Erkundungsvorhaben führte sie der Projektverlauf schließlich über Umwege hin zu einem demokratischen Nachmittag im Garten.

Sara El Mohsini erschloss sich in ihrem Projekt eine perspektivische Vielfalt auf Demokratie in Deutschland. Durch Interviews mit ausgewählten Personen versuchte sie, die darin anklingenden unterschiedlichen Erfahrungen auf Problemstellen und Verbesserungspotenziale hin abzuklopfen.

Ellen Hillebrands veranstaltete in ihrem Projekt zwei Abende des demokratischen Kochens im Kontext der offenen Jugendarbeit. Mit dem Vorhaben, Demokratie zu thematisieren, wurde mithilfe von Übungen versucht, die gemeinsame Aufmerksamkeit auf die Gestaltung des Zusammenlebens zu lenken und ein Nachdenken über das Demokratische im alltäglichen Miteinander anzuregen.

Christian Hübener nahm in seinem Projekt anhand der radikaldemokratischen Begriffe des Politischen und der Politik sowie Kontingenz und Konflikt die (Neu-)Ordnung der Haushaltsaufgaben in seiner eigenen Wohngemeinschaft in den Blick und begriff diese dabei als radikaldemokratisches Projekt.

Als Teil einer Freundesgruppe, die gemeinsam Musikveranstaltungen durchführt, erprobte *Moritz Köster* in seinem Projekt die Einführung demokratischer Verfahren mit dem Ziel, die Zusammenarbeit der Gruppe weiterentwickeln zu können. In einem Gespräch aller Beteiligten gelang es durch Einsatz der Mediationsmethode „Mahloquet“, sich über eine gemeinsame demokratische Entscheidungsfindung zu verständigen und konkrete Ziele für die zukünftige Zusammenarbeit zu beschließen.

Malte Pasler hat in seinem Projekt politische Graffitis und Sticker auf dem Campus der Universität Bielefeld fotografisch dokumentiert und anschließend in einer Ausstellung präsentiert. Die Graffitis und Sticker wurden dabei als sichtbare Spuren des Politischen erschlossen, während die Ausstellung selbst ein Moment demokratischer Praxis in der Universität schaffen sollte. Mit der Verwirklichung dieser Veranstaltung lotete er außerdem Spielräume für Studierende zur Mitgestaltung der Universität aus.

Sebastian Reiche stellt in seinem Projekt die Frage, ob die Ideen radikaler Demokratiethorien ausgedehnt werden können, indem die Natur als politisches Subjekt und nicht als Umweltbedingung menschlicher Subjekte

betrachtet wird. Sein Beitrag ist zugleich eine radikaldemokratische Performance, da er ein (fiktives) Interview mit einem Apfelbaum über dessen Situation sowie das Verhältnis zwischen Natur und Mensch führt.

Elias Stieve-Dawe setzte sich in seinem Projekt mit den Entscheidungsprozessen in einer Fachschaft der Fakultät für Soziologie der Universität Bielefeld auseinander. Dabei stellte er fest, dass gerade der Verzicht auf formale Strukturen und Verfahren dem demokratischen Miteinander dort abträglich sein kann, und versuchte im Gegenzug, eine Formalisierung in der Fachschaft anzustoßen.

Den dritten und letzten Block bilden schließlich erfahrungsgeleitete Überlegungen und Reflexionen zur Demokratiepädagogik. *Lea Jonas* befasst sich in „Über Radikaldemokratische Schoolmasters und solche, die es einmal werden wollen“ mit der schulpädagogischen Denkfigur des radikaldemokratischen Schoolmasters, die sie als eine Schlüsselfigur für ein interdisziplinäres Theorieprojekt von radikaler Demokratietheorie und Pädagogik in den Blick nimmt. Ihr Essay stellt eine Suchbewegung nach einer radikaldemokratischen Lehrpersönlichkeit dar, die an schulische Erfahrungen aus dem Politikunterricht und der Begleitung einer Projektfahrt im Praxissemester ihres Lehramtsstudiums anschließt.

Kristoffer Klement befasst sich in „Wissentlich unwissende Lehrmeister?“ ausgehend von seinen Seminarerfahrungen mit der Frage, wie eine kontingenzsensible Lehre mit der ihr innewohnenden Spannung umgehen könnte, einerseits für Stabilität und Orientierung im Unterricht zu sorgen und gleichzeitig Destabilisierungen der Seminarordnung zuzulassen.

Demokrat Ramadani bringt in „Democracy is like jazz. It can be learned, but it can't be taught.“ radikale Demokratietheorien und Demokratiepädagogik zusammen, indem er die Kernpunkte der radikalen Demokratietheorien vorstellt, Bezugspunkte für eine radikaldemokratische Bildung im Kosmos der radikalen Demokratietheorien skizziert und die Eckpunkte der Demokratiepädagogik darstellt, um daraus Berührungspunkte im Sinne einer radikaldemokratischen Pädagogik abzuleiten.

Danksagung

Weder unser Experiment noch der vorliegende Band wären ohne die zahlreichen aktiven Beiträge aus vielerlei Richtungen zustande gekommen. Wir danken deshalb Oliver Flügel-Martinsen dafür, dass er sich der Idee und ihrer Umsetzung als Projektleiter angenommen hat, sowie der Stiftung

„Innovation in der Hochschullehre“ für die Förderung im Programm „Freiraum 2022“, durch die das Projekt realisierbar wurde. Der Universität Bielefeld gilt unser Dank für den institutionellen Rahmen und die Förderung dieser Publikation mit Hilfe des Open Access Fonds. Beate Bernstein und Joanna Werner vom Nomos-Verlag gebührt unser Dank für die produktive Begleitung im Veröffentlichungsprozess. Der Fachstelle für Demokratie der Stadt Moers danken wir für die tolle Kooperation im Prozess der Konzeptentwicklung, Seminarerprobung und Evaluation, und den Teilnehmenden der Tagung „Radikale Demokratiebildung – Demokrat:in-Sein/Demokrat:in-Werden im Horizont postfundamentalistischer Demokratietheorie und -bildung“ in Wien für den spannenden Austausch und das große Interesse an dieser Publikation. Letztere wäre freilich leer geblieben ohne unsere Studierenden, denen wir herzlich dafür danken wollen, dass sie unseren Seminarversuch auf großartige Weise mit Leben gefüllt haben, sowie für ihren Mut, ihre Erfahrungen und Erkenntnisse hiermit der Öffentlichkeit zu präsentieren. Und zu guter Letzt gebührt unser größter Dank unseren studentischen Hilfskräften Ellen, Lea, Malte und Sarah, die uns auf inhaltlicher, organisatorischer und persönlicher Ebene mit Rat und Tat zur Seite gestanden haben – es war uns eine Freude, mit euch dieses famose Projektteam erlebt haben zu dürfen.

Kristoffer Klement & Demokrat Ramadani, Bielefeld, den 9.10.2023.

I. Grundlagen

Ein dreifach-demokratisches Seminar. Darstellung des Projektverlaufs und Seminarkonzeptes

Demokrat Ramadanani & Kristoffer Klement

Dieser Beitrag möchte einen Einblick in das Konzept des Seminars „Demokratie zwischen wissenschaftlicher Theorie und experimenteller Praxis“ geben. Die bei der Stiftung für Innovation in der Hochschullehre im Förderprogramm „Freiraum 2022“ beantragte Grundidee sah vor, dass ein dreifach-demokratisches Seminar entstehen soll, in dem Demokratie Gegenstand des gemeinsamen Lernens, der Arbeitsweise im Seminar und Wirkung außerhalb des Seminars ist. Das eingereichte Rahmenkonzept formulierte dafür vielfach offene Fragen statt festgelegter Vorgehensweisen, weil sonst die demokratische Qualität des Vorhabens konterkariert worden wäre. Nachfolgend wird die Zusammensetzung des Projektteams beschrieben (1), der Projektverlauf skizziert (2) und das Konzept für das Seminar ausführlich dargestellt (3).

1. Das Projektteam: Gruppenverfassung und befragende Praxis

Oliver Flügel-Martinsen war der Projektleiter, Kristoffer Klement ist als wissenschaftlicher Mitarbeiter Projektkoordinator und Lehrbeauftragter gewesen, Demokrat Ramadanani fungierte als externer Beauftragter zur Durchführung der Fortbildungen für das Projektteam sowie als Lehrbeauftragter im Team-Teaching mit Kristoffer Klement. Sarah Dröge, Ellen Hillebrands, Lea C. Jonas und Malte Pasler standen dem Projekt als studentische Hilfskräfte zur Verfügung. Einige dieser Teammitglieder waren einander bekannt durch ein Kolloquium der Politischen Theorie, das von Flügel-Martinsen geleitet wird, andere kannten sich hingegen noch nicht. Deshalb hat eine Konstituierung als Projektteam stattgefunden, in der die Mitglieder miteinander geteilt haben, was sie benötigen, um im Projekt gut aufgehoben zu sein. Aus diesen Impulsen sind Leitsätze einer Gruppenverfassung entstanden, darunter beispielsweise:

- Wir pflegen einen respektvollen, wertschätzenden und freundlichen Umgang, dazu gehört insbesondere eine wohlwollende Fehlerkultur.

- Wir zielen auf Verständnis, sind empathisch und geben konstruktive Anregungen.
- Wir haben flache Hierarchien – mit der Chance, dass sich mit dem Projekt verbundene Rollen auch auflösen können.
- Interventionsmut und Initiativbereitschaft sind uns wichtig.
- Wir wollen die Stärken aller nutzen und die Ressourcen aller schonen.
- Wir möchten Räume für Perspektivenvielfalt ermöglichen.
- Wir behalten uns vor, pragmatisch zu entscheiden.

Diese Leitsätze konnten im Sinne einer „lebendigen Verfassung“ jederzeit angepasst werden. Ausgehend hiervon ist als Grundmodus der Zusammenarbeit eine befragende Praxis festgelegt worden. Folgende Fragen sollten den Entwicklungsprozess für das Seminarkonzept leiten: Was ist mein/unser Verständnis von Demokratie? Welche Demokratietheorien wollen wir behandeln? Welche Grundgedanken der ausgewählten Demokratietheorien wollen wir wie zugänglich machen? Wie können wir zusätzlich zur klassischen Textlektüre aktivierende Übungen einsetzen, um die ausgewählten Grundgedanken anders erfahrbar zu machen? Wie soll Mitbestimmung im Seminar möglich sein – z.B. bei der Auswahl und Diskussion der Texte, oder bei den Studien- und Prüfungsleistungen sowie der Festlegung ihrer Bewertungskriterien? Welche Projekte sollen ausgehend von den Impulsen der Demokratietheorien durchgeführt werden, um in ausgewählten Lebensbereichen demokratisierende Effekte zu erzeugen? Wie wollen wir zum Schluss des Seminars eine „Reflexion im Dreieck“ betreiben, d.h. Projekterfahrungen, Seminarpraxis und Demokratietheorien so aufeinander beziehen, dass neue Erkenntnisse über und Impulse für Demokratisierungsprozesse erzeugt werden? Und wie wollen wir dieses Wissen für Menschen zugänglich machen, die nicht am Seminar beteiligt waren? Mit diesen Orientierungsfragen wurde der Arbeitsplan für den Projektverlauf ausgearbeitet.

Nach der Konstituierung des Teams durchlief das Projekt die drei Etappen der *Konzeption* (Oktober 2022 bis März 2023), *Erprobung* (April bis Juni 2023) und *Evaluation* (Juni bis September 2023). Aus Platzgründen kann an dieser Stelle keine durchgängig detaillierte Beschreibung erfolgen. Es wird aber ein Einblick gegeben, welche Fragen und Überlegungen das Team bei der Entwicklung des Seminarkonzeptes bewegt haben.

2. Konzeptionsphase

In der ersten Etappe wurden eine *Ideenwerkstatt*, eine *Impulswerkstatt* und eine *Konzeptionswerkstatt* durchgeführt. Die Erarbeitung des Konzeptes für das Seminar begann mit individuellen Recherchen zu den Fragen: *Was ist Demokratie? Wodurch wird sie gefährdet? Wies(so) müssen wir Demokratie verbessern? Was sollen Menschen in einer Demokratie wissen und können? Wie wollen wir eine Demokratie lernen und leben, die es noch nicht gibt?* Die Teammitglieder sammelten hierzu eigenständig Informationen, lasen Texte und erkundeten vor allem ihre eigenen Perspektiven zu diesen Fragen. Die Resultate dieser individuellen Beschäftigung wurden in der Ideenwerkstatt zusammengetragen. In diesem Austausch betonten die Projektmitglieder, dass Demokratie für sie stets mit der Gestaltung der Welt einhergehe. Es handele sich dabei um einen Prozess des Aushandelns und Ausprobierens, der auf Offenheit angewiesen sei. Einzig in Demokratien sei es idealerweise egal, wer jemand ist, denn das gleiche Recht auf Mitgestaltung und Mitbestimmung stehe im Zentrum. Die Gleichfreiheit sei ein zentraler Wert und die individuelle und kollektive Selbstbestimmung sei das grundlegende Prinzip. Demokratien seien immer das kompetitive und kooperative Zusammensein von Unterschiedlichen und Unterschiedenen. Das gelte nicht nur für das politische System, sondern für alle Sektoren der Gesellschaft.

Eine zentrale Gefahr für Demokratie entstehe, wenn Menschen nicht am Willensbildungsprozess teilhaben. Exklusion geschehe einerseits durch den Ausschluss von Mitentscheidungsmöglichkeiten, z.B. über die Erschwerung oder Verwehrung der Staatsangehörigkeit, andererseits durch die Verhinderung von Themen, Fragen oder Problematisierungen. So komme es dazu, dass Menschen einander ausgeliefert würden und durch die fehlende Anklagbarkeit von Missständen keine Selbstwirksamkeit erleben könnten. Demokratie sei aber auch ein Gefühl der Hoffnung und Zuversicht, weil sie verspricht, dass alle Verhältnisse geändert werden können. Demokratie zu vermitteln oder zu verbessern, könne somit nur durch mehr Demokratie geschehen. Es bedürfe besserer Gestaltungsmöglichkeiten und -gelegenheiten. Nötig seien Räume der Partizipation, in denen Ungleichheiten bzgl. Wissen und Einfluss abgemildert sind. Es brauche Prozesse, in denen die Beteiligten eigene Themen und Probleme behandeln können, statt zur Passivität oder Stillstellung verdammt zu sein. Demokratie könne sich auf diese Weise zwar niemals vor der Selbstabschaffung bewahren, allerdings würde sie eine Zukunftsfähigkeit ausbauen, die stabilisierende Effekte haben

kann. Teilhabe könne am besten dadurch gefördert werden, dass Menschen unterstützt werden, die gesellschaftlichen Verhältnisse und Rahmenbedingungen gemeinsam zu durchschauen. Demokratie benötige zwar die Auseinandersetzung darüber, wie die Welt gestaltet sein soll; Konflikte und Machtkämpfe müssen aber nicht die einzigen Modi der Gestaltung sein.

Die Wurzel demokratischen Denkens und Handelns könnte somit das Bewusstsein für die Offenheit und für die Vielfältigkeit des Möglichen sein. Zielführend sei es deshalb, genau diese Erfahrungen im Alltag und in der Praxis einzuräumen. Reflektieren und Agieren seien zwei Handlungsweisen der Partizipation. Theoretisieren und Praktizieren seien keine Gegensätze. Demokratie sei die Kreativität der Vielen und bedürfe einer Fantasie, die von spielerischen und experimentierenden Ausdrucksformen lebe und letztlich auf wechselseitige Inspirationen angewiesen sei. Theoretiker*innen von Demokratie machen sich solche und andere Gedanken über Demokratie. Die Ergebnisse daraus seien bisher vor allem akademische Produkte. Theoretisieren könnte somit als akademische Tätigkeit definiert werden. Daraufhin wurde jedoch eine andere Suchbewegung gestartet ausgehend von der Frage, ob auch Kindergartenkinder Demokratietheorie betreiben könnten, denn schon im jungen Alter könnten Kinder ebenso Gedanken zum Umgang mit anderen Kindern und ihrem Verhältnis zu Erwachsenen artikulieren. Grundlegende Fragen des zwischenmenschlichen Umgangs, der Notwendigkeit von Regeln, des Ergründens von Anliegen und Bedarfen, des Austauschs über Perspektiven und letztlich Fragen des gemeinsamen Entscheidens spielen überall eine Rolle und können durch alle gestellt und behandelt werden. Unterschiede könnten sich evtl. in der Breite und Tiefe dieser Vorstellungen ergeben, aber ein „zu wenig“ oder „gar nicht“ könne eigentlich nicht zugeschrieben werden. Der Unterschied zwischen Demokratietheorien akademischer oder nichtakademischer Prägung liege letztlich darin, dass erstere für sich proklamieren, eine Professionalisierung zu sein, und zwar anhand von Kriterien, die sie selbst für sich geschaffen haben und an andere Menschen anlegen. Das gemeinsame Denken ist also beim Zwischenergebnis angekommen, dass Demokratietheorien verschiedene Grade annehmen können, sich aber vor allem dadurch auszeichnen, dass sie nicht nur „Theorien über Demokratie“ sind, sondern auch „demokratische Theorien“ sein müssen, um der Demokratie wirklich gerecht zu werden. Denn was Demokratie war, ist, soll und sein kann, lasse sich nicht von einem exklusiven Kreis bestimmen.

Die Klärung dieser Vorverständnisse mündete in die Frage, welche Demokratietheorien für das Seminar als Gegenstand ausgewählt werden

sollten. Da die Grundidee des Projektes darin bestand, Demokratietheorien durch praktische Elemente zugänglicher zu machen und aus den Theorien Impulse für die Demokratisierung von Lebensbereichen durch Praxisprojekte zu ermöglichen, legten die Mitglieder zunächst fest, dass Demokratie theoretisch nicht nur als Regierungsform, sondern als grundsätzliches Gestaltungsprinzip darzustellen sei, wobei die Theorie ihr Verhältnis zur Praxis mitzudenken habe. Dabei solle Praxis weder direktiv vorweggenommen, noch bloß erklärt werden. Stattdessen müsse es das Ziel der Theorien sein, Praxis als Partnerin zu begleiten und von der Praxis lernen zu wollen. Dementsprechend gelte es, Theorien auszuwählen, die selbst demokratisch sind, indem sie den Begriff des Demokratischen nicht überfrachten, sondern stets offen genug halten, sodass er von Anderen ausgefüllt werden kann. Ausgehend von diesem Anforderungsprofil, individuellen Recherchen und Impulsen im Studium fiel die Wahl schlussendlich auf radikale Demokratietheorien, da sich diese als *kritische Analytinnen des Gewordenen* und als *emphatische Verteidigerinnen des Werdens* von Demokratie verstehen.

Im Anschluss sammelte das Team Attribute eines „guten Seminars“ und eines „schlechten Seminars“, woraus folgende Gegenüberstellung entstand:

gute Seminare	schlechte Seminare
<ul style="list-style-type: none"> • diskussionsbasiert auf Textgrundlage • gute Moderation • aktivierend • klare Leitfragen als roter Faden • Ineinandergreifen der Sitzungen • klare Erwartungen (u. a. organisatorisch) • Textverarbeitung motivieren • passender Umfang der Lektüre (zumutbare Länge der Texte) • Kultur der Fehlertoleranz • Ernstnehmen der Teilnehmenden 	<ul style="list-style-type: none"> • Texte sind zu lange (mehr als 30 Seiten) • Frontalunterricht • Zusammensetzung der Seminargruppe ist zu homogen • Diskussion wird von wenigen Personen dominiert • keine oder eindimensionale Texterschließung • zu schwierige Texte • keine Vorbereitung durch Studierende • Gruppendynamik und Atmosphäre sind zu zäh

Auf diese Überlegungen aufbauend, entschied das Team folgende Eckpunkte für das Seminar:

- Es soll ein Blockformat zu Beginn des Seminars geben, in dem festzulegende Grundgedanken radikaler Demokratietheorien mittels Textlektüre und thematisch passender praktischer Übungen erarbeitet werden.
- Es soll anschließend eine sechswöchige Praxisprojektphase geben, in der die Studierenden demokratisierende Impulse in ausgewählten Lebensbereichen freisetzen.
- Es soll einen abschließenden Tagesblock zur Gesamtreflexion geben, in dem das „Dreiecksverhältnis aus Theorie – Praxis – Seminar“ daraufhin untersucht wird, welche Erkenntnisse und Impulse über Demokratisierung entstanden sind.

In einer darauffolgenden Impulswerkstatt wurden Konzepte des Demokratie-Lernens erschlossen, die in außeruniversitären Bildungskontexten eingesetzt werden. Um sich diesbezüglich einen Einblick zu verschaffen, ist Demokrat Ramadanani engagiert worden. Er ist Leiter der Fachstelle für Demokratie der Stadt Moers, langjähriger Lehrbeauftragter, in diversen Konzepten ausgebildet und in verschiedenen Kontexten projekterfahren, so dass er einführende Workshops in „Demokratiepädagogik“¹, „Betzavta – Mehr als eine Demokratie“², „Social Justice & Diversity“³ und „dreifach-demokratische Projekte“⁴ geben konnte. Ziel dieser Phase war es, praktische Methoden zu entdecken, die sich für das eigene Seminarkonzept einsetzen oder adaptieren ließen. In der Konzeptionswerkstatt sind diese Impulse dann vertieft worden, so dass die Details des Seminars finalisiert werden konnten. Die Ergebnisse bildeten das maßgebliche Gerüst für die Seminardurchführung.

3. Das Seminar im Überblick

Die zweite Etappe des Projektes bestand in der Durchführung des Seminars im Sommersemester 2023. Über 60 Studierende hatten sich zum Seminar angemeldet, von denen fast 40 bei der ersten Informationssitzung Anfang April 2023 erschienen. Unmittelbar vor der Einstiegssitzung hatte sich je-

1 Siehe hierzu Edelstein/Frank/Sliwka (Hg.) 2009, Haan/Edelstein/Eikel (Hg.) 2007.

2 Siehe hierzu Maroshek-Klarman/Rabi 2015.

3 Siehe hierzu Czollek et al. 2019.

4 Siehe hierzu Ramadanani/Zimmermann 2017, Becker 2021.

doch herausgestellt, dass die Freigabe des Seminars für ein bestimmtes Lehramtsmodul irrtümlicherweise erfolgt war, so dass ein Großteil der Studierenden nicht am Seminar teilnehmen konnte. Lediglich zehn der Anwesenden konnten glücklicherweise dabeibleiben. Sie setzten sich aus den Bachelor-Studiengängen Philosophie, Soziologie, Politikwissenschaft, Sozialwissenschaft, Mathematik (Lehramt) und Informatik zusammen. Im Laufe des Sommersemesters las diese Gruppe Texte zur Einführung in die Grundgedanken radikaler Demokratietheorien, leitete Diskussionen, machte praktische Übungen, reflektierte Erfahrungen, führte Praxisprojekte durch und nahm Impulse aus den Projekterfahrungen in den Abschlussblock des Seminars mit. Der praktische Verlauf kann hier nicht im Detail geschildert werden. Er hielt sich jedoch an den konzipierten Ablauf des Seminarskonzepts, der im Folgenden dargestellt wird.

3.1. Lernziele und Lernsettings

Die Kernlernziele waren, zentrale Grundgedanken radikaler Demokratietheorie zugänglich zu machen, Kleinstprojekte zur Demokratisierung bestimmter Lebensbereiche zu gestalten und die Wechselbeziehung aus Demokratie-Theorie-Praxis zu reflektieren. Als Lernsettings wurden Textlektüre und Textdiskussionen, praktische Übungen, die Konzeption und Durchführung von Praxisprojekten sowie eine Abschlussreflexion des Seminars festgelegt. Die Lerngruppe sollte aus Bachelorstudierenden verschiedener Studiengänge bestehen (z.B. Politikwissenschaft, Sozialwissenschaft, Philosophie, Soziologie, Geschichte – sowohl fachwissenschaftlich als auch im Lehramt). Das Seminar ist im Team-Teaching angeleitet worden. Die Rolle der Seminarleitung fungierte dabei primär als Lernbegleitung.

3.2. Zeitlicher Ablaufplan für das Seminar

Das Seminar wurde in der ersten Sitzung des Sommersemesters 2023 vorgestellt (Anfang April). Die Studierenden hatten daraufhin drei Wochen Zeit, um sich verbindlich für die Teilnahme zu entscheiden und die Texte für das Seminar zu lesen. In der zweitägigen „Einführungswerkstatt“ (Ende April) wurden die Grundgedanken radikaler Demokratietheorien erarbeitet. Anschließend hatten die Studierenden zwei Wochen Zeit, um diese Impulse

und ergänzendes Material zur Vorbereitung von Projektideen zu nutzen. Nach Bedarf fanden hier Sprechstunden mit den beiden Dozierenden statt. In der eintägigen „Projektwerkstatt“ (Mitte Mai) stellten die Seminarteilnehmenden einander die Praxisprojekte vor und boten sich wechselseitig im Sinne eines Peer-Coachings zur Weiterentwicklung der Ideen an. Die darauffolgenden sechs Wochen dienten dazu, die Projekte durchzuführen. In der eintägigen „Reflexionswerkstatt“ (Ende Juni) galt es, die Erfahrungen aus den Projekten, die Impulse aus den vorherigen Seminarinhalten und die Grundgedanken der radikalen Demokratietheorie miteinander ins Verhältnis zu setzen, um neue Erkenntnis über Demokratisierungsprozesse zu gewinnen und das Seminar als innovatives Lehr-Lern-Format auszuwerten.

3.3. Inhaltlicher Ablaufplan für Phase 1: „Einführungswerkstatt“

Die Einführungswerkstatt bestand aus vier Themenblöcken: (1) „Die Demokratie und das Demokratische“, (2) „Kontingenz und Konflikt“, (3) „Subjekt und Subjektivierung“, (4) „Theorie und Praxis“. Alle Blöcke hatten jeweils drei Pfade: Ein Pfad war die Diskussion ausgewählter Texte zu den jeweiligen Grundgedanken der radikalen Demokratietheorie. Der zweite Pfad widmete sich der Durchführung praktischer Übungen, um weitere Zugänge zu den Grundgedanken zu ermöglichen. Die Reihenfolge zwischen Textdiskussion und praktischen Übungen variierte in den vier Blöcken. Der dritte Pfad war abschließend die Gesamtreflexion des jeweiligen Themenblockes, in der die Impulse aus Textdiskussion und praktischen Übungen zusammenhängend betrachtet wurden – unter anderem mit der Frage, wie sich darin „Theorie“ und „Praxis“ zueinander verhielten. Zwischen den Pfaden hatten die Beteiligten die Möglichkeit, ihre Gedanken in einem „Reflexionsspeicher“ festzuhalten. Als Orientierungsfragen wurden dafür angeboten: *Was denken Sie über Demokratie nach dieser Einheit? Was ist Demokratie? Wodurch wird sie gefährdet? Wie(so) müssen wir sie verbessern? Was sollten Menschen in einer Demokratie wissen und können? Wie wollen wir eine Demokratie lernen und leben, die es noch nicht gibt? Wie ist dabei das Verhältnis zwischen Theorie und Praxis?*

3.3.1. Themenblock 1: Die Demokratie und das Demokratische

Dieser Block begann mit einer Serie aus drei Übungen. Aus dem Beztavta-Programm wurde die Übung „1 Regel“ eingesetzt. Darin bekamen die Teilnehmenden zehn Minuten Zeit, um eine Regel festzulegen, die für das gesamte Seminar gelten sollte. Alle Teilnehmenden erhielten jeweils eine Karte. Solange sie diese Karte hatten, konnten sie mitreden und mitentscheiden. Nach Ablauf der zehn Minuten galt die Regel als festgelegt, die die meisten Karten auf sich vereinte. Die Teilnehmenden hatten die Möglichkeit, einander die Karten zu geben, wenn sie andere Personen und deren Vorschläge unterstützen wollten. Die Seminarleitung durfte weder mitdiskutieren noch mitentscheiden.

Im Anschluss an diese Übung hatten die Studierenden Zeit für Solo-Reflexionen. Sie konnten dabei folgende Orientierungsfragen nutzen und ihre Gedanken im Arbeitsblatt „Reflexionsspeicher“ festhalten: *Was denken Sie über Demokratie nach dieser Einheit? Sind alle Mitglieder des Seminars zufrieden mit der Regel? Konnten sich alle Teilnehmenden gleichermaßen einbringen? Waren alle Personen, die der Regel unterworfen sein würden, beteiligt? Wurden alle Ideen wahrgenommen? Wie hat das Entscheiden stattgefunden? Wurde entschieden, wie entschieden werden soll? Wozu brauchen wir Regeln (im Seminar und darüber hinaus)? Wie gehen wir mit Regelverstößen um (im Seminar und darüber hinaus)? Wenn Sie die Übung nochmal machen würden, was würden Sie anders machen?*

Daraufhin fand die Methode „Gruppenverfassung“ statt, die das Projektteam aus dem Programm „Demokratiepädagogik“ ausgewählt hatte. Die Studierenden sollten nach dem starren Prozess der ersten Übung auch die Erfahrung machen, wie es ist, in einem offenen Vorgehen alle Regeln, Prinzipien und Leitsätze zusammenzutragen, die für ein Wohlergehen im Seminar wichtig sind. Auf diese Verfassung konnten sich die Teilnehmenden jederzeit berufen. Sie konnte im Verlauf des Seminars verändert werden.

Die dritte Übung bildete die „Mahloquet“ aus dem Konzept „Social Justice & Diversity“. Das Projektteam hatte diese ins Konzept aufgenommen, um zu Beginn des Seminars einen „demokratischen Modus“ ausprobieren zu lassen, mit dem die Studierenden in einen Austausch treten sollten, der keine Hierarchie und keinen Druck zum Überzeugen-Müssen hervorbringen will, sondern Perspektivenvielfalt, Entschleunigung und eine befragende Praxis mit dem Ziel der besseren Verständigung fördert. Die Studierenden bekamen eine „Mahloquet“-Anleitung und 20 Minuten Zeit, um über die Frage zu sprechen: „Was ist Demokratie?“. Im Anschluss reflektierten

die Studierenden ihre Erfahrungen, indem sie ihre Gedanken entlang der nachfolgenden Fragen im „Reflexionsspeicher“ für sich festhielten: *Wie war es im Modus der Mahloquet zu interagieren? Was ist schwer gefallen? Was ist leicht gefallen? Was war neu?*

Im Anschluss fand die Textdiskussion statt. Als Lektüre wurden die Einleitung und das Kapitel „Politik und Politisches“ aus Oliver Flügel-Martinsens Einführungsbuch zu radikalen Demokratietheorien⁵ ausgewählt. Einstiegsfragen hierfür waren: *Was ist „die Politik“? Was ist „das Politische“? Ist „das Politische“ selten? Wie kann „das Politische“ erkannt/wahrgenommen werden? Wie geht „das Politische“ über in „die Politik“?* Weitere Fragen wurden durch die studentischen Textverantwortlichen eingebracht, die die Lekturediskussionen moderierten. Abgerundet wurde der Themenblock mit der Gesamtreflexion im Sinne eines offenen Austauschs.

3.3.2. Themenblock 2: Kontingenz und Konflikt

Der zweite Themenblock begann mit der Textdiskussion. Für die Lektüre wurden die Kapitel „Grundlosigkeit: Die Radikalität der Kontingenz“ und „Dissens und Konflikt“ aus Oliver Flügel-Martinsens Einführungsbuch ausgewählt. Als Einstiegsfragen wurden genutzt: *Was ist „Kontingenz“? Was ist der Unterschied zu „Beliebigkeit“? Was ist „Grundlosigkeit“? Was meint „postfundamentalistisch“? Was ist der Unterschied zwischen „Ursachen“ und „Gründen“? Was ist „Konflikt“? Welche Konfliktformen verbinden wir mit Demokratie? Welche formellen/informellen Konfliktformen gibt es? Ist Konflikt „zwingend“ für Demokratie? Durch Konflikt können Demokratien „sterben“ – kann und muss das verhindert werden?* Weitere Fragen wurden durch die studentischen Textverantwortlichen eingebracht.

Im Anschluss fand die Übung „Kampf um die Stühle“ aus dem Programm „Betzavta“ statt. Die Seminarteilnehmenden wurden in vier Gruppen eingeteilt und jede Gruppe bekam einen der nachfolgenden „geheimen Aufträge“: *Stellen Sie die Stühle im Kreis auf. Stellen Sie die Stühle aufeinander. Stellen Sie die Stühle so, dass sich die Lehnen berühren. Stellen Sie die Stühle „auf den Kopf“.* Die Gruppen hatten zwei Minuten Zeit, um sich eine Strategie zu überlegen, danach war es allen Teilnehmenden untersagt zu sprechen. Hätten Teilnehmende sich nicht hieran gehalten, hätte die Seminarleitung sie verwarnt und beim zweiten Mal die gesamte Gruppe disqualifiziert. Diese Übung kann grundsätzlich folgende Etappen durch-

5 Siehe Flügel-Martinsen 2020.

laufen: In der ersten Runde haben die Gruppen zwei Minuten Zeit, um ihren Auftrag zu lösen. Nach Ablauf der Zeit werden sie gefragt, ob sie ihren Auftrag erfüllt haben oder ob sie eine zweite Runde benötigen. Wenn sie sich für letzteres entscheiden, haben sie erneut zwei Minuten Zeit, um sich innerhalb der Gruppen zu besprechen. Danach beginnt die zweite Runde, in der wieder nicht miteinander gesprochen werden darf. Ist auch diese Runde zu ende, folgt wieder eine Abfrage und die Gruppen haben die Möglichkeit zu entscheiden, ob eine dritte Runde stattfinden soll. Wenn sie letzteres wählen, werden sie dazu eingeladen, pro Gruppe eine Sprecher*in zu bestimmen. Die Sprecher*innen verlassen sodann den Raum und haben zwei Minuten Zeit, um miteinander zu reden. Ob und worüber sie sich austauschen, ist ihnen freigestellt. Wenn die Zeit abgelaufen ist, wird die letzte Runde gestartet, in der die Gruppen unter denselben Bedingungen wie zuvor ihre Aufträge erfüllen müssen. Im realen Durchlauf war diese dritte Runde nicht nötig gewesen, da die Studierenden schon in der zweiten Runde ein kooperatives Vorgehen ausgehandelt hatten, um alle Aufträge zu erfüllen.

Nach der Übung hatten die Studierenden die Möglichkeit, ihre Erfahrungen zunächst für sich zu reflektieren. Folgende Orientierungsfragen wurden angeboten: *Was denken Sie über Demokratie nach dieser Einheit? Wie verlief die Kommunikation? Ist Nichtsprechen ein Problem? Welche Anreize gab es für Konflikt und welche Anreize für Kompromiss? Wann ist „Konfliktmanagement“ ein Instrument für Demokratisierung? Wann ist „Konfliktmanagement“ eine undemokratische Herrschaftstechnik? Wer hat in der Übung die Regeln erlassen? Wem haben sie genutzt? Wie hätten sie kritisiert oder geändert werden können? Welche Rolle spielt Kreativität beim Umgang mit Konflikten? Wenn Sie die Übung nochmal machen würden, was würden Sie anders machen?*

Auch dieser Themenblock wurde mit der Gesamtreflexion im Sinne eines offenen Austauschs abgerundet.

3.3.3. Themenblock 3: Subjekt und Subjektivierung

Der dritte Block startete mit der Übung „Ungleichheit und Abwertung“, die das Projektteam aus dem „Betzavta“-Übung adaptiert hatte. Die Teilnehmenden wurden gebeten zu brainstormen: *Anhand welcher Merkmale werden Unterschiede zwischen Menschen bestimmt?* Jedes Merkmal wurde auf eine Karte notiert. Im Anschluss hieran tauschten sie sich im Modus

der „Mahloquet“ über die Fragen aus: *Sind Unterschiede menschengemacht? Wie werden Unterschiede behandelt?*

Als nächstes stellten sich die Teilnehmenden in die Mitte des Raums. Die Seminarleitung las fünfzehn Aussagen vor, zu denen sich die Teilnehmenden positionieren mussten, indem sie sich entweder zu einer Wandseite mit einem JA-Schild oder zu einer Wandseite mit einem NEIN-Schild begaben. Während dieser Übung war es ihnen nicht gestattet, miteinander zu sprechen oder Kommentare zu den Aussagen abzugeben. Gedanken konnten auf einem Papier notiert werden. Zu den Aussagen zählten: *„Schokolade schmeckt mir.“* *„Es gibt zu viel Ungerechtigkeit in Deutschland.“* *„Demokratie ist gefährdet.“* *„Frauen sind vor allem für die Erziehung von Kindern zuständig.“* *„Homosexuelle Menschen sollten keine Kinder adoptieren dürfen.“* *„Wählen sollte ab 14 Jahren erlaubt sein.“* *„Wir müssen mehr Mitleid haben mit Menschen, die eine Behinderung haben.“* *„Es ist wichtig, sich anzupassen; anders-sein ist riskant.“* Danach erhielten die Teilnehmenden ein Arbeitsblatt, in dem Kästchen abgebildet waren. Bei den nun folgenden sechzehn Aussagen waren sie gebeten, pro Aussage ein Kästchen anzukreuzen, wenn sie auf die jeweilige Aussage mit JA reagieren würden. Zu den Aussagen zählten: *„Ich hatte als Kind/Jugendlicher ein eigenes Zimmer.“* *„Meine Schulerfahrungen waren überwiegend positiv.“* *„Niemand wundert sich über meine Deutschkenntnisse.“* *„Ich musste noch nie hungrig bleiben.“* *„Ich könnte in der Öffentlichkeit weinen, ohne dass Leute es komisch finden.“* *„Bei Einbruch der Dunkelheit traue ich mich allein rauszugehen.“* *„Menschen wie ich kommen häufig im TV, Radio, in Zeitungen und sonstigen Medien vor.“* *„Wenn ich im Studium Schwierigkeiten habe, gibt es eine nahestehende Person, die ich um Rat fragen kann.“* Zum Abschluss wurden die Teilnehmenden aufgefordert, sich in die Mitte des Raums zu stellen, um sich zu den Aussagen zu positionieren: *„Diese Übung ist mir schwergefallen.“* *„Ich habe in dieser Übung mindestens einmal gelogen.“* Abgerundet wurde diese Übung mit dem Auftrag, die Karten vom Anfang der Übung zu sortieren. Dafür erhielten sie Karten, auf denen angelehnt an das Programm „Social Justice & Diversity“ verschiedene Diskriminierungsformen beschrieben waren. Auf weiteren Karten wurden die Ebenen der Diskriminierung (individuelle, kulturelle, institutionelle), die Mechanismen der Diskriminierung (Othering, Marginalisierung, Ausbeutung, Unterdrückung, Gewalt) und mögliche Wechselwirkungen (Intersektionalitäten) ausgelegt.

Hiernach konnten die Studierenden ihre Erfahrungen aus der Übung mit oder ohne folgende Orientierungsfragen reflektieren und ihre Gedanken im „Reflexionsspeicher“ festhalten: *Was denken Sie über Demokratie nach*

dieser Einheit? Welche Unterschiede machen wir zwischen Menschen? Welche Gruppen entstehen dadurch und wie werden sie bewertet? Welche Gruppen haben Vorteile/Privilegien? Welche Gruppen haben Nachteile/Diskriminierungen? Welche Privilegien sind offen erkennbar und welche verdeckt? Welche Diskriminierungen sind offen erkennbar und welche verdeckt? Wenn Sie die Übung nochmal machen würden, was würden Sie anders machen?

Im Anschluss diskutierten die Teilnehmenden den Text „Subjektivierung“ von Francesca Raimondi.⁶ Als Orientierungsfragen konnten herangezogen werden: Was ist „Subjekt“ im Gegensatz zu „Individuum“? Was ist „Subjektivierung“ im Gegensatz zu „Sozialisierung“, „Identifizierung“, „Indoktrinierung“? Welche Rolle spielt Macht bei Subjektivierung? Wer wird durch wen wie subjektiviert – gibt es dafür Alltagsbeispiele? Weitere Fragen wurden durch die studentischen Textverantwortlichen eingebracht und der Themenblock mit einer offenen Gesamtreflektion beendet.

3.3.4. Themenblock 4: Theorie und Praxis

Den Anfang dieses Blocks bildeten drei aufeinander folgende Übungen mit dem Titel „Führen und Folgen“, die aus dem „Betzavta“-Programm adaptiert wurden. Für diese drei Übungen wurden Paare gebildet, die jeweils für sich entschieden, wer „Person 1“ und wer „Person 2“ sein sollte. In der ersten Übung stellten sich Person 1 und 2 einander gegenüber. Person 1 streckte den Arm horizontal vor sich aus und kippte die Hand nach oben, sodass die Handfläche zu Person 2 zeigte. Person 2 entschied dann, wie nah dran oder wie weit weg sie sich zur Handfläche stellte. Sie bekam den Auftrag, die Handfläche ganz genau zu beobachten. Nach einer Minute erhielt Person 1 den Auftrag, die Hand zu bewegen, und Person 2 musste der Hand folgen. Nach einer weiteren Minute bekam Person 1 den Auftrag, sich durch den Raum zu bewegen, und Person 2 musste darauf achten, dass der Abstand zwischen der Hand und dem eigenen Gesicht gleich blieb. Nach zwei Minuten blieben die Paare stehen und wechselten die Rollen.

In der zweiten Übung setzte sich jedes Paar an einen eigenen Tisch, an dem Papier und Buntstifte auslagen. Der Auftrag für die Paare lautete, gemeinsam ein Bild zu malen. Person 1 breitete Papier und Stifte vor sich aus und durfte die Stifte verwenden, um damit auf dem Papier zu malen. Allerdings musste Person 1 die Augen die gesamte Zeit geschlossen halten. Person 2 durfte die Augen geöffnet lassen und sich nicht mehr bewegen.

6 Siehe Raimondi 2019.

Es war erlaubt, dass die beiden miteinander redeten. Sie hatten insgesamt sieben Minuten Zeit, um ein Bild zu malen. Danach wurden die Rollen gewechselt.

In der dritten Übung bekamen alle Teilnehmenden jeweils eine leere Karte. Sie sollten sich überlegen, was sie als Einzelpersonen in den nächsten zehn Minuten tun wollten, um ihr Wohlbefinden zu steigern oder um sich als Einzelpersonen mit den je eigenen Vorlieben am besten ausleben zu können. Es wurde darauf hingewiesen, dass die Teilnehmenden nicht im Raum bleiben mussten. Sobald sie entschieden hatten, wie sie die zehn Minuten verbringen wollten, sollten sie ihre Entscheidung auf der Karte notieren. Im Anschluss daran teilte die Seminarleitung den Paaren jeweils eine ca. zwei Meter lange Schnur aus, mit der sich die Paare aneinanderbanden. Die Paare wurden sodann gebeten, ihre Entscheidungen umzusetzen. Sobald die zehn Minuten vorbei waren, stand es den Studierenden frei, ihre Erfahrungen aus der gesamten Übung zu reflektieren und ihre Gedanken im „Reflexionsspeicher“ festzuhalten. Als Orientierungsfragen wurden angeboten: *Was denken Sie über Demokratie nach dieser Einheit? Wer hat geführt? Wer ist gefolgt? Wie war es zu führen? Wie war es zu folgen? Wie war es nach dem Wechsel zwischen Führen und Folgen? Wie wurde zwischen Führenden und Folgenden kommuniziert? Im Verhältnis zwischen Theorie und Praxis: Wer führt und wer folgt? Inwiefern sind Theorie und Praxis voneinander abhängig? Was kann Theorie, was Praxis nicht kann? Was kann Praxis, was Theorie nicht kann? Wie eng sind Theorie und Praxis verbunden? Wie sollten sie verbunden sein? Wenn Sie die Übung nochmal machen würden, was würden Sie anders machen?*

Danach wurden Ausschnitte aus den Kapiteln „Radikale Demokratietheorie als kritische Gesellschaftstheorie und Zeitdiagnostik“ und „Die Bedeutung der Praxis“ aus Oliver Flügel-Martinsens Einführungsbuch sowie der Text „Theorie und Praxis“ von Rahel Süß aus dem Handbuch zu radikalen Demokratietheorien ausgewählt.⁷ Als Orientierungsfragen für die Diskussion wurden die Fragen genutzt: *Was ist „Praxis“? Was ist „Theorie“? Wie stellen wir uns das Verhältnis zwischen „Theorie“ und „Praxis“ vor (als zwei getrennte oder miteinander verbundene Disziplinen, Berufe, Personen, Bücher, Räume, Aktivitäten)?* Weitere Fragen wurden durch die studentischen Textverantwortlichen eingebracht und auch dieser Themenblock endet mit der Gesamtreflexion als offener Austausch.

7 Siehe Süß 2019.

3.4. Inhaltlicher Ablaufplan für Phase 2: „Projektwerkstatt“

Als Vorbereitung auf die Projektwerkstatt erhielten die Studierenden ein Set aus Arbeitsblättern zur Unterstützung für die Entwicklung einer Projektidee. Die bearbeiteten Unterlagen mussten die Studierenden weder den Dozierenden noch den anderen Teilnehmenden zeigen. Sie dienten ausschließlich der eigenen Erarbeitung. Die beiden Arbeitsblätter „Fragen zu Ihren Erlebnissen“ und „Fragen zu Ihrer Person“ hatten einen biografischen Ansatz und waren an Methoden angelehnt, die in den Programmen „Betzavta“ sowie „Social Justice & Diversity“ eingesetzt werden. Die Arbeitsblätter zielten darauf, demokratische und undemokratische Erlebnisse/Ereignisse/Situationen zu sammeln und entlang von Orientierungsfragen weitere (potenzielle) Zusammenhänge zwischen der eigenen Person und dem Thema Demokratie herauszuarbeiten. Das Arbeitsblatt „Fragen zu Ihrer Demokratietheorie“ diente den Teilnehmenden, ihr höchstpersönliches Verständnis von Demokratie entlang von fünf zentralen Fragen nochmals herauszuarbeiten: *Was ist Demokratie? Wodurch wird Demokratie gefährdet? Wie(so) muss Demokratie verbessert werden? Was sollen Menschen in einer Demokratie wissen und können? Wie wollen wir eine Demokratie lernen und leben, die es noch nicht gibt?* Das Arbeitsblatt „Fragen zum möglichen Ausgangspunkt Ihres Projektes“ ermöglichte eine Zusammenführung der vorherigen Überlegungen mit den Grundgedanken radikaler Demokratietheorien sowie eine Hinführung zu den Kontexten und Lebensbereichen, in den sich die Teilnehmenden befinden und in denen sie demokratisierende Impulse einbringen könnten. Hilfsfragen waren hier beispielsweise: *Wo und wie kommen Sie im universitären Kontext/ außerhalb der Universität vor? Womit und mit wem verbringen Sie Ihre Zeit? Was gefällt Ihnen? Was stört Sie? Was müsste anders/besser sein? Was könnte Demokratie damit zutun haben? Was könnte demokratischer sein? Welche Grundgedanken Ihrer persönlichen Demokratietheorie hängen damit zusammen? Welche Grundgedanken radikaler Demokratietheorien hängen damit zusammen?* Die Arbeitsblätter „Fragen zur Entwicklung des Projektes“ und „Fragen zum Fahrplan für das Projekt“ boten Unterstützung dabei, die Projektidee in ein Mini-Konzept zu überführen und die organisatorischen Eckpunkte zu erarbeiten.

In der „Projektwerkstatt“ wurden die Rahmenbedingungen für die Projektphase erläutert und die Unterlagen vorgestellt, die zur Verschriftlichung des Projektverlaufs und zur Bewertung eingesetzt werden konnten: „Projektkonzept“, „Projektbericht“ und „Reflexionsbogen“ (siehe nächster Abschnitt). Danach gab es einen „Open Space“ für die Studierenden, um

Einzelfragen zu klären oder Impulse zu verarbeiten. Anschließend fanden zwei Runden „Projekt-Speed-Dating“ statt. In gelosten Gruppen stellten sich die Teilnehmenden einander die Projekte vor, stellten Rückfragen und gaben sich Hinweise für die Projektumsetzung. Nach den beiden Runden fand wieder ein „Open Space“ statt, um sich mit anderen Studierenden außerhalb der bisherigen Gruppen auszutauschen, Einzelfragen zu klären und Impulse zu verarbeiten. Am Ende hatten die Teilnehmenden Fahrpläne und Meilensteine für ihre Praxisprojekte.

In der Phase der Projektdurchführung bot die Seminarleitung regelmäßige offene Sprechstunden an, damit Studierende sich mit ihr und anderen Teilnehmenden zu den Verläufen der Praxisprojekte austauschen konnten.

3.5. Studien- und Prüfungsleistungen: Projektkonzept, Projektbericht, Reflexionsbogen

Das Team, das das Seminarkonzept entwickelt hatte, diskutierte, ob und welche Studien- und Prüfungsleistungen möglich sein sollten und wie die Bewertung stattfinden sollte. Die studentischen Mitglieder des Projektteams argumentierten dafür, möglichst viele Varianten anzubieten: Studierende sollten entweder keine Leistung erbringen müssen, nur eine Studien- oder Prüfungsleistung einreichen können oder beides ablegen dürfen. Es wurde darüber diskutiert, ob Bewertungen an sich für das eigentliche Vorhaben des Seminars sinnvoll sind. Auch hier wiesen die studentischen Teammitglieder darauf hin, der Verzicht auf Bewertungen würde damit einhergehen müssen, dass Studierende keine Prüfungsleistung in diesem Seminar verbucht bekommen könnten und womöglich Zusatzbelastung hätten, wenn sie neben der intensiven Seminarteilnahme noch ein anderes Seminar belegen müssten, in dem eine Prüfungsleistung erbracht werden kann. Ausgehend vom Einführungsworkshop zur Demokratiepädagogik hat das Team die Entscheidung getroffen, dass die Bewertung von Prüfungsleistungen durch zwei Ansätze zu demokratisieren.

Der erste Ansatz bestand darin, Bewertungskriterien transparent zu machen und unterstützende Materialien anzubieten, damit die Studierenden ihre Projektverläufe systematisch reflektieren konnten. Hierzu sind die beiden Vorlagen für die Projektarbeit entstanden: „Projektkonzept“ und „Projektbericht“. Beide wurden in drei Abschnitte (Ausgangslage, Projektbeschreibung, Reflexion) gegliedert und mit Orientierungsfragen versehen,

um den Teilnehmenden zu ermöglichen, ihre Projekte so darzustellen, dass sie alle Bewertungskriterien erfüllen können.

Der zweite Ansatz bestand darin, dass die Bewertung der Leistungsnachweise nicht nur durch die Seminarleitung allein stattfindet, sondern auch durch die jeweiligen Studierenden selbst. Dazu wurde ein „Reflexionsbogen“ entwickelt, dessen Bestandteile nachfolgend abgedruckt sind. Darin gaben die Teilnehmenden eine Selbsteinschätzung zum Leistungsnachweis ab, von der ausgehend die Seminarleitung dann ihre Einschätzung vornahm. Im Falle weit auseinander liegender Beurteilungen würden Studierende und Seminarleitung sich besser über ihre Perspektiven austauschen und zu einer gemeinsamen Bewertung kommen können. Das Ziel war, Studierenden hiermit zu ermöglichen, ihre Einschätzung dermaßen zu begründen, dass die Lehrenden entweder deren Bewertung zustimmten oder eine besser begründete Abweichung vorlegen mussten. Die Deutungshoheit der Seminarleitung wurde außerdem dadurch abgeschwächt, dass der „Reflexionsbogen“ Bewertungskriterien aufweisen konnte, die die Studierenden selbst festlegen durften.

Der „Reflexionsbogen“ setzte sich wie folgt zusammen: Im ersten Teil wurden die Bewertungskriterien in vier Kompetenzbereichen beschrieben (Sachkompetenz, Methodenkompetenz, Handlungskompetenz und Urteilskompetenz). In jedem Kompetenzbereich konnten 25 von 100 Punkten erreicht werden. Es gab pro Kompetenzbereich zwei bis drei festgelegte Bewertungskriterien, die in einer Gegenüberstellung von „guter Leistung“ und „nicht ausreichender Leistung“ formuliert waren. Jeder Kompetenzbereich beinhaltete ein „freies Bewertungskriterium“, das die Studierenden selbst festlegten. Im Bereich „Sachkompetenz“ gab es dafür vier Punkte, bei „Methodenkompetenz“ zehn, bei „Handlungskompetenz“ fünfzehn und bei „Urteilskompetenz“ neun. Die unterschiedliche Gewichtung wurde vorgenommen, um den Einfluss von Studierenden zu erhöhen, je stärker das anvisierte oder tatsächliche Projektgeschehen zur Bewertung stand.

1) SACHKOMPETENZ		
Die Grundgedanken radikaler Demokratietheorien sind im Leistungsnachweis korrekt dargestellt: a) die Demokratie und das Demokratische, b) Kontingenz & Konflikt, c) Subjekt und Subjektivierung, d) Theorie und Praxis.	7	Im Leistungsnachweis wird auf die Grundgedanken radikaler Demokratietheorie zu wenig bis gar nicht eingegangen. Der demokratietheoretische Rahmen wird überwiegend falsch dargestellt.
Der Leistungsnachweis enthält eine sachliche Darstellung der Ausgangssituation/des Ausgangsproblems für das Praxisprojekt , indem a) die demokratierelevanten konkreten Fragestellungen in dem ausgewählten Lebensbereich mit Bezug auf die Grundgedanken radikaler Demokratietheorie herausgearbeitet werden. Die wesentlichen Rahmenbedingungen sind erfasst (z.B. formelle und informelle Strukturen, Akteure, Vorgaben, Gestaltungsspielräume).	7	Im Leistungsnachweis wird die Ausgangssituation bzw. das Ausgangsproblem nicht klar beschrieben, die Demokratierelevanz ist anhand der Grundgedanken radikaler Demokratietheorie zu wenig bis gar nicht ausgearbeitet und die wesentlichen Aspekte sind zu wenig bis gar nicht erfasst.
Der Leistungsnachweis enthält eine systematische Darstellung des Projektkonzeptes und des tatsächlich stattgefundenen Projektgeschehens . Das Projekt ist anhand der SMART-Methode konzipiert und reflektiert worden. Die im Projekt geplanten und tatsächlich stattgefundenen Lösungs- und Handlungsansätze sind nachvollziehbar wiedergegeben.	7	Der Leistungsnachweise zeigt ein Projektkonzept auf, das von keiner angemessenen Systematik zeugt und gibt das Projektgeschehen undurchsichtig oder chaotisch wieder. Im Leistungsnachweis findet eine isolierte Wissenswiedergabe statt oder er enthält zu viele überflüssige Fakten und Angaben. Die wesentlichen Projektschritte sind nicht plausibilisiert.
Sonstiges individuell durch Studierende festzulegendes aufgabenbezogenes Kriterium (bitte benennen und kurz beschreiben):	4	
Summe	25	

(2) METHODENKOMPETENZ		
Im Leistungsnachweis wird deutlich, dass die Steuerung des Projektes einer nachvollziehbaren Methodik (reflektierte Ist-Analyse) folgt. Die Darstellung macht nachvollziehbar, mit welchen Herausforderungen das Projektgeschehen konfrontiert war und wie damit umgegangen wurde. Unvorhergesehene Veränderungen im Projektgeschehen werden benannt, Abweichungen vom eigentlichen Projektplan werden beschrieben und Entscheidungen werden begründet.	7,5	Der Leistungsnachweis kann zu wenig oder gar nicht aufzeigen, welche Methodik bei der Steuerung des Projektes angelegt wurde, vor allem welche Herausforderungen zu bearbeiten waren und wie dies erfolgte. Die Darstellung umschiffte die Auseinandersetzung damit, dass Projekte immer dynamisch sind und Pläne ständig angepasst werden müssen.

Der Leistungsnachweis ist zudem selbst Produkt methodischer Arbeit : er ist (fach-)sprachlich angemessen; gut verständlich unter anderem durch Angaben zum Vorgehen, ausdrückliche Übergänge, deutliche Formulierung von Sprechakten (z.B. ich stelle in Frage, ich begründe, ich folgere, etc.). Die Darstellung des Projektgeschehens ist zusammenhängend und angemessen umfänglich, Begriffe klärend, argumentierend und folgerichtig. Die für die Prüfungsleistung notwendigen Formalitäten sind eingehalten worden: Textumfang, Formatierung (unter anderem 12 Punkt, 1,5-zeilig, 2 cm Rand rundum).	7,5	Dem Leistungsnachweis mangelt es an einer nachvollziehbaren Methodik, indem z.B. eine starre Aufzählung von Gedanken stattfindet, zu viele (fach-)sprachliche Fehler vorhanden sind, der Aufbau zu wenig bis gar nicht nachvollziehbar ist oder Abschwüngen vom Wesentlichen zu häufig passieren. Die Darstellung des Projektvorgehens ist insgesamt bloß behauptend, unzusammenhängend, sprunghaft, aufzählend, widersprüchlich; undifferenziert, sehr knapper Text; Vorgehen zeugt von keinerlei Methode.
Sonstiges individuell durch Studierende festzulegendes aufgabenbezogenes Kriterium (bitte benennen und kurz beschreiben):	10	
Summe	25	

(3) HANDLUNGSKOMPETENZ

Der Leistungsnachweis zeigt auf, dass das Agieren im Projekt geprägt war vom Ausprobieren partizipativer Vorgehensweisen . Es wird darauf eingegangen, wie sich (eigene) Handlungsmöglichkeiten im Projektgeschehen bspw. im Spannungsverhältnis aus Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Fremdbestimmung oder im Spannungsverhältnis aus demokratischem Gegeneinander, Miteinander und Füreinander insbesondere vor dem Hintergrund unterschiedlicher Perspektiven, Identitäten, Wertvorstellungen ausgestaltet hat.	10	Der Leistungsnachweis geht zu wenig oder gar nicht auf die im Projekt angestrebten und realisierten Partizipationsmöglichkeiten ein. In der Darstellung wird zu wenig oder gar nicht ersichtlich, was das partizipative Handeln im Projektgeschehen erleichtert oder erschwert hat.
Sonstiges individuell durch Studierende festzulegendes aufgabenbezogenes Kriterium (bitte benennen und kurz beschreiben):	15	
Summe	25	

(4) URTEILSKOMPETENZ		
Im Leistungsnachweis wird beurteilt, inwiefern das Projektgeschehen die anvisierten Ziele erreicht hat (z.B. anhand der SMART-Methode). Ausgangssituation, Projektverlauf, Abschluss und Schlussfolgerungen werden systematisch begutachtet. Die Darstellung beschränkt sich nicht auf eine binäre Bewertung des Projektes (gut vs. schlecht), sondern ist von dem Bewusstsein gekennzeichnet, auf unterschiedlichen Ebenen aus diesem Experiment zu lernen (z.B. indem abwägend, multiperspektivisch, untersuchend, befragend und differenziert vorgegangen wird). Es wird dargestellt, welche Erkenntnisse aus dem Projekt demokratierelevant sind.	8	Der Leistungsnachweis ist überwiegend oder zu sehr dogmatisch, festgelegt und in der Perspektive zu eng. Zweifel und Suchbewegungen werden verborgen oder kommen nur am Rande vor. Die Darstellung ist zu unkritisch oder zu sehr fokussiert auf das, was nicht geklappt hat, indem eine einseitige Perspektive dominiert, eine polemische Wiedergabe stattfindet, undifferenzierter Für- oder Widerspruch stattfindet.
Der Leistungsnachweis geht auf das Verhältnis zwischen Theorie und Praxis ein. Diese beiden Sphären werden unter anderem anhand folgender Fragen aufeinander bezogen: Inwiefern hat die Beschäftigung mit Demokratietheorien Impulse für die Gestaltung der Praxis gegeben? Welche Impulse ergeben sich aus der Praxis für die Gestaltung der Demokratietheorien? Dabei bilden sowohl die Grundgedanken radikaler Demokratietheorien als auch die Grundgedanken der persönlichen Demokratietheorie der Studierenden den Referenzrahmen.	8	Der Leistungsnachweis enthält zu wenige oder gar keine Gedanken zum Verhältnis von Theorie und Praxis. Darin wird gar nicht oder zu wenig entweder auf die radikalen Demokratietheorien oder auf die persönlichen Demokratietheorien eingegangen.
Sonstiges individuell durch Studierende festzulegendes aufgabenbezogenes Kriterium (bitte benennen und kurz beschreiben):	9	
Summe	25	

Im zweiten Teil des „Reflexionsbogens“ haben Studierende und Seminarleitung anhand von Orientierungsfragen ihre Einschätzung als Fließtext verschriftlicht.

Orientierungsfragen für Studierende	Orientierungsfragen für Seminarleitung
<ol style="list-style-type: none"> 1. Was hat mich am Thema des Leistungsnachweises interessiert? 2. Was sind die Stärken des Leistungsnachweises? (anhand der Bewertungskriterien) 3. Wo besteht Verbesserungspotential? (anhand der Bewertungskriterien) 4. Welche Zusatzkriterien habe ich für die Bewertung meines Leistungsnachweises ausgewählt? <ol style="list-style-type: none"> a) Sachkompetenz b) Methodenkompetenz c) Urteilskompetenz d) Handlungskompetenz 5. Was ist mein Lernzuwachs auf den folgenden Ebenen? <ol style="list-style-type: none"> a) Sachkompetenz b) Methodenkompetenz c) Urteilskompetenz d) Handlungskompetenz 6. Was nehme ich aus dem gesamten Lernsetting des Seminars für den weiteren Verlauf des Studiums mit? 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Was sind die Stärken des Leistungsnachweises? (anhand der Bewertungskriterien) 2. Wo besteht Verbesserungspotential? (anhand der Bewertungskriterien) 3. Welcher Lernzuwachs ist feststellbar auf den folgenden Ebenen? <ol style="list-style-type: none"> a) Sachkompetenz b) Methodenkompetenz c) Urteilskompetenz d) Handlungskompetenz

3.6. Inhaltlicher Ablaufplan für Phase 3: „Reflexionswerkstatt“

Die „Reflexionswerkstatt“ war der Abschluss des Seminars und vierteilig aufgebaut. Im ersten Teil erhielten die Studierenden die Möglichkeit, ihre Projekte entlang der folgenden Eckpunkte vorzustellen: *Ausgangspunkt, Herausforderungen, Fragen und Impulse für die Gesamtdiskussion*. Im zweiten Teil fand die Diskussion folgender Fragen statt: *Inwiefern hat die Beschäftigung mit Demokratietheorien Impulse für die Gestaltung der Praxis gegeben? Welche Impulse ergeben sich aus der Praxis für die Gestaltung der Demokratietheorien?* Hierbei bildeten sowohl die Grundgedanken radikaler Demokratietheorien als auch die Grundgedanken der persönlichen Demokratietheorien der Teilnehmenden den Referenzrahmen.

Im dritten Teil wurden das Seminar in seinem Konzept und in seiner Durchführung ausgewertet, damit auch die Studierenden, die nicht im Entwicklungsprozess mitgewirkt haben, die Gelegenheit bekamen, Verbesserungsvorschläge zu machen und in ein gemeinsames Nachdenken über Weiterentwicklungspotentiale einzusteigen. Im vierten Teil fand schließlich die Besprechung der Publikation statt, in der die Teilnehmenden alle Informationen zu ihrer Mitwirkungsmöglichkeit erhielten. Die Evaluation des

Seminars bildete die dritte Etappe des Projekts. Ihre Erkenntnisse, Erfahrungen und anderweitigen Impulse wurden erstmalig auf der Tagung „Radikale Demokratiebildung“ am 22. und 23. Juni 2023 in Wien vorgestellt. Sie sollen hier nochmals in einer erweiterten Fassung präsentiert werden.

4. Evaluation und Ausblick

Kernfrage der Evaluation lautete: Was hat dieses Seminar gebracht? Die Antworten waren vielfältig. Studierende und Dozierende fanden heraus, was ihre je individuellen Demokratieverständnisse sind und woher sie kommen. Sie arbeiteten heraus, dass sie seit ihrer Geburt immer wieder demokratische und undemokratische Momente erlebt hatten und dass sie von diesen bis heute geprägt wurden. Sie hoben hervor, dass sie üben müssen und trainieren wollen, eigenes Denken, Fühlen und Handeln im Sinne der Demokratie zu befragen: *Wer bin ich? Was ist mir wichtig? Wie „blicke“ ich auf mich und die Welt? Warum genau so und nicht anders? Wie geht es mir? Wie geht es Anderen? Was ist mein Beitrag daran, dass ich beteiligt bin oder nicht und dass Andere beteiligt sind oder nicht?* Sie entdeckten, dass radikale Demokratietheorien ihnen dabei helfen können, für diese und andere Fragen eine Sprache zu finden, indem sie ihnen Begriffspaare als Ausgangspunkte für Suchbewegungen anbietet. Davon gab es im Seminar reichlich, so dass alle Beteiligten erkundeten, wie viele Perspektiven in ihnen selbst, aber auch außerhalb von ihnen vorkommen und wie sie sich verständigen können, ohne überzeugen zu müssen oder (nur) alleinig Recht zu haben. Sie stellten Kontakte her, bauten Beziehungen auf, probierten Übungen aus und fragten sich dabei immer wieder: *Sind wir jetzt demokratischer als vorher?* Sie erschlossen stets neue Facetten des Begriffs Demokratie. Begriffe seien im Seminar mit Leben gefüllt worden, sagte eine Studierende, weil sie aufs eigene Erleben bezogen wurden. Grundgedanken radikaler Demokratietheorien haben die Wahrnehmung geprägt, von Einzelpersonen, Interaktionen, Situationen, Ereignissen – und umgekehrt. Alle Projektbeteiligten haben gemeinsam gelernt, Ordnungen und Setzungen zu erkennen, sich darin zu verorten und diese zu verstehen. Sie haben diese durchlebt, durchsucht, durchdrungen – nicht zuletzt, indem sie sich die Frage stellten: *Wenn ich diese Übung nochmal machen würde, was würde ich anders machen?*

Begriffe der radikalen Demokratietheorien sind darüber hinaus lebendig geworden, weil alle Beteiligten ihre Erfahrungen aus dem Seminar in die

Welt außerhalb des Seminars mitgenommen haben. Die Ergebnisse der Praxisprojekte zeigten eine intensive Auseinandersetzung mit den Seminarinhalten. Sie umfassten Versuche der Enthierarchisierung von familiären Beziehungen, des demokratischen Kochens im Jugendzentrum, der Fotodokumentation politischer Graffiti in Universitätsgebäuden, der Erarbeitung einer WG-Verfassung, zur Formalisierung der studentischen Fachschaft für Soziologie, der Vereinsgründung im Rahmen einer privaten Veranstaltungsgruppe, Versuche didaktische Ansätze für eine demokratische Unterrichtsgestaltung im Lehramt aufzuspüren, zur Demokratisierung von Mensch-Natur-Verhältnissen, der Erkundung von Weiterbildungsmöglichkeiten eines bestehenden Jugendforums oder eine Untersuchung, wie der demokratische Umgang mit sich selbst aussehen könnte. Grundgedanken radikaler Demokratietheorien wie Kontingenz, Konflikt, Macht, Subjektivierung, Politik und Politisches wirkten instruktiv auf die Projektvorhaben, die sich entsprechend oft um demokratisierende Umgestaltungsversuche bestehender Ordnungen und die Aushandlung von Konflikten drehten. Häufig wurden Übungen wie „1 Regel“ oder „Kampf um die Stühle“ als maßgebliche Inspirationsquellen für Idee und Methodik der Praxis aufgegriffen und vielfach deren Wert für die Übertragung theoretischer Abstraktion in eine konkrete Praxisvorstellung hervorgehoben. Praxis hat also Theorien zugänglicher gemacht, die wiederum Praxis zugänglicher gemacht haben. Der Transfer vom Seminar in die Praxis vollzog sich so als aktive Aneignung, in der die Studierenden Seminarinhalte mit eigenen Demokratievorstellungen, Theorieperspektiven, persönlichen Wünschen und Praxiserfordernissen verbanden. Dieses wechselseitige Theorie-Praxis-Verhältnis half dabei, die Realität zu deuten und eigenes Handeln zu begründen. So öffnete etwa „das Politische“ die Wahrnehmung auf demokratische Praktiken wie Graffiti oder gemeinsames Kochen jenseits einschlägig politischer Institutionen, während „Subjektivierung“ auf die verschiedenen Macht- und Ausschlussbeziehungen in einer WG- oder Unterrichtssituation aufmerksam machte.

In allen Übungen mit der Seminargruppe und in allen Praxisprojekten ist stets gefragt worden: *Was hat das mit Demokratie zu tun? Was ist daran demokratisch oder undemokratisch? Wie könnte es demokratischer sein?* Diese Fragen wurden interaktiv bearbeitet. „Eigentlich hätte ich meinen Projektbericht zusammen mit den externen Beteiligten meines Praxisprojektes schreiben müssen, weil wir ja von Anfang bis Ende als Gruppe aktiv waren“, sagte ein Studierender. Die Seminarteilnehmenden haben Demokratisierungen nicht als große revolutionäre Ereignisse, sondern als Alltagsgeschehnisse ausprobieren können. Dabei haben sie „Lust und Frust

der Demokratie“ gespürt. Demokratie als Abenteuer sei verheißungsvoll gewesen und habe herausgefordert sowie überfordert. „Mit anderen Menschen demokratisch umzugehen, ist nicht immer leicht, mit sich selbst demokratisch umzugehen, ist aber genauso schwierig“, schilderte eine Studierende. „Demokratisch werden“ bedeute dabei nicht immer nur „Vorwärtskommen“, sondern „auf der Stelle treten“, „Innehalten“, „zurückblicken“ und „vorausschauen“, „andere hören, aber auch in sich hinein hören“. Es geht darum, Kraftquellen für Ermächtigung in sich und mit anderen zu entdecken. Ein Studierender wies darauf hin, dass er gerade in Zeiten von zunehmendem Rechtsruck den Mut nicht verlieren wolle, was in demokratischem Sinne auch bedeuten könne, „Hochmut“ abzubauen und „Sanftmut“ aufzubauen. „Im Großen und Ganzen sieht es gerade nicht gut aus und doch hat mir das Seminar die Wahrnehmung eröffnet, dass im Alltag viele Gelegenheiten für demokratisches Empowerment sind“, sagte ein Studierender. Diese Perspektive könne auch „niedlich“ sein vor dem Hintergrund, welche Monströsitäten noch immer nicht überwunden sind. Und dann kam ein Zitat aus „Der Hobbit“, in dem Gandalf sagt: „Saruman ist der Meinung, dass nur große Macht das Böse fernhalten kann. Aber ich habe anderes erfahren. Ich finde, es sind die kleinen Dinge, alltägliche Taten von gewöhnlichen Leuten, die die Dunkelheit auf Abstand halten.“ Demokratie ist privilegierend und diskriminierend, voll von Barrieren, viestimmig, anstrengend, kompliziert – ein Kosmos. Demgegenüber kann das Demokratische nicht leicht zu finden und doch manchmal ganz einfach sein – vor allem ist es lohnenswert, danach zu suchen.

Mit dieser Publikation endet das Projekt, dieses Seminar zu erfinden. Vieles war aufgrund verkrusteter Strukturen anstrengend, aber Momente des Demokratischen waren zahlreich, waren intensiv und waren überhaupt nur möglich, weil Demokratie auf radikale Weise in Theorie und Praxis zusammenkam, weil universitäre und außeruniversitäre Demokratieförderung gemeinsame Sache machten. Nur weil die Leitung der Fachstelle für Demokratie der Stadt Moers und die AG Politische Theorie und Ideengeschichte der Universität Bielefeld eine Kooperation eingegangen sind, konnte ein Team gebildet werden, das ein radialdemokratisches Format erfand, in dem Demokratie gelernt und gemacht wurde. Bei der Tagung im Juni 2023 in Wien gab es großes Interesse für das Konzept. Sowohl Dozierende als auch Studierende verschiedener Standorte teilten mit, dass sie gespannt auf die Publikation seien und im Anschluss daran den Austausch vertiefen wollen. Kooperations- und Adaptionmöglichkeiten haben sich also angebahnt.

Ob und was daraus an der Universität Bielefeld als nächstes wird, muss sich zeigen. Die Fakultät für Soziologie ist Vorreiterin in Deutschland. Gerade in turbulenten Zeiten braucht es von ihr innovative Impulse zur Vertiefung interdisziplinärer Zusammenarbeit, zur Verzahnung von Fachwissenschaft und Fachdidaktik und zur Verbindung universitärer und außeruniversitärer Räume der Demokratieförderung. Der Fachbereich Politikwissenschaft ist durch zwei Lernformate bereits ein Labor für innovative Lehre: das „Problem Based Learning“ im Einführungsmodul und die „UN-Simulation“ im Modul „Internationale Beziehungen“. Es braucht hier dringend eine dritte Säule zur Stabilisierung innovativen Lernens und Machens von Demokratie. Eine an dieses Projekt anschließende Förderung zur Weiterentwicklung oder eine Verstetigung des Seminarkonzeptes durch Beschluss der Fakultätsorgane ist notwendig und noch offen.

Letztlich gilt: Wenn Demokratietheorien selten und konventionell gelernt werden, halten wir uns nur mit Mühe über Wasser. Der Wellengang der vergangenen Monate und Jahre hat gezeigt, dass wir alle im selben Boot sitzen und dass ein tiefes Verständnis von Demokratie für unsere Gesellschaft überlebenswichtig ist. Es ist daher wunderbar, dass ausgehend von diesem Projekt die Fachstelle für Demokratie der Stadt Moers in einer Kooperation mit der Universität Duisburg-Essen in die Fortsetzung des vorliegenden Ansatzes geht und dass es künftig zwei oder mehr Standorte geben kann, an denen Studierende Demokratie in Theorie und Praxis lernen und machen. Unser Leuchtturm strahlt deshalb die Botschaft in den Nachthimmel: „Demokratie ist stets im Rückstand zu sich selbst, und zugleich sich selbst voraus.“ (J. Derrida)

Literatur

- Becker, Helle 2021: *Demokratieführerschein*. Bonn.
- Czollek, Leah Carola/Perko, Gudrun/Kaszner, Corinne/Czollek Max 2019: *Praxishandbuch Social Justice und Diversity. Theorien, Training, Methoden, Übungen*. Weinheim.
- Edelstein, Wolfgang/Frank, Susanne/Sliwka, Anne (Hg.) 2009: *Praxisbuch Demokratiepädagogik. Sechs Bausteine für Unterrichtsgestaltung und Schulalltag*. Weinheim.
- Flügel-Martinsen, Oliver 2020: *Radikale Demokratietheorien zur Einführung*. Hamburg.
- Haan, Gerhard de/Edelstein, Wolfgang/Eikel, Angelika (Hg.) 2007: *Qualitätsrahmen Demokratiepädagogik. Demokratische Handlungskompetenz fördern, demokratische Schulqualität entwickeln. Heft 1–7*. Weinheim.

- Maroshek-Klarman, Uki/Rabi, Saber 2015: *Mehr als eine Demokratie. Sieben verschiedene Demokratieformen verstehen und erleben – 73 Übungen nach der „Betzavta“-Methode*. Gütersloh.
- Raimondi, Francesca 2019: Subjektivierung. In: Comtesse, Dagmar et al. (Hg.), *Radikale Demokratietheorie. Ein Handbuch*. Berlin, 622–632.
- Ramadanani, Demokrat/Zimmermann, Michael 2017: „Warum soll hier im Narrenkleid ich stehn, um Hinz und Kunz und jeden anzuflehn (...)?“ Shakespeares Coriolanus und der Versuch eines dreifach-demokratischen Theaters mit Kindern und Jugendlichen aus Schloß Holte-Stukenbrock. In: Scheurle, Christoph/Hinz, Melanie/Köhler, Norma (Hg.), *Partizipation: teilhaben/teilnehmen. Theater als Soziale Kunst II*. Barleben, 109–128.
- Süß, Rahel 2019: Theorie und Praxis. In: Comtesse, Dagmar et al. (Hg.), *Radikale Demokratietheorie. Ein Handbuch*. Berlin, 793–806.

Radikale Demokratietheorie zwischen Theorie und Praxis

Oliver Flügel-Martinsen

Radikale Demokratietheorien unterhalten ein besonderes Verhältnis zur politischen Praxis, weil sie sich selbst als eine kritische Aktivität (vgl. Tully 2008) und insofern als Teil der politischen Praxis verstehen. Damit verbindet sich kein Anspruch auf eine höhere praktische Wirksamkeit im Vergleich zu anderen Demokratietheorien, sondern ein anderes Verständnis der Beziehung zwischen Theorie und Praxis. Um den kritischen Sinn dieses radikaldemokratischen Blicks auf Theorie und Praxis sichtbar werden zu lassen, ist es sinnvoll, zunächst schlaglichtartig gängige Unterscheidungen zwischen Theorie und Praxis bzw. Theorie und Empirie zu beleuchten (1.). In den nächsten Schritten wird es darum gehen, Demokratietheorie und demokratische Praxis als kritische Befragungsaktivitäten einzuführen (2.), die als Formen der Kontingenzgestaltung verstanden werden können (3.). Die letzten beiden Schritte setzen sich dann mit der Frage auseinander, inwiefern radikale Demokratietheorien die Kritik nicht-demokratischer Praktiken zulassen (4.) und ob ihre Strategie der Eröffnung einer streitenden Auseinandersetzung über die Einrichtung unserer Welt angesichts der enormen Polarisierungen, die unsere Gegenwartsgesellschaften durch die Erfolge rechter Bewegungen kennzeichnen, überhaupt noch eine demokratietheoretisch angemessene Option darstellt (5.).

1. Theorie und Praxis – ideengeschichtliche und demokratietheoretische Schlaglichter

Das Verhältnis zwischen Politischer Philosophie und politischer Praxis kann ideengeschichtlich als Geschichte komplexer Kontroversen rekonstruiert werden. Die bis heute vielleicht einflussreichste Version dieser Kontroverse lässt sich bis in die Antike zurückverfolgen. Dabei steht auf der einen Seite Platons Überzeugung, dass eine Praxis, die nicht durch eine Theorie angeleitet wird, die sich aus philosophischer Expertise speist, unweigerlich ins Verderben führt (vgl. Platon 1991: Buch V). Das Verhältnis von Theorie und Praxis ist in diesem Modell sehr klar konturiert: Gelungen kann eine

Praxis nur dann sein, wenn sie die wohlbegründeten Einsichten, die sich nur theoretisch gewinnen lassen, umsetzt. Praxis bleibt dabei auf Umsetzung beschränkt, erkenntnistheoretisch bedeutsam ist nur die theoretische Perspektive. Auf der anderen Seite etabliert sich bereits im philosophischen Diskurs der Antike bei Aristoteles eine etwas andere Position, der zufolge es nicht so einfach ist, das Verhältnis von Theorie und Praxis zu bestimmen. Aristoteles' Überlegungen zur relativ besten Verfassung (vgl. Aristoteles 1995: Buch 4) lassen sich nämlich im Unterschied zu Platons Vorstellung einer idealen Polis erkenntnistheoretisch durchaus so verstehen, dass praktische, empirische Gegebenheiten philosophisch von Belang sind. Platon argumentiert mit der Metapher einer ausgelöschten Tafel, um zu verdeutlichen, dass aus seiner Sicht bestehende gesellschaftliche Verhältnisse zunächst massiv umgestaltet werden müssen, um an ihrer Stelle eine philosophisch begründete Ordnung zu errichten. Aristoteles weist demgegenüber darauf hin, dass die philosophische Reflexion die gesellschaftlichen Gegebenheiten ernst nehmen und sich auf der Suche nach der besten Verfassung an ihnen orientieren muss. Gegenüber stehen sich so bereits seit der Antike auf der einen Seite die Position, dass Theorie Praxis anleiten, ja modellieren muss, so dass Praxis nur die Umsetzung von Theorie ist und ihr keine eigenständige Bedeutung zukommt. Auf der anderen Seite hingegen finden wir die Überzeugung, dass praktische, empirische Gegebenheiten Seiten haben, die sich theoretisch nicht einfach so verändern lassen und die bei der Theoriebildung selbst deshalb berücksichtigt werden müssen.

Platons Vorschlag begleitet das politische Denken in gewandelter Form als Vorstellung einer durch Expertise angeleiteten Wissenschaft bis in die Gegenwart und genießt auch in jüngerer Zeit in ganz verschiedenen, sowohl wissenschaftlichen als auch politischen, Kontexten große Popularität. So liegt sie etwa der Idee einer evidenzbasierten Politik zugrunde, die ihre Entscheidungen, so die Ausgangsannahme, auf wissenschaftliche Evidenz stützt und damit in die Lage versetzt werden soll, nach objektiven Kriterien zu entscheiden. Solche Vorstellungen evidenzbasierter Politik haben während der Corona-Pandemie eine große Rolle in der staatlichen Entscheidungsfindung und politischen Kommunikation gespielt.¹ Sie begegnen uns aber auch bei nichtstaatlichen Akteuren, wie etwa der Klimaprotestbewegung *Extinction Rebellion*, wenn deren Mitgründer Roger Hallam in seiner programmatischen Schrift *Common Sense for the 21st Century* im

1 Die These, dass das demokratietheoretisch bedenklich ist, entwickle ich in Flügel-Martinsen 2020b.

Grunde die Forderung erhebt, klimawissenschaftliche Erkenntnisse unmittelbar politisch umzusetzen und so die Ebene der demokratischen Auseinandersetzung über die zu treffenden Entscheidungen gleichsam zu überspringen (vgl. Hallam 2019). *Extinction Rebellion* folgt damit in gewisser Weise einem seit dem Marxismus des 19. Jahrhunderts etablierten Muster politisch-sozialer Bewegungen: Obwohl der Marxismus philosophisch und politisch einerseits emphatisch einen Vorrang der Praxis fordert, ist auch für die marxistische Vorstellung eines wissenschaftlichen Sozialismus, eines Sozialismus also, der sich auf objektive Einsichten gründet, eine Variante der Idee, Theorie bzw. Wissenschaft könne, ja müsse politische Praxis anleiten, wesentlich.

Derlei Bestimmungen des Verhältnisses von Theorie und Praxis sind aus radikaldemokratischer Perspektive aus verschiedenen Gründen problematisch. Jacques Rancière hat so bekanntlich nachdrücklich darauf hingewiesen, dass Platons Forderung nach der Einrichtung einer philosophisch begründeten Ordnung auf eine metapolitische Perspektive hinauslaufe, die mit dem politischen Streit um die gemeinsame Weltgestaltung Schluss mache (vgl. Rancière 2002: 73ff.). Gegen die marxistische Idee eines wissenschaftlichen Sozialismus und der von ihm implizierten Vorstellung eines teleologischen Geschichtsverlaufs haben postmarxistische Autor*innen geltend gemacht, dass damit die ebenfalls marxistische Vorstellung eines emanzipatorischen Klassenkampfes und überhaupt jede politische Auseinandersetzung schon konzeptionell jeglicher Gestaltungsmöglichkeit beraubt werde, da die marxistische Wissenschaft die Ergebnisse der Geschichte ja bereits im Vorhinein festlege (vgl. Castoriadis 1990; Laclau 2007 und Flügel-Martinsen 2016). Mit Blick auf das derzeit auch wissenschaftspolitisch sehr prominente Konzept evidenzbasierter Politik hat jüngst Holger Straßheim in einer grundlegenden Kritik eingewendet (vgl. Straßheim 2023), dass gerade das Konzept der Evidenz, dessen Objektivitätsansprüche auf der Vorstellung umfassender Offenlegung basieren, in wesentlichen Hinsichten auf Verdeckungen angewiesen bleibt, weil sich die behauptete Evidenz nämlich bestimmten Geltungsbedingungen verdanke, die spezifischer und nicht allgemeiner Natur sind, so dass sinnvollerweise gar nicht in einem allgemeinen Sinne von Evidenz gesprochen werden könnte – genau diese Spezifität der eigenen Geltungsbedingungen verdecken Evidenzannahmen jedoch, um objektiv und allgemeingültig erscheinen zu können.

Sind demgegenüber die auf Aristoteles zurückgehenden Überlegungen zum Eigensinn praktischer, empirischer Gegebenheiten, die sich theoretisch nicht einfach überspringen lassen, radikaldemokratiethoretisch at-

traktiver? Zunächst einmal darf die Differenz zwischen Platon und Aristoteles nicht überakzentuiert werden. Zwar setzt Aristoteles auf eine empirische Analyse und führt komparative Verfassungsstudien durch (vgl. Aristoteles 1995: Buch 2). In diesem Sinne kann Aristoteles als Vorläufer empirischer politischer Theorien verstanden werden, ja er etabliert mit seinem Vergleich gelungener und misslungener Verfassungstypen deren wichtiges deskriptives und analytisches Instrument der Typologie von Regierungssystemen. Gleichzeitig darf die Beziehung zwischen Platon und Aristoteles nicht mit derjenigen zwischen normativen und empirischen Demokratietheorien in der zeitgenössischen Politikwissenschaft verwechselt werden (vgl. Lembcke et al. 2012 und 2016). Vielmehr bewegen sich sowohl Platon als auch Aristoteles innerhalb des Spektrums normativer politischer Theorien. Aristoteles geht dabei einen großen Schritt auf empirische politische Theorien zu, ohne aber auf eine Vorform positivistischer Wissenschaftstheorie zu setzen, die, wie es für gegenwärtige empirische politische Theorien maßgeblich ist, nur festzuhalten beansprucht, was der Fall ist. Aristoteles' Überlegungen lassen sich als eine Kritik des platonischen Idealismus der *Politeia* verstehen, gleichzeitig bleibt er immer auch ein normativer Denker, der aber der Auffassung ist, dass bestimmte empirische Gegebenheiten den Möglichkeitsraum normativer Theorie beschränken. Aristoteles begründet so seine Vorstellung der Legitimität der Sklavenhaltung oder der patriarchalen Herrschaft auf der theoretischen Grundlage einer heute in diesen Hinsichten zutiefst irritierenden normativen Anthropologie (vgl. Aristoteles 1995: Buch 1) und er behauptet, dass bestimmte ständische Ordnungen als empirische Grenzen theoretischer Gestaltungsmöglichkeiten akzeptiert werden müssen (vgl. Aristoteles 1995: Buch 4). Damit ist Aristoteles kaum ein geeignetes Vorbild für eine radikaldemokratische Bestimmung des Verhältnisses von Theorie und Praxis, da radikale Demokratietheorien, wie wir im nächsten Schritt sehen werden, gesellschaftliche Ordnungen ebenso wie die in ihnen enthaltenen Vorstellungen von Normativität und Wissen als historisch situierte, kontingente und damit wandelbare Entitäten verstehen – wobei die demokratische Praxis in deren Infragestellung und Umgestaltung im Namen derjenigen besteht, die aus diesen Ordnungen ausgeschlossen sind oder in ihnen unterdrückt werden (vgl. Flügel-Martinsen 2022a).

2. Theorie und Praxis als kritische Befragungen

Radikale Demokratietheorien denken die Beziehung von Theorie und Praxis markant anders als es in den beiden anderen dominanten Familien der Demokratietheorie – normativen und empirischen Demokratietheorien – der Fall ist (vgl. Flügel-Martinsen 2020a: Kap. 1.4 und 2021: Nachwort). Wie bereits angedeutet, setzen sich *normative Demokratietheorien* zum Ziel, Modelle von Demokratie zu rechtfertigen, die teils als normativer Maßstab zur Beurteilung bestehender Demokratien dienen sollen oder auch eine normative Anleitung zur Demokratisierung bestehender politischer Strukturen bereitstellen sollen. Zweifellos gibt es dabei teils erhebliche Unterschiede zwischen verschiedenen Denkschulen bzw. methodischen Ansätzen der Politischen Philosophie und Theorie.² Gemeinsam ist ihnen aber die Aufgabenbestimmung, normative Demokratiekonzeptionen zu begründen, auch wenn sich konstruktivistische Ansätze (vgl. Rawls 2006) stärker von der politischen Praxis entfernen, indem sie abstrakt normative Prinzipien begründen, während interpretative (vgl. Taylor 2002) oder rekonstruktive (vgl. Honneth 2011) Theorien den Anspruch erheben, die normativen Prinzipien den sozialen und politischen Praktiken selbst zu entnehmen.³ *Empirische Demokratietheorien* zeichnen sich demgegenüber durch eine Haltung aus, die dem eigenen Anspruch nach normativ enthaltsam ist und sich auf Beschreibung und Analyse beschränkt (vgl. Lembcke et al. 2016). In beiden dominanten demokratietheoretischen Familien kommt aber der Aufgabe einer theoretischen Systematisierung die wesentliche Rolle zu, wodurch Theorie und Praxis auf unterschiedlichen Ebenen angesiedelt werden und unterschiedlichen Logiken folgen. Radikale Demokratietheorien ebnen mögliche Unterschiede zwischen Theorie und Praxis zwar nicht einfach ein, verstehen aber beide als historisch situierte Entitäten, die unter kontingenten Bedingungen und im Spannungsfeld von Machtbeziehungen konstituiert und transformiert werden. Damit verschwindet ein Stück weit die Distanz, die wissenschaftliche Theorien üblicherweise zur empirischen Praxis unterhalten. Während normative Demokratietheorien diese Distanz durch Vorstellungen wie die der Rationalität oder begründete normative Prinzipien herstellen, bedienen sich empirische

2 Vgl. hierzu am Beispiel des Umgangs mit Besonderheit und Pluralismus die kritische Diskussion der verschiedenen Positionen von u.a. liberalen, deliberativen oder republikanischen Ansätzen in: Flügel-Martinsen/Martinsen 2014: Kap. 2.

3 Vgl. zur kritischen Diskussion dieser verschiedenen normativen Denk- und Methodenansätze auch Flügel-Martinsen 2017: Kap. 1.

Demokratiethorien hierzu Ansprüchen wie denen der Objektivität, der Verallgemeinerung oder der Neutralität.

Radikale Demokratiethorien, so wie ich sie zu deuten vorschlage (vgl. Flügel-Martinsen 2017, 2020a, 2021 und 2022b), verzichten auf solche Begründungen normativer Prinzipien oder wissenschaftstheoretische Grundsätze wie Objektivität oder Neutralität und setzen an deren Stelle kritische und skeptische Befragungen, die den vermeintlich festen epistemischen Grund unter solchen Annahmen aufwühlen. Solche kritischen Befragungsstrategien sind aber nicht allein auf der Ebene der Theorie, sondern insbesondere auch auf der der demokratischen Praxis von zentraler Bedeutung. Demokratische Praxis selbst kann nämlich als eine Form der kritischen Befragung gegebener Ordnungen und ihrer Organisation von Ein- und Ausschlüssen verstanden werden.⁴ Rancières Forderung, „die Rückkehr der ‚politischen Philosophie‘ ins Feld der politischen Praxis zu denken“ (Rancière 2002: 13), lässt sich, so mein Vorschlag, am ehesten einlösen, wenn beide – Demokratiethorie und demokratische Praxis – als Formen der kritischen Befragung verstanden werden.

3. Kontingenzgestaltung

Diese Vorstellung einer kritischen Befragung, die aus radikaldemokratischer Sicht das gemeinsame Band zwischen Demokratiethorie und demokratischer Praxis darstellt, verweist auf die Möglichkeit einer Gestaltung und Umgestaltung gesellschaftlicher Ordnungen. Diese Möglichkeit hat zur Voraussetzung, dass gesellschaftliche und politische Ordnungen kein festes Fundament haben (vgl. Marchart 2010) und in diesem Sinne als kontingente Ordnungen verstanden werden können (vgl. Flügel-Martinsen 2020a: Kap. 2 und 2021: Kap. 2). Jacques Rancière unterstreicht in diesem Zusammenhang, dass Kontingenz eine Vorbedingung ist, ohne die Politik undenkbar bleiben müsste:

4 Dieses Befragungsmotiv ist für eine ganze Traditionslinie einer kritischen politischen Philosophie maßgeblich (vgl. Flügel-Martinsen 2017 und 2021). Theoriegeschichtlich geht es meiner Rekonstruktion zufolge vor allem auf die Genealogie Nietzsches und deren Rezeption im radikalen französischen Denken des 20. Jahrhunderts zurück, wie es sich etwa in Foucaults Genealogie oder Derridas Dekonstruktion zum Ausdruck bringt. Aber auch die frühen Denklinien kritischer Theorien, die sich zu Hegel und Marx zurückverfolgen lassen, sind hier von Gewicht. Vgl. zu dieser Ideengeschichte kritischer Befragung: Flügel-Martinsen 2017: Teil 2.

„Le fondement de la politique n'est en effet pas plus la convention que la nature: il est l'absence de fondement, la pure contingence de tout ordre social. Il y a de la politique simplement parce qu'aucun ordre social n'est fondé en nature, qu'aucune loi divine n'ordonne les sociétés humaines.“ (Rancière 1995: 36)

„Die Grundlegung der Politik ist tatsächlich um nichts mehr Konvention als Natur: sie 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)

Für diese Überlegungen zur Kontingenz ist nach meinem Dafürhalten allerdings keine allgemeine Theorie gesellschaftlicher Kontingenz erforderlich, sondern soziale und politische Ordnungen erweisen sich in je singulären historischen Konstellationen erst im Lichte konkreter Befragungen als kontingent verfasst. So ist eine allgemeine Theorie der Kontingenz deshalb meines Erachtens weder nötig noch möglich. Radikale Demokratietheorie und demokratische Praxis stützen sich demnach nicht auf theoretisch abgesicherte Prämissen, sondern können als kritische Praktiken verstanden werden, die stets aufs Neue durch die insistenten Nadelstiche der Befragung und Infragestellung allen Ordnungen, die sich als fest und unumstößlich präsentieren, den Boden entziehen und sie als kontingente Gestaltungen einer historisch offenen Entwicklung ausweisen. Die Demokratietheoretikerin wird damit zur Bürgerin, die sich an einer bürgerschaftlichen Praxis des Streits um die Einrichtung unserer Welt beteiligt. James Tully versteht deshalb in diesem Sinne Demokratietheorie, ja Politische Philosophie insgesamt als „critical activity“ (vgl. Tully 2008) und entwirft damit geradezu das Gegenbild zur platonischen Idee einer Herrschaft auf der Grundlage philosophischer Expertise, da bei ihm die Theorie nicht der Praxis die Linien vorgibt, sondern selbst zu einer praktischen Aktivität wird.

4. Kritik nicht-demokratischer Praxis

Emphatisch lassen sich diese kritischen Aktivitäten, die sowohl von der Demokratietheorie als auch von politischen Praktiken ausgehen können, als demokratische Weltgestaltung interpretieren. Das darf allerdings nicht zu der naiven und oftmals schmerzhaft irrigen Annahme führen, dass jegliche politische Praxis demokratisch wäre oder sich demokratische Praktiken

automatisch einstellen würden. Die historische Konstellation, die man im Anschluss an Lefort als demokratisches Zeitalter bezeichnen kann, führt nicht automatisch zu demokratischen Praktiken, sondern weist lediglich die Möglichkeit auf, dass sich eine politische Kultur ausbildet, die sich der historischen Kontingenz gesellschaftlicher Ordnung innewird und sich auf das, was Lefort im Anschluss an Tocqueville das demokratische Abenteuer nennt (vgl. Flügel-Martinsen/Martinsen 2022), einlässt. Allerdings ist dieses Abenteuer nicht nur stets mit Konflikten verbunden, sondern diese Konflikte erstrecken sich seit den Anfängen des demokratischen Zeitalters in den politischen und sozialen Revolutionen des 18. und 19. Jahrhunderts immer auch auf die grundlegende Auseinandersetzung darüber, ob das Bild einer gestaltungsoffenen Gesellschaft überhaupt einen gemeinsamen Bezugspunkt darstellt. Von den konterrevolutionären Bewegungen des 18. Jahrhunderts über den Chauvinismus und Rassismus des 19. Jahrhunderts bis hin zum Ultrationalismus, Faschismus und eliminatorischen Rassismus und Antisemitismus des 20. Jahrhunderts lässt sich aber durchgehend eine Linie von Positionen rekonstruieren, die der Kontingenzwahrnehmung in der Regel gewaltförmig herzustellende Vorstellungen der substantiellen Einheit eines ethnisch verstandenen Volkes oder einer vermeintlich überlegenen Rasse entgegenstellen. Zum Leidwesen der demokratischen Weltgestaltung sind diese politischen Bewegungen zeitweise überaus erfolgreich und sie erfahren derzeit in vielen Ländern, darunter auch solchen mit repräsentativ-demokratischen Verfassungen und pluralistischen politischen Kulturen, erneut enormen Zulauf. Der neurechte Nationalismus und Rassismus mag dabei das biologistische Gewand abgestreift und es gegen eine kulturalistische Einkleidung der Ausgrenzungs- und Abwertungstheoreme ausgetauscht haben, hält aber an substantiellen identitären Denkfiguren fest.⁵

Gerade mit Blick auf den neuerlichen politischen Erfolg dieser rechten Bewegungen stellt sich die Frage, was ihnen eine Demokratietheorie entgegenzusetzen hat, die sich der Begründung normativer Positionen enthält und sich stattdessen als kritisch befragende Aktivität versteht.⁶ Diese Frage stellt sich umso dringlicher, da die neurechten Bewegungen seit einiger Zeit die Semantik des Demokratischen für sich reklamieren. Ausgeschlos-

5 Zum Wandel vom biologistischen zum kulturalistischen Rassismus im 20. Jahrhundert vgl. McCarthy 2015.

6 Ausführlicher habe ich mich in anderen Arbeiten damit beschäftigt. Vgl. Flügel-Martinsen 2020a: Kap. 6 und 7 und 2021: Kap. 5.

sen ist aus der hier vertretenen demokratietheoretischen Sicht zwar, dass Demokratietheorie die Linien einer demokratischen Praxis vorzeichnet, aber das heißt keineswegs, dass die kritische Aktivität der Theorie nicht bestimmte Praxisformen zu kritisieren in der Lage wäre. Gerade gegenüber essentialistischen und exkludierenden Positionen, wie sie für rechte politische Bewegungen kennzeichnend sind, stellt das Mittel der kritischen Befragung und Infragestellung nämlich ein ausgesprochen starkes kritisches Instrument dar. Anders als normative politische Theorien bürden sich kritisch befragende politische Theorien nicht die Beweislast auf, selbst eine andere Vorstellung rechtfertigen zu müssen. Solche oftmals universalistisch verstandenen Normativitätsverständnisse sind nämlich in der Regel nur um den Preis von Ausblendungen und Inkonsistenzen möglich, wie sich an genealogischen und dekonstruktiven Kritiken normativ eingesetzter Vorstellungen von Rationalität, Wissen oder Wahrheit zeigt – Vorstellungen, die, anders als es normative politische Theorien behaupten, keineswegs frei von Ausgrenzungen Anderer und Ausblendungen der eigenen Verwobenheit in Machtbeziehungen sind.⁷ Stattdessen können radikaldemokratische Befragungen unter Rekurs auf genealogische und dekonstruktive Denkmittel substanzielle Konzepte rechter Ideologeme entkräften, indem sie vermeintlich Überzeitliches auf dessen Entstehungsgeschichte verweisen oder die Heterogenität von angeblich Einheitlichem herausstellen – beides trifft etwa auf einen Begriff und rechten Identifikationspol wie den der Nation zu (vgl. Derrida 2000: 138). Zudem zeigen solche radikaldemokratischen Infragestellungen rechter Ideologeme auch, dass rechte politische Bewegungen die demokratische Semantik kapern, ohne dabei im Mindesten demokratisch zu sein. An die Stelle einer pluralistischen und offenen Auseinandersetzung darüber, wie wir unsere soziale und politische Welt gestalten wollen, setzen sie essentialisierte Vorstellungen, die gerade nicht für einen pluralistischen Streit offen sind. Wenn rechte politische Bewegungen behaupten, für mehr demokratische Partizipation zu kämpfen, dann tun sie demnach genau das Gegenteil, da sie mit einem essentialisierten Begriff des Volkes arbeiten, der so angelegt ist, dass er viele Gruppen von vornherein von der politischen

7 Diese genealogischen und dekonstruktiven Kritiken gehen u.a. auf Nietzsches Genealogie (vgl. Nietzsche 1999a und b), ihre Weiterentwicklung bei Foucault (vgl. Foucault 2002) und die Dekonstruktion Derridas (vgl. Derrida 2006) zurück (vgl. Flügel-Martinsen 2017, Teil 2). Ihre kritische Rezeption spielt eine wichtige Rolle in feministischen (vgl. Butler 2001 und 2003; Young 2000) und postkolonialen (Spivak 2008; Said 2014) Kritiken von Ausgrenzungen und Abwertungen durch Rekurse auf universalistische Normativitätsverständnisse, Rationalität, Wissen und Wahrheit.

Mitbestimmung auszuschließen sucht (vgl. Flügel-Martinsen 2020: Kap. 6 und 7 und 2021: Kap. 5).

5. Schluss: Radikale Demokratietheorien und polarisierte Gesellschaften

Radikaldemokratische Überlegungen verdanken einen nicht geringen Teil ihrer Popularität in den demokratietheoretischen Diskursen der Gegenwart einer kraftvollen Kritik neoliberaler Konsenspolitiken, indem sie gegen die Vorstellung von Konsens auf die demokratietheoretische Bedeutung von Dissens und Konflikt aufmerksam gemacht haben, die bei den gängigen anderen Demokratietheorien eher als Problem, denn als wichtige Dimension demokratischer Praxis aufgefasst werden. Ist das aber, so lässt sich vor dem Hintergrund einer Krise der neoliberalen Hegemonie (vgl. Mouffe 2023) fragen, in deren Ruinen sich, mit Wendy Browns Bild gefasst (vgl. Brown 2019a), in den westlichen Demokratien zunehmend rechtsautoritäre, antidemokratische Bewegungen einnisten, heute noch eine angemessene Strategie demokratischer Emanzipationspolitiken? Haben sich Konflikt und Dissens mittlerweile nicht in einem so bedenklichen Maß Bahn gebrochen, dass die Institutionengefüge der liberalen Demokratien zu zerbrechen drohen – allerdings ohne dass sie zu Institutionen transformiert werden, in denen sich die Erfolge emanzipatorischer Kämpfe niederschlagen? Ist es nicht vielmehr so, dass kritische Befragungen liberaldemokratischer Institutionen solange ein probates Mittel emanzipatorischer demokratischer und demokratietheoretischer Aktivitäten waren, wie die Beharrungskräfte des neoliberalen Diskurses Dissensartikulationen weitgehend unterbinden oder verpuffen lassen konnten – und erscheint es in dem Moment, in dem neurechte Bewegungen liberaldemokratische Institutionen von innen schleifen, wenn sie in Regierungsverantwortung kommen, oder von außen, teils sogar wie beim Sturm auf das Kapitol im Januar 2021 in Form neofaschistischer Mobs, attackieren, geboten, die Befragungsstrategie einzustellen und gegen die Bedrohung von rechts zusammenzustehen?

Solchen möglichen Einwänden liegen meines Erachtens eine ganze Reihe an Fehleinschätzungen zugrunde. Ich möchte mich abschließend auf drei mir wesentlich erscheinende Punkte beschränken.

So ist *erstens* darauf hinzuweisen, dass ohne Dissensartikulationen und kritische Befragungen demokratische Emanzipationspolitiken überhaupt nicht vorstellbar sind. Radikaldemokratische Positionen unterstreichen nach meinem Dafürhalten einen wesentlichen Punkt, wenn sie darauf

hinweisen, dass sich Demokratie nicht als ein Regierungssystem verstehen lässt, in dem feststehende Regeln vorgeben, was eine demokratische Praxis ist. Der Streit um demokratische Verfahren, aber auch die unaufhörlichen Auseinandersetzungen darüber, wer oder was das demokratische Volk ist (vgl. Badiou et al. 2013), machen emanzipatorische demokratische Politiken überhaupt erst möglich. Étienne Balibar bringt das auf den Punkt, wenn er darauf hinweist, dass die praktische Ausübung demokratischer Staatsbürgerschaft, ja die demokratische Staatsbürgerschaft selbst konstitutiv auf Konflikte angewiesen ist: *„Die demokratische Staatsbürgerschaft ist also konfliktgeladen oder sie ist nicht.“* (Balibar 2012: 236, Herv. i.O.). Radikale Demokratietheorien fügen demnach einer demokratischen Praxis nicht eine konfliktgeladene Dimension hinzu, die in Krisensituationen auch verzichtbar sein könnte, sondern sie weisen vielmehr darauf hin, dass demokratische Praxis ohne Konflikte nicht zu haben ist.

Bleibt es aber nicht dennoch richtig, dass es heute angesichts massiver rechter Bedrohungen eher um eine Verteidigung liberaldemokratischer Institutionen als um deren unausgesetzte Befragung oder gar Infragestellung gehen müsste? Zu dieser Frage steuern zunächst die im vorangegangenen Abschnitt angestellten Überlegungen bereits einen wichtigen Hinweis bei: Demokratische Praxis wird durch Konflikte und Auseinandersetzungen überhaupt erst zu einer demokratischen Praxis. Wichtig ist es aber *zweitens*, die radikaldemokratische Überlegung, dass demokratische Dissensartikulationen politische Institutionen transformieren können und in vielen Fällen auch müssen, nicht mit der Forderung nach einer Abschaffung rechtsstaatlicher Institutionen zu verwechseln (vgl. Flügel-Martinsen/Martinsen 2020). Sicherlich gibt es, etwa im politischen Denken Miguel Absensours, auch die Forderung, staatliche Institutionen zu überwinden, um Demokratie zu ermöglichen (vgl. Absensour 2012; Richter 2019). Ungleich fruchtbarer scheinen mir aber demgegenüber die zahlreichen Stimmen im radikaldemokratischen Diskurs zu sein, die darauf bestehen, dass demokratische Praxis immer auch über bestehende institutionelle Arrangements hinausgehen muss, etwa um den Sinn und die Reichweite von politischen Rechten zu verändern (vgl. Martinsen 2019), aber dass diese Auseinandersetzungen wiederum in institutionelle Bahnen münden müssen. Kurz, radikaler Demokratietheorie, so wie ich sie zu deuten vorschlage, geht es um eine

Auseinandersetzung mit den Institutionen liberal-demokratischer Rechtsstaaten, nicht um deren Abschaffung.⁸

Drittens möchte ich schließlich betonen, dass gerade angesichts der Verschiebung des politischen Diskurses nach rechts die kritisch-befragenden Instrumente der radikalen Demokratietheorie wichtiger denn je erscheinen. Die Kritik der neoliberalen Hegemonie, die radikale Demokratietheorien deutlich früher und tiefgreifender als andere demokratietheoretische Ansätze artikuliert haben (vgl. Flügel-Martinsen 2021: Kap. 4), ist durch die Rechtsverschiebungen der politischen Gegenwartsdiskurse keineswegs obsolet geworden, sondern muss nur etwas anders justiert werden. Der gegenwärtige Aufschwung rechter Positionen verdankt sich nämlich zu großen Teilen der Kombination eines negativen Freiheitsbegriffs, wie wir ihn in neoliberalen Argumentationen finden, mit rechtsautoritären Positionen (vgl. Brown 2019b; Amlinger/Nachtwey 2022). Eine Demokratietheorie muss deshalb in der Lage sein, die Kritik neoliberaler Freiheits- und Subjektverständnisse mit einer Kritik rechtsautoritärer Ideologeme zu verknüpfen. Das aber sind geradezu die Kernkompetenzen radikaler Demokratietheorien. Die Zeit radikaler Demokratietheorie als kritischer Befragungspraxis ist deshalb keineswegs vorüber, der Bedarf nach ihr ist vielmehr höher denn je.

Literatur

- Abensour, Miguel 2012: *Demokratie gegen den Staat*. Berlin.
- Amlinger, Carolin/Nachtwey, Oliver 2022: *Gekränkte Freiheit. Aspekte des libertären Autoritarismus*. Berlin.
- Aristoteles 1995: *Politik*. Hamburg.
- Badiou, Alain et al. 2013: *Qu'est-ce qu'un Peuple*. Paris.
- Balibar, Étienne 2012: *Gleichfreiheit*. Berlin.
- Brown, Wendy 2019a: *In the Ruins of Neoliberalism*. New York.
- Brown, Wendy 2019b: 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.

8 Auch wenn ich Mouffes Hinwendung zum Linkspopulismus (vgl. Mouffe 2018) skeptisch gegenüberstehe, u.a. da ich nicht sehe, wie sich nationale Leidenschaften oder die Identifikation mit politischen Führungsfiguren in einer nicht-autoritären und nicht-rechten Form denken lassen sollten, scheint ihr Hinweis, dass es immer um eine gestalterische Auseinandersetzung mit Institutionen und nicht um einen Rückzug aus ihnen oder um deren Abschaffung gehen muss, sehr wichtig zu sein (vgl. Mouffe 2014).

- Butler, Judith 2001: *Psyche der Macht*. Frankfurt/M.
- Butler, Judith 2003: *Kritik der ethischen Gewalt*. Frankfurt/M.
- Castoriadis, Cornelius 1990: *Gesellschaft als imaginäre Institution*. Frankfurt/M.
- Derrida, Jacques 2000: *Politik der Freundschaft*. Frankfurt/M.
- Derrida, Jacques 2006: *L'Écriture et la différence*. Paris.
- Flügel-Martinsen, Oliver 2016: Castoriadis und die Herausforderungen des Postmarxismus. *KultuRRevolution. Zeitschrift für angewandte Diskurstheorie*, 9–16.
- Flügel-Martinsen, Oliver 2017: *Befragungen des Politischen*. Wiesbaden.
- Flügel-Martinsen, Oliver 2020a: *Radikale Demokratietheorien zur Einführung*. Hamburg.
- Flügel-Martinsen, Oliver 2020b: Zeit der Pandemie, Zeit der harten Wissenschaft? In: Arnold, Clara et al. (Hg.), *Kritik in der Krise*, Baden-Baden, 183–196.
- Flügel-Martinsen, Oliver 2021: *Kritik der Gegenwart*. Bielefeld.
- Flügel-Martinsen, Oliver 2022a: Politische Theorie als Kritik von Ausschlussverhältnissen. *Zeitschrift für Inklusion*.
- Flügel-Martinsen, Oliver 2022b: Radikale Demokratietheorie unter Normalisierungsdruck. *Leviathan: Berliner Zeitschrift für Sozialwissenschaft* 50 (4), 557–576.
- Flügel-Martinsen, Oliver/Martinsen, Franziska 2014: *Politische Philosophie der Besonderheit*. Frankfurt/M.
- Flügel-Martinsen, Oliver/Martinsen, Franziska 2020: Befragung ja, Abschaffung nein? Zum Verhältnis von radikaler Demokratietheorie und Institutionen. In: Flatscher Matthias/Herrmann, Steffen (Hg.), *Institutionen des Politischen*. Baden-Baden, 27–41.
- Flügel-Martinsen, Oliver/Martinsen, Franziska 2022: Radikaldemokratische Freiheit und das Abenteuer demokratischer Politik. In: Nonhoff, Martin et al. (Hg.), *Gesellschaft und Politik verstehen*. Frankfurt/M., 65–79.
- Foucault, Michel 2002: Nietzsche, die Genealogie, die Historie. In: Ders., *Dits et Écrits. Schriften*, Bd. 2. Frankfurt/M., 166–191.
- Hallam, Roger 2019: *Common Sense for the 21st Century*. o.O. <https://dokumen.pub/common-sense-for-the-21st-century.html> (22.09.2023).
- Honneth, Axel 2011: *Das Recht der Freiheit*. Berlin.
- Laclau, Ernesto 2007: Ideologie und Post-Marxismus. In: Nonhoff, Martin (Hg.), *Diskurs – radikale Demokratie – Hegemonie*. Bielefeld, 25–40.
- Lembcke, Oliver et al. (Hg.) 2012. *Zeitgenössische Demokratietheorien, Bd. 1: Normative Demokratietheorien*. Wiesbaden.
- Lembcke, Oliver et al. (Hg.) 2016. *Zeitgenössische Demokratietheorien, Bd. 2: Empirische Demokratietheorien*. Wiesbaden.
- Marchart, Oliver 2010: *Die politische Differenz*. Berlin.
- Martinsen, Franziska 2019: *Grenzen der Menschenrechte*. Bielefeld.
- McCarthy, Thomas 2015: *Rassismus, Imperialismus und die Idee menschlicher Entwicklung*. Berlin.
- Mouffe, Chantal 2014: *Agonistik*. Berlin.
- Mouffe, Chantal 2018: *Für einen linken Populismus*. Berlin.

- Mouffe, Chantal 2023: *Towards a Green Democratic Revolution*. London.
- Nietzsche, Friedrich 1999a: *Jenseits von Gut und Böse*. KSA, Bd. 5. München, 9–244.
- Nietzsche, Friedrich 1999b: *Zur Genealogie der Moral*. KSA, Bd. 5. München, 245–412.
- Platon 1991: *Politeia*. Frankfurt/M.
- Rancière, Jacques 1995: *La Méésentente*. Paris.
- Rancière, Jacques 2002: *Das Unvernehmen*. Frankfurt/M.
- Rawls, John 2006: *Gerechtigkeit als Fairneß*. Frankfurt/M.
- Richter, Emanuel 2019: Miguel Abensour. In: Comtesse, Dagmar et al. (Hg.), *Radikale Demokratietheorie. Ein Handbuch*. Berlin, 179–189.
- Said, Edward 2014: *Orientalismus*. Frankfurt/M.
- Spivak, Gayatri 2008: *Can the Subaltern Speak?* Wien.
- Straßheim, Holger 2023: Ironie der Evidenz, in: Bender, Saskia et al. (Hg.), *Verdeckungen*, Bielefeld, 83–109.
- Taylor, Charles 2002: *Wieviel Gemeinschaft braucht die Demokratie?* Frankfurt/M.
- Tully, James 2008: Public Philosophy as Critical Activity. In: Ders., *Public Philosophy in a New Key*, Bd. 1. Cambridge et al., 15–38.
- Young, Iris M. 2000: *Inclusion and Democracy*. Oxford.

II. Praxisberichte

Über das Suchen und Finden demokratischer und undemokratischer Momente im Alltag

Sarah Dröge

Ausgangspunkt

In meinem Projekt habe ich mich von der These leiten lassen, vorhandene, potenzielle und fehlende demokratische Aspekte in sämtlichen Lebensbereichen aufspüren zu können. Ob auf öffentlichen Plätzen, in Wohngemeinschaften, beim Feiern in einem Club, im Kiosk, am Küchentisch einer Familie oder hinter den Schreibtischen eines Unternehmens – überall witterte ich Bezüge zu meinem Verständnis von Demokratie. Dieses beruht im Kern auf der radikaldemokratiethoretischen Prämisse, die Grenzen zwischen Privatem und Öffentlichem aufzubrechen (vgl. Flügel-Martinsen 2020: 52f). Demzufolge gibt es „keine feste Abgrenzung eines Raumes, der politisch gestaltbar ist, und eines anderen Raumes, der davon auszunehmen ist“ (Flügel-Martinsen 2020: 53). Im Wesentlichen geht es mir um die raumübergreifende Gestaltbarkeit des Zusammenlebens. All die genannten Orte, Aktivitäten und Beziehungen sind für Personen, die sich dort aufhalten, von subjektiver Bedeutung. Sie können politisch werden und Demokratie als Lebensform auch im Alltäglichen erfahrbar machen. Denn meines Erachtens beginnt eine demokratische Lebensweise bereits im zwischenmenschlichen Miteinander: Hier können allorts und prozesshaft Möglichkeiten zur Mitgestaltung, Abstimmung und Rücksichtnahme sowie emanzipatorische Kämpfe auftreten oder ausbleiben. Mittels der Exploration der Orte, die ich stellvertretend mit bestimmten Lebensbereichen assoziiere, sollten im Rahmen des Projekts Einblicke durch meine radikaldemokratische Brille entstehen. Das Projekt zielte darauf ab, demokratische Potenziale und Limitationen im Alltag sichtbar zu machen. Zuerst galt mein Fokus primär der räumlichen Erkundung unter demokratischen Gesichtspunkten. Da die jeweiligen Orte jedoch besonders von sozialen Interaktionen geprägt sind, wollte ich erweiternd die dort anwesenden Personen miteinbeziehen. Über meine Beobachtungen hinaus beabsichtigte ich, mit ihnen über unsere Wahrnehmung der Räume ins Gespräch zu kommen. Auf diese Weise sollte den Orten eine Stimme verliehen und den

dazugehörigen Personen die Gelegenheit angeboten werden, ihre Eindrücke in den gemeinsamen Austausch einbringen zu können.

Meine Neugier galt also der Erkundung von Lebensräumen, die im Zusammenspiel der jeweils anwesenden Personen entstehen. Während ich mich selbst gerne an einigen der oben angeführten Orte aufhalte und eine mögliche Erkundung deshalb einleuchtend gewesen wäre, nahm ich mir stattdessen vor, jene Räume und Dynamiken aufzuspüren, die meinem Alltag zum gegenwärtigen Zeitpunkt als Studentin eher fernliegen. Von diesem Vorgehen erhoffte ich mir, neutraler an die Situationen herantreten zu können und neue Blickwinkel zu erlangen. Dementsprechend fiel bei der Konzeption des Projekts die Wahl der Orte auf die Küche einer Familie und Büroräume eines Unternehmens, samt der Personen, die sich dort aufhalten. Ich erwartete, dass an jenen Plätzen etwaige Zwischenräume entstehen, um gegenseitig unsere Sinne für demokratische Interaktionen zu schärfen. Voraussetzung hierfür war eine mein Vorgehen prägende experimentelle Offenheit, in der auch die Möglichkeit des Scheiterns angelegt sein sollte. Damit wollte ich möglichst unvoreingenommene und intersubjektive Begegnungen kreieren. Gemäß der beabsichtigten experimentellen Offenheit hoffte ich auf erweiternde Perspektiven, die sich situativ aus den erlangten Eindrücken vor Ort und in den Gesprächen mit den Personen ergeben sollten. So galt es, über die Personen selbst einen Zugang zu den Orten herzustellen und Einblicke in ihre alltäglichen Praktiken zu erhalten. Zusätzlich war über den Austausch eine beidseitige Bewusstmachung der potenziellen Gestaltbarkeit alltäglicher Räume angedacht. Einerseits wollte ich herausfinden, inwiefern die Orte diese bereits ermöglichen, und andererseits durch das Setzen von Impulsen die grundsätzliche, radikaldemokratische Möglichkeit zur Gestaltung in die Gespräche einfließen lassen. Eine Annäherung an diese Absicht war etwa mit Dialogen zu unseren Demokratieverständnissen vorgesehen.

Als eine weitere Voraussetzung galt für mich die Bereitschaft, einen Umgang mit der Pluralität von Meinungen, Perspektiven, Hintergründen, politischen Einstellungen, strukturellen Bedingungen und den damit verbundenen Spannungen zu finden. Mich bewegten Fragen wie: Auf welche demokratischen und nicht-demokratischen Aspekte werde ich stoßen? Wie lassen sich diese erfahren, nachvollziehbar abbilden und theoretisch verorten? Inwiefern sind mein Hintergrund und die Hintergründe der weiteren beteiligten Personen, die von wechselseitigen Spannungsverhältnissen geprägt sein können, von Relevanz? Welche Auswirkungen haben mögliche Spannungen auf die zu erkundenden Räume und den gesamten Prozess?

Meine eigene Rolle verstand ich als die einer Gästin und impulsgebenden Praktikerin, die sich an den aufgesuchten Orten und in den Lebensbereichen der befragten Personen bewegt. Deshalb richtete sich mein Vorhaben entlang der Verfügbarkeit und der Möglichkeiten der Personen an den gewählten Orten aus. Im Vorhinein war es demnach ungewiss, auf welche etwaigen Probleme oder Handlungserfordernisse ich stoßen könnte. Denn das Projektziel sah weniger konkrete Interventionen vor, vielmehr hoffte ich darauf, explorierend auf situative Eindrücke und dadurch auch auf neue Sichtweisen zu treffen. Letztlich stellte mich diese postulierte Offenheit vor überraschende Herausforderungen und führte zu einem gänzlich anderen Projektverlauf als erwartet. Anstelle der genannten Orte erkundete ich schließlich zufällig einen Garten, der sich als Spielwiese der Demokratie erweisen sollte.

Vorgehensweise

Nachfolgend gliedern sich meine Schilderungen in die Phasen der ursprünglichen Planung, die Erfahrung des vermeintlichen Scheiterns sowie der zufälligen und letztendlich zum Erfolg führenden Exploration eines Gartens.

Durch das Aufsuchen von mindestens zwei bestimmten Orten und der Durchführung teilnehmender Beobachtungen, die Interaktionen mit den anwesenden Personen einschlossen, sollten wie bereits dargelegt Einblicke in verschiedene Lebensbereiche entstehen. Neben der Dokumentation der dortigen Beobachtungen waren ergänzend Gespräche mit den jeweiligen Personen vorgesehen. Von diesen erhoffte ich mir, meine Beobachtungen zu komplementieren und bestenfalls miteinander über Demokratie sprechen zu können. Ebenso sah ich vor, die Gespräche zu dokumentieren und in einem weiteren Schritt die Ergebnisse entlang radikaldemokratischer Theorien und Begriffe einzuordnen und gleichzeitig infrage zu stellen. Nicht zuletzt sollte mein eigenes Verständnis von Demokratie durch dieses Vorgehen geschärft, erweitert und auf den Kopf gestellt werden. Vorab hoffte ich gar darauf, an Grenzen zu stoßen, die mich auf die Schranken meines Denkens aufmerksam machen würden.

Da es mir ein Anliegen war, heterogene Lebensformen aufzugreifen, fiel wie bereits skizziert die Wahl der Orte auf die Küche einer Familie, mit der ich befreundet bin, sowie auf die Büroräume des Geschäftsführers und der weiteren Mitarbeitenden eines Unternehmens im Bereich der Software-

entwicklung. Zu Beginn der Projektlaufzeit fragte ich die entsprechenden Personen an und machte ihnen gegenüber meine Intention transparent. Sowohl bei der Mutter der Familie als auch bei dem Geschäftsführer stieß ich zunächst auf großes Interesse; beide sicherten mir die Bereitschaft für ein Gespräch zu. Um nicht nur eine Perspektive aus dem Unternehmen abzubilden, formulierte ich außerdem eine Einladung an weitere Mitarbeitende, in der ich ihnen ein Gespräch zu demokratischen Bedingungen am Arbeitsplatz anbot. Diese leitete der Geschäftsführer an die Personen weiter. Aufgrund des gleich zu Beginn gefundenen Anklangs erwartete ich bei der Umsetzung relativ wenig Hindernisse. Zu den beiden Personen bestehen trotz differenter Lebensrealitäten persönliche Beziehungen, die sich sowohl förderlich als auch hinderlich auf den Projektverlauf hätten auswirken können. Denn aufgrund unserer Beziehungsverhältnisse hoffte ich auf weniger flüchtige Begegnungen als etwa mit mir fremden Personen an anderen Orten. Während der Laufzeit des Projekts stand ich zwar mit den genannten Personen im kontinuierlichen Kontakt zum weiteren Vorgehen, jedoch konnten wir keine Termine für die Exploration ihrer Lebensräume vereinbaren. Die Gründe hierfür waren vielfältig: Unerwartete Entwicklungen, schwindende zeitliche Ressourcen, mangelnde Kapazitäten sowie meine subjektive Verfasstheit wirkten sich auf das Projektgeschehen aus. Auch die anderen Mitarbeitenden des Unternehmens reagierten nicht auf meine Einladung.

Aufgrund dieser Dynamiken schlug mein Projekt letztendlich einen anderen Weg ein. Im abgesteckten Projektzeitraum ließ sich das breiter angelegte Vorhaben meines Experiments, was anfänglich auf die Erkundung mindestens zweier, heterogener Lebensbereiche abzielte, nicht umsetzen. Je schleppender sich der Projektverlauf gestaltete, desto mehr setzte ich mich unter Druck: Bin ich an meinem Vorhaben gescheitert? Denn zunächst erschienen mir diese Entwicklungen und die stockende Umsetzung als eine Erfahrung des Scheiterns. Hieraus entstanden zunehmende Unsicherheiten und Zweifel an meinem Vorgehen. Aufgrund dessen gelang es mir zuerst nicht, auf alternative Orte und Personen auszuweichen oder mich frühzeitig mit den anderen Seminarteilnehmenden zu meinen Herausforderungen auszutauschen. Als die Möglichkeit des Scheiterns nicht mehr nur eine Option darstellte, sondern einzutreten schien, war dies deutlich unangenehmer, als ich es mir vorab ausgemalt hatte. Nichtsdestotrotz bleibt nicht nur mein Projekt, sondern auch Demokratie „ein Abenteuer, und Abenteuer können scheitern“ (Flügel-Martinsen 2020: 58). Nach den intensiven Sitzungen der Blockseminare und der Auseinandersetzung mit radi-

kalen Demokratietheorien war meine Motivation groß, das erlernte Wissen aus der Universität hinaus an andere Orte zu tragen und mit Personen außerhalb des akademischen Kontextes darüber ins Gespräch kommen zu können. Doch in der Praxis prallte dieses Motiv auf die Bedingungen des alltäglichen Lebens. Inzwischen kann ich die Erfahrung des vermeintlichen Scheiterns anders einordnen, nämlich als einen Einblick darin, wie schwierig und spannungsreich der Übergang von der Theorie in die Praxis sein kann.

Zuletzt kam es während der Projektlaufzeit doch noch zu einer kurzfristigen Exploration eines Ortes, die ich zuvor nicht beabsichtigt hatte. An einem Sommertag traf ich in einem gemeinschaftlich genutzten Garten auf einer Decke sitzend im Schatten eines Birnenbaums eine Freundin. Eine Rasenfläche, Sträucher, ein Kräuterbeet, Hochbeete, eine Matschküche und der Birnenbaum bilden den Garten. Die Grünfläche gehört zu einem Haus, in dem unterschiedliche Parteien wohnen. Aus diesem Haus sind mir eine Freundin, die in einer WG lebt, und eine befreundete Familie bekannt. Durch sie kenne ich flüchtig eine weitere Familie und ein Paar, die ebenfalls dort wohnen. Aufgrund dieser Verbindungen weiß ich von der Hausgemeinschaft, die insbesondere die Familien untereinander pflegen. Die Verabredung mit meiner Freundin galt eigentlich nicht meinem demokratischen Projekt. Vielmehr freuten wir uns darauf, miteinander Zeit zu verbringen. Irgendwann frage ich spontan, ob sie sich vorstellen könne, später mit mir über Demokratie zu sprechen. Nach anfänglicher Zurückhaltung stimmte sie zu. Nachdem wir einige Stunden miteinander verbracht hatten, stießen drei weitere Personen – die mir flüchtig bekannte Familie – hinzu. Bevor das Kind neben uns begann, eine erdige Suppe in der Matschküche zuzubereiten, fragte uns ein Elternteil, ob ihre Anwesenheit für uns in Ordnung sei. Wir drückten unsere Zustimmung aus und begannen, ein Kreuzworträtsel zu lösen. Beide Parteien beschäftigten sich im Garten jeweils für sich. Wir gerieten während des Rätsels ins Stocken, es fehlten nur noch wenige Wörter. Wir baten die Eltern um Unterstützung und rätselten schließlich gemeinsam weiter. Zwar konnten wir auf diese Weise weitere Felder füllen, doch das Rätsel nicht vollständig lösen. So schlugen wir die Lösungen nach und teilten die Ergebnisse mit den anderen. Zwischendurch bekamen wir am Rande mit, wie das Kind selbst über weitere Aktivitäten bestimmen konnte. Nebenbei entstand außerdem ein Gespräch mit einem Elternteil über die Bewohner*innen des Hauses, in dem es auch um Geschlechtsidentitäten und selbstgewählte Namen ging. Währenddessen begannen das Kind und ich Fußball zu spielen. Nach einigen Schüssen

entschied das Kind, mich gegen einen Elternteil auszuwechseln. So fragte ich meine Freundin, ob sie nun Lust hätte, mit mir über Demokratie zu sprechen, woraufhin sie zustimmte. Zur Vorbereitung auf das Gespräch entwickelte ich kurzfristig drei leitende Fragen, die sich auf das Verständnis von Demokratie, Möglichkeiten zum Gestalten und Infragestellen gesellschaftlicher Ordnungen sowie die Wahrnehmung des Gartens bezogen. Bevor das Gespräch begann, stimmte ich mich mit der Freundin darüber ab, ob ich unseren Austausch für das Projekt aufnehmen könnte oder es für sie angenehmer wäre, wenn ich mitschriebe. Sie entschied sich für die zweite Option, weshalb ich darum bat, mir zurückzumelden, falls meine Notizen Auswirkungen auf unseren Redefluss hätten.

Resümierend betrachtet bewegten wir uns in dem Gespräch von Orten mit einem Mitspracherecht, über weit entfernt scheinende Institutionen und deren Bürokratie, hin zu utopisch anmutenden Vorstellungen von hierarchiefreien Räumen. Anschließend sprachen wir über demokratische Praktiken, soziale Konflikte, Proteste und Kämpfe, griffen theoretische Abstraktionen auf und landeten beim zwischenmenschlichen Umgang in Freund*innenschaften und der Erziehung von Kindern. Immer wieder streute ich meine Wahrnehmung des Gemeinschaftsgartens als Ort, der von verschiedenen, voneinander unabhängigen Personen genutzt und nach ihren Vorstellungen gestaltet werden kann, ein. Hieraus können ein Miteinander, ein Nebeneinander und durch unterschiedliche Auffassungen auch ein Gegeneinander entstehen.

Während des Austausches errichteten die Eltern und das Kind zunächst von uns unbemerkt einen Wall aus Spielgeräten um meine Freundin und mich, offenbar mit der Absicht, uns vor den Schüssen des Fußballs zu schützen. Außerdem verteilte das Kind an uns alle Erdbeeren. Zum Abschluss des Gesprächs tauschten wir uns wertschätzend über unsere währenddessen gewonnenen Eindrücke aus und auch die beiden Elternteile fragten interessiert nach, in welchem Kontext der Austausch eingebettet war. So führte der vorab von mir als solcher gedeutete Irrweg trotzdem zu einem Teilziel, denn es kam durch Zufall zu einer Beobachtung und einem Dialog über das jeweilige Verständnis von Demokratie. Diese praktische Erfahrung ermöglichte die erhoffte Schärfung unserer Wahrnehmung kleiner, demokratischer Momente im Alltag: Es hallte primär weniger der inhaltliche Austausch über Demokratie nach, sondern die geteilten Eindrücke des Gartens als potenzieller Ort der Demokratie. Jene beruhten insbesondere auf den demokratischen Momenten, die sich während und nach unserer

Interaktion einstellten. So las ich unsere Verabredung als einen demokratischen Nachmittag im Garten.

Schlussfolgerung

Im letzten Schritt reflektiere ich nun den Projektverlauf. Zuerst gehe ich dafür der Frage nach, welche Momente bei meinen interaktiven Beobachtungen als (un-)demokratisch zu deuten sind. Darauf folgt ein abschließendes Fazit, in dem auch theoretische Brücken geschlagen werden.

Nach meinem Verständnis stechen im Garten einige Augenblicke und Aspekte hervor, die Bezüge zu meinem eingangs skizzierten Verständnis von Demokratie zulassen. Angefangen mit den Möglichkeiten der Mitbestimmung: Auch wenn formal alle Mieter*innen des Hauses den Garten nutzen können, stimmten sich an dem Tag die beiden Parteien – meine Freundin und ich sowie die Familie – kurz darüber ab, ob wir damit einverstanden wären, gemeinsam Zeit im Garten zu verbringen. Damit eröffnete sich ein Fenster, um unsere Bedürfnisse, Vorstellungen oder mögliche Einwände zum Ausdruck zu bringen. Auf der Suche nach den Lösungen für das Kreuzworträtsel bezogen wir einander ein und teilten unser Wissen. Mit meiner Freundin stimmte ich mich vor dem Beginn unseres Gespräches ab, ob und in welcher Form ich den Austausch dokumentieren könnte. Bevor ich in dem Dialog mein Verständnis von Demokratie und Impulse aus den radikalen Demokratietheorien sowie meine situative Wahrnehmung des Gartens einstreute, ersuchte ich ebenfalls ihr Einverständnis. Da wir beide unsere Stimmen einbringen konnten, erschien mir unser Austausch in Anlehnung an die während des Seminars erprobte Übung mit „Mahloquet“ als demokratisch. Die errichtete Abschirmung vor den Ballschüssen assoziierte ich mit der Schaffung von Schutzräumen. Wir waren zu diesem Zeitpunkt nicht an dem Fußballspiel beteiligt, doch die spielenden Personen nahmen auf uns als ebenfalls im Garten anwesende Personen Rücksicht und gestalteten dementsprechend den Raum um uns herum. Auf den ersten Blick muten die Gelegenheiten, in denen das Kind über weitere Aktivitäten oder die Mitspielenden beim Fußball entscheiden konnte, demokratisch an. Denn in dem eher fremdbestimmten Alltag eines Kindes blitzt hierin ein Bereich der Selbstbestimmung auf. Davon ausgehend nahm ich den Vorgang meines Auswechsels beim Fußballspiel zuerst als gestalterischen Moment wahr. Gleichzeitig ist die Entscheidung, wer mitspielen darf, von Ambivalenzen geprägt und wirft etwa im Umgang

mit anderen Kindern Fragen auf. Handelt es sich beim Ausschluss von einer Aktivität nicht auch um einen undemokratischen Moment? Ebenso ist meine gesamte Vorgehensweise selbst kritisch infrage zu stellen: War es undemokratisch, keine ausgesprochenen Regeln für unser Miteinander festzulegen? Hätte ich die Familie in den Austausch miteinbeziehen sollen? Haben wir alle zu wenig die Stimme des Kindes berücksichtigt?

Im Nachgang haben sich für mich am Beispiel des Gartens noch weitere, grundlegende Fragen ergeben, die ich am Tag der Erkundung leider nicht stellte: Wer entscheidet über die Gestaltung und Nutzung des Gartens? Verfügen alle Parteien des Hauses tatsächlich über dieselben Rechte? Gibt es Unterschiede zwischen Parteien, die dort zur Miete leben oder Parteien, deren Wohnungen ihr Eigentum sind? Welche Rolle spielen unterschiedliche Lebensphasen? Kommt es aufgrund unterschiedlicher Interessenlagen zu Konflikten zwischen Wohngemeinschaften von Studierenden und Familien? Inwieweit werden die Kinder der Bewohner*innen einbezogen? Wer hat Zugang zu einem Garten? Welche Räume bleiben den Personen, die nicht über das Privileg eines Gartens verfügen, zur Erholung und Gestaltung nach ihren Vorstellungen? Lassen sich diese Fragen von der Ebene des skizzierten Gartens als exemplarische Spielwiese der Demokratie auch auf andere, sozioökonomische Konflikte übertragen? Sind meine Gedanken nicht nur an die Bewohner*innen des Hauses, sondern ferner an die Gesellschaft sowie an Vertreter*innen der radikalen Demokratietheorien, der Politik, Sozial- und Stadtplanung gerichtet?

Insgesamt betrachte ich das Projekt als Zeugnis einer wilden Praxis der Demokratie – weniger in Anlehnung an kämpfende Auseinandersetzungen (vgl. Flügel-Martinsen 2020: 83), sondern in Bezug auf seinen Verlauf und Entwicklungsprozess. Obwohl vieles anders verlief als erwartet, bewerte ich das Ergebnis trotzdem als erfolgreich. Denn entsprechend meiner leitenden These konnte ich das Demokratische vorfinden – wenn auch an einem anderen Ort und mit anderen Personen als vorgesehen. Bei meinem Vorgehen kamen insbesondere das Verständnis von potenziell demokratischen Räumen in vermeintlich privaten Lebensbereichen und die damit verbundene praktische Experimentierfreude immer wieder zum Tragen. Den Fokus auf die von mir als solche erachteten Spielräume der Demokratie zu lenken, entspricht der radikaldemokratiethoretischen Betonung der Bedeutung von kleinen Schritten, denen große Aufmerksamkeit zu schenken ist (vgl. Flügel-Martinsen 2020: 100). Und diese kleinen Schritte beginnen nach meinem Dafürhalten nicht erst bei offensichtlich politischen Handlungen wie Protesten, Streiks oder der vielfältigen Organisierung von Interessen

(vgl. ebd.). Sie können dagegen als Vorverkörperung demokratischer Lebensformen bereits an alltäglichen Orten, die gemeinhin nicht als Räume für kleine, demokratische Schritte wahrgenommen werden, ihren Anfang nehmen. Denn für sich genommen sind weder ein Nachmittag im Garten noch das Zusammenleben einer Familie oder die Arbeitsbedingungen im Büro politisch. Allerdings möchte ich an dieser Stelle auf die von Rancière (vgl. 2002: 44) angeführten Beispiele des Arbeitsplatzes und Haushalts verweisen: „Nichts ist also an sich politisch. Aber alles kann es werden [...]“ (ebd.). Dem entsprechen auch meine Erfahrungen.

Aus der Praxis meines Projekts ergeben sich meinerseits weitergehende Fragen an die radikalen Demokratietheorien nach den Bedingungen, unter denen demokratische Momente entstehen können. Wie viel Raum lassen die Fesseln des Alltags für eine Auseinandersetzung mit und den Austausch über Demokratie? Inwieweit lassen sich solche Momente konstruieren und kollektiv teilen? Verweisen die ausbleibenden Rückmeldungen der zum Gespräch eingeladenen Mitarbeitenden des Unternehmens auf Defizite bei der politischen Partizipation (auch außerhalb des Arbeitsplatzes¹)? Wie wirken sich mangelnde zeitliche Ressourcen und internalisierte neoliberale Vorstellungen auf Demokratie und die Arbeitsbedingungen aus? Wie demokratisch kann sich das Zusammenleben einer Familie aufgrund struktureller Bedingungen gestalten? Ab welchem Alter ist eine Auseinandersetzung mit Demokratie möglich? Was können radikale Demokratietheorien von Kindern lernen? Und nicht zuletzt: Wie gelingt mir ein demokratischer Umgang mit mir selbst, mit meinen Vorstellungen und Erwartungen?

Für mich lautet die wichtigste Erkenntnis, die ich aus dem Blockseminar, dem Projektverlauf und den radikalen Demokratietheorien gewonnen habe: Es gibt keine idealen Bedingungen für Demokratie. Vielmehr geht es im Alltag um die Schaffung und die Bewusstmachung demokratischer Nischen. Dort kann radikale Demokratie ihre Wurzeln schlagen, gedeihen und ebenso durch Umwelteinflüsse oder mangelnde Pflege eingehen. Demokratische Potenziale und Limitationen lassen sich fast überall finden. Die Vorverkörperung demokratischer Praktiken kann zufällig in einem Garten und an unzähligen weiteren Orten beginnen – oder entsprechend der Kontingenz eben auch nicht.

1 Vertiefend hierzu führt Honneth (2023) fünf Dimensionen zu ökonomischen, zeitlichen, psychologischen, sozialen und mentalen Bedingungen ein. Entlang dieser eröffnen sich im Kontext von Arbeitsverhältnissen Potenziale, aber auch Schwierigkeiten bei der Mitwirkung an demokratischen Praktiken.

Literatur

Flügel-Martinsen, Oliver 2020: *Radikale Demokratietheorien zur Einführung*. Hamburg.

Honneth, Axel 2023: *Der arbeitende Souverän. Eine normative Theorie der Arbeit*. Berlin.

Rancière, Jaques 2002: *Das Unvernehmen. Politik und Philosophie*. Frankfurt/M.

Demokratie erleben: Erfahrungen aus einer vielfältigen Gesellschaft

Sara El Mohsini

Ausgangspunkt des Projekts

In meinem Projekt wurde der Fokus auf persönliche Erfahrungen mit der Demokratie in der Gesellschaft gelegt. Es ging darum, individuelle Erlebnisse, Herausforderungen und persönliche Perspektiven im Kontext der Demokratie zu untersuchen und zu reflektieren. Dabei beschäftigte ich mich mit der Frage, inwiefern Menschen ihre persönlichen Erfahrungen mit demokratischen Prozessen und Strukturen gemacht haben. Ich befasste mich ebenfalls mit der Frage, welche Herausforderungen und Schwierigkeiten dabei erlebt wurden. Die radikalen Demokratietheorien können als theoretischer Rahmen dienen, um persönliche Erfahrungen kritisch zu hinterfragen und die Vorstellung von Demokratie zu erweitern. Diese kann ich basierend auf meiner persönlichen Wahrnehmung um folgende Aspekte ergänzen: Wie ist unsere Demokratie aufgebaut? Wie demokratisch ist unsere Gesellschaft und wird die Demokratie von der Politik ausreichend umgesetzt? Anders gesagt geht es darum, zu erkennen, wo unsere Demokratie in der Gesellschaft hervorscheint und inwieweit die Politik Demokratie zulässt bzw. an welchen Stellen sie diese verhindert.

Das Projekt zielt darauf ab, aus persönlichen Erfahrungen heraus Handlungserfordernisse und Verbesserungsmöglichkeiten für die Demokratie in der Gesellschaft zu entdecken. Es geht darum, die Vielfalt der Perspektiven zu erkennen und zu nutzen, um eine inklusive und partizipative Demokratie zu fördern. Hierbei motivierte mich die Problematik des Ausschließens von Individuen in Bezug auf die politische Teilhabe, aufgrund ihrer Herkunft. Durch das Teilen und Reflektieren meiner persönlichen Erfahrungen kann Empathie, Verständnis und Respekt für andere Standpunkte gestärkt werden. Das Projekt soll dazu beitragen, die Bedeutung der individuellen Mitwirkung und des persönlichen Engagements für eine lebendige und funktionierende Demokratie hervorzuheben.

Dabei legte ich meinen Schwerpunkt auf die Politik und das Politische. Die Politik verweist in meinem Projekt auf Mechanismen, anhand derer et-

was gesetzt wird, woran sich die Gesellschaft orientiert. Ein Beispiel hierfür sind die parlamentarischen Gesetzgebungsverfahren. Das Politische bezieht sich auf das aktive Engagement der Gesellschaft und weist auf die Wechselwirkungen in der Gesellschaft hin, die sich auf individuelle Erfahrungen und auf die Politik auswirken. Das politische Engagement der Gesellschaft bezieht sich auf die aktive Beteiligung der Bürgerinnen und Bürger an politischen Prozessen und Entscheidungen. Es umfasst alle Handlungen, die darauf abzielen, Einfluss auf politische Angelegenheiten zu nehmen, sei es durch Wahlen, Proteste, Petitionen oder durch eine Mitgliedschaft in politischen Parteien. Die Wechselwirkung in der Gesellschaft bezieht sich darauf, wie verschiedene Aspekte und Akteure in der Gesellschaft miteinander in Verbindung stehen und sich gegenseitig beeinflussen.

Durch das Projekt erschloss ich mir einen tieferen Einblick in die Beziehung zwischen der Politik und der Gesellschaft und die Auswirkung der politischen Entscheidungen auf individuelle Erfahrungen. Dafür führte ich verschiedene Personenbefragungen mithilfe des Projektfragebogens durch und kam auf viele verschiedene individuelle Erfahrungen, die mir das aktive Politische zeigten, aber auch das passive. Eine aktive Teilhabe an politischen Ereignissen kann beispielsweise durch Wählen und Demonstrieren stattfinden. Das Einnehmen einer Beobachterrolle und Verfolgen von politischen Ereignissen, ohne aktiv mitzuwirken, kann als passive Teilhabe bezeichnet werden.

Vorgehensweise

Das Ziel des Projekts besteht darin, die persönlichen Erfahrungen und Perspektiven von Menschen im Zusammenhang mit der Demokratie in der Gesellschaft zu untersuchen und zu reflektieren. Mithilfe der Fragebögen aus dem Seminar konnte ich mir ein Bild ihrer persönlichen Erfahrungen mit Demokratie machen und gegebenenfalls auf die Herausforderungen und Schwierigkeiten eingehen, die die Befragten durch ihre Teilnahme an demokratischen Prozessen erlebt haben. Dadurch konnte ich schauen, inwieweit die Befragten Diskriminierung, Ungleichheit, Machtungleichgewichte oder andere Benachteiligungen erlebten.

Ich startete mein Projekt durch eine Selbstreflexion und der Frage, wie demokratisch oder undemokratisch mein Leben verlief. Ich bemerkte durch meine Reflexion, dass es einige Momente gab, die für mich persönlich nicht demokratisch waren, beispielsweise nicht wählen zu kön-

nen, weil ich aufgrund meines Migrationshintergrundes nicht die deutsche Staatsbürgerschaft besitze, obwohl ich in Deutschland geboren bin und in Deutschland lebe. Bereits durch das Seminar lernte ich, was die Politik und das Politische bedeuten kann, wobei mir die durchgeführten Experimente im Seminar ebenfalls zeigten, wie die Demokratie in der Praxis ausschauen könnte. Durch die Reflexion im Seminar konnte ich ebenfalls viele verschiedene Sichtweisen kennenlernen und war somit neugierig, wie Menschen ihr Leben als Teil einer Demokratie wahrnehmen und welche demokratischen oder undemokratischen Erlebnisse ihnen in ihrem Leben widerfahren sind.

Ich schaute in meinem Umfeld nach Personen, die ich befragen konnte und bei der Auswahl legte ich meinen Fokus auf eine bestimmte Vielfältigkeit, denn ich wollte viele verschiedene und individuelle Erfahrungsberichte erhalten. Ich kontaktierte die fünf Personen, traf mich einzeln mit ihnen und führte eine Art Interview durch. Die Befragung fand auf Basis des Projektfragebogens, den wir im Seminar verwendeten, statt. Ich fand die Fragen und den Aufbau des Fragebogens sehr hilfreich und nutzte ihn für meine Personenbefragungen. Es waren Fragen zur Person, zu ihren Erlebnissen und Fragen zur Demokratietheorie. Meine ausgewählten Personen waren ebenfalls sehr an dem Projekt interessiert. Eine Schwierigkeit, die sich mir stellte, lag darin, den Personen zu erklären, warum ich ausgewählt sie für ein Interview ausgewählt hatte. Die Problematik lag darin, die Auswahl nicht mit meinem eigenen Bias, also meinen Stereotypen, zu begründen, den ich verinnerlicht hatte. Ich versuchte es damit zu begründen, dass ich die Personen, die ich auswählte, sehr interessant und aufgrund ihrer Zugehörigkeit sehr besonders fand. Meine Vorstellung war, Personen zu befragen, die aktiv oder passiv an politischen Ereignissen teilhaben. Im Folgenden erkläre ich die Auswahl meiner Personen, wie es mit meinem Fragebogen lief und in welcher Beziehung die Befragten zur Demokratie standen.

Ich hatte die Möglichkeit, eine 85 Jahre alte Frau zu befragen, die den zweiten Weltkrieg und dessen Folgen miterlebt hatte. Die ältere Frau war die Oma meines Nachhilfeschülers und ich konnte sie einmal persönlich kennenlernen. Sie lud mich zu sich nach Hause ein und ich konnte direkt ihre offene Persönlichkeit erkennen. Sie hatte sehr viel zu erzählen, weshalb es mir persönlich sehr schwerfiel, Bezug zum eigentlichen Thema zu finden, ohne sie zu unterbrechen. Sie erzählte von ihrer Kindheit und ihren Erfahrungen mit Politik in Deutschland im zweiten Weltkrieg. Sie lernte die Politik als einen Mechanismus kennen, der unabhängig von Volksabstim-

mungen verlief. All die politischen Entscheidungen wurden einfach getroffen und die Folgen der Entscheidungen musste das Volk hinnehmen. Sie erlebte die Folgen politischer Entscheidungen durch das Leben im Bunker oder die fehlende Wahlmöglichkeit aufgrund der Diktatur. Heute geht sie regelmäßig wählen, denn sie findet es wichtig, Teil der Entscheidungen und ein Teil der Bestimmung ihrer Zukunft zu sein, denn die Politik bestimmte ihr Leben seit ihrer Geburt und somit sieht sie die Demokratie als eine Art Selbstbestimmung. Diese liegt für sie in der politischen Mitbestimmung, beispielsweise durch das Äußern der eigenen Meinung im Hinblick auf politische Prozesse.

Im Anschluss folgte ihr Enkelsohn, der zu diesem Zeitpunkt 16 Jahre alt und für mich ein Gegensatz zu seiner Oma war, denn er ist nicht so an Politik interessiert wie sie. Zu der Frage, was Demokratie ist, kam nur die Gegenfrage, was ist überhaupt Demokratie. Diese passive Haltung, die sich darin äußerte, nicht zu wissen, was in der Politik aktuell abläuft und kein Interesse daran zu haben, was mit unserer Gesellschaft in der Zukunft passiert, konnte ich schon während meiner Arbeit in der Gesamtschule bei Jugendlichen erkennen. Beispielsweise wusste er nicht, wer aktuell unser Bundespräsident ist.

Ich befragte einen Zollbeamten, der sein Leben, bis zu seiner Entscheidung als Zollbeamter zu arbeiten, als sehr demokratisch ansah. Ab seiner Ernennung konnte er jedoch nicht mehr von Demokratie sprechen, da sein Beruf nun sein Leben bestimmte. Natürlich entschied er sich freiwillig für den Beruf, doch jetzt hängt sein Leben von seinem Beruf ab, zum Beispiel kann er nicht mitentscheiden, an welchen Orten er arbeitet. Zu der Frage, was die Demokratie gefährden könne, kam die Antwort, dass Extremismus gefährlich ist, da die politischen Auseinandersetzungen das friedliche Leben der Bürgerinnen und Bürger zerstören, beispielsweise wenn Extremisten Gewalt anwenden, um ihre politischen Vorstellungen durchzusetzen und dabei Vandalismus betreiben. Schuld daran habe eher die Politik, die seiner Meinung nach zu viel zulasse, und die Polizei solle mehr Rechte haben, um diesen Vandalismus besser unter Kontrolle zu haben.

Eine weitere Person, die ich befragte, war ein angehender Lehrer im Studium. Er studierte Mathematik und Erziehungswissenschaften und konnte mir seine demokratischen und undemokratischen Erlebnisse bezüglich Schule beschreiben. Eines seiner undemokratischen Erlebnisse war während seines Praktikums, als ein Lehrer in seiner Klasse als Bestrafungsmethode das kollektive Bestrafen nutzte. Die gesamte Klasse wurde wegen einem Schüler bestraft und durfte nicht draußen auf dem Pausenhof spie-

len. Er fand es undemokratisch, weil es die individuellen Rechte verletzte und in einer Demokratie die Rechte und Freiheiten aller Bürger*innen geschützt werden müssten. Das kollektive Bestrafen verletzt das Prinzip der individuellen Verantwortlichkeit und wäre nach seiner Ansicht ungerecht. Eines seiner demokratischen Erlebnisse war seine Klassensprecherwahl, bei der er das erste Mal Demokratie erlebte.

Die letzte Person, die ich befragen durfte, war ein junger Abiturient, der Teil der LSBT*Q Community ist. Er ist homosexuell und musste durch sein Outing viele diskriminierende Erfahrungen erleben. Er geht regelmäßig zum CSD und setzt sich für die LSBT*Q Community ein. Er ist der Meinung, dass die Politik bezüglich der LSBT*Q Community mehr Einsatz zeigen sollte, da es bis heute noch homophobe Äußerungen gibt.

Insgesamt verliefen die Interviews sehr ambivalent, denn die Gespräche waren super interessant, doch ich musste sehr darauf aufpassen, den Bezug nicht zu verlieren und den Fragebogen als Hilfsmittel und Orientierung zu verwenden.

Schlussfolgerung

Mit Rückblick auf die radikalen Demokratietheorien und das Blockseminar konnte ich wichtige Impulse für meine Projektarbeit mitnehmen. Ich konnte durch das Blockseminar meine persönlichen Erfahrungen mit demokratischen Prozessen und Strukturen kritisch hinterfragen und mein Verständnis von Demokratie erweitern. Dadurch konnte ich die Vielfalt der Perspektiven und die Wichtigkeit der individuellen Erfahrungen in der Demokratie erkennen. Die radikalen Demokratietheorien haben mir einen theoretischen Rahmen geboten, um über die politische Teilhabe und die Strukturen der Demokratie nachzudenken, also beispielsweise darüber, wie sich die Teilhabe an politischen Ereignissen in der Gesellschaft vollzieht. Dies hat mich dazu angeregt, mein Projekt durchzuführen und die verschiedenen Erfahrungen der verschiedenen Personen zu erkunden. Die individuellen Befragungen zeigten mir, wie unterschiedlich demokratische oder undemokratische Erlebnisse sein können. Es zeigte mir auch, wie die Demokratie in der Praxis aussehen kann und wie sie noch wachsen kann. Ich konnte durch die vielen verschiedenen Personen sehr viel über mein demokratisches Handeln nachdenken und wurde mir dadurch bewusst, dass mein Handeln die Demokratie verändern kann. Mein persönliches Verständnis und meine persönliche Theorie von Demokratie haben sich

durch das Projekt weiterentwickelt. Dabei habe ich erkannt, dass Demokratie nicht nur auf institutionelle Strukturen beschränkt ist, sondern auch die individuelle Teilhabe und das persönliche Engagement umfasst.

Demokratisches Kochen: Zusammenleben gemeinsam gestalten

Ellen Hillebrands

Ausgangspunkt des Projekts

Wenn eine Gruppe gemeinsam kocht, spielen dabei viele Faktoren eine Rolle. Angefangen bei den unterschiedlichen Geschmäckern, über ethische oder religiöse Auswahlkriterien bezüglich der Lebensmittel, bis hin zu verschiedensten Unverträglichkeiten. All das muss bei der Vorbereitung berücksichtigt werden. Aber auch, wer eingeladen ist, wem welche Aufgabe zufällt und wie das Essen serviert und aufgeteilt wird. Das gemeinsame Kochen führt vor Augen, wie viel Abstimmung es erfordert, gemeinsam etwas zu gestalten und dass es manchmal unmöglich scheint, zeitgleich allen Bedürfnissen gerecht zu werden. Das gemeinsame Gestalten des Zusammenlebens von Jugendlichen während des gemeinsamen Kochens ist zum Gegenstand meines Projekts geworden. Angestoßen von der Frage, ob Jugendliche Interesse haben, über Demokratie zu sprechen, und was ihre Gedanken zu diesem Thema sind, ist das gemeinsame Gestalten im Vorfeld der Durchführung des „demokratischen Kochens“ immer mehr in den Fokus meiner Aufmerksamkeit geraten. Das Projekt setzte folglich an der Schnittstelle beider Aspekte an und ist maßgeblich von der Auseinandersetzung mit den radikalen Demokratietheorien im Rahmen unseres Seminars und meiner persönlichen Verortung in diesem Feld beeinflusst.

Im Verlauf des Seminars haben sich für mich Eckpunkte des Theoretisierens über und des praktischen Lebens von Demokratie herauskristallisiert, die sich in der Projektidee widerspiegeln. Sie umfassen einerseits die Einsicht, dass über Demokratie gesprochen werden sollte, das heißt, es muss in verschiedensten Kontexten um das Demokratische und Undemokratische im Zusammenleben gehen. Andererseits ist, und das klingt im ersten Punkt bereits an, Demokratie nicht nur auf einer staatlichen oder institutionellen Ebene erfahrbar, vielmehr kann das Demokratische gerade in Kontexten, in denen Menschen in direkten Kontakt miteinander treten, besonders hervortreten. Das heißt auch, dass Demokratie oder das Demokratische meiner Auffassung nach nicht selten ist, wie es bei Jacques Rancière anklingt, sondern in kleinen Praktiken gelebt werden kann, wie

beispielsweise Oliver Marchart einwendet (vgl. Flügel-Martinsen 2020: 96–100). Der zweite Punkt stellt die maßgebliche Veränderung meines eigenen Verständnisses von Demokratie dar, die sich innerhalb des gesamten Verlaufs von Seminarorganisation und Durchführung vollzogen hat und die nach wie vor eine für mich ausschlaggebende Verbindung von Theorie und Praxis herstellt. Denn in unseren Projekten wurde Theorie in vielfacher Art und Weise praktisch erfahrbar. Im letzten Abschnitt dieses Berichts werde ich – die Ergebnisse meines eigenen Projektes reflektierend – auf diesen Punkt zurückkommen.

Die Idee zum Projekt kam mir durch die Erzählungen einer Freundin von ihrer Tätigkeit in der offenen Kinder- und Jugendarbeit. Diese Form der sozialen Arbeit richtet sich in lokalen Einrichtungen als Ort der Freizeitgestaltung an alle Kinder und Jugendliche und basiert dabei auf Prinzipien der Mitbestimmung und Freiwilligkeit. Die entsprechenden Einrichtungen, wie beispielsweise Jugendzentren, werden „als kommunikativer und bildender Raum zwischen Jugendlichen und Mitarbeiter*innen geleitet“ (Hafeneger 2021: 96). Als ich der Freundin meine Idee unterbreitete, organisierten wir ein Treffen, bei dem ich mich mit meinem Vorhaben den Sozialarbeiter*innen in der Einrichtung vorstellen durfte. Aus meinen ersten Überlegungen zur Thematisierung von Demokratie wurde ein Konzept zum demokratischen Kochen, das zunächst an einem einmaligen Termin in den Räumlichkeiten der offenen Jugendarbeit stattfinden sollte. Nachträglich zum ersten Kochabend verabredeten wir jedoch einen zweiten, um die aufgegriffenen Themen zu vertiefen. Wie die Konzeptplanung verlief und es zu der Veranstaltung des gemeinsamen Kochens kam, wird im nächsten Kapitel genauer beschrieben.

Planung und Konzept

Auf dem Weg zu einer Konzeptbildung für die Umsetzung des Projektvorhabens sah ich mich mit mehreren Herausforderungen konfrontiert, die sich unter der Frage zusammenfassen lassen, auf welche Weise Demokratie im Rahmen der offenen Jugendarbeit thematisiert werden soll. Aufschlüsseln ließen sich darunter die folgenden Aspekte: Wie wird Demokratie interessant? Wie schaffe ich es, das Thema anzusprechen, ohne dabei allgemeines (schulisches) Wissen über Demokratie als Regierungsform zu reproduzieren? Was wäre demgegenüber eine radikaldemokratische Heran-

gehensweise, um Demokratie zur Sprache zu bringen? Welche Übungen aus unserer Seminarerfahrung und darüber hinaus können dabei helfen?

Vor dem Hintergrund, dass ich keine Vorerfahrung in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen hatte, möchte ich an dieser Stelle nicht unerwähnt lassen, dass es eine persönliche Herausforderung war, sich in diesen mir unbekannten Kontext zu begeben, dort in einen offenen Austausch zu treten, Übungen anzuleiten und Raum einzunehmen.

Die Hauptschwierigkeiten bei Planung und Aufbau des Projekts unterteilen sich in zwei Problemstellen, nämlich Schauplatz und Inhalt der Veranstaltung. Zunächst gehe ich daher auf die Besonderheit der Einrichtung als Ort der Freizeitgestaltung und danach auf die Art der Thematisierung von Demokratie ein.

Im Gegensatz zur Institution Schule zeichnet sich das Jugendzentrum durch ein offenes, auf freiwilliger Partizipation basierendes Angebot aus. Viele Besucher*innen stammen aus der direkten Nachbarschaft und nehmen das Angebot relativ regelmäßig nach Schulschluss wahr. Die Einrichtung hat regulär von Montag bis Freitag für Jugendliche und junge Erwachsene ab einem Alter von 12 Jahren geöffnet und gehört, wie auch die Schule, zur Alltagswelt der Jugendlichen. Einen Projekttag zum Thema Demokratie zu veranstalten, klingt verdächtig nach Schulunterricht und löste sowohl beim Team der Sozialarbeiter*innen vor Ort als auch bei mir Bedenken bezüglich der Teilnahmebereitschaft aus. So entstand die Idee, das Projekt an das wöchentlich stattfindende gemeinsame Kochen zu koppeln und damit die schon gegebenen Strukturen zu nutzen. Da das Kochangebot sehr beliebt ist und eine relativ verbindliche Anmeldung erfordert, stellte sich mit der Anbindung eine erste Planungssicherheit ein. Mein Besuch mit dem Thema Demokratie im Gepäck wurde im Vorhinein angekündigt, was glücklicherweise nicht zu einem Einbruch der Teilnehmer*innenzahl führte. Das Projekt beschritt damit einen Mittelweg zwischen einer Veranstaltung, die völlig auf einer freiwilligen und somit interessenbasierten Teilnahme aufbaut, und einer, die beispielsweise an schulische Strukturen anschließt und damit einem Pflichtprogramm gleichkommt.

Die Art der Thematisierung von Demokratie war bei der Erarbeitung meines Konzeptes an zwei Bedingungen geknüpft. Einerseits sollte auch vor Ort ein gewisses Grundinteresse an der Teilnahme generiert werden bzw. erhalten bleiben. Andererseits wollte ich die Reproduktion eines vorrangig allgemeinen, institutionenbasierten Verständnisses von Demokratie vermeiden. Beide Bedingungen können erfüllt werden, indem wir über Demokratie sprechen, ohne über Demokratie zu sprechen. Denn indem das

Miteinander sowie die Art und Weise der Begegnung und der Gestaltung des Zusammenlebens thematisiert werden, also auf die Gruppendynamiken und unterschiedlichen Bedürfnisse eingegangen wird, wird eigentlich die ganze Zeit über Demokratie gesprochen. Das Projekt „Making Democracy“ macht beispielsweise auf die tägliche Aushandlung demokratischer Grundwerte durch junge Menschen in der Alltagswelt Schule aufmerksam (vgl. Rajal et al. 2020). Ähnliches gilt hier auch, wobei der Fokus im Falle meines Projekts weniger konkret an den Grundwerten Freiheit, Gleichheit und Solidarität ausgerichtet war. Mein Ziel lag vielmehr darin, die Aufmerksamkeit der Teilnehmenden durch Übungen auf die Gestaltbarkeit ihres Miteinanders zu lenken. Im folgenden Abschnitt gehe ich auf zwei Übungen ein, die sich meines Erachtens für dieses Vorhaben als besonders hilfreich erwiesen haben.

Übungen

An beiden Terminen des demokratischen Kochens wurde über das Gericht für die darauffolgende Woche abgestimmt. Am ersten Abend habe ich dafür die Seminarübung „1 Regel“ genutzt und sie dem Vorhaben entsprechend abgewandelt. In ihrer eigentlichen Form hatte sie uns im Seminar als Vorstufe auf dem Weg zur Erarbeitung einer Gruppenverfassung gedient. Wie der Name andeutet, ist das Ziel der Übung, sich als Gruppe gemeinsam *eine* verbindliche Regel zu setzen, die das Miteinander der Anwesenden gestaltet. Hierfür erhalten alle Mitglieder der Gruppe jeweils eine Stimmkarte. In einem ersten Diskussionszeitraum von mehreren Minuten können die Beteiligten Regeln vorschlagen, über die nach Ablauf der Diskussionszeit mithilfe der Stimmkarten abgestimmt wird. Bereits während der Diskussion können Teilnehmende ihre Stimmkarte und damit ihre Entscheidungsmacht an eine andere Person abgeben. Auf diese Weise lässt die Übung die gemeinsame Entscheidungsfindung durch einen mehr oder weniger demokratischen Prozess erfahrbar werden (die Setzung einer politischen Ordnung durch einen Aushandlungsprozess), während sie die Aufmerksamkeit auf das „Wie“ des Zusammenlebens lenkt. Gleichzeitig können aber auch die Regeln der Übung selbst als ein gesetzter Ordnungsrahmen sichtbar gemacht werden, indem sie durch die Gruppe hinterfragt oder aufgebrochen werden. Das bringt die Erfahrung im Umgang mit einer von außen gesetzten Ordnung ins Spiel. Abgewandelt ging es zwar nicht mehr darum, sich im Diskussions- und Abstimmungsprozess ganz direkt mit der

Art und Weise des Zusammenlebens zu befassen, aber immerhin darum, gemeinsam eine zukunftsgestaltende Entscheidung zu treffen. Es änderte sich also nur der Gegenstand der Abstimmung, der sonstige Aufbau der Übung blieb unverändert.

Am Kochabend erhielten folglich alle Teilnehmenden (die anwesenden Sozialarbeiter*innen und mich ausgenommen) jeweils eine Stimmkarte. Im Verlauf der Diskussionsrunde wurden schnell erste Vorschläge gemacht, woraufhin ein*e Teilnehmende*r die eigene und die Karten mehrerer anderer einsammelte und der Person, die einen der Vorschläge gemacht hatte, zusteckte. Andere gaben ihre Stimme an eine*n Kontrahent*in ab, was dazu führte, dass sich zwei Teilnehmende mit ähnlicher Stimmanzahl, aber unterschiedlichen Vorstellungen über das auszuwählende Gericht gegenüber-saßen. Statt jedoch die Stimmzettel durchzuzählen und die Person mit der höheren Anzahl „gewinnen“ zu lassen, diskutierten die zwei (auch unter Kommentaren der Gruppe) bis es zu einem Kompromiss kam und eine*r von beiden den eigenen Stapel an Stimmen an den Gegenpart übergab.

Die Übung wurde sich von der Gruppe und einigen Teilnehmenden im Speziellen komplett zu eigen gemacht. Diejenigen, die ihrer Stimmkarten „beraubt“ wurden, stellten etwas verspätet fest, dass sie ihre Mitsprache damit eingebüßt hatten und konnten dann kaum mehr protestieren. Trotz dessen schienen am Ende alle zufrieden mit dem im Kompromiss ausgewählten Gericht: Chili con Carne mit einem Knoblauchdip.

Mit Blick auf den Verlauf der Übung stellte sich mir im Nachhinein die Frage, ob das Politische darin zum Ausdruck kam, dass sich den Regeln im Grunde widersetzt wurde. Einerseits kann der gemeinsame Gestaltungsprozess dieser Übung als Ausdruck des Politischen, das eine Politik setzt, betrachtet werden. Andererseits kann auch das Abstimmungsverfahren selbst als eine Art gesetzte politische Ordnung, also eine Politik, angesehen werden. Tatsächlich hat sich die Person, die den anderen ihre Stimmkarten genommen hat, dem eigentlich angedachten Abstimmungsverfahren entgegengestellt und damit ein eigenes Ziel verfolgt. In diesem Sinne war das Handeln dieser Person politisch, weil sie sich auf diese Weise der gesetzten Ordnung widersetzt hat. Gleichzeitig lag in dieser Handlung auch ein zutiefst undemokratischer Moment, da mehrere Teilnehmende ihre Mitsprache in der Entscheidung gänzlich eingebüßt haben.

Da der Abend nach der Abstimmung sehr schnell zum Ende kam und sich die Gruppe auflöste, war eine Reflexion über die Erfahrungen dieses teilweise demokratischen, teilweise sehr undemokratischen Prozesses nicht mehr möglich. Das war einer der Hauptgründe, warum ich mich

entschloss, das Kochen an einem zweiten Abend zu wiederholen. Ein weiterer Grund lag darin, dass die Übung „1 Regel“ in ihrer eigentlichen Form die Aufmerksamkeit der Gruppe auf ihr Zusammenleben und auf die Frage, wie miteinander umgegangen wird oder werden sollte, richtet. Die Abwandlung der Übung blieb diese Ebene schuldig, da sie lediglich darauf fokussierte, welches Gericht als nächstes gekocht werden sollte.

Am zweiten Termin wollte ich diesem „Mangel“ durch die zweite Übung, die im Folgenden kurz erläutert wird, entgegenwirken. Die Teilnehmenden erhielten dabei jeweils eine Karte mit einer kurzen Beobachtungsfrage. Zwei dieser Fragen lauteten beispielsweise „Über was wird gesprochen?“ und „In welchem Ton wird gesprochen?“. Die Karten wurden mit dem Auftrag herausgegeben, sich im Laufe des Abends Gedanken über die eigene Frage zu machen, ohne diese den anderen zu verraten. Nach dem Essen ging es dann in den gemeinsamen Austausch, in dem zunächst alle ihre jeweilige Frage vorlasen und ihre Gedanken dazu aussprachen. Die anderen durften weitere Punkte ergänzen. So konnte gewährleistet werden, dass sich sowohl jede*r einzelne als auch die Gruppe gemeinsam mit Aspekten des Zusammenlebens und des direkten Umgangs miteinander befasste. Beispielsweise wurde festgestellt, dass sich häufig gegenseitig beleidigt (wenn auch aus Spaß, wie oft betont wurde) oder ins Wort gefallen wird. Dennoch werde im Großen und Ganzen doch sehr demokratisch miteinander umgegangen, wie einige der Teilnehmenden auf Nachfrage antworteten.

Bei meinen Besuchen konnte ich mir selbst ein Bild vom demokratischen Potenzial der Jugendeinrichtung machen. Als ein Raum der Möglichkeiten, die das gemeinsame Kochen, Spielen oder Streiten einschließen, wird sie sich von den Jugendlichen kollektiv angeeignet. Gerade die Tatsache, dass ein Raum für die konflikthafte Auseinandersetzung existiert und bewusst hierzu genutzt wird, scheint mir zentral für ein demokratisches Miteinander. Meinungsverschiedenheiten oder Konflikte, die zu Tage traten und mal mehr, mal weniger stark diskutiert wurden, betrafen beispielsweise die Aufgabenverteilung beim Kochen, politische Wahlen oder Themen der gesellschaftlichen Gleichstellung. Bringt es etwas in Deutschland zu wählen? Sollte Erdoğan wieder gewählt werden? Sind Frauen oder Männer in unserer Gesellschaft stärker benachteiligt? An dieser Stelle ist es wichtig zu benennen, dass nicht die Konflikte für sich selbst genommen notwendigerweise demokratisch sind, sondern dass hier der Raum und die Möglichkeit für ihre Existenz vorzufinden ist (vgl. Flügel-Martinsen 2020: 109). Dies ermöglicht überhaupt erst das Hinterfragen gesellschaftlicher Ordnungen und die Bildung gegenhegemonialer Projekte. Somit ist ein Freiraum für

demokratisches Aushandeln und ebenso ein Freiraum für experimentelle Praxis gegeben.

Obwohl das politische Interesse bei einigen ganz deutlich zu Tage trat, zeigte sich in den Gesprächen gleichzeitig ein deutlicher Mangel an Vertrauen in das politische System im Allgemeinen und das Wahlverfahren im Besonderen als Mittel des politischen Einflusses. Oliver Marchart verweist in „Making Democracy“ auf die in der empirischen Demokratieforschung dargestellte Unterscheidung dieser beiden Aspekte im Hinblick auf die Einstellung Jugendlicher zur Politik. Ein Mangel an Vertrauen in institutionalisierte Politik ist demnach nicht gleichzusetzen mit einem allgemeinen Desinteresse an politischen Themen (Marchart 2020: 13). Einige der Teilnehmenden schienen das Veränderungspotenzial in der eigenen Person bzw. der Berufswahl zu erkennen, wenn der Wunsch geäußert wurde, Politiker*in oder Lehrer*in zu werden, „um es selbst besser zu machen“.

Die Präsenz von Konflikten ist nicht das einzige demokratische Moment, das ich abseits der Übungen beobachten konnte. Der Ansatz, über Demokratie zu sprechen, ohne über Demokratie zu sprechen, sah eigentlich vor, den selbigen Begriff so weit wie möglich aus dem Projektgeschehen auszuklammern. Durch die Vorankündigung meines Besuchs am Kochabend mit dem entsprechenden Thema hatte das geflügelte Wort die Jugendlichen jedoch bereits im Vorfeld ganz ohne mein Zutun erreicht. Die Teilnehmenden offenbarten, dass sie durch den Aufhänger „Demokratie“ ein ganz bestimmtes Bild von meiner Person gewonnen hatten. Sie bezeichneten mich als Demokratieexpertin, Demokratin oder Person, die gerne über Politik spricht. Das führte auch dazu, dass ich aktiv konsultiert wurde, um über alltagspolitische Themen zu sprechen. Ich schloss daraus die Erkenntnis, dass ich, wenn ich das Thema Demokratie zu einem bestimmten Ort trage und dort einbringe, damit schon unterstelle, dass es alle, die dort sind, etwas angeht. Es liegt dann aber wiederum ganz in der Hand der Anwesenden, ob und wie sie sich dem Thema annehmen.

Diese Erkenntnis lässt sich theoretisch verdichten, indem sie durch Überlegungen der Raumsoziologie ergänzt wird, die Raum als „eine relationale (An)Ordnung sozialer Güter und Menschen (Lebewesen) an Orten“ (Löw 2001: 224) begreift. Dabei wird im Gegensatz zu einem neutralen Behälterkonzept davon ausgegangen, dass Räume erst durch einen sozialen Handlungsprozess entstehen (vgl. ebd.: 224f.). Raumsoziologisch betrachtet sind Jugendeinrichtungen Räume, die sich über ihre Aneignungsmöglichkeiten als pädagogische Räume konstituieren. Auch soziale Akteure, also sowohl die Jugendlichen als auch die Sozialarbeiter*innen, sind ein kon-

stitutiver Teil dieser relational verstandenen sozialen Räumlichkeit (vgl. Reutlinger/Brüschweiler/Intemann 2022: 262–64). Das Thema Demokratie und die Durchführung von Übungen bringen nicht nur für sich genommen, sondern auch über die durchführende Person neue Möglichkeiten der Aneignung, beispielsweise der demokratischen Aushandlungsmodi, in den Raum ein. Auch die Selbstwahrnehmung als politisches Subjekt kann so verstärkt zum Vorschein treten.

An dieser Stelle möchte ich ein erstes Resümee ziehen und der Frage nachgehen, ob das Ziel des Projekts realisiert werden konnte. Mein Ausgangsziel war es, Demokratie in der Jugendeinrichtung zum Thema zu machen, also einen Anlass für den Austausch darüber zu schaffen. Demokratie war während beider Projektabende implizit die ganze Zeit Thema. Dies wurde bereits durch die Tatsache gewährleistet, dass es der Aufhänger der Veranstaltung war. Wie wurde aber darüber hinausgehend Demokratie zum Thema gemacht? Am ersten Abend geschah dies vor allem indirekt über die Übungen, die es ermöglicht haben, Aushandlungsprozesse bewusst durchzuführen und erlebbar zu machen, wie sich ein Entscheidungsprozess in der Gruppe vollzieht. Beim zweiten Termin wurde der Fokus mehr auf den alltäglichen zwischenmenschlichen Umgang gelegt. Es wurde veranschaulicht, dass es demokratische und undemokratische Formen des Umgangs miteinander gibt und dass das demokratische Zusammenleben Konflikte gerade nicht ausschließt.

Ein*e Teilnehmende*r fragte am zweiten Termin in der Abschlussrunde nebenbei, ob nicht bei einer Mehrheitsentscheid die Mehrheit über die Minderheit bestimmen könne, quasi wie in einer Diktatur. Hinter der Frage steht die Erkenntnis, dass ein Verfahren, an dem sich alle beteiligen konnten, nicht per se demokratisch ist und notwendigerweise zu mehr Demokratie führt, sondern darüber hinaus sogar undemokratische Folgen haben kann.

Ob das demokratische Kochen eine langfristige Veränderung angestoßen hat, lässt sich schlecht nachvollziehen. Es war allerdings auch kein Teil der Zielsetzung, einen Demokratisierungsprozess in Gang zu setzen, sondern schlicht ein Nachdenken über Demokratie im Alltag anzuregen – und sei dies auch nur situativ der Fall. Hieran anschließend möchte ich festhalten, dass das Projekt keine Lehrveranstaltung zur politischen Bildung sein sollte, sondern als Teil einer experimentellen Praxis, die es nicht vorsieht, konkrete Lerninhalte zu reproduzieren, zu verstehen ist. Dennoch hat das Projekt meines Erachtens deutlich gemacht, dass Einrichtungen der offenen Jugendarbeit fruchtbare Orte für vergleichbare Vorhaben sein kön-

nen. Interesse an politischen Themen und am demokratischen Zusammenleben bestand durchaus. An weiteren Terminen könnten darauf aufbauend noch beide Ebenen, die des alltäglichen demokratischen Zusammenlebens und die der demokratischen Gesellschaftsordnung, reflexiv miteinander verflochten werden.

Schlussfolgerung

Abschließend werden in diesem Abschnitt die Schwierigkeiten der Durchführung mit Rückbezug auf die Seminarinhalte und die theoretische Auseinandersetzung reflektiert.

Eine Schwierigkeit, die mir im Projekt begegnet ist, betraf die Frage, wie in der Praxis mit Haltungen umzugehen ist, die zwischen Unverständnis und Intoleranz gegenüber einer bestimmten Personengruppe liegen. Diesbezüglich hat mir die Erfahrung mit der Mahloquet-Methode im Seminar geholfen, für mich persönlich eine Umgangsstrategie zu entwickeln. In der Mahloquet-Übung machen sich die Beteiligten zunächst den eigenen Standpunkt zu einem Thema bewusst, im zweiten Schritt teilen sie ihre Überlegungen mit der anderen Person und stellen sich im dritten Schritt gegenseitige Verständnisfragen. In einigen Situationen in der Jugendeinrichtung hat sich eine Mischung aus verstehendem und kritischem (an die eigene Position anknüpfendem) Nachfragen bewährt. Die Unsicherheit in Bezug auf den Umgang mit diesen Situationen bleibt aber bestehen, vor allem in dem Fall, in dem niemand der betroffenen Personengruppe zugegen ist und es sich somit nicht um einen Konflikt unter Anwesenden handelt.

Es gab zwei Problemstellen, an denen mir weder die Seminarinhalte noch die theoretischen Grundlagen des Seminars besonders gut helfen konnten. Beide betrafen praktische Komponenten der Organisation. Einerseits beschäftigte mich die Frage, wie mit den Erwartungen der Sozialarbeiter*innen vor Ort umzugehen ist. Andererseits musste ich mich damit auseinandersetzen, wie ich es schaffen würde, selbst eine Art Ordnungsrahmen zu setzen, den es braucht, um aus dieser Struktur heraus etwas zu erarbeiten. Bei ersterem hat sich eine offene Kommunikation über die Erwartungen beider Seiten, also vom Team des Jugendhauses sowie von mir, bewährt. Die Setzung des Ordnungsrahmens während der Übungen hat mal besser und mal schlechter funktioniert und ist vermutlich eine

Angelegenheit, die zu einem großen Teil aus der Praxis heraus gelernt werden kann.

Im Nachhinein stellt sich für mich verstärkt die Frage der Vermittlung von Ideen radikaler Demokratietheorien. Theoretische Arbeiten, die in diese Richtung gehen, gibt es zwar – Paul Sörensen (vgl. 2023: 267–91) hat beispielsweise einen Vorschlag gemacht, wie mit der Unmöglichkeit einer Kontingenzvermittlung umzugehen ist. Dennoch verbleiben die Überlegungen auf einer eher abstrakten Ebene, aus der heraus es mir persönlich schwerfällt, Ableitungen für eine konkrete Praxis zu entwickeln. Demgegenüber hat mir die Auseinandersetzung mit den radikalen Demokratietheorien sowie darüber hinaus mit der relationalen Raumtheorie, in Bezug auf das Jugendzentrum als Raum, geholfen, das in der Praxis Erfahrene im Nachgang einzuordnen und beschreibbar zu machen.

Erst unsere Diskussionsrunden und Reflexionen während des Seminars haben mir vor Augen geführt, wie ineinander verschränkt Theorie und Praxis sein können. Dies gilt vor allem in Bezug auf die radikalen Demokratietheorien, wenn sie selbst als befragende Praxis verstanden werden. An zwei Beispielen möchte ich kurz erläutern, an welchen Stellen ich die Theorie in einer Art praktischer Umsetzung erlebt habe.

Zunächst sehe ich die Verschiebung der Perspektive auf demokratische und undemokratische Elemente eines Ereignisses oder einer Gruppendynamik als eine radikaldemokratische Herangehensweise an ihre eigene praktische Vermittlung. Sie weist auf die Erfahrbarkeit des Demokratischen in kleinen Praktiken hin und erschließt auf diese Weise das Feld der Demokratie aus der Alltagswelt heraus. Das Demokratische des Zusammenlebens kann von allen Beteiligten gemeinsam herausgearbeitet werden, ohne dass hierfür zwingend eine Rekapitulation staatlicher Institutionen und der Demokratie als Regierungsform notwendig ist. Denn hierbei schwingt immer die Gefahr mit, ein bestimmtes Nachdenken über Demokratie zu reproduzieren statt ein Neudenken ihrer anzuregen.

Das zweite Beispiel liegt in der Befragung als Moment des Selbstlernens im Projekt. Um die Gruppe kennenzulernen und Abläufe sowie Dynamiken zu verstehen, habe ich den Teilnehmenden dazu konkrete Fragen gestellt. So habe ich sehr viel über die Gruppe, die Kochabende, über die Jugendlichen persönlich sowie über ihre Selbstwahrnehmung als Teil der Gruppe gelernt. Die Rolle der fragenden, lernenden Person hat es mir ermöglicht, Übungen und Reflexionen überhaupt erst in dieser Form durchzuführen.

Literatur

- Hafeneger, Benno 2021: Geschichte der Offenen Kinder- und Jugendarbeit seit 1945. In: Deinet, Ulrich et al. (Hg.), *Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit*. Wiesbaden, 95–108.
- Flügel-Martinsen, Oliver 2020: *Radikale Demokratietheorien zur Einführung*. Hamburg.
- Marchart, Oliver 2020: Demokratie im Alltag. Anmerkungen zum politik-theoretischen Untersuchungsdesign von Making Democracy. In: Rajal, Elke et al. (Hg.), *Making Democracy. Aushandlungen von Freiheit, Gleichheit und Solidarität im Alltag*. Bielefeld, 23–32.
- Löw, Martina 2001: *Raumsoziologie*. Frankfurt/M.
- Rajal, Elke/Marchart, Oliver/Landkammer, Nora/Maier, Carina/Büro Trafo.K 2020: *Making Democracy. Aushandlungen von Freiheit, Gleichheit und Solidarität im Alltag*. Bielefeld.
- Reutlinger, Christian/Brüschweiler, Bettina/Intemann, Ulrike 2022: Orte der Offenen Jugendarbeit und ihre pädagogischen Gestaltungen. Empirische und konzeptionelle Hinweise aus einem Grundlagenforschungsprojekt. In: Fuchs, Manuel et al. (Hg.), *Offene Kinder- und Jugendarbeit in der Schweiz*. Wiesbaden, 251–77.
- Sörensen, Paul 2023: *Präfiguration. Zur Politizität einer transformativen Praxis*. Frankfurt/New York.

Radikaldemokratische Wohngemeinschaft?

Ein Projektbericht über die (Neu-)Ordnung der Haushaltsaufgaben in meiner WG aus der Perspektive radikaler Demokratietheorie

Christian Hübener

Ausgangspunkt des Projekts

Der ausgewählte Lebensbereich für mein Projekt fiel auf meine Wohngemeinschaft. Da es in letzter Zeit immer wieder zu Spannungen, Meinungsverschiedenheiten und konfligierenden Bedürfnissen kam und kommt, bot es sich für mich an, zu schauen, wie demokratisch meine WG eigentlich ist. Hierbei habe ich im Zuge meines angeeigneten Wissens über die radikalen Demokratietheorien insbesondere die theoretischen Begriffe *Politik* und *das Politische* sowie *Kontingenz* und *Konflikt* praktisch untersucht. Unter dem Begriff *Politik*, der die Institutionen, Prozesse und Verfahrensweisen umfasst (vgl. Flügel-Martinsen 2020: 80), habe ich mir angeschaut, wie unser Zusammenleben derzeit beschaffen und geordnet ist. Um die Haushaltsaufgaben besser zu verteilen, führten wir Strichlisten ein, um zu monitoren, inwieweit die verschiedenen Bereiche im Gleichgewicht sind. Die Strichlisten sollten auch dazu führen, dass wir schauen, welche Bereiche von wem am meisten Beachtung und Bearbeitung finden. Das *Politische* ist laut Lefort das Infragestellen demokratischer Institutionen (vgl. Flügel-Martinsen 2020: 83). Diesen Raum im Rahmen der WG innerhalb gemeinsamer Gespräche zu geben, war ein Kernanliegen dieses Projekts, worauf ich im Teil „Vorgehensweise“ näher eingehen werde. *Kontingenz* als Wesensmerkmal demokratischer sowie (generell) politischer Ordnungen stellt ebenfalls einen zentralen Begriff der radikalen Demokratietheorien dar. Demnach ist jede politische Ordnung historisch gewachsen und somit frei von normativen Letztbegründungen (zum Beispiel Autorität qua Verweis auf Gott, Natur, Alter, Geschlecht oder sozialer Stellung). Es gibt demnach historische Gründe, wieso sich eine Ordnung gegenüber anderen etabliert hat, sie ist allerdings immer kontingent, also wandelbar und könnte ganz anders aussehen (vgl. Flügel-Martinsen 2020: 78).

Genau wie politische Ordnungen ist auch meine Wohngemeinschaft von Kontingenz durchzogen. Unser Zusammenleben, das Aufteilen der

Haushaltsaufgaben und das Gestalten der Gemeinschaftsräume ist immer auf eine gewisse Weise strukturiert, die aber auch ganz anders organisiert sein könnte. Eng zusammenhängend mit dem Begriff *Kontingenz* spielt der Begriff *Konflikt* vor allem im Denken Chantal Mouffes und Ernesto Laclaus eine wesentliche Rolle. Die beiden Autor*innen sehen das Soziale und das Politische als grundlegend konflikthaft strukturiert. Sie folgen dem Denken Carl Schmitts insofern, dass Antagonismen in einer Gesellschaft die Kraft haben, Freund-Feind-Konstellationen entlang sozialer Gruppen hervorzurufen, die in gewaltsame Auseinandersetzungen münden können. Ihnen zufolge ist es Aufgabe der Politik, diesen Antagonismus in einen Agonismus zu verwandeln, um einerseits den Raum für Diskussionen und politische Kämpfe zu schaffen und andererseits das zerstörerische Potenzial des Antagonismus einzuhegen. Mit dem Begriff Agonismus beschreibt Mouffe eine abgeschwächte Form des Antagonismus. Der auf Feindschaft beruhende gewalttätige Konflikt soll demnach in einen demokratischen Streit zwischen verhandlungsbereiten Gegner*innen überführt werden (vgl. Flügel-Martinussen 2020: 118ff.). Hier lassen sich wieder wichtige Parallelen zu meiner WG (und WGs generell) ziehen. Es ist wichtig, einen Rahmen zu schaffen, indem Probleme und Meinungsverschiedenheiten miteinander diskutiert werden und gemeinsam nach Lösungen gesucht wird. Andernfalls würde die dem Sozialen inhärente Konflikthaftigkeit nicht berücksichtigt, was zu unilateralem Handeln und Abschottung führen könnte. Infolgedessen würden Konflikte nicht unmittelbar angesprochen und ausgetragen werden, sondern sich anstauen und wachsen, bis sie potenziell großen Schaden anrichten.

Ausgangspunkt meines Projekts bildete die zunehmende Unzufriedenheit einiger Bewohner*innen der WG über die als unausgeglichene wahrgenommenen Arbeitsaufwendungen im Haushalt. Daraufhin haben wir uns zusammengesetzt und verschiedene Möglichkeiten diskutiert, wie wir Aufgaben besser aufteilen können. Das Fazit des Gesprächs war, dass die Mitbewohner*innen, die vermehrt zum Beispiel den Müll herausgebracht haben, die anderen fragen können, ob sie es einmal übernehmen könnten. Parallel dazu haben wir vereinbart, zu überprüfen, für welche regelmäßig anfallenden Tätigkeiten (Müll, Spülmaschine) Strichlisten sinnvoll sein könnten. Das sollte zum einen dazu dienen, ein Gespür dafür zu bekommen, wer welchen Bereich am meisten bearbeitet (für eine etwaige spätere Arbeitsaufteilung), und zum anderen als Selbstdisziplinierungsmaßnahme. Am nächsten Tag wurden von nur einer Person der WG an mehreren Orten im Haus Listen aufgehängt. Die Bereitschaft, die Methode anhand der

Listen ernst zu nehmen, fiel unterschiedlich aus und hatte das Problem, dass nicht alle daran dachten, ihre erbrachte Tätigkeit mit einem Strich zu versehen. Das war genau der Ausgangspunkt, an dem dieses Projekt ansetzte. Es war eine offensichtlich spürbare und kommunizierte Unzufriedenheit mit der aktuellen WG-Ordnung wahrzunehmen und somit war ein Möglichkeitsfenster für eine neue Ordnung geschaffen.

Vorgehensweise

Ziel des Projekts war es, ein demokratischeres Zusammenleben in meiner WG zu schaffen. Darunter fielen die Beobachtung und die Bewertung, inwieweit wir demokratisch miteinander gelebt haben und inwiefern sich das im Zuge des Projekts geändert hat. Werden alle gleichermaßen gehört und wahrgenommen? Wird auf alle Bedürfnisse, Wünsche und Meinungen eingegangen? Gibt es eine Person, die immer ihren Willen durchsetzt? Das waren die Themen, die mich während des Projekts begleitet haben. Ausgehend von dem oben beschriebenen Ausgangspunkt haben wir uns auf der Terrasse getroffen, um über unser Zusammenleben zu sprechen. Dabei habe ich eine Moderatorenrolle übernommen, die es mir erlaubte, die Diskussion über unsere Gemeinschaft vom Allgemeinen hin zu konkreten Problemen zu öffnen. Eingestiegen sind wir mit der Frage: „Was ist mir wichtig?“. Bewusst offen gestellt, aber dennoch mit der Intention, über die WG zu sprechen, haben wir einige Minuten lang Stichpunkte zu der Frage aufgeschrieben. Dabei kamen viele Überschneidungen heraus wie zum Beispiel „Mehr als Zweck-WG“, „Kommunikation“, „Rücksicht“ und „Räume gemeinsam gestalten“. Einige Punkte wurden genannt, die sehr individuelle Bedürfnisse widerspiegeln, wodurch ein Gespür in der Gruppe entstand, wem was wichtig ist, auf das später aufgebaut werden konnte. Im weiteren Verlauf sind wir konkreter geworden und haben gemeinsam die Entwicklung durch die Listen reflektiert. Aus genannten Gründen waren wir uns einig, dass die Listen ihren Zweck nicht erfüllten. So haben wir uns Gedanken über eine andere Methode der Aufteilung gemacht und damit begonnen, alle möglichen Aufgaben zu sammeln. Diese haben wir anschließend in vier (Verantwortungs-)Bereiche sortiert und versucht, eine gerechte Aufteilung zu finden. Klarer Vorteil der Aufteilung ist die gesunkene Hemmschwelle, liegen gebliebene Aufgaben anzusprechen, da jede Aufgabe in den Zuständigkeitsbereich einer bestimmten Person fällt. Außerdem hilft die Aufteilung, ein Pflichtbewusstsein für den jeweiligen Bereich zu

entwickeln, da wir alles gemeinsam und im Einverständnis beschlossen haben. Gleichzeitig haben wir betont, dass die aufgeteilten Arbeitsbereiche nicht in Stein gemeißelt sind, sondern immer wieder bei darauffolgenden Meetings gemeinsam reflektiert, revidiert und angepasst werden können (wie es dann auch bei einem zweiten Plenum geschehen ist). Die Ordnung ist demnach kontingent geblieben. Darüber hinaus haben wir beschlossen, uns alle zwei Wochen zusammenzusetzen und darüber zu sprechen, wie es in der WG läuft. Zum einen sollen diese Treffen genutzt werden, um über die vorgenommene Aufgabenteilung zu sprechen und diese wenn nötig anzupassen. Zum anderen können offene Probleme und Dinge, die die Mitbewohner*innen stören, angesprochen werden.

Das erste Meeting durchzuführen stellte eine Herausforderung für mich dar. Ich war mir sehr unsicher, wie die Aufnahmebereitschaft bei diesem sehr offenen Ansatz sein würde. Um Transparenz zu schaffen, habe ich allen im Vorhinein von diesem Projekt im Rahmen des Seminars „Demokratie zwischen wissenschaftlicher Theorie und experimenteller Praxis“ erzählt. Entgegen meiner Sorgen und Befürchtungen fielen die Reaktionen sehr positiv aus und alle hatten Lust, mich durch die Teilnahme bei der Projektdurchführung zu unterstützen. Auch sahen sie die Notwendigkeit, über unser Zusammenleben zu reden. Eine weitere Herausforderung war es, einen Termin zu finden, an dem wir alle Zeit hatten. Dadurch, dass wir alle viel unterwegs waren, hat dies zwei Wochen gedauert, wodurch sich meine Unsicherheit in Bezug auf das Projekt verstärkte. Letztlich haben sich meine Bedenken dann jedoch zerstreut.

Das Projekt kann für mich rückblickend, auf mehreren Ebenen, als gelungener Versuch gelten. Zum einen haben wir allein bei unserem ersten Treffen einen deutlichen Fortschritt hin zu einer gerechteren WG-Ordnung, mit der sich alle wohl fühlen, geschaffen. Zum anderen haben wir ein Gespür für die verschiedenen Bedürfnisse entwickelt und können in Zukunft besser aufeinander eingehen und konstruktiver Kritik üben. Ohne es zu merken, quasi ganz nebenbei, haben wir einen Diskurs und Diskursraum geschaffen, indem wir einen regelmäßigen Austausch über unser Zusammenleben und die Gestaltung unseres gemeinsamen Zuhauses hegen.

Schlussfolgerung und Impulse für die radikalen Demokratietheorien

Im Blockseminar konnte ich wichtige Impulse für die Konzeption und Durchführung meines Projekts sammeln. Neben der Pflichtlektüre über

die radikalen Demokratietheorien sind hier vor allem die Übungen und die gemeinsam daraus erschlossenen Erkenntnisse zu nennen. Gerade die ersten zwei Übungen, in denen wir uns als Gruppe eine Regel und anschließend eine Verfassung geben sollten, waren für mein Projekt von besonderem Interesse. Sie haben sehr gut vermittelt, wie schwierig es sein kann, sich in einer Gruppe auf konkrete Punkte zu einigen und gemeinsame Regeln festzuhalten. Da Menschen grundlegend verschiedene Bedürfnisse und Vorstellungen von Gerechtigkeit haben, kostet es offenbar viel Zeit und Energie, alle Interessen und Meinungen einerseits zu berücksichtigen und andererseits in verbindliche Regeln zu übertragen.

Für mich war es spannend zu merken, wie energie- und nervenaufreibend ein radikaldemokratischer Ansatz sein kann, auch wenn es nur um unseren Umgang mit der Zeit an jenem Seminar-Wochenende ging. Dennoch hat diese Übung mich ermutigt, die Herausforderung anzunehmen und den Raum für einen vergleichbaren Prozess in meiner WG zu öffnen. Sie war rückblickend sehr wegweisend für die Findung meines eigenen Projekts. Interessanterweise lassen sich einige Parallelen zwischen den Resultaten aus der Übung und denen meines Projekts ziehen. Genau wie in der Übung haben wir auch in der WG eine Art „Offenheits“-Klausel eingeführt, um dem kontingenten und stets wandelbaren Charakter unserer WG-Ordnung gerecht zu werden. Eine weitere Parallele lässt sich in der Abwesenheit von Sanktionen feststellen. Wir haben weder in der WG noch in der Übung besprochen, wie mit Regelverstößen umgegangen werden soll. In beiden Gruppen schien ein Grundvertrauen darüber zu existieren, dass gemeinsam vereinbarte Regeln eingehalten werden.

Hierbei stellt sich für mich die Frage, wie damit umzugehen ist, wenn verbindliche Regeln gebrochen werden und vorher keine Sanktionen vereinbart wurden. Eine weitere Problematik, mit der sich die radikalen Demokratietheorien eingehender beschäftigen könnten, ist folgende Frage: Wie ist mit einer Situation umzugehen, in der zwei Individuen konträre Bedürfnisse haben, die sich schlicht nicht miteinander in Einklang bringen lassen? Vor allem dann, wenn das grundlegende Wohlbefinden der beiden Personen von diesem und jenem Bedürfnis abhängt? Zur Veranschaulichung möchte ich ein Beispiel aus meiner WG heranziehen: Wenn ein*e Mitbewohner*in sich ständig nach räumlicher Veränderung und kreativer Gestaltung sehnt, während ein*e andere*r Mitbewohner*in ein starker Gewohnheitsmensch ist und große Schwierigkeiten mit Veränderung hat, stehen alle Beteiligten vor einem nicht zu lösenden Bedürfniskonflikt. Wie damit meiner Meinung nach umzugehen ist, führe ich weiter unten aus.

Der zweite Block des Seminars hat versucht, hierauf eine Antwort zu geben. Die Übung „Krieg um die Stühle“ hat gezeigt, dass es unter Umständen möglich sein kann, über Kooperation verschiedene Ziele miteinander zu vereinen. Allerdings gilt das nur unter solchen Begebenheiten, in denen sich individuelles Handeln in gewisser Weise miteinander kombinieren lässt, sodass am Ende alle das bekommen, was sie möchten. Selbstverständlich lässt sich dieses Experiment nicht originalgetreu auf unsere von Subjektivierungen und Misstrauen durchzogene Gesellschaft übertragen. In der realen Welt spielen eine Reihe von Faktoren hinein. Dennoch gibt und gab es eine Reihe von Bewegungen, die aufgrund von verschiedenen Formen von Diskriminierung und Unterdrückung gegenüber diversen Minderheiten bewusst inklusiv gestaltet sind und zu einem gemeinsamen Kampf aufrufen. Exemplarisch hierfür lässt sich die Black-Lives-Matter-Bewegung heranziehen, die seit ihrer Entstehung strukturellen Rassismus unter anderem mit kapitalistischen, patriarchalen, ableistischen und nationalistischen Strukturen und Institutionen zusammendenkt und nicht getrennt voneinander betrachtet (vgl. Taylor 2017: 219). Die Übung hat sehr schön veranschaulicht, dass radikaldemokratisch reflektierte Konfliktaustragung dabei helfen kann, „lager-“ bzw. gruppenübergreifende Formen des Verbündetseins zu finden und durch Kooperation einen Benefit für alle zu schaffen. Das stellte gleichfalls einen wichtigen Impuls dar, den ich ständig für das Projekt, mein WG-Leben und auch zukünftige WGs im Hinterkopf behalten werde.

Auf meine Theorie von Demokratie haben diese Übungen ebenfalls einen starken Einfluss gehabt. Beziehungsweise habe ich erst durch dieses Seminar eine solche entwickelt. Durch mein Projekt komme ich zu dem Schluss, dass es Bedürfnisse, Wünsche oder Ideen gibt, die sich nicht miteinander vereinbaren lassen – wie es das Beispiel der räumlichen Gestaltung in meiner WG aufzeigt. Ziel muss es sein, ein Einfühlungsvermögen für die jeweils andere Person zu entwickeln und sich Stück für Stück anzunähern, bis es zu einem Kompromiss kommt, mit dem beide Parteien einerseits leben können und andererseits nicht das Gefühl bekommen, die eigenen Bedürfnisse zu stark vernachlässigt zu haben. Da nicht objektiv beurteilt werden kann, wie wichtig jenes Bedürfnis für die jeweilige Person ist, lässt sich ein solcher Disput lediglich intersubjektiv und mit viel Kommunikationsbereitschaft lösen. Im Gegensatz zu den deliberativen Demokratietheorien geht es hierbei nicht um den zwanglosen Zwang des stärkeren Arguments und die Annahme, es gebe für Interessenkonflikte die eine rationale und objektiv bestmögliche Lösung. Dies würde die individu-

elle Bedürfnislage zweier sich ausschließender Positionen negieren. Die Grundlage für eine Kommunikation auf Augenhöhe setzt die Befragung der eigenen Interessen sowie ein gewisses Maß an Mitgefühl für die andere Person voraus. Denkbar wäre für das Beispiel der WG-Gestaltung auch eine Aufteilung nach Räumen und genaue Absprachen, was, wann und wie verändert wird, mit eingeholter Rückmeldung, ob das für alle Beteiligten in Ordnung ist. Für mich ist jedenfalls klar, dass (radikale) Demokratie nicht funktioniert, ohne Abstriche zu machen und zu kooperieren.

Dieser Befund lässt sich meines Erachtens von der Mikroebene (meine WG) auch auf die Meso- und Makroebene übertragen. Das Projekt hat mir gezeigt, wie schwer es sein kann, auf individuelle Bedürfnisse Rücksicht zu nehmen – und das schon bei einer Gemeinschaft von vier Personen. Wie sollen dann ganze Kommunen, Städte und Nationen mit der Herausforderung zurechtkommen, (möglichst) alle Interessen zu berücksichtigen?

In meinen Augen sollten sich die radikalen Demokratietheorien konkret damit auseinandersetzen, wie es gelingen kann, benachteiligten Minderheiten mehr Gehör zu verschaffen und ihre Bedürfnisse als mindestens ebenbürtig mit denen des stereotypisch weißen, hetero-cis Mannes in der breiten Gesellschaft anzuerkennen. Konkret denke ich zum Beispiel an Menschen mit körperlichen und psychischen Beeinträchtigungen, die weitestgehend in der Öffentlichkeit ausgeblendet oder stigmatisiert werden und deren Bedürfnis nach Mobilität (beispielsweise bei Menschen, die auf Rollstühle angewiesen sind) stark beschnitten ist. Mit Rancière gesprochen, sind diese Menschen in unserer bestehenden „polizeilichen Ordnung“ ein Teil ohne Anteil oder auch Anteillose (zit. n. Flügel-Martinsen 2020: 92). Ein weiteres Beispiel, um das es auch in meinem Projekt ging, ist die Frage nach der Aufteilung von Care-Arbeit. Trotz emanzipatorischen Fortschritts ist es noch sehr verbreitet, dass die oft unbezahlte und unsichtbare Haushaltsarbeit von Frauen übernommen wird. Mit dem Begriff der Kontingenz soll an dieser Stelle betont werden, dass diese Tatsache keiner natürlichen oder gar gottgegebenen Ursache entspringt, sondern historisch gewachsen ist und als eine Nebenfolge des Industriekapitalismus gesehen wird (vgl. Comaroff/Comaroff 2002: 249). Mit den radikalen Demokratietheorien lässt sich sagen, dass es keine objektiven Letztbegründungen für diese Geschlechterordnung gibt und sie daher stets wandelbar ist.

Mein Projekt kann somit als Versuch gelten, die radikalen Demokratietheorien auf einer Mikroebene (radikale Demokratie in meiner WG) praktisch zu untersuchen und Rückschlüsse auf gesamtgesellschaftliche Fragen auf der Makroebene zu ziehen. Damit einhergehend soll dieser Projektbe-

richt einen Beitrag zur weiteren Erforschung der radikalen Demokratie mit Blick auf konträre, sich einander ausschließende Bedürfnisse einzelner Personen(-gruppen) leisten.

Literatur

Comaroff, John L./Comaroff, Jean 2002: Hausgemachte Hegemonie. In: Conrad, Sebastian/ Randeria, Shalini (Hg.), *Jenseits des Eurozentrismus. Postkoloniale Perspektiven in den Geschichts- und Kulturwissenschaften*. Frankfurt/New York, 247–282.

Flügel-Martinsen, Oliver 2020: *Radikale Demokratietheorien zur Einführung*. Hamburg.

Taylor, Keaanga-Yamahtta 2017: *Von #BlackLivesMatter zu Black Liberation*. Münster.

Demokratie in Gruppenprojekten – Wie Methoden und Praktiken der radikalen Demokratietheorien genutzt werden können, um informell strukturierte Gruppen zu ordnen. Ein Experiment

Moritz Köster

Ausgangspunkt des Projekts

Zusammen mit drei Freunden führe ich Musikveranstaltungen, subsumierbar unter dem Begriff „Party“, in Bielefeld durch. Einige andere Freund*innen¹ unterstützen uns zum Teil regelmäßig dabei. Innerhalb der Gruppe habe ich ein Experiment zur Etablierung demokratischer Methoden durchgeführt. In diesem Kapitel wird dargelegt, welche Charaktere beteiligt sind, welchen Status die Gruppendynamik vor dem Experiment hatte und welche Implikationen sich für mich aus den radikalen Demokratietheorien ergeben.

Im Moment beschränkt sich das Gruppenvorhaben auf eine monatlich stattfindende Veranstaltung in einer Bielefelder Diskothek. Für diese erhalten wir eine Gage. Wir beabsichtigen mit den eingenommenen Gagen größere und unabhängigere Veranstaltungen durchzuführen. Diese sollen hauptsächlich einen unterhaltenden Charakter haben und es soll vorwiegend elektronische Musik gespielt werden, von der wir denken, dass sie uns und dem Publikum gefällt. Die Veranstaltungen sollen weniger als Produkt eines künstlerischen Programms gelten, sondern in erster Linie als Möglichkeit gedacht sein Spaß zu haben, ohne einer entsprechenden Gruppe (sog. „Szene“) anzugehören. Da nur vier Personen maßgeblich beteiligt sind, werden diese kurz vorgestellt.

Person A ist Teilhaber und Geschäftsführer einer haftungsbeschränkten Unternehmergeellschaft (nachfolgend UG genannt) für Veranstaltungszwecke. Über diese werden die Veranstaltungen abgerechnet. Er ordnet sich selbst politisch/ gesellschaftlich „stark linksorientiert und demokratiebeja-

1 Im Text wird die gendersensible Form benutzt, insofern dies nötig ist. Da die vier Projekt-Beteiligten sich als männlich identifizieren wird in der Beschreibungen dieser Gruppe die männliche Form genutzt.

hend“ ein. Person B ordnet sich politisch/ gesellschaftlich und gegenüber Demokratie keiner Position zu und ist dahingehend nicht sehr interessiert. Person C ordnet seine politische/ gesellschaftliche Einstellung eher liberal und eher demokratiebefürwortend ein. Meine Ansichten über Politik und Gesellschaft sind eher im linken Bereich verortet. Demokratie halte ich generell für eine sehr faire und erstrebenswerte Form der Gruppen- und Gesellschaftsstrukturierung. Wir alle arbeiten in Teil- oder Vollzeit und zwei Personen studieren. Einige Personen sind sehr erfahren in der Organisation von Veranstaltungen.

Ausgangspunkt des Projektes war, dass die bis zu dessen Beginn durchgeführten Veranstaltungen gut funktionierten. Es gelang uns jedoch nicht, das Konzept weiterzuentwickeln und zum Beispiel größere oder Freiluft-Veranstaltungen durchzuführen.

Ich habe den Grund dafür darin gesehen, dass wir uns alle häufig nicht in Bielefeld aufhalten oder nicht hier wohnen, unterschiedlich intensiv berufstätig sind und verschiedene Zeitpläne haben. Dadurch kam es relativ selten zu Zusammentreffen, um vergangene Veranstaltungen und zukünftige Planungen durchzusprechen. Dies stellte eine organisatorische Herausforderung dar. Das zweite Problem war intra- bzw. interpersonell: Die stattfindenden Clubveranstaltungen unterliegen einer monatlichen Routine. Daher divergierte die individuell wahrgenommene Dringlichkeit für Weiterentwicklungen. Durch unterschiedliche Ansichten über die Zielerreichung und fehlende Abstimmungen war es mit fortlaufender Zeit schwieriger und demotivierender, sich über neue Konzepte bzw. die konkrete Ausgestaltung von Veranstaltungen einig zu werden. Dadurch haben sich die Arbeitsweise und die Gruppendynamik versteift und die Vision, wie wir als Gruppe agieren und veranstalten, hat sich für jede Person anders entwickelt. In der Folge entstanden immer wieder Uneinigkeiten. Die Konflikte äußerten sich bisher zum Beispiel in der Wahl des Veranstaltungsformats, den Vorstellungen, wie wirtschaftlich die Veranstaltungen sein sollen und der Bereitschaft, weitere Konzepte zu entwickeln und umzusetzen.

Ich habe das Demokratische in diesem Fall als eher schwach ausgeprägt angesehen. Es ist im Sinne der radikalen Demokratietheorien demokratischer, einen regelmäßigen, gemeinsamen Austausch stattfinden zu lassen und nicht Absprachen in vier Zwei-Personen-Konstellationen zu treffen, in denen es unmöglich ist, die bisherige Struktur der Gruppe zu reformieren. Weiterhin wäre es erstrebenswert, demokratische Verfahren oder Regeln festzulegen, nach denen Entscheidungen getroffen werden können, wenn kein Konsens vorliegt. Beides würde sich positiv auf das Partizipationspo-

tenzial auswirken, da die Mitglieder der Gruppe gleichmäßig eingebunden werden, Transparenz geschaffen wird und die Meinungen und Bedürfnisse der Personen in die Gruppenentscheidung einfließen könnten.

Aus dem identifizierten Problem leitete ich drei Handlungserfordernisse ab: 1) Es bedarf einer demokratischen Struktur bzw. eines Verfahrens, bei der die Gruppe anerkennt, dass dort Entscheidungen produziert werden. 2) Es bedarf eines Formats, in dem regelmäßig vergangene und zukünftige Veranstaltungen besprochen werden, um Erwartungen und Bedarfe zu kommunizieren und so Ziele zu formulieren. 3) Durch heterogene Werte und Expertise bedarf es Verfahren, die es ermöglichen, zielgerichtet Konflikte für alle zufriedenstellend zu lösen. Diese müssen nicht unumstößlich, sondern als Teil der Gruppenpolitik hinterfragbar und offen für Kritik sein. Diese Regeln sollen einer möglichen Konsensfindung nicht entgegenstehen.

Durch verschiedene Weltansichten, Expertise und private oder berufliche Erfahrungen ist im Vorhinein nicht klar gewesen, ob die anderen Personen weitere oder keine Probleme identifizieren. Außerdem war nicht abzusehen, ob die anderen Personen möglicherweise andere Handlungserfordernisse ableiten würden. Im Laufe des Experiments sollten diese Punkte im Blick behalten werden, um im Sinne der radikalen Demokratietheorien auch die Vorstellungen der anderen anzunehmen und die Problemdefinition als subjektiv einzuordnen.

Planung, Erwartungen und Erfolgskriterien des Experiments

Das geplante Vorgehen des Projekts sah vor, mit den anderen mindestens ein Treffen zu veranstalten und dabei über den aktuellen Status und mögliche Weiterentwicklungen der Zusammenarbeit zu sprechen. Im Folgenden werden meine Erwartungen an das Experiment und die Kriterien zur Erfolgsmessung des Experiments und ihr Bezug zu den radikalen Demokratietheorien dargelegt.

Ziel des Gesprächs war es, die aktuelle Stimmung und Einstellung der Personen gegenüber dem Vorhaben und der ursprünglichen Vision zu ergründen. Ebenfalls sollten Probleme, die sich aus Sicht der Personen ergeben, besprochen werden. Auf dieser Basis war geplant, Handlungsalternativen zu entwickeln und anschließend eine Einigung über kurz- bis mittelfristige Ziele und langfristige Visionen festzuhalten. Das übergeordnete Ziel war, einen Konsens über die Zukunft des Projekts zu erzielen, die von mir identifizierten Problempunkte mit den anderen zu besprechen und

eine Lösung zu finden. Dabei sollten vor allem die Strukturen, in denen das Projekt bis zu jenem Zeitpunkt stattfand, reflektiert werden. Dazu gehörten aus meiner Sicht die Aufbewahrung der Einnahmen in der UG von A ohne eine andere formale Struktur, ausbleibende regelmäßige Treffen, unzureichend abgestimmte Diskussions- bzw. Entscheidungsverfahren, fehlende Strategien, Planungen oder Pflichten, die über den nächsten Clubauftritt hinausgingen.

Als Herausforderung nahm ich an, dass die Personen möglicherweise keine Einigungen über die formale Struktur, regelmäßige Treffen und Verfahren erzielen werden, falls die Notwendigkeit hierfür nicht von allen wahrgenommen würde. Weiterhin war ich nicht sicher, ob sich die Beteiligten darauf einlassen, diese Diskussion im Rahmen eines Universitäts-Projekts zu führen. Daher wurde dieser Aspekt zunächst verschwiegen und erst am Ende kommuniziert.

Ich ging im Vorhinein davon aus, dass ein gemeinsamer Termin zur Diskussion gefunden werden könnte und sich alle über die Weiterverfolgung der ursprünglichen Vision einig sein würden. Dies stellt zwei Erfolgskriterien dar, die als Mindestanforderung für das Gespräch galten. Außerdem hielt ich es für wahrscheinlich, dass die von mir wahrgenommene Problemlage nicht automatisch von jedem der drei anderen Personen verstanden, nach einer Erklärung aber angenommen werden würde. Einen Raum für die Probleme der Teilnehmer zu erhalten stellt deswegen einen weiteren Erfolgsfaktor dar.

Vor dem Gespräch nahm ich außerdem an, das Experiment sei als sehr erfolgreich zu werten, wenn Einigungen über Absichten, Regeln und Termine erzielt werden würden. Eine möglichst große Zahl an Einigungen unter Einsatz der Methoden sah ich als äquivalent zur Ausprägung des Erfolgs des Experiments. Abgeleitet habe ich diese Regelung aus dem Seminar zu den radikalen Demokratietheorien: Das Seminar vermittelte, dass in den radikalen Demokratietheorien die Aussprache, die Aufnahme und die Verarbeitung von anderen Ansichten, selbst wenn diese divergieren, essenziell sind. Dadurch können die eigenen Vorstellungen ebenfalls kritisch hinterfragt werden. Dort wurden Methoden vorgestellt, die einen demokratischen Modus zur Verständigung über Probleme erzeugen können und die im besten Falle Einigungen oder zumindest Verständnis zur Folge haben. Im Sinne der radikalen Demokratietheorien wäre es dann erfolgreich, wenn jeder seine Ansichten über das Projekt teilen konnte und Probleme angesprochen und diskutiert wurden und zumindest der Versuch unternommen wurde, unter Berücksichtigung der Partikularinteressen eine Einigung zu erzielen.

Dies stellte eine weitere Mindestanforderung dar. Zu diesem Zweck wurde die Methode „Mahloquet“ genutzt. In der Verwendung radikal-demokratischer Methoden, wie der Mahloquet, habe ich den Vorteil gesehen, dass die Diskussion von Problemen und Wahrnehmungen nicht von Machtgefällen, Hierarchien oder der Stärke von Argumenten abhängen muss, sondern unter Berücksichtigung unterschiedlicher Einstellungen von Reflexivität geprägt ist. Die Mahloquet ist ein Gesprächsverfahren, das ermöglichen soll den eigenen Standpunkt unter Rücksichtnahme anderer Perspektiven zu reflektieren. Bei dem Konzept besteht zunächst nicht die Absicht, Einigungen zu erzielen, sondern die Standpunkte verschiedener Personen anzuhören. Das Konzept wurde im Rahmen des Seminars geübt und ich erwartete, dass es für unsere Gruppe einen großen Mehrwert bieten könnte. Durch diese Struktur und den Anlass des Treffens sollte eine Möglichkeit geschaffen werden, die es den Gruppenmitgliedern ermöglichen sollte, zumindest zu diskutieren, ob sich die Gruppe verändern sollte. Mit den in der Diskussion getroffenen Absprachen sollte sich daher jede Person insoweit identifizieren können, dass damit in der Zukunft gerne gearbeitet werden würde.

Im Umkehrschluss wäre das Experiment als gescheitert anzusehen, wenn kein Treffen stattfinden konnte bzw. die Kommunikation individueller Problemsichten, sowohl innerhalb als auch außerhalb eines Treffens, nicht möglich gewesen wäre. Dadurch wäre verhindert worden, wahrgenommene Probleme zu kommunizieren.

Entscheidend für den Erfolg war die Wahrnehmung der anderen in Bezug auf das Projekt, das von mir identifizierte Problem und die Notwendigkeit, eine gemeinsame Lösung zu finden. Als besonders erfolgreich habe ich das Projekt daher gewertet, wenn über die Struktur der Gruppe, regelmäßige Termine und Entscheidungsregeln Einigungen erzielt werden könnten. In dem Falle sehr spezifischer Einigungen wurde das Projekt als noch erfolgreicher gewertet. Diese Punkte müssen nicht final ausgehandelt sein. Sofern die Absicht besteht, die getroffenen Verabredungen in Zukunft umzusetzen, ist dies bereits als erfolgreiche Annäherung innerhalb der Gruppe durch ein demokratisches Moment anzusehen. Dieses demokratische Moment wurde von mir als besonders wichtig wahrgenommen, da sich die Gruppe über längere Zeit durch Freundschaften formiert hat und erst später konkrete Absichten verfolgt wurden. Diese sind teilweise mit einem unentgeltlichen, freiwilligen und hohen Organisationsaufwand verbunden. Da die Freundschaften informeller Natur sind, waren Entscheidungsverfahren

ren eher durch Entscheidungen auf der Basis von Autorität durch Charisma bzw. Expertise geprägt. Konflikte waren selten, wurden aber in der Regel durch das Prinzip des kleinsten gemeinsamen Nenners gelöst oder durch die Person entschieden, der die Gruppe die größte Expertise auf dem Gebiet zugesprochen hat. Für den sehr erfolgreichen Ausgang war es nicht entscheidend, den Status quo der Partyreihe zu verändern. Es musste nur eine Einigung bestehen, ob die Gruppe sich verändern wolle und durch welche Prozesse dies geschehen solle. Dieses Kriterium geht maßgeblich aus den Gemeinsamkeiten der radikalen Demokratietheorien im Punkt der Entscheidungen einher: Durch die Infragestellung der aktuellen Situation wird diese politisiert. In dem Zuge, indem beschlossen wird, entweder am bisherigen Vorgehen festzuhalten oder dieses zu verändern, gewinnt die gewählte Alternative an Legitimität. Hiermit wird insbesondere dem Ansatz des „demokratischen Dezisionismus“ von Greven (2000, zit. n. Sack 2019) gefolgt, demzufolge die Bewusstseinsinseerzeugung über mehrere Alternativen, unter Partizipation, Legitimation erzeugen kann. Durch die Einbindung der Gruppenmitglieder und die Diskussion von Alternativen kann eine Legitimation für die gewählte Alternative erzeugt werden, indem entschieden und der Status quo nicht durch dritte Faktoren unbewusst determiniert wird (vgl. Sack 2019: 508–511).²

Im Sinne einer erfolgreichen Erkenntnis über das politische Moment und den Konflikt hätte selbst ein nicht stattgefundenes Gespräch einen Anlass für zukünftige Gespräche gebildet. Die Gründe des nicht stattfindenden Gesprächs hätten auch eine Erkenntnis zur Folge gehabt.

Relevant ist außerdem die Frage, welchen Anschluss das Projekt an die radikalen Demokratietheorien hat. Vorab war ich davon überzeugt, dass das Projekt eine Antwortmöglichkeit dafür bieten könnte, inwiefern durch die Ansätze der radikalen Demokratietheorien informelle Strukturen einer, vorrangig durch Freundschaft geprägten, Gruppe zielgerichtet und in Bezug auf die Durchführung eines gemeinsamen Vorhabens weiterentwickelt werden können. Das Resultat wäre die Professionalisierung der Gruppe, um ökonomische Aktivitäten durchzuführen, ohne dass Freundschaften durch formale oder informale Hierarchien darunter leiden. Denn für uns spielen ökonomische Gesichtspunkte eine eher untergeordnete Rolle: Finanzielle Mittel sind das Mittel zum Zweck der Durchführung von

2 Die Erfolgskriterien und ihre Ausprägung nach dem Ende des Experiments sind auch unten in Tabelle 1 zu finden.

Veranstaltungen. Im Experiment wurde daher nur die Frage aufgegriffen, inwiefern sich die Veranstaltungen selbst tragen sollen.

Verlauf und Ergebnis des Experiments

Das Gespräch hat wie geplant am 04.06.2023 stattgefunden und alle Projekt-Beteiligten haben teilgenommen. Da das Gespräch von mir initiiert wurde, habe ich die anderen über den Grund aufgeklärt, mich mit ihnen über den aktuellen Stand des Projekts und ihre Ansichten dazu auszutauschen. Ich erklärte ihnen, ich wolle die Regeln der Mahloquet nutzen, um das Gespräch zu strukturieren. Davon waren nicht alle Gruppenmitglieder überzeugt, da sie dies für das Treffen als redundantes Konzept ansahen. Ich erläuterte, dass wir diese in einem Seminar benutzt hatten und ich interessiert daran sei, das Konzept einmal in der Praxis zu testen. Dabei wurde verschwiegen, dass es sich explizit um ein demokratisches Konzept handelt. Daraufhin stimmten die Beteiligten zu, dem Konzept eine Chance zu geben. Wir erläuterten nacheinander unsere Sicht auf das Projekt und nach jedem Beitrag konnten Verständnisfragen geklärt werden. Ich begann mit meinen Ansichten und es folgten A, C und B. Zwischen jeder Person wurden Verständnisfragen gestellt. Teilweise gingen diese in Kritik oder Diskussionsansätze über, konnten aber durch die Methode der Mahloquet recht schnell wieder in die beabsichtigte Bahn gelenkt werden. Die Regeln umfassen zum Beispiel die Gleichstellung der Redner*innen ohne übergeordnete Instanzen, gegenseitiges Zuhören und Aussprechenlassen, das Stellen von Verständnisfragen und den Versuch, Wertungen zu vermeiden.

Zusammenfassend wurde der bereits geschilderte Status quo mit der identifizierten Problemansicht nicht als unzutreffend wahrgenommen. Die Zufriedenheit mit dem Status quo variierte jedoch stark und insbesondere die identifizierten Handlungserfordernisse, häufigere Treffen abzuhalten und Diskussionsverfahren und Regeln zu etablieren, wurden kritisch aufgenommen. Wie erwartet waren alle von der Vision überzeugt und möchten diese weiter vorantreiben. Wie sehr sich die Mitglieder verpflichten wollten, variierte aber ebenso wie das bevorzugte Veranstaltungsformat. Recht einig waren wir darüber, im Gegensatz zu früheren Überlegungen teilweise profitable Formate zu etablieren, um Anschubkosten zukünftiger Veranstaltungen, Gagen und weitere unprofitable Formate finanzieren zu können. Überzeugt war die Gruppe davon, eine formale Struktur finden zu wollen, die über die UG von A hinausgeht. Darüber hinaus wurden vor

allem gruppenexterne Hindernisse als Probleme aufgeführt und ebenfalls die unterschiedlichen zeitlichen Kapazitäten der Gruppenmitglieder unterstrichen.

In der anschließenden Diskussion widmeten wir uns zunächst möglichen Veranstaltungsformaten, die wir innerhalb der nächsten zwei Jahre und innerhalb der nächsten vier Jahre etablieren wollen. Die Beteiligten äußerten ihre Vorstellungen und Wünsche und daraufhin wurde diskutiert, wie sich diese in anschlussfähige, realistische Konzepte umsetzen lassen und wie diese zu finanzieren sind. Einigungen darüber konnten recht zielstrebig durch Kompromisse und Konsens erzielt werden. Daraufhin widmeten wir uns der formalen Struktur und kamen recht schnell zu dem Ergebnis, dass wir gemeinsam einen Verein anstreben. In der Folge schlug ich vor, den Verein ebenfalls entlang demokratischer Diskussions- und Entscheidungsverfahren auszurichten, um damit zielgerichtet und motiviert arbeiten zu können. Diesem Vorschlag wurde zugestimmt. Auffällig war, dass sich die Ansichten, was in diesem Kontext demokratisch sei, teilweise stark unterschieden. Zur Sprache kamen unter anderem Veto-Rechte, ein (gewählter) allein entscheidender Vorstand oder Personen, die gemäß ihrer Expertise auf diesem Feld absolut autonom entscheiden können. Diese Vorschläge wurden besonders im Hinblick auf die Simplizität ihrer Entscheidungsverfahren geäußert, da es die Gruppe der „Entscheidenden“ gäbe, die besondere Rechte genießen, und die Gruppe derer, die nicht entscheiden und auch von vielen Pflichten befreit wären. Abgesehen von mir war keine Person gegenüber einem der genannten Verfahren stark abgeneigt. Um die Diskussion nicht zu einer Debatte über Machtteilung und -konzentration werden zu lassen, wurde vorgeschlagen, zunächst bei zukünftigen Veranstaltungen wesentliche Aspekte vorab zu diskutieren und die Abstimmungen möglichst im Konsens stattfinden zu lassen. Im Falle eines Scheiterns sollten Lösungen über Kompromisse erreicht werden, die sich an den Bedürfnissen und Fähigkeiten der Mitglieder orientieren. Welche Aspekte hierbei „wesentlich“ sind, ließ sich nicht abschließend klären. Es wurden am Ende keine Abstimmungsverfahren und entscheidungsbevollmächtigte Positionen beschlossen, da sie von der Gruppe nicht als nötig oder wünschenswert angesehen wurden. Die Vereinssatzung und etwaige Regelungen sollen in naher Zukunft im Konsens beschlossen und von zwei Personen ausgearbeitet werden. Durch die neuen Planungen und Vorhaben bestand schlussendlich die Einsicht, dass es sinnvoll wäre, einmal im Monat einen Termin zu finden, der von den Beteiligten zur Abstimmung genutzt werden kann.

Die Beteiligten haben erklärt, der Termin sei gut gewesen, um das gemeinsame Projekt voranzutreiben und fühlten sich dessen Ziel verbundener als vor dem Experiment. Zum Schluss habe ich die Beteiligten darüber aufgeklärt, dass das Gespräch im Rahmen eines Experiments für eine universitäre Veranstaltung stattfand. Die Reaktionen fielen gemischt aus: Teilweise wurde die Meinung vertreten, es sei unfair gewesen, darüber vorab nicht aufzuklären; eine andere Person fand es hingegen spannend. Verständnis für mein Vorgehen konnte erreicht werden, nachdem ich darlegte, dass ich den Grund und das Verlangen für das Gespräch bereits vorher verspürte und mir das universitäre Seminar den Anlass gab, diese Themen anzusprechen. Außerdem sei das geteilte Empfinden über die Ursachen des Status quo ein Anhaltspunkt dafür, dass wir dieses Gespräch bereits viel früher hätten führen können.

Schlussfolgerung

Abschließend wird im Folgenden kurz dargestellt, wie ich das Experiment bewerte, welche Bezüge es retrospektiv zu den radikalen Demokratietheorien gibt und welche Schlüsse ich für mich aus dem Projekt ziehe.

In Tabelle 1 ist abzulesen, wie die Erfolgskriterien bewertet wurden. Die Durchführung des Experiments in Form eines Gesprächs war möglich und die Teilnehmer waren bestrebt, den Austausch ernst zu nehmen. Die von mir vorgeschlagenen Regeln der Mahloquet zu benutzen, gestaltete die Gesprächsführung dabei recht leicht und zielstrebig. Damit wurden die Minimalanforderungen für den Erfolg des Projekts erfüllt.

Darüber hinaus beschloss die Gruppe, zukünftig Abstimmungstermine und eine Vereinsstruktur einzuführen sowie mittels Diskussionen und bestmöglicher Konsensfindung Entscheidungen zu treffen. Das Experiment ist im Ergebnis für unsere Gruppe als sehr positiv zu bewerten. In Zukunft wird sich zeigen, wie nachhaltig die getroffenen Absprachen sind. Fraglich ist zum Beispiel, wie lange die mündlichen Absichtserklärungen halten oder wie die gefundenen Lösungen im Vereinskontext mit mehr Personen standhalten. Diese Fragen lassen sich zum jetzigen Zeitpunkt noch nicht beantworten, werden aber in Zukunft möglicherweise noch häufiger die unterschiedliche Auffassung von Demokratie und Politik in der Gruppe auf die Probe stellen.

Tabelle 1: Auswertung der Erfolgskriterien

Das Experiment gilt mindestens als erfolgreich, sollten die fünf nachfolgenden Punkte zutreffen	Das Kriterium trifft zu.	Darüber hinaus gilt: Je mehr der nachfolgenden Punkte zutreffen, als desto erfolgreicher wird das Experiment bewertet.	Das Kriterium trifft zu.
Ein Termin mit den vier Beteiligten hat stattgefunden.	Ja	Es konnte vereinbart werden, gemeinsame und regelmäßige Termine durchzuführen.	Ja
Jede Beteiligte Person hat den Raum erhalten sich zu seiner Sicht auf das Projekt und evtl. Probleme und Bedürfnisse zu äußern.	Ja	Es wurden Termine vereinbart.	Nein
Die Personen vereinen sich weiterhin hinter der ursprünglichen Vision.	Ja	Es konnte sich auf mögliche Strukturen geeinigt werden, in denen das Projekt zukünftig weitergeführt werden soll.	Ja
Die Personen haben einander zugehört und konnten Fragen stellen.	Ja	Es wurde eine Struktur vereinbart.	Ja
Die Personen haben versucht, die Probleme zu verstehen und Lösungen zu finden.	Ja	Es wurden potenzielle Regeln für zukünftige Entscheidungen gefunden.	Ja
		Es wurden konkrete Regeln für Entscheidungsverfahren festgehalten.	Nein

Aus der Sicht der radikalen Demokratietheorien hat das Treffen und die Verwendung der Mahloquet einen Modus erzeugt, der es ermöglichte, die aktuelle Situation zu hinterfragen und die Perspektiven aller Beteiligten zu verstehen. In diesem Moment wurde die Gruppe und ihr Vorhaben Gegenstand einer Politisierung. Die Vorstellungen und Ideen der Mitglieder konnten offen besprochen und diskutiert werden und waren nicht nur das Resultat eines unreflektierten, kollektiven Habitus, der über die Zeit entstanden ist. Einen besonderen politischen Moment sehe ich in der Eini-gung, einen Verein zu gründen: Bis zur Gründung befinden wir uns als Gruppe in einem politischen Prozess, der zum Zeitpunkt der Gründung Politik zur Folge hat und eine neue Ordnung der Gruppendynamik bedeutet. Ebenfalls ist in diesem Kontext eine Subjektivierung aufgetreten, indem die Personen das Treffen wahrgenommen haben, sich den Regeln der Mahloquet fügten und die Gruppe sich selbst bestimmte Regeln gegeben hat. Der Konflikt ist dabei vor allem in den unterschiedlichen Ansichten zu Problemen, Erfordernissen, den Wünschen zu Veranstaltungen und zu Ent-scheidungsprozessen zu finden. Diese Punkte hatten sowohl Kontingenz als

auch die Schaffung einer neuen Ordnung (Stichwort: die Politik) zur Folge: Durch die Einführung von Terminen, dem Anstreben eines Vereins, der Etablierung neuer Entscheidungsregeln und dem Festhalten an der Gruppenvision ist für die Zukunft eine Gruppenpolitik beschlossen worden, die durch ihre fluide Beschaffenheit trotzdem Kontingenz zulässt, die einen Konflikt ermöglicht.

Im Kontext von Theorie und Praxis finde ich auch besonders spannend, dass die Personen teils unerwartete und widersprüchliche Verhaltensweisen aufwiesen. Aufgefallen ist dies in der Einstellung gegenüber den genutzten Methoden, den vorgeschlagenen Verfahren und der Situation, in der das Gespräch geführt wurde. Die Personen, die zunächst gegen die Verwendung der Mahloquet waren, waren am Ende deutlich überzeugter von der Sinnhaftigkeit des Gesprächs als die Personen, die ihre Verwendung schnell angenommen hatten. Ähnlich verhielt es sich bei der Etablierung von Entscheidungsverfahren im angestrebten Verein: Die Personen, die zunächst relativ autokratische Entscheidungsverfahren befürworteten, waren die Personen, deren politische Ansichten dies eigentlich am wenigsten erwarten ließen. Die theoretisch definierten Einstellungen wie „links“, „liberal“, „politik-“ bzw. „demokratiebejahend“ usw. standen am Ende in keinem erkennbaren Zusammenhang zur gelebten Praxis, also der Einstellung gegenüber der Verwendung der Mahloquet, der Befürwortung autokratischer Verfahren oder der Befürwortung bzw. Kritik des Experiments im Rahmen eines universitären Seminars. Die gelebte Praxis war also divergierend zur theoretischen Selbsteinschätzung.

Ich habe daraus gelernt: Die Einstellungen von Personen gegenüber Demokratie oder dem demokratischen System müssen nicht zwingend kohärent zur gelebten demokratischen Praxis sein. Wie demokratisch die eigene Praxis ist, kann stark davon abhängen, wie man das theoretische Konzept der Demokratie bewertet. Zumindest in diesem Fall war dies aber kein Garant für eine demokratische gelebte Praxis. Denn beispielsweise bedeutet „demokratiebefürwortend“ nicht, demokratisch zu handeln, wenn dabei nicht reflektiert wird, wie demokratisch das eigene Demokratieverständnis ist. Daraus interpretiere ich, dass die Einstellung gegenüber Politik und zur Demokratie nicht gleichbedeutend mit der Ausgestaltung des eigenen politischen oder demokratischen Handelns sein muss. Insgesamt war es im Experiment nicht ausschlaggebend, wer welche Vorstellung von Demokratie oder Politik hat, da das demokratische Moment, unbewusst oder bewusst, durch den Austausch, die interpersonellen Beziehungen und das gemeinsame Vorhaben quasi automatisch ausgelöst wurde. Die Methode

der Mahloquet oder die Erkenntnisse durch das Seminar hatten sicherlich einen Einfluss auf die Gesprächsführung. Eine Reflexivität, wie sie in den radikalen Demokratietheorien benötigt wird, kann aber durch Methoden alleine nicht erzeugt werden (vgl. Comtesse et al. 2019: 465–468). Durch sie war es jedoch einfacher, den Willen der anderen nachzuvollziehen und dies mit der eigenen Meinung abzustimmen. Außerdem ist mir sehr bewusst geworden, dass das Verstehen theoretischer Konzepte, wie zum Beispiel der Demokratie, möglicherweise nicht universell ist, in der Praxis persönlicher Interaktionen aber unabhängig der politischen oder demokratischen Einstellung stattfinden kann. Jedoch stelle ich auch fest, dass die Dynamiken dieser Gruppe, die sich aus freien Stücken dazu entschieden hat, gemeinsam ein Projekt durchzuführen, teilweise sehr komplex sind. Vor allem wenn es darum geht, kollektiv bindende Entscheidungen zu produzieren, eine Entwicklung anzustoßen oder sich der Gruppe zu fügen.

Ich schließe mit der Beobachtung, dass dies bereits bei vier Personen schwierig war, die in ihren Interessen, ihrem Alter, ihrer sozialen Herkunft und ihren politischen Ansichten nicht stark divergieren. Stattdessen verfolgen sie ein gemeinsames Ziel und sind sich positiv gesinnt. Ebenfalls wäre es interessant, dieses Experiment in einer Gruppe durchzuführen, die nicht vor allem durch persönliche, positive Beziehungen geprägt ist, sondern die sich erst aus dem gemeinsamen Zweck oder einer ökonomischen Motivation heraus formiert: Wie determinierend ist ein starker Fokus auf ökonomisches Handeln? Ist das förderlich bzw. hemmend für demokratische Verfahren? Wie verhält sich dies in Unternehmen? Auch ergibt sich für mich die Frage, wie dies auf eine größere soziale Entität, wie einer Stadt, einem Land oder eine Staatengemeinschaft übertragen werden kann, die in ihrer Beschaffenheit und in ihren Zielen und Herausforderungen ungleich heterogener ist. Möglicherweise bedarf es für eine erstrebenswerte, gesunde Demokratie die Möglichkeit und die Aktivierung der Mitwirkung aller beteiligten Akteur*innen, die über die Möglichkeit des Wählens hinausgeht, sodass Gründe, Konflikte zu führen, zu einem demokratischen Moment werden.

Literatur

Comtesse, Dagmar/Flügel-Martinsen, Oliver/Martinsen, Franziska/Nonhoff, Martin 2019: Demokratie. In: Dies. (Hg.), *Radikale Demokratietheorie. Ein Handbuch*. Berlin, 457–483.

- Greven, Michael Thomas 2000: *Kontingenz und Dezision. Beiträge zur Analyse der politischen Gesellschaft*. Opladen.
- Sack, Detlef 2019: Entscheidung. In: Comtesse, Dagmar et al. (Hg.), *Radikale Demokratietheorie. Ein Handbuch*. Berlin, 504–512.

„See the Unseen“ – Dokumentation und Ausstellung von politischen Graffiti und Stickern an der Universität Bielefeld

Malte Pasler

Ausgangspunkt des Projekts

In einem Treppenhaus im X-Gebäude der Universität Bielefeld findet sich ein auf den ersten Blick unscheinbares Graffiti, bestehend nur aus einem ungleichmäßig gezogenen Kreis und ein paar schiefen Strichen in dünner Linienführung. Erst eine genauere Betrachtung entschlüsselt das Motiv in Gänze: Auf eine Säule des Treppenaufgangs, auf halber Höhe zwischen Erdgeschoss und erstem Stock, hat jemand zuerst ein (leicht verzerrtes) stilisiertes Lambda-Schild – das Symbol der rechtsextremen „Identitären Bewegung“ – gezeichnet. Später wurde jedoch mit mehreren feineren Strichen ein senkrechter Balken durch die Spitze des Λ hinzugefügt, der das Logo der „IB“ zum Peace-Zeichen umwandelt (Abb. 1).

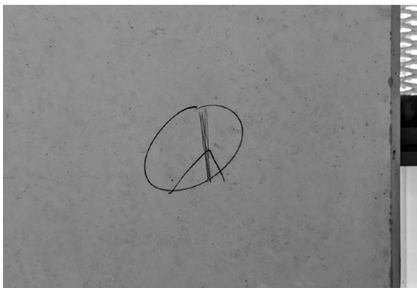


Abb. 1: Graffiti im Treppenhaus, X-E0.

Dieses Graffiti ist nur eines von hunderten Beispielen von Plakaten, Stickern und Graffiti, die die Universität als einen Schauplatz des Politischen ausweisen. Dass dessen Spuren, anders gesagt, dem Ort und seinen Oberflächen unmittelbar eingeschrieben sind, ermöglicht es, sie als solche zu lesen. Dabei können auch in dem durch diese speziellen Medien vermittelten Kommunikations-

raum Konflikte sogar direkt ausgefochten werden, wie das vorgestellte Beispiel zeigt, bei dem der Versuch einer rechtsextremen Markierung buchstäblich durchkreuzt wird. Diese sichtbaren Spuren des Politischen habe ich zum Gegenstand meines Projekts gemacht. Um zu erläutern, warum und inwiefern das ein lohnenswertes Unterfangen sein kann, greife ich eine Reihe von Impulsen aus dem Feld der radikalen Demokratietheorien auf. Auf dieser Grundlage entwickle ich zunächst das Konzept und die

Zielsetzung des Projekts. Der darauffolgende Abschnitt schildert dann meine Vorgehensweise bei dessen Umsetzung. Abschließend gehe ich auf die Schlussfolgerungen ein, die sich aus dem Projektverlauf ergeben haben und die in mehrfacher Hinsicht über das eigentliche Projekt hinausweisen.

Einen Kerngedanken radikaler Demokratietheorien stellt die Unterscheidung von Politik und Politischem, das heißt die Unterscheidung zwischen einer Sphäre institutionalisierter Politik und ihrer Strukturen einerseits und einer Sphäre von deren Infragestellung und möglicher Transformation andererseits, dar (vgl. Flügel-Martinsen 2020: 77; Martinsen 2019: 583). Damit weist ein radikal-demokratisches Verständnis von Demokratie über die institutionelle Dimension eines (spezifischen) Regierungssystems hinaus und fasst demgegenüber Demokratie mithin gerade als demokratische Praxis in der Sphäre des Politischen auf (vgl. Comtesse et al. 2019: 462f.). Ausgehend von dieser Unterscheidung habe ich mit meinem Projekt eine zweifache Bewegung hin zum Politischen vollführt. Der Blickwinkel verschob sich zunächst von den Institutionen des politischen Systems zur Universität als einem Ort des Politischen. Auch die Universität ist durchzogen von politischen Diskursen und Auseinandersetzungen, die sowohl auf die Institution selbst als auch über sie hinaus auf die gesamte Gesellschaft bezogen sein können. Hier kreuzen sich Konfliktlinien, spiegeln sich Dissense wider. All dies trägt zum Potenzial der Universität als Institution und Ort einer radikal-demokratischen Praxis bei (vgl. Derrida 2001). Doch auch das politische Leben an der Universität ist wiederum in etablierten Strukturen verfasst, wie sie uns zum Beispiel in Form von Hochschulgruppen, Studierendenparlament, AStA, Fachschaften usw. begegnen. Stattdessen wollte ich meinen Blick auf die Spuren politischer Praxis abseits dieser offensichtlichen Institutionalisierungen richten – sozusagen auf die Spuren ihrer ‚unbeleuchteten Rückseite‘.

Dafür habe ich auf dem Universitätscampus Graffitis und Sticker fotografiert, die als Zeugnisse dieser ‚Rückseite‘ zu verstreuten, mitunter unscheinbaren und wenig beachteten Teilen des öffentlichen, politischen Raums werden. Die Absicht war also, gerade das Übersehene, Unauffällige, Verdeckte aufzuspüren – im Gegensatz zu den großen Plakaten und offiziellen Aushängen, die vordergründig den (politischen) Raum der Universität prägen. Von Interesse konnte dabei sehr vieles sein, sofern sich in diesen Werken die vielfältigen politischen Diskurse, Debatten und Konflikte spiegeln, die durch die Universität zirkulieren. Als „politisch“ kann dabei im Grunde alles verstanden werden, was auf einen „Streit um die Gestaltung von Welt“ hindeutet (Flügel-Martinsen 2020: 93, eine Formulie-

rung Rancières aufgreifend): Ein breit angelegtes Kriterium, das ich für den ersten Zugriff auf das Material auch bewusst weit auslegen wollte. Dadurch wollte ich möglichst verhindern, Äußerungen des Politischen, die ich unter Umständen nicht sofort als solche erkennen würde, von vornherein auszuschließen. Fotografiert wurden also Graffitis und Sticker, die Botschaften in diesem (weiten) Sinne tragen (wobei nichtsdestotrotz immer die Frage nach Intelligibilität mitschwingt) und/oder die Bezug zu politischen Institutionen, Organisationen, Bewegungen, Gruppen usw. herstellen. Pure Signaturzeichen (Tags), kommerzielle Werbung, Veranstaltungshinweise und andere Aushänge der Universitätsinstitutionen sollten hingegen ausgenommen bleiben. Diese Ausschlusskriterien sind dabei zwar als deutliche Richtschnur, aber nicht als starre Grenzen zu verstehen. Besonders bei Stickern fällt die Einordnung als „politisch“ jedoch in der Regel leicht, wenn sie für institutionelle bzw. organisierte Akteure produziert und von diesen verbreitet werden und deren dezidiert politisch aufzufassende Botschaften, Slogans und Symbole in den öffentlichen Raum einbringen. Hier kämen dementsprechend Anschlussfragen nicht nur nach Form, Inhalt und politischer Ausrichtung (wie sie allgemein auch bei Graffitis eine Rolle spielen würden), sondern auch nach spezifischer Autor*innenschaft, Produktionsbedingungen und Repräsentanz zum Tragen.

Aus einer radikal-demokratischen Perspektive erweisen sich außerdem die Graffitis und Sticker selbst als Teil politischer Praxis, insofern in ihnen Infragestellungen bestehender Ordnungen zum Ausdruck kommen. Sie können so auf deren Kontingenz, auf ein ‚es könnte auch anders sein‘ verweisen (vgl. Flügel-Martinsen 2020: 48f.). Dabei kann es sich inhaltlich um unterschiedlichste Ideen und Einstellungen oder auch um konkrete politische Projekte handeln, die wiederum im Widerstreit miteinander stehen können, wie auch das eingangs beschriebene Beispiel gezeigt hat. Dass Artikulationen von Dissens konstitutiv für Demokratie, also mithin für demokratische Praxis, sind, stellt einen weiteren zentralen Gedanken radikaler Demokratietheorien dar (vgl. ebd.: 105f.). Es bleibt jedoch die Frage, ob dies für das Zeichnen/Schreiben/Sprühen von Graffitis und das Kleben von Stickern im Allgemeinen gilt, ob sie also gar als Formen (radikal-)demokratischer Praxis an sich angesehen werden können. Zwar stehen Graffitis und Sticker oftmals in ihrer bloßen Existenz der etablierten Ordnung des öffentlichen Raums entgegen, wenn sie zum Beispiel als Sachbeschädigung eingestuft werden (vgl. Sutterlüty 2022: 21). Sie könnten damit als institutionalisierte Ordnungen infrage stellende, subversive Praktiken charakterisiert werden (vgl. ebd.) – ganz

im Sinne eines radikal-demokratischen Verständnisses, demzufolge solche Praktiken Demokratie überhaupt erst ausmachen (vgl. Flügel-Martinsen 2020: 123). Allerdings können Graffitis und Sticker auch explizit antide-mokratische, wie eben zum Beispiel rechtsextreme, Ausrichtungen auf-weisen. Nicht alle sich hier abzeichnenden Konflikte zwischen verschie- denen Ideen der Gestaltung gesellschaftlicher Ordnung und eventuell damit verbundenen politischen Projekten sind demnach per se als de- mokratisch einzustufen (vgl. ebd.: 108f.).



Abb. 2: Brückengeländer mit Flächen neuer Farbe, die u.a. „Jin, Jiyan, Azadi“-Graffitis aus dem vorangegangenen Semester überdecken.



Abb. 3: Unter der Farbe erkennbares Graffiti an der Rampe neben dem Haupteingang des UHG.

Das Erstellen eines sol- chen Korpus an Fotografien von Graffitis und Stickern in den Gebäuden und auf dem Gelände der Universität Bielefeld beinhaltet schließ- lich einen dokumentarischen Aspekt. Insbesondere vor dem Hintergrund der fort- schreitenden Renovierungs- arbeiten am Hauptgebäude (UHG) ist absehbar, dass diese Ausdrücke des politi- schen Lebens an der Univer- sität nicht ewig erhalten blei- ben werden. Darüber hinaus ‚verschwinden‘ Graffitis und Sticker auch im alltäglichen Universitätsbetrieb, nicht zu- letzt aufgrund von Praktiken des aktiven Entfernens oder Zerstörens. Anschaulichstes Beispiel in dieser Hinsicht ist die Brücke, die den Haupt- eingang des UHG mit der Stadtbahn-Haltestelle verbind- det. Auf deren wandartige Geländer geschriebene (ge- rade auch politische) Graffi- tis werden regelmäßig mit Farbe überstrichen und so unkenntlich gemacht

(Abb. 2 und 3). Doch es tauchen auch immer wieder neue Sticker und

Graffiti auf. Folglich bilden die Wände, Stufen, Säulen, Stangen, Streben, Masten, Bänke, Schilder, Türen usw. des Universitätscampus die Oberflächen eines Archivs, das sich in ständiger Veränderung befindet.

Die fotografische Dokumentation sollte allerdings nur die erste Stufe meines Projekts darstellen. Anschließend galt es, diese ansonsten übersehen bleibenden Spuren des Politischen in der Universität der öffentlichen Sphäre wieder neu einzuflößen. Zwar befinden sie sich bereits verstreut im (öffentlichen) Raum der Universität, aber eine Präsentation würde Gelegenheit bieten, sie dort zu bündeln und durch den so veränderten Kontext neue Beziehungen untereinander zu schaffen. Geschehen sollte dies im Rahmen einer von mir betreuten Ausstellung, die die Graffiti und Sticker – und damit ihre Botschaften und Symbolik – an einem offenen Ort zusammenführt und so ins Schlaglicht rückt. Die Ausstellung sollte dabei eine demokratische Auseinandersetzung mit dem Gezeigten ermöglichen, indem in ihr interaktive Elemente der Mitgestaltung durch die Besucher*innen realisiert werden sollten. Den Kern der Ausstellung bildeten Drucke der Fotografien, die im Ausstellungsraum ausgelegt wurden und vom Publikum nicht nur angesehen, sondern auch selbst umsortiert und an Ausstellungsflächen (an Wänden und Fenstern) angebracht und so zu neuen Ensembles arrangiert werden konnten. Hinzu kam die Option, eigene Fragen, Gedanken und Kommentare auf ausgelegtem Papier festzuhalten und neben den Bildern zu platzieren. Die Ausgestaltung der Partizipationsangebote war von den praktischen Übungen im Seminar inspiriert. Auf diese Weise sollten sich möglichst vielfältige Möglichkeiten eröffnen, um über das Gezeigte in Austausch und Diskussion treten zu können (sowohl untereinander als auch mit mir) – ausdrücklich einschließlich der Äußerung von Dissens. Wie positionieren sich die Besucher*innen zu den Bildern und ihren Botschaften? Wie setzen sie diese in neue Beziehungen zueinander, lassen sie miteinander kommunizieren? Wie werden die zum Ausdruck kommenden politischen Diskurse und Konflikte (neu) arrangiert? Welche Beziehungen ergeben sich zur bestehenden politischen Praxis und zu aktuellen Debatten an der Universität? Dies sollte in der Praxis der Ausstellung erkundet und für die Besucher*innen wie auch für mich selbst erfahrbar gemacht werden.

Mein Projekt zielte somit auf drei Ebenen auf Demokratie bzw. demokratische Praxis ab:

Erstens hat es Graffiti und Sticker nicht nur als Spuren der politischen Vorstellungen, Diskurse und Konflikte, die die Universität als einen Ort des Politischen durchdringen, dokumentiert, sondern diese auch als Teil der politischen Praxis selbst gedeutet. Indem es sie mittels der Ausstellung in

gebündelter Form in den Vordergrund rückte, machte es bisher verborgene Aspekte des politischen Lebens in der Universität sichtbar – wenigstens hinsichtlich anderer Formen von Praktiken und bestenfalls auch in Hinblick auf verschiedenartige Konfliktlinien, Themen und Akteure. Auf diese Weise sollte das Projekt dazu beitragen, mögliche Potenziale (radikal-)demokratischer Praxis an der Universität aufzuspüren. Insofern außerdem ein Aspekt von Demokratie in der offenen Selbstverständigung der Gesellschaft über Gestaltungsfragen, Wertvorstellungen und Konflikte liegt, sollte das Projekt durch das Erschließen eines Archivs des Politischen auch hierzu einen Beitrag leisten können.

Zweitens sollte es durch die Umsetzung der Ausstellung selbst ein Moment demokratischer Praxis in der Universität schaffen. Zum Tragen kamen dabei sowohl der Inhalt der Ausstellung als auch ihre Form, die ihren demokratischen Charakter in den vielfältigen Partizipationsmöglichkeiten für die Besucher*innen zum Ausdruck brachte. Ob ein solcher Impuls für eine Ausweitung demokratischer Praxis Früchte tragen würde, hing jedoch maßgeblich vom konkreten Verlauf der Ausstellung ab und ließ sich nicht antizipieren. Die Ausstellung an sich sollte also diesbezüglich als nicht mehr als ein erstes demokratisches Experiment aufgefasst werden.

Drittens ging es bei meinem Projekt nicht zuletzt auch darum auszuloten, welche (demokratischen) Spielräume sich für Studierende ergeben und genutzt werden können, um die Institution Universität gestalten und (zumindest ein kleines Stück weit) verändern zu können. Im Raum stand die Frage, ob und wie ich mich als Studierender einbringen kann, um eine Veranstaltung – wie zum Beispiel eine Foto-Ausstellung – zu organisieren und so auf den alltäglichen Betrieb und die etablierten Strukturen der Universität einzuwirken. Welche institutionellen, formalen Wege müssen beschritten und beachtet werden? Welche Hürden und Widerstände tun sich auf? Von den Erfahrungen des Universitätsalltags gerade aus Sicht der Lernenden ausgehend, vermittelt die Universität den Eindruck einer nach hierarchischen und verwaltungstechnischen – aber nicht unbedingt nach demokratischen – Prinzipien funktionierenden Institution, bei der ein übermäßig großer Anteil an gewichtigen Gestaltungsspielräumen auf Seiten der Verwaltung sowie des Lehrkörpers verortet ist. Das Projekt sollte demnach auch auf einer institutionellen Ebene Fragen nach den Perspektiven einer Demokratisierung der Universität ‚von unten‘ nachgehen.

Dementsprechend wollte ich mein Projekt dann als einen ‚erfolgreichen Versuch‘ ansehen, wenn es gelingen würde, eine Ausstellung im Sinne des oben skizzierten Konzepts in der Universität zu verwirklichen, einschließ-

lich eines Mindestmaßes an Publikumsresonanz. In dieser Zielsetzung verbanden sich die drei anvisierten Ebenen des Demokratischen.

Vorgehensweise

Die praktische Umsetzung des Projekts erfolgte innerhalb eines Monats, im Mai 2023, und lief in drei Phasen ab, die sich teilweise zeitlich überschneiden: Während der Planungs-Phase in den ersten beiden Mai-Wochen arbeitete ich das Ausstellungskonzept genauer aus, organisierte einen Termin für die Realisierung der Ausstellung in der Universität und passte daraufhin die Zeitplanung für den weiteren Verlauf des Projekts an. Die Foto-Phase, in der ich den Universitätscampus nach relevanten Fotomotiven durchforstete, dauerte vom 5. bis zum 19. Mai. Die finale Ausstellungs-Phase startete ich schon am 17. Mai mit dem Beginn der Vorbereitungsarbeiten für die Ausstellung, deren Durchführung am 30. Mai den Abschluss des Projekts markierte.



Abb. 4: Universitätsstraße.

Nach einigen Sondierungen im Vorfeld begann die *Planungs-Phase* damit, dass ich Listen für die spätere systematische Abarbeitung beim Fotografieren erstellte. Anhand der auf der Homepage der Universität Bielefeld bereitgestellten Karten und Lagepläne des Campus und des Hauptgebäudes (UHG) notierte ich die Örtlichkeiten (Gebäudeteile, Wege, Straßen, Parkhäuser usw.), die später Schritt für Schritt abgesucht werden sollten. Ferner legte ich das Druckformat für die Fotografien, die ich für die Ausstellung verwenden wollte, fest und sah mich nach Möglichkeiten, die Drucke anfertigen zu lassen, um.

Für mein Vorhaben, die Ausstellung als Veranstaltung an der Universität zu verwirklichen, fiel mein Augenmerk schnell auf die „Lesewoche 2023“. Die Lesewoche wird jährlich im Sommersemester von den Fakultäten für Soziologie und Erziehungswissenschaft veranstaltet und ersetzt für eine Woche die regulären Lehrveranstaltungen dieser Fakultäten. Die Grundidee der Lesewoche lautet, Freiräume zu schaffen für alles, was sonst keinen

Platz im Studienalltag findet. Explizit verstanden als *Lesewoche*, soll sie Freiheiten ermöglichen, Interessen jenseits der planmäßigen Studieninhalte zu verfolgen. Außerdem können nicht nur Lehrende, sondern auch Studierende Vorschläge für Veranstaltungen machen, die dann in dieser Woche stattfinden können.



Abb. 5: UHG, Haupthalle, Galerie D1.



Abb. 6: UHG, Hörsaal 1.

Mit der Lesewoche besteht also bereits ein institutionalisiertes Angebot innerhalb der Universität, das Gestaltungsmöglichkeiten auch für Studierende zu bieten verheißt. Inwieweit dies auch der Wirklichkeit entspricht, galt es nun zu erkunden. Die Entscheidung, zu versuchen mein Projekt im Rahmen der Lesewoche umzusetzen, traf ich jedoch nicht zuletzt auch mit der Aussicht auf Zugang zu institutionellen Ressourcen: insbesondere eine Räumlichkeit für die Ausstellung, eine Platzierung im offiziellen Veranstaltungsprogramm der Lesewoche sowie technische Ressourcen, wie zum Beispiel einen Beamer; allesamt Elemente, die zu einer erfolgreichen Umsetzung der Ausstellung erheblich beitragen würden. Aber gerade die Verfügbarkeit eines geeigneten Raums erwartete ich als größtes mögliches Hindernis für die Realisierung meines Vorhabens. Daher zeigte ich mich bei der Einreichung meines Ausstellungskonzepts als Veranstaltungsvorschlag betont offen gegenüber Termin-

und Raumvorschlägen seitens der Organisator*innen. Der Titel der Veranstaltung sollte lauten: „See the Unseen“ – Interaktive Ausstellung zu politischen Graffitis“. Bei „See the Unseen“ handelt es sich um das Zitat eines Graffitis, auf das ich gleich zu Beginn der Foto-Phase gestoßen war.

Mögliche alternative Wege zur Realisierung der Ausstellung, die zu diesem Zeitpunkt noch im Raum standen, aber nur vage konzipiert waren, sollten sich schnell erübrigen. Denn innerhalb weniger Tage erhielt ich eine positive Rückmeldung seitens des Organisationsteams, gefolgt von der Zusage für einen Termin am 30. Mai, dem ersten Tag der Lesewoche, sowie für einen Raum im X-Gebäude. Aufgrund von Größe, Ausstattung und vor allem der zum Flur hin liegenden großen Glasfensterfront, die sich hervorragend als Ausstellungsfläche eignen würde, versprach der reservierte Raum gute Chancen, die Ausstellung der Konzeption entsprechend verwirklichen zu können. Allerdings bedeutete die Wahrnehmung des Angebots der Lesewoche auch, dass es im absehbaren Rahmen dieses Projekts bei einem einmaligen Termin bleiben würde.



Abb. 7: UHG, Treppenturm VV, Ebene 2.

Im Laufe der Erkundungstouren auf dem Campus während der *Foto-Phase* zeichnete sich schnell eine Materialfülle ab, die meine Erwartungen insgesamt sogar übertraf. Infolgedessen entschloss ich mich recht schnell dazu, rein fußballbezogene Sticker und Graffitis – trotz ihrer Häufigkeit – weitgehend auszuklammern. Beim Fotografieren von Stickern vermied ich es außerdem, gleiche Aufkleber (abgesehen von wenigen Ausnahmen) mehrfach zu dokumentieren. Mein Projekt vermittelt also diesbezüglich keine quantitative Repräsentativität, wohl aber einen Überblick über das breit gefächerte Spektrum an spezifischen politischen Themenfeldern, die in den Stickern zum Ausdruck kommen.

Ins Auge fällt ein Übergewicht von Stickern aus dem Kontext der Klimabewegung. Insgesamt zeichnet sich jedoch im Grunde die gesamte Bandbreite der das politische Leben an der Universität prägenden Diskurse und Auseinandersetzungen ab (Sticker-Beispiele: Abb. 4 bis 6).



Abb. 8: UHG, Treppenturm BLC, Ebene 4.

Symbolen. (Letzteres fehlt interessanterweise bei den Stickern beinahe völlig, was aktivere Praktiken des Entferns und Überklebens vermuten lässt.) Von besonderem Interesse für mein Projekt waren dabei solche Graffiti, die nachträgliche Veränderungen und Hinzufügungen, sprich eine (konfliktvolle) Interaktion zwischen unterschiedlichen Autor*innen, aufweisen (Graffiti-Beispiele: Abb. 7 bis 11).



Abb. 9: UHG, Haupthalle, Galerie C1.

Bei Graffiti kam meine Offenheit in der Frage der Einordnung als politisch wie erwartet stärker zum Tragen. Ein wesentlicher Anteil an Graffiti lässt sich nicht eindeutig bestimmten Thematiken zuordnen, während dies bei Stickern nur bei wenigen Ausnahmen der Fall ist. Es zeigt sich auch hier eine erhebliche Vielfalt, wobei sich eine Häufung von Graffiti, die zum einen auf anarchistische, zum anderen auf antifaschistische Symbolik und Losungen rekurren, festhalten lässt. Zu finden sind des Weiteren Graffiti mit Bezug zu kurdischem sowie feministischem Aktivismus, aber auch eine Minderheit mit Bezug zu Aktivismus von rechts, bis hin zu vier noch erkennbaren Graffiti mit NS-

Die Erkundungen im UHG waren von wechselhaftem Erfolg geprägt. Ob ich ein Graffiti fotografierte, hing letztlich außerdem vom Grad der Lesbarkeit ab. Manche Graffiti waren aufgrund von Verwitterung oder Zerstörung bereits nicht mehr zu erkennen. Viele Treppenhäuser, vor allem in den nördlichen Gebäudeteilen, sind darüber hinaus in jüngerer Zeit mit weißer deckender Farbe neu gestrichen worden. Schnell wurde deutlich, dass die Funde im Wesentlichen in den

Treppentürmen auf den zwei bis drei Ebenen ober- und unterhalb der Haupthalle sowie im jeweils obersten Stockwerk direkt unter dem Dach verortet sind. Hinzu kamen die an die Halle angrenzenden Flure und Treppenaufgänge und nicht zuletzt die Haupthalle selbst, die teilweise eine beträchtliche Dichte nicht nur an Graffiti, sondern gerade auch an Stickern aufweist. Angesichts der engen Zeitplanung ließ ich bald die sich als wenig ertragreich herausstellenden Bürokorridore in den oberen Etagen aus.



Abb. 10: UHG, Treppenturm D, Ebene 2.



Abb. 11: Nordwestliches Treppenhaus von Parkhaus 3 (Außenwand).

Ein ähnliches Muster zeichnete sich für das Campusgelände ab. Auch hier konzentrierten sich die Funde überwiegend auf die viel genutzten Verkehrswege, einschließlich der Stadtbahn-Haltestelle sowie der Parkhäuser. Im Innenraum des X-Gebäudes, das immerhin schon fast zehn Jahre in Betrieb ist, finden sich hingegen auffällig wenige Graffiti und Sticker. Die Karten (Abb. 12 und 13) geben einen Überblick über die Fundorte derjenigen Motive, die später in der Ausstellung gezeigt wurden. Insgesamt wuchs die Dokumentation bis zum Abschluss der Foto-Phase auf 530 Bilder von knapp ebenso vielen einzelnen Funden an. Während der zwei Wochen war es mir gelungen, die Örtlichkeiten anhand der zuvor erstellten Listen im Großen und Ganzen planmäßig

abzuarbeiten, ohne jedoch den Universitätscampus vollständig bis in den letzten Winkel durchleuchtet zu haben. Ich lernte den Raum der Universität noch einmal auf eine neue, eindruckliche Art kennen. Den dort eingeschriebenen Spuren des Politischen auf diese Weise nachzuspüren, stellte sich als eine äußerst spannende Erfahrung heraus.



Abb. 12: Karte der Fundorte – Campus.

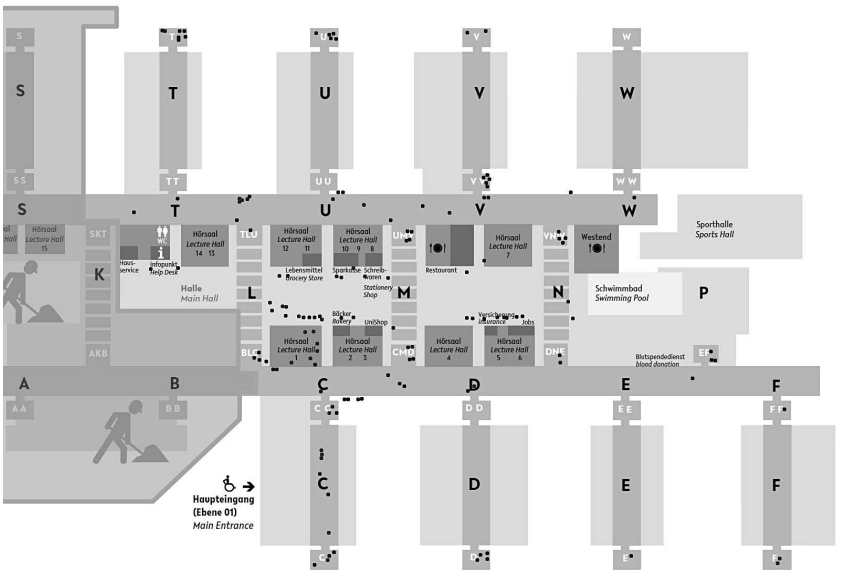


Abb. 13: Karte der Fundorte – UHG.

Mit Eintritt in die *Ausstellungs-Phase* galt es nun, zunächst die Auswahl der Bilder auf ein handhabbares und für den Ausstellungsraum geeignetes Maß von höchstens 300 Stück zu reduzieren. Auch wenn dies bedeutete, dass ich ein demokratisches Moment – die Entscheidung über das, was in der Ausstellung gezeigt werden sollte – beschnitt, war es mit Blick auf die Realisierbarkeit der Veranstaltung ein unumgänglicher Vorgang. Hierbei legte ich zuerst Wert auf die Bildqualität, sortierte dann noch weitere Redundanzen aus und musste schließlich doch eine leicht strengere Messlatte für die Zugehörigkeit zum Politischen anlegen. Am Ende dieses Prozesses war eine Menge von 290 individuellen Fotografien erreicht, ungefähr je zur Hälfte bestehend aus Graffiti und Stickern. Im nächsten Schritt bearbeitete ich die Bilder, erstellte aus ihnen die Druckvorlagen und gab diese schließlich in den Druck. Nebenher fertigte ich Aushänge an und verteilte diese im X-Gebäude, um noch etwas Werbung für die Veranstaltung zu machen. Meine Priorität lag in dieser Phase aber nach wie vor darauf, die Durchführung der Ausstellung überhaupt technisch zu ermöglichen, weshalb leider kaum Kapazitäten für Reklamemaßnahmen blieben. Wenigstens wurde meine Ausstellung im Programm der Lesewoche, das die Studiendekanate eine Woche vor Beginn derselben veröffentlicht hatten, aufgeführt.

Darüber hinaus wollte ich im Ausstellungsraum per Beamer eine Präsentation abspielen, die erstens dem Publikum die ausgestellten Fotos in einer Form darbieten sollte, die im Vergleich zu den Drucken zusätzliche Informationen vermittelte. Dazu ordnete ich die Bilder auf den Folien entlang einer ihren Fundorten entsprechenden (fiktiven) Route durch den Universitätscampus an. An Übergängen zwischen Ortsabschnitten (zum Beispiel Eintritt vom Gelände ins UHG) fügte ich Folien mit den Karten der Fundorte ein. Zweitens sollte die Präsentation den Austausch im Rahmen der Ausstellung anregen, indem sie einen Katalog mit Leitfragen in den Raum warf. Zwischen den Bilderfolien erschienen in regelmäßigen Abständen Fragen, unter anderem: „Was macht ein Graffiti/Sticker zu einem politischen Graffiti/Sticker?“, „Was macht ein Graffiti zu einem (un)demokratischen Graffiti?“ oder „Können Graffiti eine Form demokratischer Praxis sein?“.

Diese Phase der unmittelbaren Vorbereitung der Ausstellung erwies sich als sehr arbeitsintensiv und fast ausschließlich von technischen Tätigkeiten geprägt. Die Durchführung der Ausstellung am 30. Mai, mit Öffnungszeiten von circa 11.00 bis 17.30 Uhr, verlief dafür technisch weitestgehend einwandfrei. Allerdings unterschätzte ich die Zeit, die ich zur Einrichtung des Ausstellungsraums benötigte. Vor allem das erste Verteilen der Fotodrucke

dauerte bis weit nachdem die ersten Besucher*innen bereits eingetroffen waren. Mein Versuch, die Besucher*innen in das Verteilen der Drucke einzubinden, wurde nur mäßig angenommen. Da nach und nach Einzelne oder Zweier- oder Dreier-Grüppchen vorbeikamen, war nie viel Publikum gleichzeitig vor Ort. Das Aufkommen fächerte sich über beinahe den gesamten Ausstellungszeitraum auf, jedoch blieb die Anzahl der Besucher*innen insgesamt überschaubar. Die leicht abgelegene Lage des Raums machte sich in der geringen Menge der zufälligen Passant*innen bemerkbar. Für eine Veranstaltung der Lesewoche war die Ausstellung dennoch in der Summe sogar überdurchschnittlich gut besucht.



Abb. 14: Die Ausstellung am 30. Mai in X-B2-103.

Die Besucher*innen, die den Weg in die Ausstellung fanden, haben diese zum überwiegenden Teil gezielt besucht, brachten großes Interesse mit und blieben auch lange vor Ort, um sich alles ausführlich anzuschauen und Fragen über die Bilder und das Projekt insgesamt zu stellen. Die angebotenen Möglichkeiten der aktiven Mitgestaltung der Ausstellung wurden

dabei allerdings nur wenig nachgefragt. Einige nahmen zwar Fotos von den Tischen und arrangierten und befestigten sie an den Glasscheiben, die Mehrheit hielt sich aber zurück. Auch die Präsentation wurde meiner Einschätzung nach eher weniger beachtet, was möglicherweise durch die Architektur des Raums bedingt war. Während der Beamer auf die von der Tür aus gesehen rechts liegende Wand projiziert, öffnet sich der Raum nach links hin zu den Ausstellungsflächen. Die dort ausliegenden Fotodrucke stellten hingegen eindeutig den ‚Publikumsmagneten‘ dar (Abb. 14). Die Rückmeldungen der Besucher*innen waren ganz überwiegend positiv, einschließlich mehrerer Nachfragen nach einer Fortsetzung oder Wiederholung der Ausstellung. Dadurch, dass nur wenige Menschen gleichzeitig vor Ort waren, entwickelten sich längere Gespräche über die Bilder und ich konnte auf viele Fragen näher eingehen. Wenn ich die Aufmerksamkeit des Publikums dann doch auf die Präsentation lenkte, stießen insbesondere die Karten mit den Fundorten der Graffitis und Sticker nochmals weitere Fragen und Diskussionen an.

Schlussfolgerung

Mit Blick auf die Ergebnisse meines Projekts kann ich festhalten, dass es gelungen ist, die vorgebrachten Anliegen auf allen drei anvisierten Ebenen des Demokratischen im Kern in die Tat umzusetzen. Im Zuge der fotografischen Dokumentation der Graffiti und Sticker habe ich die Universität als räumliches Archiv des Politischen in seinen wesentlichen Örtlichkeiten erschlossen. Mit der Ausstellung schaffte ich es, eine eigene Veranstaltung in die Universität einzubringen. Die Ausstellung der Fotografien selbst eröffnete ein Moment der befragenden Auseinandersetzung mit und um eine Dimension politischer Praxis an der Universität, die ansonsten kaum Beachtung findet.

Aber das Projekt birgt noch eine Vielzahl weiterer Anknüpfungspunkte, Chancen und Potenziale, die bis hierher nicht ausgeschöpft werden konnten. Dafür fehlte es im abgesteckten Rahmen, in dem das Projekt unter den Vorgaben des Seminars angegangen werden konnte, letztlich vor allem schlicht an Zeit. Um das angepeilte Minimalziel der Durchführung einer Ausstellung zu erreichen und um durch diese ein demokratisches Moment anstoßen zu können, musste ich überhaupt erst die Gegenstände der Ausstellung schaffen. Die dazu erforderlichen Tätigkeiten banden zuweilen Aufmerksamkeit zu Lasten der im Projekt angelegten demokratisierenden Impulse – auch hinsichtlich meines eigenen Erlebens. So war aufgrund der sehr aufwendigen Vorbereitung der Ausstellung während der letzten Woche vor dem Termin an einen Testlauf nicht mehr zu denken. Dies hatte zur Folge, dass meine Aufmerksamkeit am Ausstellungstag zunächst wiederum primär auf den Aufbau gerichtet war. Dadurch geriet schließlich während der Veranstaltung beispielsweise das Partizipationsangebot, zusätzliche Fragen und Kommentare auf Papier zu schreiben, ins Hintertreffen.

Nach den gewonnenen Erfahrungen müsste ich die Ausstellung eigentlich gerade jetzt erneut veranstalten. Da nun die Materialien bereits zur Verwendung vorliegen, könnte ich den Fokus erst recht auf die demokratischen Potenziale legen. Es wäre allemal ein lohnender Versuch, der dem Ausstellungskonzept in noch verstärkter Form Rechnung tragen würde. Alles in allem sehe ich die Umsetzung der Ausstellung also eher als Anfang denn als abgeschlossenes Experiment an – und als einen durchaus erfolgreichen. Zwar konnte das zugrunde liegende Konzept in Hinblick auf Möglichkeiten der Mitgestaltung nicht vollumfänglich realisiert werden, aber dennoch hat sich bereits ein Moment und Raum des demokratischen Miteinanders und Austauschs über das Politische aufgetan.

Den Vorgang der Aufnahme ins Programm der Lesewoche habe ich als relativ freien und unkomplizierten Organisationsprozess erlebt. Bei der Gestaltung der Veranstaltung wurde mir freie Hand gelassen. Ich hatte jedoch keinerlei Einsicht in die Entscheidungsprozesse des Organisationsteams. Einblicke ‚hinter die Kulissen‘ der Lesewoche verdanke ich Friederike Schick, meiner Ansprechpartnerin vom Organisationsteam, mit der ich nachträglich ein kurzes Interview führen konnte. Demnach sei die Auswahl der Veranstaltungsangebote eigentlich nur eine organisatorische Frage, da es sowohl hinsichtlich der Vorschläge als auch des Besuchs der stattfindenden Veranstaltungen insgesamt nur wenig Resonanz gebe. Daher sei es für die Zusammenstellung des Programms primär von Bedeutung, mit den die Vorschläge einreichenden Personen sowie innerhalb des Teams verfügbare Räume und passende Zeiten abzustimmen. Gerade weil die Lesewoche bewusst auf große inhaltliche Offenheit angelegt sei, brächten die Organisator*innen auch nur in Ausnahmefällen inhaltliche Einwände gegenüber den Veranstaltenden vor. Zwar würde oft der Wunsch nach einem Freiraum wie der Lesewoche geäußert, das bestehende Angebot aber eben kaum wahrgenommen, und dies nicht nur seitens der Studierenden, sondern auch der Lehrenden – einzige Ausnahme seien die Fachschaften der beteiligten Fakultäten. Im Falle der Studierenden sei dies allerdings wenig überraschend angesichts der Gegebenheiten des Studienalltags und zumal hinsichtlich des zusätzlichen Aufwands für die Planung eigener Veranstaltungen. Diesem Punkt muss ich vor dem Hintergrund der Erfahrungen aus meinem Projekt beipflichten. Zum einen hat nur der Kontext des Seminars bzw. des „Freiraum 2022“-Projekts es erst ermöglicht, eine Veranstaltung für die Lesewoche auf die Beine stellen zu können. Zum anderen war die Verankerung meiner Ausstellung im Rahmen der Lesewoche ein entscheidender Faktor für ihre erfolgreiche Realisierung, nicht zuletzt aufgrund der oben beschriebenen arbeitsökonomischen Spannungen.

Insofern in der Grundidee der Lesewoche Ansprüche an Freiheiten und Mitgestaltung zum Ausdruck kommen, kann diese als durchaus demokratisch verstanden werden. Mit ihr ist also bereits ein demokratisch veranlagter Spielraum in der Universität institutionalisiert. Für die Zukunft käme es darauf an, als solcher auch breiter wahrgenommen und genutzt zu werden. Die Lesewoche könnte vermehrt Transparenz beim Prozess der Programmgestaltung herstellen. Vor allem wären ihr aber größere Resonanz und damit verbunden eine mögliche Ausdehnung des strukturellen Rahmens zu wünschen. Dem entgegen steht, dass im gegenwärtigen Universitätsalltag Kapazitäten zur Wahrnehmung solcher Freiräume nur sehr eingeschränkt

gegeben zu sein scheinen. Können diese jedoch wie in meinem Fall geschaffen werden, eröffnet die Lesewoche Gestaltungsspielräume, die auch Studierende vergleichsweise leicht wahrnehmen können – wenngleich in einem klar abgesteckten institutionellen Rahmen, begrenzt auf eine Woche pro Jahr. Dem ihr innewohnenden demokratischen Potenzial sind in der gegenwärtigen Situation folglich klare Schranken gesetzt.

Was also mein Projekt betrifft, so hat die Lesewoche einerseits nicht nur Ermöglichungsbedingungen geschaffen, sondern auch einen Zuschuss an Legitimität bereitgestellt, indem die von mir eingebrachte Veranstaltung von ‚offizieller Seite‘ (in Form des Studiendekanats) betreut und gefördert wurde. Andererseits kann ich damit für mich kaum reklamieren, die bestehende Ordnung der Universität an sich einem prononciert radikal-demokratischen Verständnis entsprechend infrage gestellt oder gar aufgebrochen zu haben. Zugespißt formuliert ist die Lesewoche als demokratischer Freiraum strukturell eingeeht und bewegt sich mitunter ganz in der „polizeilichen“ (Rancière 2002: 40) Logik. Als Studierender, der also schon der Universität angehört und somit berechtigt ist einen Vorschlag für die Lesewoche einzureichen, habe ich auch keine „Politik“ im Sinne eines Streits für die Einschreibung eines „Anteils der Anteillosen“ (ebd.: 41) in die etablierte Ordnung betrieben. Denn mit der Entscheidung für das Ziel, eine Veranstaltung in die Universität einzubringen, hat das Projekt eine Übernahme der Grenzziehungen dieser Institution in Kauf genommen. Die Ausstellung wandte sich de facto nur an ein zur Universität zugehöriges Publikum, ohne dass ein formaler Ausschluss Anderer stattgefunden hätte. Dazu trugen die Platzierung in einer Veranstaltungsreihe, die an Angehörige der Universität gerichtet ist, die räumliche Lage des Ausstellungsraums und nicht zuletzt die auf den universitären Kontext limitierte Informationsverbreitung über das Stattfinden der Ausstellung bei. Letztere hätte lediglich durch das eventuelle Zutun Dritter weitere Kreise ziehen können. Nicht der Universität zugehörige Menschen waren somit effektiv weitgehend vom Projekt ausgeschlossen – wenn nicht schon konzeptionell, so doch spätestens durch Entscheidungen über das Vorgehen während des Projektverlaufs. Für eine Ausweitung des angestrebten Demokratisierungsvorhabens müssten diese Grenzziehungen durchbrochen werden. Dass ein ernsthafter Versuch dazu unterblieb, lag nicht nur an der Wahl des Veranstaltungsformats, sondern vor allem wiederum an den begrenzten Kapazitäten bei der Umsetzung des Projekts. Letztlich bleibt an dieser Stelle die Frage offen, ob und wie eine Ausstellung auf einem anderen, womöglich disruptiveren Weg Eingang in die Universität hätte finden können.

Ferner war es innerhalb des begrenzten Projektzeitraums kaum möglich, eine tiefer gehende inhaltliche Analyse der dokumentierten Graffitis und Sticker vorzunehmen. Die Hoffnung, dass sich hierfür im Prozess der Ausstellung erste Impulse abzeichnen würden, hat sich zwar erfüllt, aber das Vorhaben als Ganzes ist bis dato nicht über basale Ansätze hinausgekommen. Ich möchte aber nichtsdestotrotz noch einmal betonen, für wie potenziell aufschlussreich ich dies halte. Es sollte sich ein Panorama der politischen Kämpfe, Themenfelder und Imaginationen sowie bestimmter Akteure offenbaren, verknüpft mit den geografischen Gegebenheiten des Universitätscampus. Bestimmte Verteilungen und Aufteilungen zwischen verschiedenen Orten würden sich abzeichnen. Hinzu kommt eine historische Perspektive, auch wenn diese schwierig zu fassen ist, da das Untersuchungsfeld in stetiger Veränderung begriffen ist. Dass es sich um ein ‚lebendiges‘ Archiv handelt, wurde bereits in der kurzen Zeitspanne meines Projekts deutlich, als einige Sticker verschwanden (oder entfernt wurden), während woanders manch neue auftauchten. In dieser Hinsicht ist es fraglich, ob die von mir erstellte Sammlung überhaupt ausreichend ist. Vermutlich bedarf es eines über einen längeren Zeitraum angelegten Dokumentationsprojekts, bei dem auch Fragen nach der Gebäudepolitik der Universität (Facility-Management) eine Rolle spielen müssten. (Wo und wann sollen welche Graffitis und Sticker entfernt werden? Welche räumlichen und/oder zeitlichen Schwerpunktsetzungen gibt es? Sollen bestimmte Graffitis/Sticker in besonderem Maße entfernt werden und welche Kriterien kommen dabei zum Tragen?) Außerdem könnten Verbindungslinien zwischen Graffitis und Stickern bzw. dem, was in ihnen zum Ausdruck kommt, und der ‚Vorderseite‘ des institutionalisierten politischen Lebens an der Universität, in dessen Kontext die politischen Konflikte und Diskurse vordergründig stattfinden, geknüpft werden.

Aus Sicht der radikalen Demokratietheorien würde eine derartige Analyse das Spektrum der Ausdrucksformen und Zeichen, in denen das Politische aufscheint, erweitern. Neben dieser Lesart als Archiv, das natürlich nicht auf einen universitären Kontext beschränkt bleiben muss, ließen sich Graffitis und Sticker darüber hinaus als Teil politischer Praxis, mittels derer (emanzipatorische) politische Kämpfe ausgetragen werden, in den Blick nehmen. Bezüglich der Praxis sind soziale Bewegungen von herausragender Bedeutung für radikale Demokratietheorien (vgl. Süß 2019: 796; Flügel-Martinsen 2017: 251). Wie es beispielsweise bei Butler unter dem Begriff der Performativität der Fall ist (vgl. Butler 2016), liegt dabei der Fokus oftmals auf politischem Handeln in Form von Widerstand und Protest. Eine

solche Perspektive könnte durch das Erschließen von Graffiti und Stickern flankiert und ergänzt werden – zumal wenn wir diese im Zusammenhang sozialer Bewegungen als (kontestierende) Praktiken der Kennzeichnung des öffentlichen Raums ansehen.

Für die Art und Weise, wie Graffiti und Sticker als Archiv und als Form politischer Praxis analysiert werden könnten, bieten die Varianten radikaler Demokratietheorien zahlreiche Anknüpfungspunkte. Zum Beispiel mögen das Kreieren von Graffiti wie auch das Kleben von Stickern auf Ebene der Praxis vielfach als Manifestation einer rebellischen „Demokratie gegen den Staat“ (Abensour 2012; vgl. Flügel-Martinsen 2020: 124) verstanden werden. Im Kontrast dazu stellen vor allem Sticker Bezüge zu Institutionen und Organisationen der Politik her, allein schon wenn sie in deren Auftrag produziert und in deren Namen in die Öffentlichkeit gebracht werden. Richten sich auf Stickern und in Graffiti zum Ausdruck kommende Forderungen des Weiteren an die Ebene der institutionalisierten Politik und machen diese als Feld ihres politischen Kampfes aus, käme Mouffes hegemonietheoretisch unterfütterte Konzeption agonistischer Demokratie ins Spiel. Die spricht sich gerade gegen antistaatliche Rückzüge aus und plädiert für eine Durchsetzung emanzipatorischer politischer Projekte innerhalb der Strukturen real existierender Demokratien (vgl. Flügel-Martinsen 2020: 127). Daneben wäre zu zeigen, inwiefern sich in Graffiti und Stickern Subjektivierungsprozesse und/oder Effekte politischer Subjektivierungen abzeichnen. So könnte durch das Kreieren eines Graffiti erfahrenes Unrecht artikuliert werden, wodurch sich eine neue politische Subjektivierungsweise Bahn bricht (vgl. Raimondi 2019: 630). Oder es wird möglicherweise auf vorhandene Symboliken, die Zeichen vorangegangener politischer Subjektivierungen darstellen, zurückgegriffen. Diese würden zum Teil des eigenen politischen Subjektivierungsprozesses. Weiterhin scheinen in Graffiti und Stickern oftmals vielfältige Verweise auf ein politisches Imaginäres auf. Derartige Werke sind nicht (nur) auf den Modus der Infragestellung und des Dissenses ausgerichtet, sondern vermitteln (auch) Ideen der Transformation bestehender Ordnungen und weisen sich somit als Ausdrucksformen präfigurativer politischer Praxis (und Theorie) aus (vgl. Sörensen 2022).

Schließlich wirft eine Gesamtbetrachtung der Vorgehensweise meines Projekts die Frage nach deren demokratischer Eigenschaft auf. Erfolgte die Gestaltung der Ausstellung selbst nicht doch auf eher undemokratische Weise? Zeit und Ort der Veranstaltung wurden in vor allem organisatorischer Verständigung zwischen Projekt und Lesewoche festgelegt, ohne Be-

teilung zukünftiger potenzieller Besucher*innen. Auch die Entscheidung über das Konzept und die Auswahl der ausgestellten Fotos sind allein durch mich getroffen worden. Damit kam es zu einer Vorauswahl darüber, welche Bilder im Rahmen der Ausstellung als von politischer Bedeutung dargestellt und seitens des Publikums als solche wahrgenommen werden konnten. Dem sollte aber das partizipative Ausstellungskonzept entgegenwirken. Die Frage, welche Graffitis und Sticker als politisch (relevant) angesehen werden, wurde selbst zum Gegenstand der Ausstellung gemacht, beispielsweise in den Leitfragen der Präsentation. Außerdem habe ich versucht, so viele Bilder *wie möglich* verfügbar zu machen.

Was für das Projekt möglich sein und in welcher Form die Entscheidungen über dessen Ausgestaltung getroffen werden würden, war jedoch maßgeblich von seiner Verortung im Kontext des Seminars bzw. des „Freiraum 2022“-Projekts bestimmt. Daraus ergab sich die spezifische Strukturierung meines Projekts – ein begrenzter Zeitrahmen und eine einzelne projektverantwortliche Person –, die diesem selbst dann nur noch schwer und womöglich nur um den Preis eines Abbruchs zugänglich war. Aus dieser Bedingtheit rührten letztlich auch die Reibungen zwischen dem Schaffen der technischen Voraussetzungen der Ausstellung und den anvisierten Demokratisierungsanstrengungen. Daher ist das Projekt nicht isoliert zu betrachten, sondern im Kontext vorangegangener Entscheidungsprozesse und Setzungen während seines Entstehungsprozesses, die es ebenfalls demokratietheoretisch zu befragen gilt. Zum einen wurden so die Voraussetzungen für die Realisierung meines Projekts geschaffen, zum anderen entstanden von vornherein bestimmte Hindernisse und Beschränkungen. Die Frage ist also, inwiefern unter diesen Bedingungen die Durchführung des Projekts hätte demokratisch(er) gestaltet werden können und welche pragmatischen Entscheidungen nötig waren, um das Projekt erfolgreich verwirklichen zu können. Gilt dies aber wiederum genauso für seinen Entstehungskontext (und für dessen Entstehung usw.), so mag hier ein unhintergebares Spannungsverhältnis zwischen Theorie und Praxis von Demokratie, mithin zwischen (radikal-)demokratischen Ansprüchen und Praktiken der Demokratisierung, aufscheinen. Dieses lässt sich jedoch kaum vorab theoretisch bestimmen, sondern steht selbst in Frage und bleibt somit Gegenstand von Demokratie in Theorie und Praxis.

Dementsprechend hat es sich bewährt, nicht von einer einseitigen Beziehung der Theorie zur Praxis auszugehen. In meinem Projekt ging es nicht darum, mit dem Ausstellungskonzept eine demokratische Blaupause zu verwirklichen. Die Wahl der Inhalte sowie der unterschiedlichen Metho-

den eröffnete dagegen eine Spanne von Möglichkeiten, die konzeptionell offen für den Umgang mit Unvorhergesehenem blieb. Dies betraf sowohl das Projekt im Ganzen als auch im Besonderen die Durchführung der Ausstellung angesichts der ungewissen Reaktionen der Besucher*innen. So entging die Ausstellung dem andernfalls, das heißt bei starrem Durchsetzen-Wollen der ‚Theorie‘, schier unausweichlichen Scheitern am eigenen Anspruch. Stattdessen sah sie ein demokratisches Moment, das sich durch das Zutun des Publikums einstellen konnte – aber auf andere Weise als von mir erwartet.

Literatur

- Abensour, Miguel 2012: *Demokratie gegen den Staat. Marx und das machiavellische Moment*. Berlin.
- Butler, Judith 2016: *Anmerkungen zu einer performativen Theorie der Versammlung*. Berlin.
- Comtesse, Dagmar/Flügel-Martinsen, Oliver/Martinsen, Franziska/Nonhoff, Martin 2019: Demokratie. In: Dies. (Hg.), *Radikale Demokratietheorie. Ein Handbuch*. Berlin, 457–483.
- Derrida, Jacques 2001: *Die unbedingte Universität*. Frankfurt/M.
- Flügel-Martinsen, Oliver 2017: *Befragungen des Politischen. Subjektkonstitution – Gesellschaftsordnung – Radikale Demokratie*. Wiesbaden.
- Flügel-Martinsen, Oliver 2020: *Radikale Demokratietheorien zur Einführung*. Hamburg.
- Martinsen, Franziska 2019: Politik und Politisches. In: Comtesse, Dagmar et al. (Hg.), *Radikale Demokratietheorie. Ein Handbuch*. Berlin, 583–592.
- Raimondi, Francesca 2019: Subjektivierung. In: Comtesse, Dagmar et al. (Hg.), *Radikale Demokratietheorie. Ein Handbuch*. Berlin, 622–632.
- Rancière, Jacques 2002: *Das Unvernehmen. Politik und Philosophie*. Frankfurt/M.
- Sörensen, Paul 2022: Kritische politische Theorie der Präfiguration. *Politische Vierteljahresschrift* 63, 613–637. DOI:10.1007/s11615-022-00421-7.
- Süß, Rahel 2019: Theorie und Praxis. In: Comtesse, Dagmar et al. (Hg.), *Radikale Demokratietheorie. Ein Handbuch*. Berlin, 793–806.
- Sutterlüty, Ferdinand 2022: Einleitung. In: Sutterlüty, Ferdinand/Poppinga, Almut (Hg.), *Verdeckter Widerstand in demokratischen Gesellschaften*. Frankfurt/M., 9–29.

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: X-E0 (Treppenhaus). Eigenes Werk, 06.05.2023.

Abb. 2: Brücke (Geländer). Eigenes Werk, 06.05.2023.

- Abb. 3: Am Haupteingang (Rampe). Eigenes Werk, 06.05.2023.
- Abb. 4: Universitätsstraße (Laternenmast). Eigenes Werk, 15.05.2023.
- Abb. 5: UHG, Haupthalle, Galerie D1. Eigenes Werk, 12.05.2023.
- Abb. 6: UHG, Hörsaal 1. Eigenes Werk, 12.05.2023.
- Abb. 7: UHG, Treppenturm VV, Ebene 2. Eigenes Werk, 11.05.2023.
- Abb. 8: UHG, Treppenturm BLC, Ebene 4. Eigenes Werk, 16.05.2023.
- Abb. 9: UHG, Haupthalle, Galerie C1. Eigenes Werk, 12.05.2023.
- Abb. 10: UHG, Treppenturm D, Ebene 2. Eigenes Werk, 15.05.2023.
- Abb. 11: Parkhaus 3 (außen)/ Vermittlung. Eigenes Werk, 06.05.2023.
- Abb. 12: Karte Fundorte Campus. Eigene Darstellung auf Grundlage von: Universität Bielefeld 2022: *Campusplan*. https://www.uni-bielefeld.de/uni/anreise-kontakt/lageplaene/2022-05-05_campus.pdf (09.06.2023).
- Abb. 13: Karte Fundorte Hauptgebäude. Eigene Darstellung auf Grundlage von: Universität Bielefeld 2020: *Plan des Hauptgebäudes*. https://www.uni-bielefeld.de/uni/anreise-kontakt/lageplaene/_plaene/2020-01-27_UHG.pdf (09.06.2023).
- Abb. 14: Ausstellung am 30.05.2023 (X-B2-103). Eigenes Werk, 30.05.2023.

Herr Gravensteiner – Oder: Wie ein Apfelbaum zum politischen Subjekt gemacht werden kann

Sebastian Reiche

Der vorliegende Text ist wie folgt aufgebaut: Nach der Darstellung der Ausgangslage meines Projektes folgt das Interview mit dem Apfelbaum. Im dritten Abschnitt reflektiere ich meine Erfahrungen mit diesem Projekt und den darin liegenden thematischen Impulsen für eine Weiterentwicklung der radikalen Demokratietheorie.

Teil 1: Ausgangslage

Für mein Projekt hatte ich den Lebensbereich Mensch und Natur ausgewählt und mich im Speziellen auf die Schulungen und Seminare des NABU konzentriert. Ich wollte mich in meinem Projekt damit auseinandersetzen, ob wir die Ideen der radikalen Demokratietheorie auf unseren Umgang mit der Natur ausdehnen können. Im Konkreten wollte ich zusammen mit einer Vertreterin des NABUs dazu einen Kurs organisieren. Deshalb habe ich ein Gespräch mit einem NABU-Mitglied zu der Frage geführt: „Können wir Natur und Umwelt mehr im Sinne eines politischen Subjektes statt einer Umweltbedingung menschlicher Subjekte betrachten?“ Die Kontaktaufnahme und der erste Austausch liefen sehr erfolgreich und stimmten mich sehr optimistisch. Leider stellte sich im weiteren Verlauf heraus, dass es zeitlich nicht möglich sein würde, das Projekt in dem Umfang zu realisieren, den ich mir gewünscht hätte. Die ursprüngliche Projektidee war somit nicht umsetzbar, also musste ich sie verändern.

Ausgehend hiervon kristallisierte sich in Rücksprache mit den Seminarleitern die Idee heraus, einen neuen spielerisch-performativen Ansatz zu wählen. In dieser Weiterentwicklung meines Projektes würde ich ein fiktives Interview mit dem Apfelbaum in meinem Garten führen. Dieser Apfelbaum gehört zur Sorte Gravensteiner und hat eine sehr individuelle Wuchsform. Er steht bereits seit ca. 80 Jahren in unserem Garten und durch diesen langen Zeitraum hat sich eine Art von familiärer Beziehung zu ihm aufgebaut. Ziel dieser Performance ist es, die Bedeutung des Apfel-

baumes als politisches Subjekt hervorzuheben, indem der Apfelbaum eine Stimme bekommt, die wir Menschen verstehen können, um ihn berichten zu lassen, was die Situation der Apfelbäume ist und wie sich das Verhältnis zwischen Natur und Mensch radikaldemokratisch (um)deuten lässt.

Anknüpfungspunkte zu den radikalen Demokratietheorien bestehen hier insbesondere zum Themenfeld Subjekt und Subjektivierung. In der klassischen Staatstheorie haben sich bestimmte Annahmen in Bezug auf die Definition von Subjekten etabliert, die die radikale Demokratietheorie aufbrechen will. Liberal politische Staatstheorien nehmen das Subjekt vorweg. Bevor ein Staat entsteht, existiert bereits ein Subjekt. Folglich ist ein Staat ein Zusammenschluss aus Subjekten. Dadurch wird das Politische zu einem Vorgang, der nur diesen vorpolitischen Entitäten zugänglich ist (vgl. Flügel-Martinsen 2020: 129–130). Foucault stellt dem entgegen, dass das Subjekt nicht starr und vordefiniert ist, sondern durch die bestehenden Machtverhältnisse im Staate erschaffen bzw. subjektiviert wird. Dies führt dazu, dass sich das Subjekt entsprechend der Machtverhältnisse im Staat verändern kann. Diese Veränderung des Subjektes passiert einseitig. Die Machtverhältnisse dominieren in ihrer Bedeutung das Subjekt. Hier knüpft die radikale Demokratietheorie an und entwickelt diesen Ansatz weiter. Judith Butler hat Subjektivierung nicht als einen rein passiven Vorgang verstanden, dem der Mensch ausgeliefert ist. Subjektivierung ist ein Akt der Unterwerfung unter bestehende Machtverhältnisse. Sie räumt aber ein, dass man sich diesem Akt auch verweigern kann. Diese Verweigerung führt zu einer radikal demokratischen Transformation der bestehenden Machtverhältnisse (vgl. Flügel-Martinsen 2020: 132–133). Somit wird die Stellung des Subjektes gegenüber den vorherrschenden Machtverhältnissen neu ausbalanciert.

Dieser Balance möchte ich in meinem Projekt nachgehen, indem ich einen Akteur der Natur, der bisher als Objekt menschlicher Umwelt gedacht und behandelt wurde, zu einem Subjektstatus verhelfe. Nachfolgend findet ein Interview statt mit dem Apfelbaum Herr Gravensteiner.

Teil 2: Interview mit dem Apfelbaum Herr Gravensteiner

Ich: Herr Gravensteiner, wir befinden uns bei ihnen zuhause in Detmold. Wir haben Glück mit dem Wetter. Wie geht es Ihnen heute?

Herr Gravensteiner: Das Wetter ist eigentlich schon zu warm für mich und es könnte mal wieder regnen.

Ich: Könnten Sie sich vielleicht vorstellen und uns etwas von ihrem Leben zu erzählen?

Herr Gravensteiner: Gerne! Ich lebe hier nun schon seit fast 80 Jahren. Ich wurde als junger Spross in Detmold geboren und dann genau hier, wo wir uns befinden, in die Erde gesetzt. Eigentlich ist dies ein sehr entspanntes und ruhiges Leben. Meine Nachbarn sind sehr ruhig, was ich sehr zu schätzen weiß. Jedes Jahr kommen ein paar Insekten vorbei und krabbeln an mir herum. Das stört mich nicht, es fühlt sich sogar sehr angenehm an. Ab und zu kommen auch Menschen und rupfen und zupfen an meinen Zweigen. Das stört schon, denn manchmal tut es auch weh.

Ich: Ich würde gerne bei Ihrem Alter ansetzen. Welche Rolle spielt Alter bei Bäumen? Sie sind über 80 Jahre, das ist ja schon stattlich.

Herr Gravensteiner: Eigentlich nicht! Zwar kommen schon die ersten Krankheiten und das Holz wird an einigen Stellen morsch, aber für uns Bäume ist das gar kein hohes Alter. Einige meiner Verwandten wurden schon mehrere hundert Jahre alt. Vor allem in Bezug auf das Wetter spielt Alter eine Rolle. Wenn wir uns das heiße und trockene Wetter der vergangenen Jahre anschauen, sind die Älteren von uns besser durchgekommen als die Jüngeren.

Ich: Neben Alter ist Geschlecht eine Kategorie, über die wir Menschen uns identifizieren. Welche Rolle spielt Geschlecht bei Bäumen?

Herr Gravensteiner: Das Geschlecht ist wie bei allen anderen Lebewesen ein wichtiger Bestandteil unserer Fortpflanzung. Bei uns gibt es nicht diese starre Aufteilung in Männlich und Weiblich. Ich verfüge sowohl über masculine wie auch feminine Geschlechtsmerkmale. Trotzdem brauchen einige von uns einen Partner, um sich fortzupflanzen. Eigentlich ist die Fortpflanzung bei uns recht unkompliziert, nicht so wie bei den Säugetieren. Wir müssen uns gegenüber dem anderen Geschlecht nicht hervortun. Somit fallen viele Diskussionen über die Rolle des Geschlechts bei uns raus. Da es bei uns kein Balzverhalten gibt, sind für mich solche Fragen recht überflüssig. Die Eingruppierung als feminin oder maskulin scheint für mich akademisch zu sein. Vermutlich wäre die Bezeichnung ES eher angebracht. Da ich mich demjenigen, der mich hier eingepflanzt hat, sehr verbunden fühle, würde ich einfachheitshalber bei der Anrede „Herr“ bleiben und mir den Namen „Gravensteiner“ geben.

Ich: Da würde ich doch gerne eine ausführliche Antwort von Ihnen haben. Bezeichnen Sie sich als asexual?

Herr Gravensteiner: Nein. Es nimmt bloß nicht den Stellenwert bei uns ein, den es bei Säugetieren hat. Der Unterschied besteht nur im Aufbau der Blüten. Sonst gibt es keinen wesentlichen Unterschied. Natürlich gibt es zwischen den Sorten große Unterschiede. So können sich einige Sorten selbst bestäuben und andere brauchen einen Partner, um sich fortzupflanzen. An dieser Stelle möchte ich nochmal betonen, dass uns das Geschlecht darüber hinaus nicht betrifft.

Ich: Sie erwähnten eben, dass Sie öfters Besuch von Insekten bekommen? Sie fühlen sich dabei wohl?

Herr Gravensteiner: Ja, früher kamen sie immer im März und April. Dann blieben sie bis in den September. Heute ist das etwas schwieriger, es werden immer weniger und sie kommen nicht mehr regelmäßig. Das hat negative Auswirkungen auf mich. Ich kann nicht mehr alle meine Blüten bestäuben lassen, was für mich bedeutet, dass ich auch weniger Äpfel reifen lassen kann.

Ich: Ist die Situation wirklich so schlimm für Sie?

Herr Gravensteiner: Ja, sehr schlimm sogar. Je später der Besuch kommt, umso mehr meiner Blüten sind verwelkt. Was bedeutet, dass ich weniger Früchte wachsen lassen kann. Weniger Früchte bedeutet für die Insekten weniger Nahrung und das wiederum weniger Nachwuchs im nächsten Jahr. So nehmen deren Anzahl und Besuche bei mir ab.

Ich: Aber gibt es nicht noch andere Möglichkeiten der Bestäubung? Mechanisch?

Herr Gravensteiner: Ja, die gibt es! Aber sie haben natürlich auch Nachteile. Zwar kann ich noch Früchte ausbilden, aber die Insekten haben trotzdem keine Nahrung mehr! Ich finde das egoistisch von den Menschen!

Ich: Wie meinen Sie das? Können Sie das vielleicht näher erklären?

Herr Gravensteiner: Naja, der Mensch kriegt das, was er will! Meine Früchte! Auf Kosten der Insekten, die auf mich und meine Blüten angewiesen sind. Die Natur ist in sich verzahnt. Ich kann ohne Bienen keine Früchte produzieren und meine Früchte sind eine wichtige Nahrungsquelle für

Vögel. Der Mensch stört unser Zusammenleben sehr massiv und das aus purem Egoismus heraus.

Ich: Das hört sich ja ganz schön dramatisch an. Übertreiben Sie da nicht ein bisschen?

Herr Gravensteiner: Mitnichten. Gehen Sie mal ins Rheinland und schauen sie sich die Apfelplantagen dort an. Wir reden immer über Massentierhaltung, aber niemand redet über Massenbaumhaltung! Dort werden meine Artgenossen mit dem Minimum an Raum ausgestattet, den wir zum Leben brauchen, werden in Form geschnitten und auf jede erdenkliche Art und Weise optimiert! Am schlimmsten ist die ganze Chemie, mit der wir uns rumärgern müssen! Wie würden Sie sich denn fühlen, wenn Sie sich ihr ganzes Leben von Protein-Joghurts ernähren müssten?! Da wird man schon wütend.

Ich: Das möchte ich mir gar nicht vorstellen! Das Thema scheint ihnen ja nahe zu gehen. Ich würde gerne noch ein paar Fragen dazu stellen wollen. Ist das in Ordnung für Sie?

Herr Gravensteiner: Aber ja. Das Thema regt mich seit Jahren auf. Es ist ja nicht so, als hätten wir die Probleme seit gestern!

Ich: Ok. Ist es nicht so, dass Sie in einem gewissen Maße auch auf den Menschen angewiesen sind? Der Eingriff in ihre Entwicklung hat doch auch etwas Positives? Ohne „Pflege“ und „Schutz“ durch den Menschen hätten Sie doch sicherlich nicht dieses Alter erreicht, oder?

Herr Gravensteiner: Ja, da haben Sie schon recht. In der „freien Natur“ wäre ich vielleicht durch eine Pilzkrankheit gestorben oder durch einen Waldbrand. Man hört, dass es die jetzt häufiger gibt, nicht zuletzt wegen des menschenverursachten Klimawandels! Es gibt in meinen Augen einen Unterschied zwischen „Pflege“ und „Bevormundung“. Es muss eine Balance herrschen. Selbstverständlich freue ich mich darüber, wenn meine abgestorbenen Äste entfernt werden, mir zu essen gegeben wird und ich vor Krankheiten geschützt werde. Es ist aber ein Problem, wenn ich im Gegenzug nicht über mich selbst bestimmen kann. Wir entwickeln uns mit und durch unsere Umgebung. Dazu gehören nicht nur die Menschen, sondern auch die Insekten, andere Tiere und andere Pflanzen. Ich finde, dieses Miteinander sehr positiv und betrachte es als Bereicherung meines Lebens!

Teil 3: Reflexion

In unserer modernen Gesellschaft sehen wir die Natur als etwas, das wir bändigen oder beherrschen müssen. In der Staatsphilosophie ist John Locke der herausstechende Vertreter dieser Ideologie. In seiner liberal politischen Staatstheorie nimmt Locke die Bibel und den religiösen Kanon als grundlegende Wahrheit und leitet folgende Annahmen daraus ab:

„Gott hat die Welt für den Menschen geschaffen.

Gott hat die Welt den Mensch gegeben.

Nur der Mensch ist aufgrund seiner Vernunft in der Lage, die Welt für sich zu nutzen.

Jeder Mensch ist Eigentümer an sich selbst, seiner Arbeitskraft und den Produkten seiner Arbeit.“ (Locke 1977: 215–230)

Die Natur kommt in diesen Annahmen indirekt vor, als Objekt und Umwelt des Menschen. Sie ist ein Mittel zum Zweck. Das einzige Subjekt ist der Mensch. Lockes Verständnis dieses Verhältnisses zwischen Mensch und Natur ging sogar so weit, dass ein Mensch, wenn er die Natur auf seinem Land nicht in eine nützliche „Form“ bringen konnte, jeglichen Anspruch auf sein Land verlor, da es von Gott gewollt sei, dass wir die Natur/Welt einem Zweck zuführen. Grade in den USA und auch zum Teil in England war Lockes Philosophie sehr wegweisend für die Entwicklung der Demokratie und bestimmt bis heute das Verhältnis zwischen Mensch und Natur.

Die radikale Demokratietheorien stehen liberalen Staatstheorien mit Positionen von Judith Butler und Michel Foucault sehr ablehnend gegenüber. Insbesondere die Vorwegnahme des Subjektes als vorpolitische Entität, dessen einzige Legitimation die Schöpfung durch Gott ist, wird durch radikaldemokratiethoretische Überlegungen infrage gestellt. Im Hinblick auf die Gedanken Foucaults und Butlers stellt sich für mich die Frage, ob man nicht noch weiter gehen kann und soll. Auf der ganzen Welt werden Debatten über unsere Sichtweise auf die Natur geführt. Grundsätzlich wird diese Debatte mit sehr abstrakten Definitionen von Natur geführt. Ansätze, um der Natur einen politischen Mitbestimmungsanspruch zu geben, gehen immer von einer homogen-kollektiven Entität aus. So ist in den politischen Prozessen Ecuadors die Rede vom „Regenwald“. Dass sich hinter diesem Begriff aber eine Vielzahl von Lebewesen (Subjekten) verbirgt, die alle im Sinne des politischen Handelns als different-singuläre Entitäten begriffen werden müssen, geht leider in den meisten Debatten unter.

Ein Apfelbaum ist nicht gleich ein Apfelbaum. Durch ihr Umfeld verändern sie sich auf sehr unterschiedliche Art und Weise. Die Bodenbeschaffenheit, die Menge an Sonnenstrahlen und auch die Anzahl an Insekten beeinflussen, wie sie sich entwickeln. Der Apfelbaum kann also als politisches Subjekt gelesen und be-/geschrieben werden. Er nimmt auf nicht unerheblich Art und Weise Einfluss auf sein Umfeld. Die Anzahl an Blüten und Früchten, die er im Jahr ausbildet, entscheidet über die Anzahl an Insekten und Vögeln. In der politischen Ordnung meines Gartens ist er ein wichtiger Akteur und somit muss er im Sinne einer Weiterentwicklung radikaldemokratiethoretischer Überlegungen als politisches Subjekt aufgefasst werden.

Literatur

Flügel-Martinsen, Oliver 2020: *Radikale Demokratietheorien zur Einführung*. Hamburg.

Locke, John 1977: *Zwei Abhandlungen über die Regierung*. Frankfurt/M.

Fachschaft – Demokratie ohne Struktur?

Elias Stieve-Dawe

Ausgangspunkt des Projekts

Als ich mich für mein Projekt entschieden habe, nahm ich mir vor, mich mit dem Verständnis und den Strukturen von Organisationen auseinanderzusetzen. Anfangs dachte ich dabei noch an Jugendorganisationen aus meinem Heimatdorf. Mir wurde deutlich, dass eventuelle Änderungen in diesen Organisationen, wie Schützenvereine oder einer Landjugend, nur schwer anzusprechen seien, da sie zum einem sehr groß sind und zum anderen schon sehr lange die gleichen bestehenden Strukturen haben. Dabei kann vermutet werden, dass in vielen Köpfen vermeintlich ein konservatives Weltbild herrscht, das gegenüber Veränderungen wenig offen ist. Hingegen schienen mir die Voraussetzungen einer Fachschaft als ideal, da es dort ein Verständnis für mein Forschungsinteresse gibt. Der für mein Projekt gewählte Lebensbereich ist schließlich meine Fachschaft für Soziologie geworden. Als Institution der studentischen Selbstverwaltung in der Universität Bielefeld zeichnet sie sich durch das ehrenamtliche Engagement von Studierenden aus, die sich in ihrem Studium mit soziologischen Themen beschäftigen und sich für eine Interessenvertretung der Studierenden organisieren. Alle Studierenden der Fakultät für Soziologie gehören formal zur Fachschaft. Daher kommen viele verschiedene Meinungen und Vorstellungen über gemeinsame Organisation zusammen. Aufgrund der örtlichen Präsenz der Fachschaft in der Universität und dieser Meinungsdiversität habe ich es mir zum Anlass genommen, mich mit der demokratischen Qualität der Fachschaft genauer auseinanderzusetzen und mich dabei auf die Begriffe Kontingenz und Konflikt der radikalen Demokratietheorien zu beziehen.

Die Fachschaft Soziologie hat im Flur der Fakultät für Soziologie einen eigenen Raum. Der Zugang zu diesem Raum ist begrenzt. Offiziell sind nach eigenen Angaben alle Studierenden der Fakultät auch Mitglieder in der Fachschaft, aber nur vermeintlich Aktive können auch einen Schlüssel erhalten, um sich Zugang zum Raum zu verschaffen. Nur durch den Zugang zum Raum gibt es Zugang zu den Ressourcen der Fachschaft. Dabei

kann es sich um verschiedene Unterlagen handeln, aber auch um den Zugang zum Computer der Fachschaft. Wer bei den Fachschaftssitzungen anwesend ist oder sich allgemein engagiert, erhält einen Schlüssel. Sollten Studierende jedoch häufig abwesend sein oder gar nicht mehr kommen, kann es vorkommen, dass diese aufgefordert werden, den eigenen Schlüssel wieder abzugeben. Es gibt nur eine begrenzte Menge an Schlüsseln und die Hoheit über diese wird nicht formal geregelt und auch nicht nachvollziehbar kommuniziert. Meistens wird in den wöchentlichen Sitzungen spontan ohne Ankündigung diskutiert, ob jemand einen Schlüssel abgeben sollte. Dabei wird bei Personen, die nicht mehr aktiv sind, sich aber in der Vergangenheit stark eingebracht haben, oft eine Ausnahme gemacht. Es kommt auch vor, dass die Einzüge der Schlüssel informell im kleineren Kreis entschieden und vollzogen werden, wodurch nicht alle aktiven Mitglieder der Fachschaft von der Entscheidungsfindung erfahren. Auffällig ist jedoch, dass es informal ein Außen und ein Innen in der Fachschaft zu geben scheint, das durch den Besitz eines Schlüssels gekennzeichnet ist. Die Entscheidungsfindung über die Schlüsselvergabe ist beispielhaft für das Verfahren der Entscheidungsfindung in dieser Fachschaft insgesamt, aber auch für die Zuweisung von Verantwortlichkeiten.

Es wäre anzunehmen, dass Studierende in einer Fakultät für Soziologie und Politikwissenschaften sich in einem besonderen Maße demokratisch organisieren und sich auch dafür die Zeit nehmen, da sich diese Studierende auf vielfältige Weise mit demokratischen Prozessen auseinandersetzen und eigentlich auch die Zeit für demokratische Entscheidungsfindungen einräumen könnten. Ein weiterer Punkt, der mein Erkenntnisinteresse weckte, war die Koordination von Aufgaben, die sich nach Angaben der Fachschaft häufig als problematisch herausstelle, da es keine verbindlichen Absprachen geben würde. Es gibt aber geschaffene Kommunikationswege, wie eine Telegrammgruppe mit allen aktuell Aktiven, die auch über Untergruppen verfügt. Bei der Auseinandersetzung mit der Struktur der Fachschaft Soziologie fällt auf, dass sie auf den ersten Blick nicht zu erkennen ist, da sich die Fachschaft nie eine Satzung oder verschiedene formale Ämter gegeben hat. Es gibt für jedes Treffen eine Protokollant*in und meistens auch eine Moderator*in, aber es gibt keinen Vorstand, wie es zum Beispiel in Vereinen gewöhnlich der Fall ist. Mit dem indirekten Verzicht auf formalisierte Strukturen gibt es auch sonst keine gewählten Gremien. Nach eigenen Angaben strukturiert sich diese Fachschaft in einer flachen Hierarchie. Eine solche kann jedoch Probleme bergen und sogar undemokratisch sein. Die Feministin Jo Freeman hat in ihrem Aufsatz „The Tyranny of Structure-

lessness“ Erfahrungen mit den Machtverhältnissen innerhalb radikalfeministischer Kollektive aus dem Jahr 1960 niedergeschrieben. Sie reflektierte darin die Experimente ihrer feministischen Bewegung, sich der Vorstellung von Führung zu widersetzen und jede Struktur oder Arbeitsteilung abzulehnen. Aus dieser ‚Starrheit der Struktur‘ (vgl. Freeman 1972: 157) folgte Freeman, dass der scheinbare Mangel an Struktur oft eine informelle, nicht anerkannte und nicht rechenschaftspflichtige Führung kaschiert. Das war umso schädlicher, da ihre Existenz bestritten wurde. Freeman schlug vor, die bestehenden Machtverhältnisse der Gruppe zu formalisieren und sie einer demokratischen Kontrolle zu unterstellen. Für sie ging daraus hervor, dass Informalität eine Abwesenheit von demokratischen Strukturen birgt. So könne es einigen Wenigen oder auch nur einer Person möglich sein, bei Entscheidungsprozessen die Beteiligung Anderer zu umgehen und nur die eigenen Interessen durchzusetzen, jedoch ohne die Verantwortung dafür selbst tragen zu müssen (vgl. Freeman 1972: 163f.).

Das Innenleben der Fachschaft kennzeichnet sich durch einen dauernden Wechsel einiger Studierender, deren Engagement meist mit der Aufnahme des Studiums beginnt und im weiteren Verlauf abnimmt. Dabei wird nicht nur ein Nachwuchsproblem bemerkbar, das sich in der Arbeit der Fachschaft kenntlich macht, sondern auch die deutliche Anwesenheit von Kontingenz. Denn durch die Anwesenheit von neuen Studierenden kommt es regelmäßig zu neuen Ansätzen und Vorgehensweisen in der Fachschaft. Obwohl offiziell alle für den Studiengang Eingeschriebenen Mitglieder der Fachschaft sind, gestalten nur die mit, die sich auch die Zeit nehmen, zu den wöchentlichen Sitzungen der Fachschaft zu erscheinen. Die Fachschaft vertritt alle Studierenden der Fakultät und setzt sich für diese ein, wobei Transparenz einen hohen Stellenwert bekommt, den die Fachschaft nach außen leisten muss. Dafür braucht es auch Verantwortlichkeiten, die hier formal nicht zurechenbar sind.

Wie in den von Freeman geschilderten Erfahrungen lässt sich auch für die Fachschaft festhalten, dass sie unabhängig vom Grad der Formalität offensichtlich über eine Struktur verfügt, die wie andere Bereiche der Gesellschaft von Kontingenz geprägt ist, was sich besonders am wiederholten Personalwechsel der Studierenden zeigt. Diese stetige Kontingenz legitimiert daher auch hier zur Infragestellung der bestehenden Strukturen (vgl. Flügel-Martinsen 2020: 82f.) und erlaubt Platz für eine Veränderung der studentischen Selbstverwaltung. Schließlich erlaubt es Kontingenz, Gesellschaftsordnung politisch zu gestalten (vgl. Flügel-Martinsen 2020: 60). So wäre es möglich, dass sich Nachwuchs besser in der Fachschaft einfin-

den und mit einbringen könnte und auch Meinungsverschiedenheiten auf einem transparenten Weg der gemeinsamen Kommunikation miteinander ausgetragen werden könnten. Für die Motivation an der engagierten Arbeit in der Fachschaft wäre eine gute Kommunikation wichtig.

In der Fachschaft lässt sich aus den genannten Gründen ein Demokratiedefizit feststellen. Aus der Perspektive der radikalen Demokratietheorien ist es undemokratisch, dass die Zugangs- und Einflusschancen auf die Mitbestimmung in der Fachschaft ungleich für die Entscheidungsbetroffenen verteilt sind (vgl. Sack 2019: 671f.). Aus Sicht der Theorie wäre es daher demokratischer, wenn mehr Partizipation hergestellt werden würde (vgl. Sack 2019: 671f.). Mein Ziel, die Struktur der Fachschaft zu formalisieren, ist dabei für mein Vorhaben von Relevanz, da Formalität das Risiko der Abwesenheit von demokratischen Strukturen verringert (vgl. Freeman 1972: 163f.). In meinem Vorhaben wollte ich als ‚Stein des Anstoßes‘ die aktiven Studierenden ermutigen, sich eine Satzung zu geben und Verantwortlichkeiten transparent zu machen, indem ich in den Sitzungen der Fachschaft Veränderungsvorschläge miteinbringe.

Vorgehensweise

Von besonderer Bedeutung für mein Projekt ist die Fachschaftsarbeit und die Bewältigung von Meinungsdifferenzen dort. Infolgedessen habe ich zwei der wöchentlichen Sitzungen der Fachschaft besucht, um mir erst weitere Eindrücke zu verschaffen und dann im zweiten Beisammensein Vorschläge miteinzubringen, wie eine Reform der aktuellen Strukturen aussehen könnte. Das Ergebnis sollte sich in Offenheit gegenüber meinen Fragen und Vorschlägen äußern, aber auch in Skepsis gegenüber der Notwendigkeit von Veränderungen. Dennoch schien sich eine spürbare Unzufriedenheit mit den aktuellen Zuständen bemerkbar zu machen. Ich habe begonnen, mich vor einem Besuch der wöchentlichen Fachschaftssitzungen mit einzelnen Bekannten, die sich in der Fachschaft engagieren, in Verbindung zu setzen, um bei einer Sitzung nicht direkt die Beteiligten mit meinem Anliegen zu überrollen. Ich wollte transparent auftreten und habe deshalb auch im Vorhinein mitgeteilt, dass es sich bei meinem Vorhaben um ein Projekt eines Seminars handelt. Als kleine Entschädigung der zusätzlich notwendigen Zeit der Sitzungen bot ich an, bei der kommenden Ersti-Woche zu helfen. Das habe ich als notwendig angesehen, da es Unmut darüber gab, ob die Sitzungen den Anwesenden nicht zu lange dauern wür-

den und ich Motivation dafür schaffen wollte, sich mit meinem Anliegen zu beschäftigen.

In der ersten Sitzung, die ich begleitete, sollte festgestellt werden, wie Entscheidungsprozesse und Transparenz umgesetzt werden, aber auch, ob nicht schon in Teilen Verantwortlichkeiten deutlich zugeschrieben werden können und inwieweit Formalisierung bereits Platz in der Fachschaft zukommt. Ausgehend von diesen Eindrücken gab es für mich zur Umsetzung meines Projektes einiges zu berücksichtigen. Mein Ziel war es, wie gesagt, die Struktur der Fachschaft zu formalisieren. Dafür habe ich mir in der zweiten Sitzung vorgenommen, mit der Erkenntnis über die Unzufriedenheit in der Fachschaft den Anstoß zur Veränderung zu geben. Dafür habe ich verschiedene Vorschläge eingebracht, die von einem Vorstand, wie bei anderen Fachschaften, bis hin zu Arbeitskreisen reichten.

Theoretisch ist die Fachschaft jederzeit beschlussfähig, jedoch schien es mir ein Problem zu sein, dass bei der Sitzung, in der ich eine Veränderung ansprach, nur fünf Studierende anwesend waren. Diese Teilnehmendenzahl schien mir zu gering, um über Veränderungen zu entscheiden und sie im Anschluss zu rechtfertigen. Ich setzte meine Ausführungen dennoch fort, da ich Gefahr lief, unter Zeitdruck zu geraten. Die Anwesenden wollten die Sitzung nicht länger als für sie notwendig gestalten und zügig mit allen Punkten durch sein. Eine Transparenz für alle Studierenden war durch ein regelmäßig verschicktes Protokoll gesichert und eine Formalisierung für die einzelnen Sitzungen schien es auch bereits zu geben.

In jeder Sitzung gibt es Tagesordnungspunkte und eine freiwillige Redeleitung, die darlegen, dass es einen Sinn für eine geordnete Kommunikation gibt und sich nicht nur die Lautstärksten durchsetzen. Die Schwierigkeit daran, die ich ansprechen wollte, liegt bei der Wahl der Redeleitung, da diese nicht gemeinsam entschieden wird, sondern in dem Fall nach dem Prinzip der dominantesten Person, die sich selbst als Redeleitung festlegt. Das schien bei der geringen Zahl der Anwesenden keine Schwierigkeit zu sein. Meine Vorschläge sollten sich jedoch auf Sitzungen mit mehr als nur vier Teilnehmenden beziehen. Kam es zu Tagesordnungspunkten, bei denen Entscheidungen getroffen werden sollten, dann wurden diese durch Mehrheitsabstimmungen der anwesenden Studierenden entschieden.

Von den Impulsen und Veränderungsvorschlägen, die ich einbrachte, wurden die, die für die Beteiligten am grundlegendsten wirkten, diskutiert. Die Anwesenden einigten sich darauf, dass es mehr Verantwortlichkeiten geben sollte und Aufgaben klar zugeschrieben sein müssten. Allerdings waren damit auch Ängste verbunden. Aufgrund der Vorstellung, eine feste

Verantwortung für einen Aufgabenbereich zu erhalten, wurde Stress im Studium befürchtet. Es äußerte sich nur eine Person positiv zu einer verbindlichen Festschreibung der Strukturen der Fachschaft, wie beispielsweise in Form von Arbeitskreisen.

Ein Überdenken der bisher gelebten Strukturen der Fachschaft anzuregen, stellte sich als größere Herausforderung dar, als ich im Vorhinein angenommen hatte. Ebenfalls schien es etwas herausfordernd, meine Impulse nicht als Kritik an den engagierten Personen auffassen zu lassen, sondern nur an der Art der Organisiertheit der Fachschaft. Ich hatte nach meinem ersten Treffen die Unsicherheit, dass sich die Anwesenden gegenüber meinen Vorschlägen versperren könnten und außer Ablehnung kein Raum gelassen wird, um über die Strukturen der Fachschaft zu sprechen, damit die Sitzung nicht überzogen werden würde. Tatsächlich waren die Teilnehmenden zwar bereit, auf meine Fragen und Vorschläge auch im Einzelnen einzugehen, sahen aber aufgrund der aktuell geringen Zahl der regelmäßig Aktiven und an den Sitzungen Teilnehmenden keine Notwendigkeit bis auf Weiteres Veränderungen in der Fachschaft vorzunehmen.

Schlussfolgerung

Schlussendlich habe ich beobachten können, dass mein Input und das Infragestellen der aktuellen Verhältnisse für die Fachschaft Anstoß zur Veränderung in naher Zukunft geben könnte. Rückblickend ist mir mein Projekt jedoch nur mäßig gelungen, da in den Sitzungen über keine Änderungen der bisherigen Verhältnisse entschieden wurde. Ich hatte zunächst die Sorge, dass ich während der Sitzungen nicht genug Zeit erhalten würde, mein Projekt mit den Anwesenden durchzuführen. Es gab nur den freundlichen Hinweis, dass die Anwesenden die Sitzung ungern überziehen wollten. Möglicherweise handelte es sich dabei um einen undemokratischen Moment im radikaldemokratischen Sinne, da ich mich unter Knappheit der zeitlichen Ressourcen nur eingeschränkt in meinen Ausführungen bewegen konnte und mir als zumindest formales Mitglied nicht der Raum gelassen wurde, meine Ausführungen in Ruhe darzulegen. Mir gelang es zwar, eine Reflexion der eigenen Strukturen und Gedanken über eine demokratische Gestaltung dieser anzuregen, aber leider kam es nicht zu einer handfesten Veränderung, die ein demokratischeres Verhalten dokumentieren würde. Zumindest habe ich erreicht, einen Diskurs über Aufgabenkoordination anzustoßen. Eine eventuelle Reform der Strukturen könnte theoretisch

noch jederzeit umgesetzt werden, sodass sich die Fachschaft dann doch noch in einem demokratischeren Sinne institutionalisiert. Möglicherweise müssen dabei kleine Schritte gegangen werden.

Das Blockseminar verhalf mir zu vielen neuen Eindrücken, die ich für mein Demokratieverständnis gewinnen konnte. Ich bin noch bis vor dem Seminar davon ausgegangen, dass Demokratie die politische Teilhabe beschreibt und nur den Anspruch habe, inklusiv zu sein. Die radikalen Demokratietheorien konnten mir jedoch aufzeigen, dass ein demokratischer Umgang miteinander auch abhängig von den Regeln oder der Verfassung ist, die sich die Beteiligten gemeinsam geben. Sie haben mich darauf hingewiesen, dass Demokratie nicht nur von einem politischen Wettbewerb gegeneinander, sondern auch von einem kooperativen Miteinander bestimmt ist. Dieses ist in einem friedlichen Zusammenleben unumgänglich. Es gehört eben auch dazu, andere Meinungen wahrzunehmen und, in Anlehnung an Hannah Arendt, im besten Fall zu einem gemeinsamen Kompromiss zu kommen (vgl. Arendt 1993: 9f.).

Die Übung mit den Stühlen hat das sehr gut veranschaulicht, wenn es auch ein Beispiel für ein Szenario ist, in dem ein Kompromiss leicht möglich war. Selbst wenn ein Kompromiss nicht immer sofort erkannt wird, sollte dennoch stets ein Kompromiss das Ziel sein, da Konflikte auch fortwährend unser politisches Zusammenleben begleiten. Das fällt in Kontroversen, wie in Bezug auf die Corona-Pandemie oder den Klimawandel, besonders auf.

Umso mehr sollte sich um den Erhalt von demokratischen Werten bemüht werden. Das Gewicht der ersten Übung wurde mir erst später deutlich, als ich erkannte, welchen fundamentalen Wert es hat, sich eine sichere Verfassung zu geben, auf die gemeinsam aufgebaut werden kann. Ich musste an die Weimarer Republik denken und wie sehr das ganze demokratische System von der Verfassung abhängig ist. Dabei fiel mir auch der nicht wegzudenkende Grad der Formalisierung auf, den demokratische Institutionen innehaben. Es lässt sich daraus vermuten, dass es für eine stabile Demokratie, ob in einem Land oder in einer kleinen Organisation, einen entsprechenden Grad an Formalisierung und auch Aufwand sowie Zeit braucht, um den demokratischen Prozess zu organisieren und zu leben. Mir tut sich dabei in Richtung radikaler Demokratietheorien direkt die Frage auf, was Bedingungen für die Stabilität von Demokratie sind und wie sich dabei das Verhältnis von Institutionen und Demokratie formt.

Eine radikaldemokratische Vorgehensweise zeichnet sich für mich durch einen deutlich höheren Aufwand an Energie und Zeit aus, die investiert

werden müssen. Dieser Umstand betont für mich die Notwendigkeit einer offenen Kommunikation. Er verlangt, transparent mit den eigenen Strukturen umzugehen. Für eine große Mitgliederversammlung beispielsweise bedeutet das eine formale Organisation, die diese Strukturen möglich macht. Das Gefühl der Überwindung zur Anstrengung, so eine Mitgliederversammlung bei der Fachschaftssitzung zu organisieren, erinnert an die erste Übung im Seminar, als wir uns selbst eine Verfassung gaben. Auch dafür musste zeitlicher Aufwand betrieben werden.

Ich habe für die Fachschaften konkret verstanden, dass es vermutlich mehr Zeit für jede Sitzung in Anspruch nimmt, um einen demokratischen Umgang miteinander zu haben, in dem verschiedene Stimmen gehört werden. Allgemein konnte ich daraus mitnehmen, dass die Schaffung von klaren Regeln und Formalisierungen auch in einem radikaldemokratischen Sinn funktional sein kann. Anhand meines Projekts musste ich feststellen, dass die Verwirklichung in der realen Praxis, in der sich ständig mit einem Mehraufwand bemüht werden muss, die demokratischen Vorsätze umzusetzen, schwerer und weniger selbstverständlich erscheint. Das wirft die Frage auf, wie die radikaldemokratischen Theorien mit begrenzten Ressourcen wie Zeit umgehen.

Mit Blick auf die Fachschaft tat sich mir außerdem die Frage auf, inwieweit die radikalen Demokratietheorien Konflikte berücksichtigen, in denen weniger thematische Meinungsverschiedenheiten behandelt werden, sondern in denen es um Machtpositionen und Prestige geht.

Literatur

- Arendt, Hannah 1993: *Was ist Politik? Fragmente aus dem Nachlass*, herausgegeben von Ursula Ludz. München.
- Flügel-Martinsen, Oliver 2020: *Radikale Demokratietheorien zur Einführung*. Hamburg.
- Freeman, Jo 1972: The Tyranny of Structurelessness. *Berkeley Journal of Sociology* 17, 151–164.
- Sack, Detlef 2019: Partizipation. In: Comtesse, Dagmar et al. (Hg.), *Radikale Demokratietheorie. Ein Handbuch*. Berlin, 671–680.

III.

Beiträge zur Demokratiepädagogik

Über Radikaldemokratische Schoolmasters und solche, die es einmal werden wollen.

Eine Suche nach einer (un)möglichen Lehrpersönlichkeit

Lea Caroline Jonas

1. Vom (Ver-)Suchen und den Widersprüchen auf dem Weg des Werdens

Eine radikaldemokratische (Schul-)Pädagogik zu entwerfen scheint ein Versuch zu sein, der nahezu unmöglich ist. Dennoch wagt dieser Essay die Auseinandersetzung mit dieser poststrukturalistischen (Un-)Möglichkeit.

Paul Sörensen hat bereits nachvollziehbar die Leerstelle einer radikaldemokratischen Pädagogik diagnostiziert (vgl. Sörensen 2020). Die Aporie, die Sörensen herausarbeitet, ergibt sich aus der unhintergehbaren Kontingenzannahme, die radikale Demokratietheorien postulieren (vgl. ebd.: 18f.). Erziehung und Bildung sind ohne normative Setzungen¹, wie beispielsweise eine Erziehung zur Mündigkeit, nur schwer zu theoretisieren. Der möglicherweise zum Scheitern verurteilte Versuch, im pädagogischen Denken auf letzte Gründe zu verzichten, erzeugt ein „Nicht-Verhältnis [...] von Politischer Theorie und Politischer Bildung“ (Gloe/Oefering 2017: 10).

Der theorieimmanenten (Un-)Möglichkeit einer radikaldemokratischen Pädagogik versucht Sörensen über den Begriff der Präfiguration zu begegnen (vgl. Sörensen 2020: 30).² Theorien präfigurativer Praxis sind ursprünglich in der Bewegungsforschung verhaftet (vgl. ebd.). „Als Präfiguration oder präfigurative Politik kann der Vollzug von Praktiken verstanden werden, die im Jetzt und Hier experimentell und im Wissen um die eigene Imperfektibilität Beziehungsformen erproben [...]“ (ebd.). Der vorliegende Essay ist der Versuch einer Präfiguration einer radikaldemokratischen

1 Mit Judith Butler ließe sich auf eine anthropologische Überlegung hinweisen, aus der Erziehungs- und Bildungsprozesse theoretisch nur schwer herauszulösen sind. Insbesondere zu Beginn unseres Lebens sind wir hochgradig abhängig von einer uns versorgenden Umwelt. Es ließe sich argumentieren, dass Erziehung und Bildung ausgehend von einer „condition of beeing conditioned“ (Butler 2010: 23) gedacht werden müssen. Diese anthropologische Grundbedingung erscheint mir unvereinbar mit der Kontingenzdiagnose radikaler Demokratietheorie.

2 Für eine politische Theorie der Präfiguration vgl. Sörensen 2023.

Lehrpersönlichkeit. Verstanden als Denkfigur, dient sie als theoretisches Konzept, um Perspektiven einer Annäherung an eine radikaldemokratische Pädagogik zu erforschen.

Meiner Ansicht nach ist die Lehrperson die Schlüsselfigur³, die es für die Entwicklung einer radikaldemokratischen Pädagogik zu befragen gilt. Dies liegt an der Möglichkeit der Bündelung verschiedener Perspektiven über diese Denkfigur, die gerade nicht den Entwurf einer pädagogischen Ideal-Demokrat*in erfordert.⁴ Vielmehr geht es darum, Befragungsperspektiven zu eröffnen, die im radikaldemokratischen Sinne das Bildungspolitische gegenüber der Bildungspolitik offenhalten.

In diesem Essay liegt mein Hauptaugenmerk gerade nicht darauf, zu ergründen, ob eine radikaldemokratische Lehrpersönlichkeit tatsächlich existieren kann. Stattdessen richtet sich mein Erkenntnisinteresse darauf, was es bedeutet, kontinuierlich danach zu streben, eine radikaldemokratische Lehrpersönlichkeit zu *werden*. Hierbei möchte ich beleuchten, welche verschiedenen Facetten, Befragungsstandpunkte und (inneren) Widersprüche sich auf diesem Weg des *Werdens* erkennbar zeigen. Das *Werden wollen* stellt ein fortdauerndes (*Ver-*)*Suchen* dar, bei dem bereits von Anfang an feststeht, dass es nie vollständig abgeschlossen sein wird. Dies ist jedoch nicht zwangsläufig gleichbedeutend mit der gänzlichen Ertragslosigkeit dieser radikaldemokratischen Suchbewegung. Schließlich ist auch die Demokratie selbst immer *à venir* (vgl. Derrida 1994) und damit nicht abschließend theoretisch zu begreifen.

Das Streben nach einem pädagogischen *Werden* betrifft mich ganz persönlich, da dieser Essay im Kontext meines Praxissemesters⁵ entstanden ist. Dementsprechend bin ich überzeugt, dass die radikaldemokratische Lehrpersönlichkeit als Denkfigur eine Praxisfigur sein muss. Sie hat das Potenzial, das theoretische Nachdenken durch ihr Erfahrungswissen mit den damit verknüpften Ambivalenzen und Paradoxien produktiv zu konfrontieren. Sie macht vielleicht das theoretisch Unmögliche durch das praktisch Unerwartete möglich und gibt Mut zu einer radikalen Verknüpfung der theoretischen Perspektiven und praktischen Handlungsfelder.

3 Auch Jacques Rancière gibt der Lehrperson einen prominenten Platz in seinem pädagogischen Nachdenken, indem er seine Überlegungen an die Figur eines unwissenden Lehrmeisters knüpft (vgl. Rancière 2018).

4 Zur gleichen Schlussfolgerung aus unserem Lehrexperiment kommt auch Kristoffer Klement in diesem Band.

5 Das Praxissemester im Lehramtsstudium ist die erste Praxisphase von fünf Monaten in der Schule, die im Master of Education vor dem Referendariat absolviert wird.

Für meinen Versuch einer Annäherung an eine radikaldemokratische Lehrpersönlichkeit werde ich mich in einem ersten Schritt mit Rancières unwissendem Lehrmeister und seiner Kritik des Erklärens auseinandersetzen. In diesem Zusammenhang werde ich einen Ansatz für ein partizipatives ‚Erklären ohne Rechthaberei‘ vorschlagen. Daraufgehend werde ich zwei Überlegungen und Beobachtungen aus der schulischen Praxis darlegen. Die erste betrifft die Intention einer radikaldemokratischen Unterrichtsplanung im Politikunterricht. Die zweite steht im Kontext einer erlebnispädagogischen Projektfahrt, die als Projektunterricht konzipiert wurde. Im Anschluss an diese Ausführungen werde ich drei Perspektivierungen auf eine radikaldemokratische Lehrpersönlichkeit aufzeigen. Die erste stellt eine Auseinandersetzung mit der Subjektivierung der Lehrpersönlichkeit selbst dar, die zweite betont die affektive Dimension politischer Bildung und die dritte situiert die Lehrpersönlichkeit als zentrale Figur von gesellschaftlicher Bildungs- und Schulkritik.

Abschließend werde ich meine Erkenntnisse noch einmal zusammenfassen und dafür plädieren, dass die Auseinandersetzung mit einer radikaldemokratischen Lehrpersönlichkeit das Potenzial aufweist, eine lebendige politische Theorie zu *machen*.

2. Die Kontingenz der Erklärung oder die Erklärung der Kontingenz? – Eine Kritik an (nicht) erklärenden Schoolmasters

Das Nachdenken über eine radikaldemokratische Lehrpersönlichkeit kann ausgehend von der Bedeutung von Erklärungen in Bildungskontexten erfolgen. Dies muss vor dem Hintergrund der radikaldemokratischen Kontingenzhypothese geschehen (vgl. Flügel-Martinsen 2020: 58ff.). Die Kontingenz der Erklärung oder die Erklärung der Kontingenz verkörpern zwei diametrale Positionen in einem Spannungsfeld. Die erste Position verteidigt zugespitzt formuliert einen unhintergehbaren Kontingenzfundamentalismus, der Erklärungen einer politischen Pädagogik in Gänze negiert. Der Gegensatz zu dieser Position wäre das Wagnis, die Erklärung der Kontingenz für das Vorhaben einer radikaldemokratischen Pädagogik auszuprobieren. Dies mag der wissenschaftstheoretisch inkonsistentere Ansatz sein. Er könnte jedoch Rückenwind aus der unterrichtlichen Praxis erhalten und damit der Idee Rechnung tragen, dass die radikale Demokratietheorie eine Praxistheorie sein will (vgl. ebd.: 43ff.).

Rancière verortet sein Nachdenken über unwissende Lehrmeister in einer Erzählung über Joseph Jacotot, der 1818 als Lehrbeauftragter für Literatur an der Universität Löwen praktiziert (vgl. Rancière 2018: 11). Da Jacotot selbst nicht der niederländischen Sprache seiner Studierenden mächtig war und diese auch kein Französisch beherrschten, behalf er sich mit einer zweisprachigen Ausgabe von Fénelons Telemach (vgl. ebd.: 11f.). Rancière beschreibt, wie sich die Studierenden Jacotots durch die Lektüre eigenständig und ohne grammatikalische Erklärungen des Lehrmeisters die französische Sprache aneigneten (vgl. ebd.: 13). Ausgehend von dieser Erzählung um Joseph Jacotot stellt er die Notwendigkeit von Erklärungen in Bildungsprozessen radikal in Frage (vgl. ebd.: 14ff.). Die Erklärung folge der Logik eines unendlichen Regresses, da beispielsweise die Erklärungen über den Inhalt eines Buches wiederum Erklärungen benötigten, die möglicherweise selbst wieder erklärt werden müssten, was sich ins Unendliche weiterspinnen lasse (vgl. ebd.: 14). Letztlich sei es der unwissende Lehrmeister, der darüber entscheide, wann eine Erklärung selbsterklärend sei (vgl. ebd.). Nach Rancière ist es daher erforderlich, die Logik des Erklärsystems umzudrehen (vgl. ebd.: 16).

„Die Erklärung ist nicht nötig, um einer Verständnisunfähigkeit abzuhelfen. Diese *Unfähigkeit* ist im Gegenteil die strukturierende Fiktion der erklärenden Auffassung der Welt. Der Erklärende braucht den Unfähigen, nicht umgekehrt. Er ist es, der den Unfähigen als solchen schafft. Jemandem etwas zu erklären heißt, ihm zuerst zu beweisen, dass er nicht von sich aus verstehen kann.“ (ebd.; Herv. i. O.)

Sörensen äußert verschiedene Kritikpunkte an Rancières Absage an eine politische Pädagogik. Einige werde ich im Folgenden affirmativ aufgreifen und durch meine eigenen Überlegungen erweitern. Ich finde es ebenso wie Sörensen bemerkenswert, wie die radikale Privatisierung der Bildungserfolge, die Rancière in der Konsequenz zumindest hinnimmt, eine Kongruenz zu konservativen oder neoliberalen bildungspolitischen Ansätzen aufweist (vgl. Sörensen 2020: 28). Das elitäre Bildungsverständnis, das bei Rancière aufscheint, gründet meiner Ansicht nach darin, dass Rancière Erklärungen keine ambivalente Rolle in Subjektivierungsprozessen zugesteht, sondern bei einem radikalen Verzicht stehen bleibt.

Gleichzeitig theoretisiert er jedoch durchaus pädagogische Handlungsformen. Die Nicht-Erklärung ist meiner Ansicht nach auch eine Pädagogik und sogar eine politische. Sie ist auch eine Didaktik – eine Form der Autodidaktik. Rancières Präferenz für den Verzicht auf die Erklärung und

damit eine politische Pädagogik ist auch gerade deswegen bemerkenswert, da das Lehr- und Lernsetting seiner Erzählung um Jacotot, welches der Ausgangspunkt seiner Theoretisierung ist, im Jahre 1818 stattfindet. Die Studierenden, die Rancière beschreibt, waren 1818 mit an Sicherheit grenzender Wahrscheinlichkeit weiß, überwiegend männlich und entstammten der Oberschicht. Sie wurden von ihren Müttern erzogen und ihre Väter *erklärten* ihnen das politische Zeitgeschehen, während die Familie im Esszimmer gemeinsam zu Abend aß. Die Negation der Erklärung im unterrichtlichen Kontext übersieht, dass auf die Erklärungen in privilegierten Bildungsräumen niemand jemals verzichten wird.

Es ließe sich darüber hinaus anführen, dass Rancières negative Kritik ihren kritisierten Gegenstand auch selbst mithervorbringt. Indem Rancière jegliche Erklärung einem autoritären, unwissenden Lehrmeister zuordnet, der die polizeiliche Ordnung stabilisiert, bindet er die Erklärung an eine autoritäre Figur. Möglicherweise liefert er die Lernenden durch diese Nicht-Erklärung jedoch genau an diese Figur aus, da er ihr Gesuch nach Orientierung verweigert und privatisiert. Das (*Ver-*)*Suchen* einer möglichen radikaldemokratischen Lehrpersönlichkeit als antiautoritäre Figur wird gerade durch seinen Reduktionismus versperrt. Statt einer totalen Umkehr des Erklärsystems bedarf es eher eines Anerkenntnisses der ambivalenten Gestalt von Erklärungen.

Die radikaldemokratische Theoriekonsistenz, die Sörensen bei Rancière erkennt, ist sicherlich zutreffend (vgl. Sörensen 2020: 24). Aus der Perspektive des praktischen Erfahrungswissens ließe sich jedoch auch dafür plädieren, dass eine radikaldemokratische Pädagogik den Mut haben muss, darüber nachzudenken, was es bedeuten könnte, Kontingenz zu erklären. Ich meine dies im Sinne von Sörensens Ansatz einer Vermittlung von Kontingenzzakzeptanz und Kontingenzsensibilität (vgl. ebd.: 21). Einer absolut fundamental verstandenen Kontingenzhypothese fehlt es möglicherweise an dieser Sensibilität für ihre eigene Vermittlung, die möglicherweise nur aus pädagogischer und vor allem praktischer Perspektive eingefordert werden kann. Erklärungen sind vielgestaltiger, als Rancière es zu erkennen vermag. Sie können unter anderem das „Für-bedeutsam-Erklären“ umfassen, wie Sörensen anmerkt (ebd.: 27). Erklärungen sind nicht zwangsläufig Herrschaftsverhältnisse, da sie auch die Erklärung einer Befragungsperspektive einschließen können. Sie können von ihren vorgesehenen Adressat*innen ignoriert, nicht verstanden oder lautstark abgelehnt werden.

Mir scheint es daher sinnvoll, zwischen zwei Formen von Erklärungen zu unterscheiden, die keine Dichotomie verkörpern, sondern auch miteinander verschränkt sein können. Erklärungen können, wie Rancière sie zu fassen versucht, Wissensordnungen stabilisieren und ein Machtverhältnis zugunsten unwissender Lehrmeister*innen erzeugen.⁶ *Er-Klärungen* sind hingegen *Klärungen* und können damit Machtverhältnissen deutlich sichtbar machen. Sie bieten das Potenzial der Orientierung, um überhaupt erst eigene Standpunkte und Weltwahrnehmungen artikulieren zu können, was nicht zwangsläufig paternalistisch zu verstehen ist. *Er-Klärungen* können von den Lernenden eingefordert werden, um Erklärungszusammenhänge zu kontestieren. Sie können als Abgrenzungsfolie für die eigene intellektuelle Emanzipation dienen und sind somit ein Befragungsgegenstand wahrheitsskeptischer Auseinandersetzungen.⁷

Auch wenn Rancière den Lernenden eine grundsätzlich gleiche Lernfähigkeit einräumt, so gesteht er ihnen nicht die Fähigkeit zu, von Erklärungen abweichen zu können und an ihrer Entstehung dialogisch oder antithetisch zu partizipieren. Rancière scheint Erklärungen in einem monologischen Frontalunterricht zu situieren, also einem (an modernen Unterrichtserfahrungen gemessen) relativ ungewöhnlichen *Interaktionssystem*.

Zudem wäre es mit Rancière für die Lehrpersönlichkeit noch nicht einmal zulässig, die Gegenstände ihres eigenen Unterrichts auszuwählen (vgl. Sörensen 2020: 26f.), sondern sie müsste sich „einem curricularen Agnostizismus [...] verschreiben“ (Loick 2012a: 291). Für eine radikaldemokratische Lehrpersönlichkeit wird die Auswahl spezifischer Unterrichtsgegenstände jedoch nur dann problematisch, wenn sie es nicht mehr für möglich hält, dass Unterricht auch ganz anders gestaltet werden könnte. Unterricht wird undemokratisch, wenn die Lehrpersönlichkeit die Suche nach diesen *anderen Er-Klärungsräumen* aufgibt und nur noch Wissensbestände verwaltet, die es zu wissen gilt. In anderen Worten: Undemokratische Lehrmeister*innen geben auf, selbst zu lernen und nach *Er-Klärungen* zu suchen. *Er-Klärungen* können jedoch bereits dadurch kritisiert werden, dass die Lehrpersönlichkeit die Möglichkeit ihres eigenen Irrtums zugesteht. Der (*Ver-*)*Such* einer radikaldemokratischen Pädagogik liegt somit

6 Diese Form der *Erklärung* entspricht einer Form von Politik, die den Blick auf das Politische versperrt. Es handelt sich um Erklärungen, die Alternativlosigkeitsnarrativen gleichen.

7 Ähnlich argumentiert auch Klement in diesem Band, wenn er Lehrende als Referenzpunkt für Widerstand begreift.

in einem (partizipativen) *Er-Klären*, ohne Recht haben zu *müssen* – nicht mehr und nicht weniger wäre auch eine *Er-Klärung* der Kontingenz.

3. Souveränitätskritik als paradoxe Intention im Politikunterricht

Im Rahmen einer radikaldemokratischen (Schul-)Pädagogik muss es auch um die unterrichtspraktisch vermittelte Fähigkeit gehen, Ordnungen nicht deterministisch zu denken, sondern sie als kontingent zu begreifen. Dies führt zu der zentralen Frage, wie die Denkungsart der Kontingenz didaktisiert werden könnte. Welches konkrete politikdidaktische Projekt wäre hierfür möglich, wenn auch nicht notwendig?

Die Entwicklung einer radikaldemokratischen Pädagogik durch die Gestaltung von Unterrichtsinhalten, die radikale Demokratietheorie selbst zum Gegenstand haben, mag zunächst wie ein banaler und unscheinbarer Vorschlag anmuten. Kritiker*innen könnten anführen, dass es dem Vorschlag an Radikalität mangle und dieser allenfalls reformistisch sei.

Zudem wohnt dem Vorhaben einer radikaldemokratischen Unterrichtskonzeption auf den ersten Blick eine Normativität inne, die mit radikaler Demokratietheorie gänzlich unvereinbar erscheint. Die Setzung und Durchführung dessen, was es zu lernen gilt – und seien es auch theoretische Grundbegriffe der radikalen Demokratietheorien – ähnelt jedoch nur a priori einer als Steuerungswissenschaft verstandenen Erziehungswissenschaft.

Im Weiteren werde ich zeigen, dass die Intention einer radikaldemokratischen Unterrichtsplanung jedoch gerade deswegen mit der Kontingenzhypothese vereinbar ist, weil sie die Irritation und Befragung der vorgeschriebenen Kernlehrpläne für den Politikunterricht – und damit einer schulpolitischen Wissensordnung – ermöglicht. Mit dem folgenden Praxisbeispiel möchte ich verdeutlichen, dass in der radikaldemokratischen Abweichung vom orthodoxen Politikunterricht Kritik an diesem performativ hervorgebracht werden kann.

Im Rahmen meines Praxissemesters habe ich in einem Politikkurs hospitiert und unterrichtet, der sich unter anderem mit den politiktheoretischen Begriffen des Gesellschaftsvertrags und der Souveränität nach Hobbes und Rousseau auseinandersetzte. Ich hatte die Gelegenheit, mit den Lernenden ein handlungsorientiertes Sozialexperiment durchzuführen, das wir auch im Demokratieseminar an der Universität gemeinsam ausprobiert haben. Es handelte sich um das Spiel „Kampf um die Stühle“. Hierbei wurde die

Kursgruppe in drei Teams unterteilt. Ein Team fungierte als Beobachter*innen, die den Arbeitsauftrag hatten zu überlegen, was das Experiment mit den Begriffen wie Naturzustand, Souveränität und Gesellschaftsvertrag zu tun haben könnte. Die beiden anderen Teams traten gegeneinander an und bekamen zwei unterschiedliche Arbeitsaufträge, die sie in einem Raum voller Stühle zu erfüllen hatten. Das erste Team hatte die Aufgabe, alle Stühle mit den Lehnen zur Wand hin ausgerichtet aufzustellen. Das gegnerische Team musste die Stühle in der Mitte des Raumes stapeln. Der erste Durchgang von etwa fünf Minuten zeigte einen auf Konkurrenz ausgelegten Wettkampf. Beiden Teams wurde anschließend mitgeteilt, dass sie ihre Aufgabe nicht erfüllt hätten. Daraufhin bekamen sie einige Minuten Zeit, um sich zu beraten. Die zweite Runde des Experiments verlief harmonischer. Beide Teams erkannten, ohne darüber zu kommunizieren, dass beide Aufträge in Kooperation lösbar waren und stapelten die Stühle in der Mitte des Raumes und mit den Lehnen zur Wand, was einer Erfüllung beider Arbeitsaufträge entsprach. Ein Lernender merkte in einer der folgenden Unterrichtsstunden, in denen wir das Experiment noch einmal auswerteten, an, dass er jetzt verstanden hätte, was Souveränität sei. Der Leviathan wäre so etwas wie *der Alpha*, der sich gegenüber allen anderen durchsetzen würde.

Die Erfahrung der Vermittlung von politischer Theorie durch ein Handlungsexperiment ist meines Erachtens ein radikaldemokratisches Projekt. Es bietet ein Inklusionspotenzial, da es intellektuelle Hürden, die politiktheoretische Begrifflichkeiten erzeugen können, abbauen kann. Durch die große Anschlussfähigkeit an begriffliche Präkonzepte der Lernenden sowie an ihre Beobachtungsfähigkeit von sozialer Dynamik und Stimmungen würde ich das Handlungsexperiment als eine partizipative Didaktisierung politischer Theorie bezeichnen.

Im Kontext des vorgestellten Unterrichtsvorhabens hatte ich außerdem die weiterführende Idee, die Unterrichtsreihe mit einer radikaldemokratischen Souveränitätskritik abzuschließen. Aus verschiedenen, unter anderem unterrichtspraktischen Gründen ist es zu der tatsächlichen Umsetzung dieser Idee leider nicht gekommen.

Dennoch möchte ich meine ursprüngliche Intention und die damit verknüpften Lernziele an dieser Stelle kurz skizzieren. Meine Überlegung war es, den Kursteilnehmer*innen nahezubringen, dass Souveränität neben Hobbes' und Rousseaus theoretischem Zugriff auch als ein geistesgeschichtliches Konstrukt begriffen werden kann (vgl. Loick 2012b). Mit Rückgriff auf Foucaults Kritik der Souveränität wäre es darum gegangen, den geistesgeschichtlichen Status des Souveräns zu dekonstruieren und die Grundzüge

von Foucaults Machttheorie zu begreifen. *Der Alpha* ist schließlich nur durch die Unterwerfung der Untertanen überhaupt erst souverän. Ganz unterrichtspraktisch war es meine Idee, Ansätze einer foucaultschen Souveränitätskritik zur Diskussion zu stellen. Was könnte es bedeuten, „den geistesgeschichtlichen Status der Souveränität performativ zu diskreditieren: in der Theorie den Kopf des Königs abzuschlagen [?]“ (Loick 2012b: 200).

Anschließend an eine freie Interpretation und Diskussion dieser Überlegungen in der Kursgruppe gäbe es in der konkreten didaktischen Konzeption zahlreiche Möglichkeiten der weiteren Unterrichtsgestaltung. In Betracht käme eine radikaldemokratische Begriffswerkstatt in denen Foucaults Begriffe⁸ der Macht, Disziplin, Subjektivierung und Gouvernamentalität sowie eine souveränitätskritische Perspektive erarbeitet werden. Eine abschließende Transferfrage könnte darauf gerichtet sein, zu überlegen, welche machttheoretische Funktion die Volkssouveränität in unseren modernen liberalen Verfassungsstaaten aufweisen könnte. Diese Perspektive könnte es ermöglichen, auch aktuelle Formen von politischer Disziplinierung erkennbar zu machen. Sie sensibilisiert für die Gefährdung von Demokratie und für die Kontingenz aller politischen Ordnungen.

Radikaldemokratische Befragungsprojekte in der Gestalt radikaldemokratischer Unterrichtsgegenstände dekonstruieren somit auch eine Vermittlung von politischer Ideengeschichte, die eine Auseinandersetzung mit der Funktionsweise von Macht unterschlägt. Die Kontestation, die in einer radikaldemokratischen Unterrichtsplanung angelegt ist, ist sozusagen eine Form der *paradoxen Intention* im Kontext unterrichtlicher Praxis. In der erziehungswissenschaftlichen Beratungsforschung, wie beispielsweise in der Sinn-orientierten Beratung nach Jaspers oder Frankl (vgl. Fintz 2006), zielt eine paradoxe Intention auf eine Beratungsmethodik ab, bei der absichtlich ein ungewöhnlicher, unerwarteter oder auch humorvoller Widerspruch eingesetzt wird, um eine Veränderung in der Wahrnehmung und Denkweise einer Klient*in zu bewirken (vgl. ebd.: 28ff.). Die Planung von Unterricht ist eine Diskursform, die unter anderem durch die Intentionen und Handlungen einer Lehrpersönlichkeit konstruiert wird. Daraus ergibt sich die Möglichkeit, traditionelle Inhalte der politischen Bildung, insbesondere diejenigen, die Demokratie modellhaft und institutionell erfassen, für die Idee einer Demokratie als Lebensform zu öffnen. Es liegt somit ein Potenzial emanzipatorischer Ermächtigung in den unterrichtspraktisch

8 Michel Foucault kann als Inspirationsfigur einer radikalen Demokratietheorie aufgefasst werden (vgl. Vogelmann 2019: 160ff.).

geplanten – und damit *paradox intendierten* – kritischen Gegendiskursen einer radikaldemokratischen Lehrpersönlichkeit.

4. Unberechenbare Bildung als erlebnispädagogisches Ereignis

Der Versuch einer radikaldemokratischen Pädagogik kann sich offensichtlich nicht in unterrichtsplanerischen Überlegungen erschöpfen, auch wenn Überlegungen zu radikaldemokratischer Unterrichtsplanung keinesfalls als redundant zu bezeichnen sind. Das *Werden* einer radikaldemokratischen Lehrpersönlichkeit ist vielmehr auch im Kontext einer *unberechenbaren Bildung*, einer Bildung, die eine Unterrichtsplanung niemals vorhersehen kann, zu theoretisieren. Die radikaldemokratische Lehrpersönlichkeit ist somit im Kontext eines Bildungsverständnisses anzusiedeln, das davon ausgeht, dass Bildung fernab jeder Planung immer auch ein unberechenbares (erlebnispädagogisches) *Ereignis* ist.

Meine Überlegungen werde ich im Folgenden ausgehend von dem radikaldemokratischen Begriff des *Ereignisses* her denken und auf das Konzept der *Erlebnispädagogik* Bezug nehmen. Die theoretischen Ausführungen werde ich mit einem weiteren Beispiel aus der Schulpraxis verknüpfen. Ich werde versuchen zu zeigen, was radikaldemokratische Bildung, italienisches Eis, ein Gewitter in den Bergen und 2Pac gemeinsam haben.

Mit Rückgriff auf Heidegger zeigt Andreas Hetzel auf, dass das Ereignis im radikaldemokratischen Denken in seiner Unberechenbarkeit und Unmessbarkeit nur *ex negativo* erfasst werden kann (vgl. Hetzel 2019: 513).

„Das Ereignis lässt sich nicht voraussagen, es erscheint plötzlich und wird nie als es selbst, sondern nur in seinen Wirkungen sichtbar. Es bleibt singular, lässt sich nicht wiederholen oder repräsentieren; es ist im strengen Sinne undarstellbar und letztlich sogar – in den Begriffen der Situation, auf die das Ereignis antwortet – unmöglich.“ (ebd.)

Das Ereignis sei, so Hetzel, in der Heideggerrezeption von Badiou mehr als einfach nur ein Komplementärbegriff zur Handlung (vgl. ebd.). Es beschreibe also nicht nur das, was sich ohne die Absicht eines Akteurs vollziehe, „sondern [...] [die] Aussetzung einer etablierten Seinsordnung“ (ebd.). Das Ereignis erzeuge eine Unterbrechung in einer einmal gesetzten Ordnung – es *ent-setze* (vgl. ebd.).

Den Charakter einer Unterbrechung in meinem Praxissemester in der Schule hatte für mich persönlich die Begleitung einer Projektfahrt in die

Toskana. Es war die erste Kursfahrt, die ich als Lehrende mit durchgeführt habe. Nach einer langen Fahrt mit dem Nachtzug zunächst nach Florenz befand ich mich schließlich mit den Teilnehmenden in Arezzo, einer Stadt, die ich selbst noch gar nicht kannte. Die Fahrt war als Projektunterricht konzipiert. Das Projekt selbst war schwerpunktmäßig als historisches Projekt ausgerichtet. Antike, Mittelalter und Neuzeit wurden durch eigene Erkundungen und Konzeptionen von Projektvorhaben selbstständig erschlossen. Die Projekte bezogen sich unter anderem auf das Amphitheater in Arezzo, die Medici-Festung oder sie stellten eine Auseinandersetzung mit dem Krieg der Stadtrepubliken dar. Die Ergebnisse der Erarbeitung wurden an den entsprechenden Orten in der Stadt in einem gemeinsamen Abschlussrundgang präsentiert. Meine Aufgabe als Sozialwissenschaftlerin war es, unter anderem ein Projekt zur politischen Theorie Niccolò Machiavellis zu betreuen.

Die Projektfahrt hatte für mich als Lehrpersönlichkeit Ereignischarakter, da sie mir in unvorhersehbarer Weise etwas über meine Rolle als Lehrende und mein Bildungsverständnis zeigte. Bis zu dieser Fahrt hätte ich meine Freude am Unterrichten damit begründet, dass ich es mag, die Inhalte meine Fächer (Sozialwissenschaften, Pädagogik und Recht) zu vermitteln. Meine Ressourcen, Bildungsinhalte zu didaktisieren, schöpfte ich bis dahin ganz wesentlich aus meiner intellektuellen Begeisterungsfähigkeit für die Fragestellungen und Themen meiner Fächer. Ich bin immer noch überzeugt, dass die Beziehung zu den eigenen Lehrgegenständen eine maßgebliche Rolle spielt, damit der Funke der Inspiration und des Interesses bei den Lernenden überspringen kann. Jedoch lernte ich durch die Fahrt – quasi als mein persönliches erlebnispädagogisches *Ereignis* –, dass in mir mehr Erlebnispädagogin steckt, als ich es mir selbst zugeschrieben hätte.

Das Konzept der Erlebnispädagogik, das ursprünglich auf Kurt Hahns Erlebnistherapie zurückgeht (vgl. Michl 2011: 25), geht davon aus, dass Lernen am besten gelingen kann, wenn es unmittelbar erlebt und somit über die Kanäle der Sinne erfahren wird (vgl. ebd.: 47ff). Hierbei werden beispielsweise Expeditionen, körperliches Training, Naturerfahrungen oder Abenteuerspiele genutzt, um die Teilnehmer*innen aus ihrer Komfortzone herauszubewegen (vgl. ebd.: 30ff.). Kursfahrten mit Jugendlichen katapultieren wohl auch gestandene Lehrpersönlichkeiten gelegentlich aus ihrer Komfortzone. Für die radikaldemokratische Lehrpersönlichkeit ist Bildung ein unberechenbares, erlebnispädagogisches Ereignis. Dies bedeutet, dass es nicht nur für die Lernenden notwendig ist, die Schule als Bildungsort gelegentlich zu verlassen und andere Bildungsräume zu erschließen. Anders

formuliert: Wenn ich mir selbst die Frage stelle, was für eine Lehrpersönlichkeit ich niemals werden möchte, dann sind es Hamsterrad-Schoolmasters, die den Ort Schule in ihrer Lehrtätigkeit nicht mehr verlassen und mit der Programmatik der Kernlehrpläne verschmelzen, da sie ihre Lehre durch den Takt der Klausuren strukturieren. Sie vollziehen eine Bildung in geschlossenen Schulräumen – eine in diesem Sinne weltfremde Bildung.

Die Fahrt nach Arezzo war auch eine Bildungsreise für mich selbst. Auch ich musste die Stadt zunächst erkunden, Inhalte nachlesen und Podcasts hören, um sie den Lernenden empfehlen zu können. Wenn Bildung als eine Art der Aneignung der Welt betrachtet wird, impliziert dies für eine radikaldemokratische Lehrpersönlichkeit, dass sie nicht unbedingt den Lernenden in dieser Aneignung voraus ist, sondern möglicherweise lediglich mehr Erfahrung in der Begleitung dieses Prozesses besitzt. Die Unterstützung der einzelnen Projekte der Teilnehmenden forderten mich in meiner Lehrpersönlichkeit nicht vorrangig als Erklärende, sondern eher als Beratende – also als Prozessbegleiterin, die gelegentlich auf *Er-Klärungen* zurückgreifen musste.

Ein Teilnehmender hatte im Rahmen des Projekts die Idee, Auszüge aus einer Biographie Machiavellis in Arezzo zu lesen und sich mit seiner Machttheorie auseinanderzusetzen. Letztlich präsentierte er die Ergebnisse seiner Auseinandersetzung mit dieser schillernden Figur mithilfe eines Visualisierungsplakats vor dem Palazzo Pretorio in Arezzo, dessen Fassade noch das Mediciwappen erkennen lässt. Seine Präsentation zeigte einmal mehr, dass *Er-Klärungen* reziproker Gestalt sind und auch für die Lehrpersönlichkeit Welterklärungen und -zugänge bereithalten, die für eine Didaktisierung zunächst unvorhersehbar sind. Als Reaktion auf die Einleitung seines Vortrags über Machiavellis Biographie und Machttheorie warf ein anderer Teilnehmender ein, dass er den Begriff „Machiavelli“ von 2Pac kenne. Der Vortragende stimmte zu und es folgte ein kurzer Austausch über diese popkulturelle Referenz.⁹ So wurde eigenständig ein Präkonzept generiert, das bis zu diesem Zeitpunkt kein Bestandteil meines Erklärsystems war. Wer *er-klärt* hier also eigentlich wem etwas?

Bildung in der Schule unterliegt immer der Gefahr, unlebendig zu werden. Das Erkennen der Schönheit einer Stadt, das Eintauchen in ihre Geschichten, ihren historischen Reichtum, das Zelebrieren ihrer Ausblicke und die Begegnung mit ihren Menschen ist immer mehr als eine rein

9 Neben „2Pac“ war „Makaveli“ eines der Pseudonyme des 1996 ermordeten Rappers Tupac Shakur.

intellektuelle Realisation. Bildungsreisen öffnen jeden – auch die Lehrpersönlichkeit – auf eigene Art für ein Lebensgefühl, an das sich auch zu Hause noch erinnert werden kann – wie an das gute italienische Eis, das jemand diesen Sommer gegessen hat. Die Ereignisse unvorhergesehener Aha-Effekte in Lernprozessen oder die nicht messbaren Formen von individueller Selbsterkenntnis und Selbsterfahrung, die den Jugendlichen auf einer Bildungsreise widerfahren können, passieren abseits der Steuerung und konkreten Initiationsabsicht der Lehrpersönlichkeit. Sie *ver-rücken* zudem – wie in meinem Fall – auch die Bildungsverständnisse Lehrender und das Selbstverständnis der Lehrpersönlichkeit. Bildung kann somit sowohl für Lernende als auch ganz besonders für Lehrende nicht als steriler Selbstzweck begriffen werden. Sie ist nicht einfach durchführbar, planbar oder gar behavioristisch zu kalkulieren – dennoch hat sie Wirkungen.

Ein Gewitter in den Bergen, in das wir mit der Kursgruppe nach der Besichtigung von Le Celle (einem Kloster des heiligen Franziskus), beinahe geraten wären, zeigte mir, dass Bildung nicht ohne den Mut zum Risiko auskommen kann. Die damit verbundene Selbsterkenntnis braucht zu einem gewissen Grad einen Kontrollverlust, den Mut, sich dem Unerwarteten auszusetzen. Das gilt insbesondere auch für eine radikaldemokratische Lehrpersönlichkeit, da auch die Demokratie im radikaldemokratischen Sinne ein Abenteuer ist (vgl. Flügel-Martinsen 2015). Eine radikaldemokratische Lehrpersönlichkeit kann dementsprechend nur durch die Bereitschaft zu ereignishaften Abenteuern überhaupt erst *werden*.

5. Drei Annäherungen an eine radikaldemokratische Lehrpersönlichkeit

Im Weiteren soll es darum gehen, drei thesenartige Annäherungen vorzustellen, die eine radikaldemokratische Lehrpersönlichkeit umreißen können. Es ist mir an dieser Stelle wichtig zu betonen, dass diese Thesen keine Idealtheorie darstellen sollen, um diese Lehrpersönlichkeit zu erfassen. Vielmehr geht es mir darum, diese Perspektivierungen als Blickwinkel einer radikaldemokratischen Befragung einer möglichen pädagogischen Figur vorzuschlagen. Daher sind die folgenden drei Thesen auch nicht als abschließende Liste zu verstehen, sondern sollen multiperspektivisch die Mikro-, Meso- und Makroebene pädagogischer Verhältnisse politisch kontestieren.

5.1. Den inneren Schoolmaster zum Schweigen bringen

Um die Denkfigur einer radikaldemokratischen Lehrpersönlichkeit theoretisieren zu können, ist es meiner Ansicht nach erforderlich, den inneren Schoolmaster zum Schweigen zu bringen. Was meine ich damit? Da dieser Essay in erster Linie pädagogische Verhältnisse aus der Perspektive der Lehrfigur erfassen will, ist es naheliegend, dass es sich um die Lehrperson selbst handelt, die ihren eigenen inneren Schoolmaster erkennen muss, um ihn überhaupt zum Schweigen bringen zu können.

Darüber hinaus lässt sich mit Armin Bernhard argumentieren, dass das Nachdenken über innere Lehrmeister*innen eine Auseinandersetzung mit den inneren Besatzungsmächten ist (vgl. Bernhard 2021). Bernhard liefert Fragmente einer Theorie der Knechtschaft und analysiert im Rahmen einer kritischen Sozialisationstheorie, wie innere Knechtschaft erzeugt wird und wie diese kulturelle Hegemonie aufgebrochen werden kann.

Bernhards marxistisch-kritische Überlegungen sind mit einer radikaldemokratischen Perspektive auf Formen innerer Befreiung insofern kongruent, als dass sie ein Emanzipationsbestreben aufweisen. Radikale Demokratietheorien sollten sich jedoch im Hinblick auf erlösende Freiheitsversprechen durch Bildung ambivalent positionieren. Bernhard plädiert für eine ästhetisch-geistige Schutzimpfung, um eine Widerstandsfähigkeit gegenüber Herrschaftsformationen zu erlangen (vgl. ebd.: 325). „Die ästhetisch-geistige Schutzimpfung muss darauf abzielen, eine auf Dauer gestellte Sensitivität gegenüber der Anfälligkeit gesellschaftlicher Individualität für Formierungs- und Manipulationsversuche und -techniken jeder Art zu entwickeln“ (ebd.: 327).

Metaphern der dauerhaften Immunisierung erklären jedoch schon Begrifflich, wie emotional herausfordernd tatsächlicher Widerstand im Ernstfall der demokratischen Bewährungsprobe sein kann. Das Bild der Immunisierung als kultivierte Abwehrfähigkeit gegen das Undemokratische suggeriert, dass es voraussehbar sei, wie Herrschaftsformationen konkret in Erscheinung treten und was es somit an Ressourcen benötige, um undemokratischen Versuchungen nicht zu erliegen. Geht man davon aus, dass Bildungsprozesse die Lernenden im Voraus gegen das Undemokratische immunisieren können, wird zudem unterschlagen, dass das Aushalten von Herrschaftskonstellationen möglicherweise auch Formen strategischer Anpassung bedarf, um das Demokratische (innerlich) zu bewahren. Eine radikaldemokratische Pädagogik muss daher eher von einer inneren Flexibilität oder einem inneren Offenhalten sprechen, das es einer radikaldemokrati-

schen Lehrpersönlichkeit ermöglicht, ihre eigene Subjektivierung als Lehrpersönlichkeit befragen zu können. Damit hat eine radikaldemokratische Pädagogik auch eine Nähe zum Widerständigen, jedoch ohne auf eine finale Befreiungsperspektive durch Bildungs- und Sozialisationsprozesse angewiesen zu sein. Vielmehr erscheint mir die Nüchternheit diagnostischer Befragung pädagogischer Verhältnisse ein Zugang zu sein, der im Nebel undemokratischer Entwicklungen, in denen die Konturen neuer und alter Ordnungen verschwimmen und sich das Undemokratische durch demokratische Selbstzuschreibungen tarnt, eine Orientierung bieten kann.

An diesem Punkt könnte mit Bezug auf Foucault, der in seinem Spätwerk die Freiheit des Subjekts in einer Kritik an der eigenen Subjektivierung vorsichtig zu erkennen begann, argumentiert werden (vgl. Foucault 1989).¹⁰ Die Fähigkeit, die innere Lehrmeister*in zum Schweigen zu bringen, erfordert es, seine eigene Subjektivierung, das bedeutet auch die eigene Bildungsbiografie, in den Blick nehmen zu können. Hiermit meine ich konkret eine Auseinandersetzung mit einer inneren autoritären und ignoranten Lehrmeister*in, die das eigene Bildungsverständnis geprägt haben könnte. Dieser innere Schoolmaster hat die Art, wie Lehrpersonen selbst lernen, maßgeblich beeinflusst und somit eine Wissensordnung etabliert, in die auch jede Lehrtätigkeit immer eingelassen ist.

Befragungsperspektiven des inneren Schoolmasters könnten beispielsweise folgende sein:

Welches Wissen muss ich vorweisen, damit ich nicht als unwissend gelte? Welche Welterklärungen begrenzen meine Vorstellungskraft? Was wäre, wenn ich mich in meinem Verstehen irren könnte? Welche Schoolmasters haben mich möglicherweise einmal beschämt? Welches Leistungsideal gilt für mich und damit auch immer für Menschen, die bei mir lernen wollen oder müssen? Wer denkt eigentlich manchmal für mich und für wen meine ich vordenken zu müssen?

Fragen wie diese entsprechen der Suche nach einer Art inneren Autoritätsfigur, die aus radikaldemokratischer Perspektive kontingent, also nicht vorausgesetzt oder determiniert, sondern eher fluide ist. Diese Art innerer Souverän mag aufblitzen, wenn sich Lehrpersönlichkeiten in die Befragung der inneren pädagogischen Verhältnisse hineinbegeben. Ihm gilt es den Kopf abzuschlagen und sich so von seiner Führung zu emanzipieren. Es geht somit nicht, wie Bernhard vorschlägt, darum, eine dauerhafte Abwehr

10 Vertiefend hierzu siehe Schuberts Arbeit über Freiheit bei Foucault (vgl. Schubert 2018).

oder ein Bollwerk gegen Formierungsversuche von außen zu errichten, das möglicherweise im Ernstfall sofort kollabiert. Es kommt vorrangig darauf an, eine Offenheit für Selbstüberprüfungen, also eine innere Reflexivität zu entwickeln.

Um den inneren Schoolmaster als innere Besatzungsmacht zu vertreiben, ist es erforderlich zu erkennen, welche disziplinierende Wirkung er im Hinblick auf die eigene Neugier und Kritikfähigkeit als Lehrpersönlichkeit entfaltet. Das Stummstellen der inneren Lehrmeister*in stellt daher eine Form des inneren Widerstands einer radikaldemokratischen Lehrpersönlichkeit dar. Diese innere Widerstandspraxis erlaubt es, durch die Institution Schule nicht unlebendig zu werden und insbesondere im Politikunterricht nicht lediglich Politik zu vermitteln, sondern vor allem dem Politischen Raum zu geben.

5.2. Radikale Demokratiebildung ist ein Gefühl

Der Versuch, sich einer radikaldemokratischen Lehrpersönlichkeit theoretisch anzunähern, muss zudem die affektive Dimension von Lehr- und Lernprozessen in den Blick nehmen. Zugespielt ließe sich formulieren, dass radikale Demokratiebildung zu einem wesentlichen Anteil ein Gefühl ist.

Demokratiebildung in der Schule findet zum einen in der pädagogischen Beziehung zwischen Schüler*innen und Lehrperson statt und ist zum anderen gleichzeitig ein maßgeblich gruppendynamisches Phänomen. Damit ist schulische politische Bildung ein unabdingbar emotionaler (Lern-)Prozess. Zudem zeigen sich im Sinne eines Transfers einer politischen Alltagstheorie (vgl. Bargetz 2016: 253) auf den Kontext Schule, dass strukturelle Gefühlsordnungen, die gerade in der alltäglichen schulischen Bildung zu Tage treten, auch solche von gesamtgesellschaftlichem Belang sind. Die *Gefühle in der Schule, durch die Schule und über die Schule* sind somit nicht nur im Setting politischer Bildung, sondern auch in der Gesamtbetrachtung ein Spiegel für gesellschaftliches Befinden und politische Stimmung.

Die radikale Demokratiebildung im Klassenzimmer ist dementsprechend alles andere als ein rationaler Lernvorgang, bei dem es – kantianisch gesprochen – nur darum ginge, an der Stelle eines anderen zu denken, um sich auf der unterrichtlichen Zielgeraden zu einer Erziehung zur Mündigkeit zu befinden. Vielmehr muss die radikaldemokratische Lehrpersönlichkeit diese Idealisierung von rationalistischen Perspektivwechseln befragen,

indem sie ein Bewusstsein für die affektive Dimension des politischen Lernens schafft.

Amy Allen argumentiert psychoanalytisch in ihrem Nachdenken über eine Kritische Theorie der Politik, dass gesellschaftliche Pathologien nicht durch rein rationale Einsichten überwunden werden können (vgl. Allen 2019: 447). Sie merkt an,

„dass Kritische Theorie selbst – da sie mit dem Hebel der rationalen Einsicht bzw. Aufklärung arbeite – als oberflächlicher sozialer Abwehrmechanismus dienen könnte, der es ermöglicht, dass soziale Pathologien auf einer tieferliegenden, affektiven Ebene verwurzelt bleiben; einer Ebene, die mit dem rationalen Inhalt Kritischer Theorien nicht erreicht werden kann.“ (ebd.)

In Anbetracht von Allens Ausführungen muss ich an eine Szene aus meiner politischen Bildungsarbeit denken. Ohne es exakt rekonstruieren zu können, erinnere ich mich an mehrere jugendliche Schüler*innen, die in einem Stuhlkreis der Reihe nach auf die Frage, was sie aus dem politischen Bildungsprojekt mitnähmen, automatisiert bekundeten, dass es ihnen das wichtigste Anliegen wäre, immer alles, was mit Politik zu tun habe, zu hinterfragen. Ein Bekenntnis zur Kritik ist wohl noch keine Kritik. Es ist aber sicherlich ein nützlicher leerer Signifikant, wenn jemand vermutet oder bereits erfahren hat, dass unwissende Schoolmasters regelmäßig intendieren, eine mündige Staatsbürger*in aus einem zu machen und den Erfolg dieses Vorhabens gelegentlich überprüfen. Ich weiß noch um das Störgefühl – dieses Empfinden auf eine Betondecke gestoßen zu sein –, dass diese monotone Aneinanderreihung von gleichförmigen Antworten in mir auslöste. Ich hatte das Gefühl, als politische Bildnerin gescheitert zu sein, und fand darin eine affektive Dimension des Politischen. Doch wie kann die radikaldemokratische Lehrpersönlichkeit Störgefühle und pädagogische Enttäuschungen als Katalysatoren des Politischen nutzen? Und was versetzt Schüler*innen affektiv in die Lage zu einer tatsächlich kritischen Betrachtung von Politik und Demokratie? In anderen Worten und mit Bezug auf Allen: Wie realisieren wir pädagogisch die affektive Dimension von Kritik? Anders formuliert: Wie gehen wir mit der Einsicht um, dass radikale Demokratiebildung ein Gefühl ist? Welchen anderen Hebel – mit Allen gesprochen – müssen Theoretiker*innen ansetzen? Oder besser: Auf welchen Hebel sollten politische Lehrpersonen verzichten lernen?

Allen schlägt vor, „Kritik selbst in affektiveren Begriffen neu zu denken“ und rekurriert auf María Pía Laras Romane und Filme, die das *feministische*

Imaginäre in den Mittelpunkt stellen, um politische Emanzipation theoretisch zu begreifen (ebd.: 447).

Im Rahmen der radikalen Demokratietheorien ist der Begriff des Imaginären von besonderer Anschlussfähigkeit, da es dieser neben unter anderem affekttheoretischen Zusammenhängen zulasse, Überlegungen über das Unbewusste, das Begehren oder die Rolle von Utopien stärker in der politischen Theorie in den Mittelpunkt zu rücken (vgl. Trautmann 2019: 554). Verschiedenste Theorieströmungen nutzen diesen Begriff in unterschiedlicher Ausprägung (vgl. ebd.). Psychoanalyse und Sozialanthropologie würden den Begriff des Imaginären vor allem in Bezug auf Begriffe des Symbolischen und des Realen ins Spiel bringen (vgl. ebd.: 555). Ein phänomenologischer Zugang, wie ihn Jean-Paul Sartre oder Maurice Merleau-Ponty vertreten (vgl. ebd.), scheint die größte Kohärenz mit der Überlegung aufzuweisen, dass es sich bei radikaler Demokratiebildung um ein Gefühl handelt. Das Imaginäre in der Phänomenologie zeichne sich durch ein Verständnis von performativen und somatischen Subjektivierungs- und Identitätsprozessen aus (vgl. ebd.). Insbesondere um diese Form der somatischen Subjektivierung geht es mir, wenn ich vorschlage, demokratische Bildungsprozesse in ihrem affektiven Aspekt stärker zu beleuchten.¹¹

Konkret liegt diesem Ansatz die Überlegung zu Grunde, dass politische Bildung mehr sein muss als nur problemorientierte Zeitdiagnose, die unweigerlich Gefühle der Ohnmacht und Verdrossenheit hervorbringt. Die Idee, dass es sich bei radikaler Demokratiebildung um ein Gefühl handelt, könnte in der Konsequenz auch ein Ansatz sein, um emotionale Ausweglosigkeit in Frage zu stellen oder Widerstand gegen apokalyptische Krisengefühle zu leisten, die die Möglichkeit anderer Gesellschaftsordnungen verkennen. Stattdessen muss eine radikaldemokratische Lehrpersönlichkeit für eine gewissermaßen affektive Dimension der Kontingenzhypothese sensibilisieren. Denn nur wenn Demokratiebildung emotionale Möglichkeitsfenster für Hoffnung, gesellschaftliche Offenheit und Inspiration kultivieren kann, ist eine emanzipative politische Bildung emotional zugänglich. Die pädagogische Aufgabe für eine radikaldemokratische Lehrpersönlichkeit wäre somit, demokratische Räume aufzumachen, in denen ein jugendlicher, vielleicht auch naiver, politischer Traum Auftrieb gewinnen kann. Die Lehrpersönlichkeit muss damit nicht über ihr Bildungsangebot eine imaginäre andere Gesellschaftsordnung vorwegnehmen. Statt Präfiguration *von*

11 Dies ermöglicht unter anderem eine Kritik an (rechts-)populistischen Politiken, die häufig einen affektiven Zugang wählen, um ihre Positionen zu propagieren.

oben wäre es ihre Aufgabe, ein Bewusstsein für demokratische Lernatmosphären sowie ein Gespür für die Zusammenhänge von Gruppendynamik und Demokratie zu entwickeln.

Wird die Lehrpersönlichkeit als eine Schlüsselfigur in der Entwicklung einer radikaldemokratischen Pädagogik betrachtet, so muss sie es in erster Linie selbst hoffnungsvoll für möglich halten, dass ihre Schüler*innen politisch denken und widerstehen lernen können. Hierbei geht es mir nicht um ein Programm einer Erziehung zur Mündigkeit, die lediglich affektiv gewendet ist. Vielmehr ist es Aufgabe der radikaldemokratischen Lehrpersönlichkeit, einen politischen Bildungstraum in sich selbst wachzuhalten, der nicht real sein mag, aber von symbolischer Notwendigkeit. Diese Notwendigkeit besteht darin, sich von den pädagogischen Enttäuschungen, die ihr im Bildungsprozess unweigerlich widerfahren werden, nicht ohnmächtig machen zu lassen.

Radikale Demokratiebildung ist auch insofern ein Gefühl, da es für politische Bildner*innen von Bedeutung ist, sich gegen die lähmenden Affekte des Scheiterns zu immunisieren und bildungspolitische Gestaltungsmacht immer wieder aufs Neue zu proklamieren – auch wenn Resonanzen von Mündigkeit bei den Lernenden ausbleiben. Die radikaldemokratische Lehrpersönlichkeit ist somit ganz besonders auch in einem stetigen *affektiven Werden* begriffen.

5.3. Schule als Miniaturgesellschaft und Laboratorium für (bildungs-)politische Zeitdiagnosen von unten

Die dritte Annäherung an eine radikaldemokratische Lehrpersönlichkeit eröffnet eine Makroperspektive für bildungspolitische Befragungsprojekte aus der Warte radikaler Demokratietheorie, die ich im Weiteren kurz anreißen möchte. Die radikaldemokratische Lehrpersönlichkeit steht für mich für eine Figur, die Aufhänger und Gegenstand schulpolitischer Kritik sein kann. Als Denkfigur hat sie das Potenzial für Zeitdiagnosen und eine Bildungskritik *von unten*. In anderen Worten: Radikaldemokratische Befragung sollte sich für die Masters über den Schoolmasters interessieren. Ich denke konkret an eine Kritik der Entscheidungen von Staatssekretär*innen in Bildungsministerien, eine Kritik der ausgewählten oder der weggelassenen Inhalte in Schulbüchern durch große Verlage von Bildungsmaterialien oder auch eine kritische Betrachtung der zunehmenden Privatisierung des Bildungssektors im Allgemeinen.

Mit Dewey lässt sich argumentieren, dass die Schule eine Art embryonale Gesellschaft ist (vgl. Dewey 2008: 18). Diskurse über Lehrer*innen im Kontext Schule sind folglich auch gesellschaftliche Diskurse. Schule könnte dementsprechend auch die Funktion eines gesellschaftlichen Laboratoriums verkörpern, um Formen politischer Aneignung zu erproben, die Sörensen als Präfiguration zu fassen versucht (vgl. Sörensen 2023). In einer Zeit, in der Bildungsideen, die beispielsweise auf Digitalisierung setzen, eine starke Konkurrenz für eine *unberechenbare Bildung* darstellen, treten insbesondere Vertreter*innen des algorithmischen Lernens in den Vordergrund.¹² Sie verfolgen das Ziel, Didaktik und Materialauswahl nicht mehr vorrangig der Lehrpersönlichkeit zu überlassen, sondern diese zu technisieren. Die Herausforderung der Verwirklichung von individueller Förderung wird somit solutionistisch,¹³ das heißt maßgeblich durch technische Innovation, beantwortet. Eine radikaldemokratische Präfiguration und Kritik im Kontext Schule muss dementsprechend auch in den Blick nehmen, inwiefern bildungspolitische Ideen intendieren, Kontingenz zu unterminieren und damit Schluss mit dem Politischen und möglicherweise auch dem Pädagogischen zu machen.

Ein ganz besonderes Augenmerk sollte im Kontext radikaldemokratischer Bildungskritik auf die Lehrpersönlichkeiten der jungen Generation gelegt werden – die Studierenden des Lehramts und insbesondere die Praxissemesterstudierenden, Referendar*innen oder auch Kolleg*innen mit wenigen Berufsjahren. Ist die radikaldemokratische Lehrpersönlichkeit eine Figur, die ständig im *Werden* begriffen ist, so haben die *Lernenden des Lehrens* möglicherweise einen ganz unmittelbaren Zugang zu dieser Suchbewegung nach einem *Werden*, die innovative Kritikperspektiven auf Schule und Gesellschaft bereithalten könnte. Dient insbesondere das Praxissemester¹⁴ gerade dazu, die Studierenden bereits im Studium für Schulstrukturen funktionstüchtig zu machen, so ist es gerade die Aufgabe junger, *werdender* Lehrpersönlichkeiten, die Schule als Laboratorium ihrer eigenen Bildungskritik und Bildungsexperimente nicht unmöglich werden zu lassen. Der Auftrag an die radikaldemokratische Lehrpersönlichkeit wäre also auch, nicht mit der Schulkritik Schluss zu machen.

12 Vgl. vertiefend zu der Idee einer digitalen Bildungsrevolution Müller-Eiselt/Dräger 2015.

13 Vgl. zum Begriff der Solution Morozov 2013.

14 Für eine kritische Betrachtung des Praxissemesters im Master of Education vgl. Zurstrassen 2018.

6. Fazit: Mit radikaldemokratischer Pädagogik eine lebendige politische Theorie machen

Schlussfolgernd kann festgehalten werden, dass eine radikaldemokratische Lehrpersönlichkeit nicht existiert. Dennoch ist es möglich, sich dieser *werdenden* Denkfigur anzunähern und sich auf eine Suche nach ihr zu begeben. Diese Suchbewegung kann auch Gegenstand von Theoriereflexion und Theoriebegegnung zwischen Politischer Theorie und Pädagogik sein.

Ich habe versucht zu zeigen, dass Theoretiker*innen für das interdisziplinäre Vorhaben einer politischen Pädagogik eine besondere Sensibilität für die *Er-Klärung*, die Visibilisierung und Vermittlung der Kontingenz wagen sollten, die ihnen so bedeutsam ist. Hierdurch scheint es möglich zu sein, die radikale Demokratietheorie tatsächlich als Praxistheorie zu begreifen (vgl. Flügel-Martinsen 2020: 43ff.), die auch in schulpädagogische Kontexte übersetzt werden kann.

Veith Selk führt in seiner Auseinandersetzung mit den radikaldemokratischen Motiven Richard Rortys aus, dass die Neue Linke im Gegensatz zur Alten Linken keine Anschlussfähigkeit mehr mit dem demokratischen Gemeinwesen aufweise und sich in einem akademischen Elfenbeinturm bewege (vgl. Selk 2019: 405). Hinweis für diese Diagnose seien für Rorty die abstrakten theoretischen Abhandlungen der Neuen Linken, die sich „nur Eingeweihten oder akademisch Geschulten [als] zugänglich“ erweisen würden (ebd.: 406). Eine vor allem selbstreflexive Kritik an der universitären Institution und ihrem Habitus ist sicherlich immer notwendig. Ich bin jedoch nicht der Ansicht, dass radikaldemokratische Theoriearbeit ihr Abstraktionsniveau auf theoretischer Ebene reduzieren muss. Der Elfenbeinturm akademisch Eingeweihter entsteht meines Erachtens erst durch die fehlende Bereitschaft zu wissenschaftstheoretischer Inkonsistenz, die wohl gerade dann schlecht auszuhalten ist, wenn Theoriearbeit hoch spezialisiert ist und nicht durch die Konfrontation mit anderen Disziplinen belebt wird. Um den Elfenbeinturm radikaldemokratischer Gewissheiten zu verlassen, sind theoretische Wagnisse wie interdisziplinäre Projekte zwischen radikaler Demokratietheorie und Pädagogik notwendig.

Neben meinem Vorschlag einer radikaldemokratischen Unterrichtsplanung habe ich ebenfalls für eine *unberechenbare* Bildung plädiert. Es geht mir darüber hinaus auch darum, für eine *unberechenbare* Theoriearbeit einzustehen, die sich als theoretisches Experiment begreift, dass erst einmal offen ist und damit auch scheitern darf. Die Zutaten für so ein Experiment im engeren Sinne habe ich im Verlauf des Essays am Rande angedeutet. Ich

habe den radikaldemokratischen Begriff des Ereignisses mit erlebnispädagogischen Konzepten kombiniert sowie unter anderem Kritikperspektiven im didaktischen Setting des Politikunterrichts mit der *paradoxen Intention* der Beratungswissenschaft in Verbindung zu setzen versucht.

Zudem habe ich eine dreidimensionale Annäherung an die Denkfigur der radikaldemokratischen Lehrpersönlichkeit vorgeschlagen. Die wesentlichen Kritikperspektiven, die sich aus diesem Ansatz ergeben, sind erstens die selbstreflexive Befragung der eigenen Subjektivierung als Lehrpersönlichkeit – das zum Schweigen bringen des inneren Schoolmasters. Die zweite Perspektive zeigte auf, dass radikale Demokratiebildung eine affektive Dimension aufweist und mehr als nur rationale Einsichten bereithalten muss. Die abschließende und dritte Perspektive veranschaulichte, dass radikaldemokratische Lehrpersönlichkeiten auch für gesamtgesellschaftliche Fragen im Kontext Schule einen Dreh- und Angelpunkt möglicher bildungspolitischer Befragungsprojekte darstellen.

Schließlich möchte ich betonen, dass die Bereitschaft zu wissenschaftstheoretischer Ungewissheit die Unmöglichkeit einer radikaldemokratischen Pädagogik aufzuweichen vermag. Das *Werden* einer radikaldemokratischen Lehrpersönlichkeit in der Schule scheint nicht nur von den *kontingenzsensiblen Praktiker*innen* in den Bildungsinstitutionen, sondern auch maßgeblich vom Wagemut *ungewisser Theoretiker*innen* beeinflusst.

Literatur

- Allen, Amy 2019: Psychoanalyse, Kritik, Emanzipation. In: Bohmann, Ulf/Sörensen, Paul (Hg.), *Kritische Theorie der Politik*. Berlin, 426–449.
- Bargetz, Brigitte 2016: *Ambivalenzen des Alltags. Neuorientierungen für eine Theorie des Politischen*. Bielefeld.
- Bernhard, Armin 2021: *Die inneren Besatzungsmächte. Fragmente einer Theorie der Knechtschaft*. Weinheim/Basel.
- Butler, Judith 2010: *Frames of War. When is Life Grievable?* London/New York.
- Derrida, Jacques 1994: *Politiques de l'amitié*. Paris.
- Dewey, John 2008: *The Child and the Curriculum. Including, The School and Society*. New York.
- Fintz, Anette Suzanne 2006: *Die Kunst der Beratung. Jaspers' Philosophie in Sinn-orientierter Beratung*. Bielefeld.
- Flügel-Martinsen, Oliver 2015: Das Abenteuer der Demokratie. Ungewissheit als demokratische Herausforderung. In: Martinsen, Renate (Hg.), *Ordnungsbildung und Entgrenzung. Demokratie im Wandel*. Wiesbaden, 105–119.

- Flügel-Martinsen, Oliver 2020: *Radikale Demokratietheorien zur Einführung*. Hamburg.
- Foucault, Michel 1989: *Die Sorge um sich. Sexualität und Wahrheit* 3. Frankfurt/M.
- Gloe, Markus/Oeftering, Tonio (Hg.) 2017: *Politische Bildung meets Politische Theorie*. Baden-Baden.
- Hetzel, Andreas 2019: Ereignis. In: Comtesse, Dagmar et al. (Hg.), *Radikale Demokratietheorie. Ein Handbuch*. Berlin, 513–522.
- Loick, Daniel 2012a: Universität und Polizei. Jacques Rancière über intellektuelle Emanzipation. *PROKLA* 42 (167), 287–303.
- Loick, Daniel 2012b: *Kritik der Souveränität*. Frankfurt/M.
- Michl, Werner 2011: *Erlebnispädagogik*. München.
- Morozov, Evgeny 2013: *Smarte neue Welt. Digitale Technik und die Freiheit des Menschen*. München.
- Müller-Eiselt, Ralph/Dräger, Jörg 2015: *Die digitale Bildungsrevolution. Der radikale Wandel des Lernens und wie wir ihn gestalten können*. München.
- Rancière, Jacques 1991: *The Ignorant Schoolmaster*. Stanford.
- Rancière, Jacques 2018: *Der unwissende Lehrmeister*. Wien.
- Schubert, Karsten 2018: *Freiheit als Kritik. Sozialphilosophie nach Foucault*. Bielefeld.
- Selk, Veith 2019: Richard Rorty. In: Comtesse, Dagmar et al. (Hg.), *Radikale Demokratietheorie. Ein Handbuch*. Berlin, 400–409.
- Sörensen, Paul 2020: Die unmöglichen Subjekte des Postfundamentalismus. Pädagogik als Herausforderung des radikaldemokratischen politischen Denkens. *Politische Vierteljahresschrift* 61, 15–38.
- Sörensen, Paul 2023: *Präfiguration. Zur Politizität einer transformativen Praxis*. Frankfurt/New York.
- Trautmann, Felix 2019: Das Imaginäre. In: Comtesse, Dagmar et al. (Hg.), *Radikale Demokratietheorie. Ein Handbuch*. Berlin, 553–562.
- Vogelmann, Frieder 2019: Michel Foucault. In: Comtesse, Dagmar et al. (Hg.), *Radikale Demokratietheorie. Ein Handbuch*. Berlin, 160–165.
- Zurstrassen, Bettina 2018: Das Praxissemester – eine skeptische Bilanz. *Politisches Lernen* 36 (3–4), 10–12.

Wissentlich unwissende Lehrmeister?

Erfahrungen und Reflexionen zur radikaldemokratischen
Kontingenzpädagogik

Kristoffer Klement

I. Einleitung: Versuchen wir das Unmögliche!

Ein Universitätsseminar zum Thema Demokratie kann zwei Linien verfolgen: Auf der einen wird Demokratie als Objekt wissenschaftlicher Beobachtung behandelt, auf der anderen als Projekt politischen Handelns. Während im Zuge der ersteren Demokratieforscher*innen ausgebildet werden, zielt letztere darauf ab, Demokrat*innen hervorzubringen, die sich praktisch an demokratischen Ideen orientieren und für sie engagieren. Diese Unterscheidung ist zwar idealtypisch vereinfacht und keinesfalls kontravalent, doch sie verdeutlicht die Ambitionen unseres hier vorgestellten Projekts: Wir wollten beides – durch Demokratietheorie und demokratische Praxis sowohl Demokratie beobachtbar werden lassen als auch demokratisch eingestellte Subjekte hervorbringen, um auf diese Weise Demokratie als gesellschaftliche Idee und Praxis zu fördern.

Prima facie ist dieser Anspruch leicht zu erklären. Demokratie braucht Bürger*innen, die Demokratie verstehen und demokratisch leben wollen. Und da niemand qua Geburt oder durch gesellschaftliche Erfahrungen schon Demokrat*in ist, wird oder bleibt, braucht es gezielte Demokratiebildung. Auf einen zweiten Blick erweist er sich jedoch als Problem, denn während Wissen *über* Demokratie prinzipiell vermittelt werden kann, lässt sich bezweifeln, ob auf demselben Weg eine praxiswirksame Präferenz *für* Demokratie zu erreichen ist. Ist Lehre nicht ein unweigerlich autoritäres Unterfangen, weil Inhalte und Verhaltensformen vorgegeben werden? Und konterkariert diese scheinbar notwendige Bedingung jeder Pädagogik nicht eine demokratische Ideologie, die eigenständiges Denken und Mitbestimmung gegenüber Entmündigung und Autoritätshörigkeit bevorzugt?

Auch diese Frage ist in ihrer schematischen Gegenüberstellung von Lehre und Demokratisierung vereinfacht und doch adressiert sie eine zentrale Herausforderung, die wir experimentell zu bewältigen versuchten: Wie ein Demokratieseminar sowohl dem *Inhalt* wie der *Form* nach demokratisch gestalten, sodass es in toto einen praktischen Resonanzraum für demokratische Ideen eröffnet? Konkreter heißt das: Wie kann Demokratie nicht nur

Lernziel, sondern auch Modalität des Lehrens und Lernens sein? Wie lässt sich eine Demokratisierung der vermeintlich hierarchischen Beziehung zwischen Dozierenden und Studierenden bewerkstelligen? Und inwieweit fördert ein demokratischeres Lehren und Lernen Demokratie tatsächlich? Oder ist die Hervorbringung demokratischer Subjekte letztlich ebenso auf die Autorität wissender Lehrmeister*innen angewiesen?

Im Spektrum radikaler Demokratietheorien, die wir uns unter anderem deshalb zur Vorlage für unser Seminar gewählt haben, wurden die so beschriebenen Problemstellungen bereits aufgegriffen und radikalisiert. Jacques Rancière hier zu nennendes Standardwerk *Der unwissende Lehrmeister* (vgl. Rancière 2007) überließ der Demokratiebildung diesbezüglich seit seinem Erscheinen ein aporetisches Verdikt: Da Lehre auf Grund ihrer inhärenten Wissenshierarchien und realitätsdefinierenden Urteilsformen strukturell per se autoritär sei, sei sie mit der demokratischen Affirmation von Gleichheit und freiheitlicher Kontingenz nicht vereinbar. Der Versuch, Demokratie zu lehren oder Demokrat*innen heranzuziehen, bezeichne einen Selbstwiderspruch, sodass das Projekt einer radikaldemokratischen Lehre nur aporetisch bleiben könne.¹ Radikale Demokratie, so hat es jüngst Paul Sörensen auf den Punkt gebracht, scheint sich Bildungs- und Erziehungsfragen deshalb „theoretisch konsistent nur in politisch unbefriedigender Weise widmen“ zu können (Sörensen 2023: 269).² Einerseits verlangt sie offenbar Bürger*innen, die sich radikale Kontingenz (auch der Demokratie selbst) zumuten wollen; andererseits erscheint eine kontingenzlehrende Person auf Grund der schon angemahnten Kontingenzfeindlichkeit und Autoritätstendenzen jeder Erziehung als Antinomie (vgl. Sörensen 2023: 269–275). Will man die radikaldemokratische Subjektwerdung jedoch nicht dem Zufall überlassen und diese „besondere, womöglich unlösbare Herausforderung“ (ebd.: 272) engagiert angehen, bedarf es „heterotoper Räume“ für Kontingenzerfahrungen, die durch Vermittler geschaffen werden müssen und in denen sich radikaldemokratische Ideen praktisch „präfigurieren“, das heißt im Bewusstsein einer nicht auszumerzenden Diskrepanz zwischen Idee und praktischer Ausführung erproben lassen (vgl.

-
- 1 Dass damit jedoch nicht das letzte Wort der Theorie über die Pädagogik gesprochen ist, zeigt etwa Paul Sörensens konzise Diskussion der konträren Positionen Jacques Rancières und Chantal Mouffes zur Demokratiepädagogik (vgl. Sörensen 2023: 277–282) oder auch Friedrichs 2022b.
 - 2 Vice versa ergibt sich von pädagogischer Seite an radikale Demokratietheorien der Vorwurf, sie seien mit ihren aporetischen Postulaten und Diagnosen für pädagogische Anliegen unfruchtbar (vgl. Friedrichs 2022b: 185–186).

ebd.: 284f.). Ins Handeln übersetzt wäre damit die angesprochene Kohärenz von Inhalt und Form demokratischer Bildungsarbeit. Sie verlangt, dass die Zielsetzung – etwa Kontingenzbewusstsein – in die Modalität des Unterrichts als experimenteller hineingezogen wird (vgl. ebd.: 288).

Wie gesehen stellen radikale Demokratietheorien diesen pädagogischen Experimentalismus unter diffizile Vorzeichen. Ein zentrales Problem ergibt sich aus der mit dem Kontingenzpostulat einhergehenden „dynamischen Stabilisierung“ bzw. „Selbstprekarisierung“ radikaldemokratischen Handelns (vgl. Sörensen 2023: 269–272), verbietet sich damit doch eine endgültig fixierte Unterrichtsordnung. Wenn Kontingenz, Konflikt und das Politische für Studierende in der Seminarpraxis erfahrbar werden sollen, dann muss prinzipiell auch die Ordnung dieser Praxis, sprich Ziele, Methoden, Rollen, Artikulationsmöglichkeiten und Machtverhältnisse, von diesen konfliktoffen mitgestaltbar sein. Das eigentliche, aporetisch anmutende Problem besteht dann darin, dass diese kontingenzoffene Praxisordnung selbst kontingent und zugleich „in Ordnung“ zu halten wäre. Kontingenzerfahrung darf also nicht „herbeigefoltert“ werden, soll aber ebenso wenig zufällig bleiben. Für alle Beteiligten stellt sich folglich die Herausforderung, eine *potentielle Destabilisierung der Seminarordnung zu stabilisieren* und mit den hierbei aufbrechenden Kontingenzmomenten so umzugehen, dass die Kontingenzoffenheit des Seminars durch praktisch notwendige Kontingenzschließungen nicht getilgt wird.³ Das bedeutet für die Rolle des Dozierenden: Wie kann ich ein *wissentlich unwissender Lehrmeister* sein, der die Lehrinhalte und ihre inhärenten Herausforderungen kennt, gerade deshalb aber kein Patentrezept für ihre praktische Lehrbarkeit vorzugeben vermag, während er zugleich dem Urteil ihrer Unlehrbarkeit zu widersprechen versucht?

Unser Seminar verstand sich als experimentelle Suche nach Antworten auf Fragen wie diese.⁴ Die aufgeworfenen Probleme ernst nehmend, wollten

3 Als stabilisierte Destabilisierung beschreibe ich das Kontingenzprogramm radikaler Demokratien. Daran anschließend ist zu erörtern, inwieweit dieses Programm aus Konsistenzgründen selbst (de)stabilisiert werden darf und ob Konsistenz hierbei überhaupt der richtige Orientierungsmaßstab sein sollte. Vgl. dazu Klement 2023.

4 Vgl. hierzu insbesondere auch den Beitrag von Lea C. Jonas in diesem Band. Jonas untersuchte die Charakteristika einer radikaldemokratischen Lehrpersönlichkeit in ihrer seminarbegleitenden Schulpraxis und kam in vielerlei Hinsicht zu ähnlichen Ergebnissen wie ich, so etwa, dass radikaldemokratische Lehrkräfte keine Idealdemokrat*innen sein müssen, sondern auch als „Abgrenzungsfolien“ (Jonas) nützlich sein können. Wir

wir uns nicht mit philosophisch reflektierter Handlungsunfähigkeit und Quietismus abgeben, sondern eine Lösung erkunden.

Ein erster Schritt in diese Richtung betrifft das eigene Wissen und dessen Vermittlung im radikaldemokratischen Sinne. Wie Paul Sörensen zutreffend festhält, ist die radikaldemokratische Lehrperson zumeist nicht unwissend. Sie sollte ihre daraus hervorgehende Verantwortungsübernahme für das Wissen der Lernenden jedoch nicht mit doktrinär-autoritärer Vermittlungsarbeit verwechseln, sondern vielmehr „eine sich selbst und ihr eigenes Wissen zur Disposition stellende Person in einem auf *Oszillation* basierenden pädagogischen Verhältnis“ darstellen (Sörensen 2023: 287f., Herv. i.O.). Diese autoritätskritische Pendelbewegung lässt sich konstruktiv auch auf den Kontingenzwert beziehen, mit dem die Lehrperson wissend umzugehen hat.

Der zweite Schritt besteht deshalb darin, die gestellte Aporie als ideologieimmanente Paradoxie insbesondere radikaler Demokratien zu verstehen, die es im Sinne eines Oszillierens zwischen den Polen Kontingenzöffnung/Destabilisierung und Kontingenzschließung/Stabilisierung zu *entfalten* gilt.⁵ Radikale Demokratietheorien bieten aufgrund ihrer Kontingenzbejahung und ihres diffizilen Verhältnisses zu normativen Postulaten hierfür einen dankbaren Ausgangspunkt. Sie lassen jegliche Fixierung einer „richtigen“ Demokratielehre fraglich erscheinen (vgl. Friedrichs 2022a; Friedrichs 2022b: 190; Sternfeld 2020), während sie zugleich einen Orientierungsrahmen für die gemeinsame Praxis anregen – mag dieser auch vom Prinzip her Orientierungsschwierigkeiten mit sich bringen. Es gibt mit anderen Worten anstatt der *einen* radikaldemokratischen Seminarkultur nur *Möglichkeiten* innerhalb eines Erwartungshorizontes, der in seiner losen, wabernden Form eröffnend wie begrenzend zugleich wirkt.

Der dritte Schritt formuliert daran anschließend die methodische Prämisse unseres Seminars: Eine Entfaltung der genannten Paradoxie kann nur *praktisch* erprobt werden. Das Oszillieren zwischen Kontingenzöffnung und -schließung ist ein theoretisches Postulat, das sich im Handeln zu bewahrheiten hat, denn nur dort konkretisiert es sich im Zusammenhang aller Umstände. Die aporetische Demokratiepädagogik mutiert insofern vom Theorie- zum Systemproblem.

folgten in unserer Pädagogik insofern dem Prinzip der „paradoxen Intention“, das Jonas anführt.

5 Vgl. zu diesem Vorschlag ebenfalls Klement 2023.

Dabei gilt im vierten und letzten Schritt, dass das Experiment gemessen an radikaldemokratischen Erwartungen kein definitives Gelingen oder Scheitern kennt, sondern nur beides in dialektischer Verschränkung. Denn einerseits gleicht der Erwartungshorizont einer Fata Morgana: Als bald man glaubt, ihm als Lehrer*in gerecht zu werden, verfehlt man ihn. Entweder tritt man zu sehr als wissende Autorität auf, die einen vorgegebenen Plan umsetzt. Oder man ist nicht Lehrer*in genug, wirkt also zu selten stabilisierend und achtet zu wenig auf Vermittlung, sodass die Offenheit für Kontingenz und Konflikte in ein Seminarchaos mündet, das keinem Lehrplan und keinem zielgerichteten Lernen mehr folgen kann. Und doch wohnt diesen Verfehlungen andererseits ein Erfolg inne: In der einen oder anderen Weise kann eine radikaldemokratische Subjektivierung gelingen und das Seminar zu einer Präfiguration radikaldemokratischer (Un)Ordnung werden. In der Fata Morgana ist also durchaus eine radikaldemokratische Oase zu finden, hat diese doch aus Prinzip nur eine flirrende, sich jedem feststellenden Griff entziehende Gestalt.

Es folgt nun mein persönlicher Erfahrungsbericht über unseren Versuch, dieser Fata Morgana näher zu kommen. Ich war in der Position eines wissenschaftlichen Mitarbeiters als Projektkoordinator und Dozent in unserem Projekt tätig. Meine Schilderungen sind in diesem Sinne teilnehmende Beobachtungen, denen es aufgrund meiner Verantwortungsposition sicherlich an persönlicher Distanz fehlen dürfte. Mein Bericht sollte deshalb mehr als empirisches Material, denn als empirische Auswertung gelesen werden. Dennoch artikuliert er einen Erkenntnisanspruch mit Blick auf das Problem der praktisch zu entfaltenden Kontingenzparadoxie. Federführend für meine Beobachtungen und Reflexionen sind dementsprechend Momente der Kontingenzöffnung, des Bewusstwerdens von Gestaltungsmöglichkeiten und damit gegebenenfalls einhergehenden Konflikte samt der hierzu gegenläufigen Kontingenzschließungen im Rahmen unseres Seminars. Auf diese Weise wird unser probeweises Oszillieren zwischen Stabilisierung und Destabilisierung der Seminarordnung dokumentiert und der radikaldemokratischen Theorie wie Pädagogik als Experimentalerfahrung zur Verfügung gestellt.

II. Praxiserfahrungen

Bevor ich mit unmittelbaren Erfahrungen beginne, will ich zunächst kurz auf deren Konditionen eingehen, die für Aussagegehalt und Verständnis

wichtig sind. Als Dozierende waren Demokrat Ramadani und ich nicht ahnungslos, sondern brachten qua beruflicher Einstellungsvoraussetzung pädagogische Vorerfahrungen und ein theoretisch vorgeschultes Bewusstsein für Themen und Problemstellungen eines (radikalen) Demokratieseminars mit, das unsere Wahrnehmungen und Herangehensweisen ebenso prägte wie unsere Berichte und Reflexionen. Wir waren in diesem Sinne also *wissentlich* unwissende „Lehrmeister“, die einen bewussten Umgang mit dem Problem sozialer und insbesondere pädagogischer Kontingenz suchten, ohne vorab zu wissen, wie ihnen dies gelingen könnte.

Seinen unmittelbar praxisrelevanten Niederschlag fand diese Tatsache beispielsweise schon in der Konzeption des Seminars. Nicht nur in seinen Inhalten, sondern gleichwohl in seiner demokratischen Form zielte es auf Kontingenzerfahrungen ab, wurde die Umgestaltbarkeit des Seminars im Seminar selbst a priori bereits angenommen. Die im Folgenden berichteten Kontingenzmomente und -erfahrungen eigneten sich dementsprechend in einer schwer zu differenzierenden Mischung aus Erwartungen und Überraschungen, während sie nie frei von einer Erwartung des noch Unerwarteten waren. Der wissentlich unwissende Lehrmeister ist ein Lehrmeister in Alarmbereitschaft. Und weil wir insofern alarmiert waren, sind unsere Erfahrungen vor allem Erfahrungen der gesteigerten Kontingenzsensibilisierung und der praktischen Handhabung generell erwarteter Kontingenzöffnungen in konkret nie durchplanbaren Momenten.

Eine erste persönliche Kontingenzerfahrung eröffnete sich mir zunächst nur folgerichtig im Hinblick auf die Handhabung praktischer Kontingenzmomente. Fortlaufend stellte sich die Frage, wie stark ein radikaldemokratisch eingestellter Dozent sein Seminar leiten könne, dürfe oder müsse bzw. inwieweit er das Seminar seiner Eigendynamik überlassen sollte. Wann müsste ich eher „die Politik“, wann eher „das Politische“ verkörpern, wann also eine Ordnung forcieren, wann partizipative Ordnungs(um)gestaltung begleiten? Damit korrespondierend galt es zu klären, welche Seminarordnung eigentlich durchzusetzen wäre. Damit ist unmittelbar der erste Handlungsrahmen adressiert, über den ich berichten möchte: die Konzeptionsphase.

Seminarkonzeption

Wie im Falle unserer Vorerfahrungen startete die Konzeption nicht ohne Präkonfigurationen. Für den initialen Projektantrag hatte Demokrat Rama-

dani ein vorläufiges Seminarkonzept erstellt, welches vorsah, das letztendliche Seminarkonzept demokratisch mit unseren Hilfskräften (Ellen, Lea, Malte und Sarah) zu entwickeln. In Person der Hilfskräfte waren studentische Teilnehmende also bereits früh in die Ausgestaltung des Seminars miteinbezogen, sodass ein Moment der Kontingenzoffenheit gegenüber einem vorgelegten Plan zur Geltung kommen konnte. Wenngleich demokratisch angesetzt, ist bei dieser Kooperation eine doppelte Hierarchie zu bedenken: Als Projektkoordinator wie auch als Dozent befand ich mich in einer pädagogischen Leitungsfunktion gegenüber den Hilfskräften, ähnliches galt für Demokrats Stellung als Projektinitiator, Fortbilder und Dozent. Diese formale Hierarchie wurde zu Beginn rasch thematisiert und praktisch versuchsweise eingedämmt. So sollte beispielsweise jede Stimme idealerweise gleiches Gewicht haben und weder Demokrat noch ich ein finales Machtwort ausspielen. Des Weiteren wurden neben der partizipativen Ideensammlung fortlaufende Rückmeldungsschleifen zu den Ergebnissen eingebaut, um Kontestationen zu ermöglichen und vorschnellen Festlegungen vorzubeugen.

Organisatorisch hatten wir den Konzeptionsprozess auf verschiedene, größere und kleinere Arbeitssitzungen über mehrere Wochen verteilt, in denen das vorliegende Konzept besprochen, weiterführende Ideen und Gedanken ausgetauscht und diese wiederum im Konzept fixiert wurden. Mitte Januar erfolgte daran anschließend ein teaminterner Testlauf der als Theorieaneignung vorgesehenen „Einführungswerkstatt“ samt Evaluation und Verbesserung des Konzepts anhand der gewonnenen Erfahrungen. Offene Fragen und Details klärten wir in den Folgewochen bis zum Semesterstart.

Insgesamt verlief der Prozess sehr produktiv und harmonisch. Konflikte jenseits kleinerer Meinungsverschiedenheiten über vereinzelte Punkte habe ich nicht registriert. Nennenswerte Kontingenzmomente in der unmittelbaren Besprechung, die über die grundsätzlich von Kontingenz durchdrungenen Konzeptionsfragen hinausgingen, fanden ebenfalls keinen Weg in mein Gedächtnisprotokoll. Das bereits vorliegende Konzept wurde zwar erheblich modifiziert, jedoch nicht als wegweisendes Fundament verworfen. Wenngleich es ausdrücklich nicht verpflichtend war, fungierte es de facto als „inviolable level“ (Hofstadter) der gemeinsamen Orientierung. Bemerkenswert blieben somit in erster Linie die konzeptionellen Kontingenzfragen. Dank der pädagogischen Selbstexperimente während der konzeptionsbegleitenden Fortbildungen boten sich einige erhellende Erkenntnismomente hinsichtlich des je eigenen und so auch meines Demokratieverständnisses. Bewusster als zuvor artikuliert ich eine schon seit längerer

Zeit reifende Umstellung meiner ideologischen Orientierung, in der sich ein demokratischer Idealismus mit „pragmatischeren“ – theoretischer gesprochen: systemfunktionalen – Ansprüchen angereichert hatte. Zugleich rückte die Relevanz des Kontingenzaspekts stärker als praktischer Selbstanspruch an die eigene Leitungsrolle in den Fokus. Kontingenz galt mir nun nicht nur als These, sondern als Handlungsauftrag, der Umsetzungsfragen gerade auch im Hinblick auf die Interaktion mit anderen aufwirft: Wie könnte Kontingenzaffirmation in den Seminarablauf übertragen werden? Wie offen sollte oder könnte das Seminar für Interventionen, Infragestellungen, Umgestaltungen, Konflikte seitens der Teilnehmenden werden? Wie sollte ich meine Rolle als Dozent diesbezüglich ausüben?

Im Team fiel letztlich eine unkontroverse Entscheidung für einen festen Rahmen und die Probe aufs Exempel: Wir würden Offenheit für spontane Veränderungen des Seminarablaufs signalisieren und darauf hoffen, dass Lektüre und Spiel ein Kontingenzbewusstsein schüren, es aber nicht selbst provozieren oder gar forcieren, sondern der Initiative der Studierenden überlassen. Gründe für diese Entscheidungen waren zum einen pragmatischer Art: Meinesteihs wollte ich die eigene Vorarbeit nicht zunichtemachen und daraufhin die Orientierung verlieren. Pädagogisch (und soziologisch) gesehen interessierte mich das Experiment der Zurückhaltung: Würden die Studierenden die gelernten Inhalte von selbst auf das Seminar anwenden oder sie nur als Lerninhalte behandeln, gerade, wenn das Seminar explizit auf eine gelebte Praxis abzielt?

Während unserer Konzeptionsphase hatte sich Kontingenz somit mehr als Thema *für*, denn als Ereignis *in* der Praxis ereignet. Das betraf auch den neuralgischen Punkt der internen Machtverhältnisse. Wenngleich uns die demokratische Autoritätsdekonstruktion meines Erachtens gut gelungen ist, blieben Asymmetrien deutlich spürbar. Zwischen Dozierenden und Hilfskräften fanden sich die erwartbaren Unterschiede in Verantwortungsübernahme und -zuschreibung, manifest etwa im Hinblick auf Eröffnung, Leitung und Schließung der Sitzungen durch die Dozierenden oder im Falle von Aufgabenzuteilungen, die zwar die Zustimmung seitens der Hilfskräfte abfragten, die Erwartung einer Aufgabenübernahme allerdings nicht außer Kraft setzten. Gleichermäßen schien mir die je eigene Entscheidung in der Gesamtentscheidung ein anderes Gewicht zu haben. Erklären lassen sich diese Asymmetrien sicherlich recht pauschal mit dem Druck einer Entscheidungsnotwendigkeit innerhalb eines begrenzten Zeitfensters und Statusunterschieden. Die eigene Statusautorität schien sich mir dabei deutlich auf den Faktoren Orientierungssuche und Expertise, also Wissenshier-

archien, zu gründen. Den Hilfskräften wie mir selbst schien gemeinsam, uns im noch recht unbekannten Terrain einer radikaldemokratischen Seminargestaltung an Demokrat zu orientieren, dessen initiative Vision für die weitere Konzeptausarbeitung federführend blieb und der einen Großteil der Konzeptionssitzungen mit sichtbarer Expertise anleitete. Seine Vorerfahrungen in Sachen Demokratiepädagogik wurden gewissermaßen zum Gemeingut und Richtwert für die Frage, wie unser Experiment aussehen könnte.

Moderation und Anleitung der Seminarsitzungen

Das konzipierte Seminar fand in vier Sitzungen und einer mehrwöchigen Projektphase statt. Insgesamt hielt es sich während dieser Zeit im vorgegebenen Rahmen. Formale Rollen, Asymmetrien hinsichtlich direktiver Autorität und Mitsprache oder Spielregeln wurden selten in Frage gestellt, auch wenn das Bewusstsein seitens der Studierenden vorhanden war. Kontestation der gegebenen Ordnung blieb also wiederum mehr Thema als Praxis.

Als Anschauungsbeispiel kann hierzu das für uns Dozierende zentrale Thema der Diskussionsmoderation während der Einführungswerkstatt herangezogen werden, in der es um die Aneignung der theoretischen Grundlagen ging. Konzeptionell hatten wir uns gemäß einer autoritätskritischen Kontingenzoffenheit darauf verständigt, für diese Theoriesitzungen keine fixierten Lernziele zu forcieren, wenngleich wir bestimmte Topoi und Thesen festgelegt hatten, die wir durch die Lektüre behandelt sehen wollten. Nach unserer Vorstellung sollten sich die Studierenden im Zuge der gemeinsamen Diskussion eine eigene Demokratietheorie erarbeiten und bewusst machen können, in die wir radikaldemokratische Impulse einbringen wollten. Wir bewegten uns somit vorsätzlich in einer – für Universitätsseminare nicht ungewohnten – Spannung zwischen der Offenheit für Unvorhergesehenes und Planvorgaben.⁶ Der zur Pflichtlektüre gewählte Einführungsband (Flügel-Martinsen 2020) dürfte, so unsere Annahme,

6 Mit anderen Worten wollten wir weder unsere Studierende noch unser pädagogisches Interaktionssystem als „triviale Maschinen“ behandeln, deren Leistungsanforderung darin bestünde, zu unserem „Input“ den richtigen „Output“ zu liefern, wie es Luhmann der regulären Pädagogik des vergangenen Jahrhunderts attestierte. Demgegenüber war ein größerer Raum zur Entfaltung individueller Subjektivität intendiert und insofern eine „willkürliche Pädagogik des Moments und der unterschiedlichen Subjektivität“ als Gegenstandspunkt zu illusorischen Kontrollfantasien angedacht (vgl. Luhmann 2004: insb. 15–20). Unser System sollte das Wechselspiel aus Kontingenz und Kontrolle in

die Diskussion indes schon dergestalt kanalisieren, dass sich eine starke Führungsrolle für uns erübrigen würde. In laufende Diskussionen wollte ich deshalb nach meiner situativen Einschätzung nur insoweit eingreifen, dass sie nicht völlig vom angedachten Thema ab-, sondern zu den von uns angedachten Thesen zurückkamen – vom Prinzip her eine moderierte Kontingenz also.

De facto folgten die Theoriesessions dann im Regelfall einer Dynamik, die sich aus den Beiträgen der Studierenden zur Lektüregrundlage speiste. Bewusst hielt ich mich stellenweise mit starken moderativen Eingriffen zurück, um den Gesprächsfluss in seinen eigenen Wendungen und Windungen zu beobachten. Ich erinnere mich lediglich an eine Situation, in der ich auf Grund eines eher textfernen und monologischen Beitrags offensiver intervenierte, um die Diskussion auf das für mich eigentliche Thema der Lektüre hinzuleiten. Auch die üblichen Gesprächspausen ließ ich zu, abwartend, ob sich der Faden aus der Initiative der Studierenden weiter-spinnen würde. Es waren jedoch insbesondere diese Momente der kommunikativen Kontingenz, der vorläufigen Nullpunkte des Gesprächs, die oft einen aktivierenden, inhaltlich dirigierenden Einsatz seitens der Dozierenden verlangten, um die Diskussion wieder im Zeitrahmen voranzubringen. Ebenso blieben uns mit der formellen Eröffnung und Schließung der Theoriesitzungen obligatorische Moderationsaufgaben überlassen, die uns allem voran zweierlei auftrugen: Zum einen galt es anfänglich wiederholt auftretende Sprechhemmungen der Studierenden zu lockern, so etwa, indem wir inhaltliche Orientierungspunkte setzten, auf die sie eingehen konnten. Zum anderen sahen wir uns dazu angehalten, zum Abschluss einer Theoriesession die Resultate der bisherigen Diskussion sowie Kernthesen der Theorielektüre zusammenzufassen, um sicherzugehen, dass theoretische Essenzen kommuniziert wurden, auf denen weitere Spiele und Diskussionen aufbauen sollten. Darüber hinaus blieb von uns die Zuteilung „des Wortes“ und damit die Berücksichtigung der Sprechanteile als Ordnungsleistung erwartet, die in der Dynamik der Diskussion fraglos ihre Berechtigung hatte, sicher gerade auch weil sie erwartet wurde.⁷

Form seiner paradoxen, radikaldemokratischen Programmierung reflektiert bejahen und operationalisieren – was wiederum, wie dieser Bericht zeigt, (vorsätzlich) mit der Eigendynamik des Interaktionssystems kollidierte, wenn etwa Kontingenzerwartungen enttäuscht blieben.

- 7 Moderation kann die Teilnehmenden von kommunikativer Selbstregulation entlasten und einem kommunikativen Wildwuchs vorbeugen. Demokratietheoretisch interessant ist dann, wie sich dagegen Moderationsverzicht zu kommunikativen bzw. epistemi-

Es bleibt nun fraglich, wohin weniger Moderationseinsatz der Dozierenden geführt hätte, und für eine experimentelle Bestandsaufnahme wären Vergleichsproben letztlich unabdingbar. Meinem jetzigen Eindruck nach waren die inhaltlichen wie formellen Anstöße und Leitplanken unsererseits unerlässlich, um die Lektüresitzungen als Räume der gemeinsamen Theorieaneignung zu öffnen und gleichzeitig in die pädagogische Gesamtstruktur des Seminars zu integrieren. Die Offenheit für Eigeninitiative, Partizipation und Unerwartetes blieb auf unsere Hinleitung zu bestimmten Thesen, unsere Anreicherungen durch Fragen und unsere abschließenden Zusammenfassungen angewiesen, um sich entfalten zu können, denn diese ordnenden Einlassungen unsererseits gaben den Studierenden offenkundig Anlässe und Anreize, um eigene Fragen, Ansichten und Erfahrungen zur Diskussion zu stellen.

Eine gleichermaßen ordnungsleistende Funktion wie bei der Diskussionsmoderation kam uns Dozierenden während der Spielübungen zu, wobei die Anbahnung von Kontingenzmomenten hier eine gesteigerte Qualität annahm. Zwar konnte ich auch in diesem Praxisfeld im wortwörtlichen Sinne überwiegend regelkonformes Verhalten beobachten, da die Spielregeln in nahezu keinem Fall grundlegend ausgehebelt wurden. Kontestationen artikulierten die Studierenden jedoch gelegentlich in der Form von Scherzen, die ein deviantes Verhalten ohne ernsthafte Selbstverpflichtung in den Raum stellten. Man könnte doch nun auch einfach dies statt jenes tun, oder nicht? Wir insistierten in diesen Momenten nicht auf den Regeln, sondern überließen ihnen passiv die Gestaltungsoffenheit, die dann allerdings kaum genutzt wurde. Kontingenz ereignete sich insofern als spielerische Hypothese, blieb also selbst im Horizont des Möglichen ohne Realisierungsanspruch präsent.

Durchaus ernsthafter gestaltete sich allerdings der wohl radikalste und für mich durchaus überraschendste Kontingenzmoment: Gleich zu Beginn der Einführungswerkstatt kam während des Spiels „1 Regel“, in dem sich die Studierenden selbst eine Seminarverfassung geben sollten, unter den Studierenden die Debatte auf, ob sie die Moderation übernehmen und uns Dozierende von dieser Aufgabe ausschließen sollten. Im Raum stand unversehens und noch vor der erst anschließenden Diskussion über Kontingenz, das Politische und Konflikte eine Umwälzung der formalen Seminarordnung durch Entmachtung des Lehrpersonals. Da wir Dozierende

schen Gerechtigkeitsansprüchen verhält. Vgl. zum Problem der epistemischen Ungerechtigkeit exemplarisch Fricker 2007.

gemäß den Spielregeln kein Mitspracherecht bei der Verfassungsgebung hatten, hielten wir uns zurück, wurden jedoch von den Studierenden mit- einbezogen, die sich offenbar nicht zu einem Alleingang in der Entscheidungsfindung durchringen wollten. Die spielerisch eröffnete Strukturdebatte wurde schließlich im Dialog mit uns dahingehend gelöst, dass Studierende und Dozierende beiderseitig moderierend tätig sein sollten. Praktisch durchgehalten wurde dieser Verfassungsgrundsatz zwar nicht; dennoch ließ die Aufgabe der gemeinsamen Regelsetzung den Zusammenhang von Politischem und Politik und die Kontingenz der Seminarordnung bereits eindrücklich erfahrbar werden.

Ebenso eindrücklich wirkte im weiteren Seminarverlauf das Spiel „Kampf um die Stühle“, das den Studierenden nach eigenem Bekunden den Umgang mit Konfliktsituationen und das Potenzial konstruktiver Lösungen durch Reinterpretation der gesetzten Regeln vor Augen führte. Die Regeln des Spiels wurden in diesem Fall nicht nur scherzhaft in Frage gestellt, sondern zumindest derart umgangen, dass aus einer zunächst unlösbar erscheinenden eine lösbare Konfliktsituation entstand. Wenngleich dieser Kontingenzmoment von uns zugegebenermaßen antizipiert war und deshalb nicht außerordentlich zu nennen ist, konnte er mich in seiner pädagogischen Wirksamkeit dennoch überraschen. Ähnliches galt für die folgende Praxisphase.

Begleitung der Praxisprojekte

Den zweiten Hauptteil unseres Seminars bildeten die Praxisprojekte der Studierenden. Über sechs Wochen sollten sie Demokratisierungsversuche in einem selbst gewählten, alltäglichen Lebensbereich unternehmen und dabei auf die in der Einführungswerkstatt gelernten Inhalte zurückgreifen. Unsere Aufgabe als Lehrende beschränkte sich während dieser Phase auf regelmäßige Sprechstundentermine, in denen wir bei Fragen und Problemen beratend tätig wurden. Kontingenz- oder Konfliktmomente, die das Format der Projektphase selbst zur Debatte stellten, ereigneten sich nicht, traten allerdings innerhalb der Projektdurchführung auf. Die Studierenden konsultierten unsere Sprechstunden mehrfach, um von Schwierigkeiten bei der Umsetzung ihres Demokratisierungsvorhabens zu berichten und Impulse für einen produktiven Umgang mit praktischen Hindernissen zu erhalten. Die Praxisberichte sind vor diesem Hintergrund in vielen Fällen als verschlungene Pfade zu einem nur versuchsweise erreichbaren Ziel zu

lesen, in denen die Kontingenz sozialer Praxis sich den Studierenden als Ungewissheit und Improvisationsnotwendigkeit darstellte. Auch wenn sie die erlebten Ab- und Umwege im Versuchsverlauf nicht *expressis verbis* als Kontingenzerfahrungen thematisierten, stellte sich mir als Seminarleiter erneut die Frage, inwieweit ich in die Umgestaltung ihrer Projekte eingreifen sollte. Offenkundig erwarteten die Studierenden konstruktive Hilfe von uns, die wir auch leisten wollten. Folglich blieb ein schmaler Grat zu beschreiten zwischen den Optionen, sie mehr der eigenen Problemlösung zu überlassen oder doch stärker eigene Ideen für einen gelingenden Versuch einzubringen.

Um die Eigeninitiative der Studierenden nicht zu hemmen und ihnen doch eine Orientierung zu geben, wiesen wir darauf hin, dass nicht die makellose Umsetzung ihres eigentlichen Vorhabens, sondern die Versuchserfahrung als solche das zentrale Anliegen des Experiments sei. Ein Scheitern konnte es also streng genommen nicht geben. Auf diese Weise sollten sich die Studierenden, entlastet von der Sorge, vermeintliche Planerfüllungserwartungen zu verfehlen, ungezwungener in der Gestaltung ihrer Projekte bewegen können. Zur konkreteren Hilfestellung brachten wir über die Klärung unserer eigenen Erwartungen hinaus verschiedene Abwandlungs- und Interpretationsmöglichkeiten ihrer Projekte und Erfahrungen ein. Im Ergebnis führten diese Einlassungen unsererseits in nahezu allen Besprechungen zu einem gelösteren Umgang mit Praxishindernissen und neuen Ideen zu ihrer Überwindung. Praktische Kontingenzmomente konnten wir somit recht erfolgreich in neue Praxisordnungen überleiten.

III. Abschlussreflexion

In der Gesamtschau können wir festhalten, dass die duale Struktur unseres Praxisversuchs von den Studierenden gut angenommen wurde. Die Semindurchführung verlief reibungslos und hat sich mit Blick auf die Zielsetzungen mehr als bewährt. Diskussionen, Praxisberichte und mündliche Rückmeldungen haben uns deutlich gezeigt, dass die Studierenden die teils abstrakten Theorieinhalte in kontingenz-, macht- und konfliktbewusste Demokratisierungsprozesse umzumünzen vermochten und damit einhergehende Problemstellungen selbstständig identifizierten. An etablierten pädagogischen Maßstäben gemessen, ist unserem Experiment die erhoffte radikaldemokratische Subjektivierung also durchaus gut gelungen. Dennoch

bleibt eine derartige Evaluation schwierig, da die Aufforderung, ein *eigenes* Demokratieverständnis zu entwickeln, die Übernahme eines theoretisch vorgelegten Demokratieverständnisses als Gradmesser des pädagogischen Erfolgs relativiert. Wichtig scheint uns deshalb, sich als Lehrende für die Aneignung eines Seminars durch die Studierenden offen zu halten, sprich für die Kontingenz von Lernerfolgen, und zwar nicht nur im Hinblick auf das Ob, sondern ebenso auf das Was und Wie.⁸

Bei diesem Gedanken ansetzend möchte ich abschließend meine Eindrücke zur Kohärenz von Inhalt und Form unseres Seminars teilen. Inwiefern konnte sich in unserem Seminar das Politische in Momenten der Kontingenz und des Konflikts entfalten? Mein Resümee fällt auf den ersten Blick ambivalent und nüchtern aus: Wenngleich das Bewusstsein für die eigene Seminarmitgestaltung den Studierenden während der Seminardurchführung fraglos anzumerken war, ließ sich diese praktisch spärlich erleben. So blieben wir bei Lektürediskussionen und Übungen in unseren moderativen Leitungsrollen gefordert, um die aktive Teilnahme der Studierenden zu stimulieren und ihnen eine Vorstellung davon zu geben, worum es im Seminar gehen soll. Wir exemplifizierten damit in gewisser Weise einen sozialtheoretischen Gemeinplatz: Komplexität lässt sich durch Komplexitätsreduktion steigern, das heißt Handeln gedeiht durch Handlungsbeschränkungen, insbesondere wenn diese konstruktive Orientierungswerte bieten. Ob und inwieweit auf diese Weise Kontingenzmomente erstickt wurden, lässt sich wie gesagt ohne Vergleichsprobe schwer beantworten. Unsere eigenen, unbewusst mitlaufenden Verhaltensprogramme sind in diesem Zusammenhang jedenfalls mitzudenken, denn aus der Rollenerwartung als Dozierende heraus war mit Blick auf den begrenzten Zeitrahmen der innere Antrieb groß, die Sitzungen auf bestimmte Lernziele hinzuführen. Der Hang zur didaktischen Anleitung wurde mir vor dem normativen Hintergrund unseres radikaldemokratischen Seminars immer wieder als mögliches Problem bewusst – er war in unserem Seminarkonzept allerdings auch nicht ausgeschlossen. Dennoch würde ich einige Moderationssituationen gern zum Vergleich noch einmal offener gestalten.

Für Kontingenzmomente sorgten dagegen umso mehr die Praxisübungen. Von den geschilderten Ereignissen abgesehen blieb das Politische im weiteren, planmäßigen Verlauf der Einführungswerkstatt zwar in toto mehr Diskussionsthema als praktisches Ereignis, generell haben sich die Praxis-

8 Siehe hierzu auch Fußnote 5: Die Bewertung kann gemäß der radikaldemokratischen Programmierung unseres Seminars nur weniger trivial ausfallen.

übungen als pädagogische Lehr- und Lernmittel jedoch überaus bewährt. Den Rückmeldungen der Studierenden und meinem eigenen Eindruck aus den darauffolgenden Diskussionen nach zu urteilen, eröffneten sie neben dem intellektuellen einen praktisch-körperlichen Zugang zu den Seminarinhalten. Die Aneignung radikaldemokratischer Thesen zu Themen wie politischer Gestaltung, Kontingenz, Konflikt, Subjektivierung und Theorie und Praxis gestaltete sich auf eine persönlichere, erlebnisreichere Weise, insbesondere wenn die Spieleinheit vor der Lekturediskussion stattfand. Offenkundig bestätigten uns Spiele also ein gut nutzbares Potenzial für eine leichtgängigere Vermittlung abstrakter Inhalte. Die Übertragung der vorgängigen Spielerfahrung in die darauffolgende Theorieabstraktion bedurfte zwar zu Beginn immer wieder instruktiver Impulse durch Fragen unsererseits, fand nach einer Aufwärmphase aber stets ihren Weg in eine selbstreflektierend vertiefende Erschließung der Theorie. Das tendenziell abstrakte „Erleben“ von Demokratietheorie wurde qua handfester Erprobung also in ein persönliches Erleben demokratischen *Handelns* verwandelt, aus dem heraus Begriffe mit eigenen Anschauungen angereichert werden konnten.

Da unerwartete, die Seminarordnung selbst kontestierende Kontingenzmomente in der Summe spärlich blieben, bleibt hinsichtlich der Kohärenz von Form und Inhalt naheliegenderweise zu eruieren, wie sich radikaldemokratische Momente vermehrt in einer Bildungspraxis evozieren lassen. Relevant sind in diesem Zusammenhang freilich Hemmfaktoren, über die ich an dieser Stelle nur spekulieren kann. Autoritätshörigkeit und Konfliktaversion mögen eine Rolle spielen, wichtiger noch erscheint mir allerdings die Suche nach Orientierung in einer von Lern- und Leistungsmotivationen – für viele Studierende ging es schließlich um den Erwerb eines Leistungsscheins – geprägten Systems, deren Rahmenbedingungen (z.B. Studienordnungen) jenseits des seminarinternen Gestaltungsspielraums lagen. Den Studierenden insofern einen gewissen Pragmatismus zu unterstellen, den ich aus Interesse an einem möglichst stressreduzierten Seminarablauf an mir ebenso wahrnehmen konnte, dürfte keine persönliche Übergeneralisierung sein. Die Möglichkeit politischer Gestaltung konkurriert auch im Bildungskontext mit der Tendenz, bewährte Schemata beizubehalten, um anderweitige Ziele und Erwartungen zu verfolgen.

Ebenso wichtig ist für Bildungsambitionen allerdings die Suche nach begünstigenden Faktoren für praktische Momente des Politischen und affirmativen Haltungen zu Kontingenz und Konflikt. Nach meiner zurückliegenden Erfahrung möchte ich diesbezüglich vier Thesen hervorheben:

Erstens sollten politische Theorieinhalte grundsätzlich praktisch erfahrbar werden, das heißt konfligierende Gestaltungen sollten in einem gestaltungsoffenen Handlungszusammenhang stehen. Die Übungen und Praxisversuche unseres Seminars haben gezeigt, dass ein Kontingenz- und Konfliktbewusstsein weder theoretisch eingebläut noch durch pädagogische Leitung forciert werden muss, wenn es sich im erlebenden Handeln von selbst entfalten kann. Wir können somit die aus Pädagogik und Theorie vielfach überschneidend kommende Forderung nach experimentellen Erfahrungsräumen für demokratisches Handeln und Lernen nur unterstreichen (vgl. Feurich/Förster 2022; Friedrichs 2022a; Friedrichs 2022b: 189–190; Kenner 2022; Süß 2020). Dozierende und Theorie leisten hier unserer Erfahrung nach nicht mehr, aber auch nicht weniger als eine maßgebliche, mäeutische Hilfestellung für die Deutung und Projektion der eigenen Erfahrungen. Umgekehrt bieten Praxiserfahrungen wiederum einen Erfahrungsschatz für die Theoriebildung, den es verstärkt anzupapfen gilt. Radikale Demokratietheorie sollte sich insofern nicht nur als Impulsgeber *für* Demokratiebildung in Stellung bringen, sondern sich *an* praktizierter Demokratiebildung und radikalen Demokratisierungsversuchen bereichern. Denn Demokratiebildung kann ein Handlungszusammenhang für radikal-demokratische Praxiserfahrungen sein, in dem sowohl *von* der Theorie als auch *für* die Theorie gelernt werden kann.

Um radikale Demokratie in diesem Sinne auch als Praxismodalität zu ermöglichen, müssen Dozierende jedoch nicht selbst Kontingenz, Konflikt und Politisches *par excellence* verkörpern, indem sie diese Postulate unkritisch bejahen und bei jeder Gelegenheit provozieren. Sie tun ihren Studierenden, so will ich *zweitens* behaupten, ebenso einen Gefallen, indem sie ihre angedachte Seminarpolitik umsetzen. Grundsätzlich suchen viele Studierende meiner Erfahrung nach insbesondere in noch unbekannten Lernsituationen Anhaltspunkte zur Orientierung. Sie sind deshalb nicht auf autoritäre Führung erpicht, ebenso wenig wollen sie jedoch mit einer potenziellen Gestaltungsoffenheit ihres Seminars alleingelassen werden – zumal wenn sie sich in einer Handlungssituation befinden, in der sie verschiedene Ziele verfolgen und deren Rahmen sie nicht unbegrenzt ändern können. Die Welt hat eine Geschichte, deren gegebene Ordnung Lehrende verkörpern und gerade deshalb können sie Orientierungs-, aber auch *Reibungspunkte* für eine Umordnung darstellen. Konzise gesprochen gedeiht politischer Widerstand besser in einer Struktur, der widerstanden werden kann (vgl. etwa Schermann/Wallner 2020: 69). Das Politische braucht eine

Politik, um sie zu „unterbrechen“ (im Umkehrschluss zu Friedrichs 2022b: 189). Lehrende können als Politik diesen Rahmen für das Politische bieten – und in dieser Rolle überdies ihre eigenen radikaldemokratischen Erfahrungen mit Momenten der Kontingenz, der Kontestation, des Konflikts und der eigenen Subjektivierung machen. Es ist also kein Makel, Politik oder „Polizei“ zu verkörpern, wenn man nur das Politische nicht unterbindet, sondern es bejaht und in diesem Sinne seine eigene Ordnungssetzung und deren Kontingenz transparent macht.⁹ Die Erfahrung des Politischen kann auf diese Weise ebenso unterstützt werden.

Das so begriffene Oszillieren der Lehrenden zwischen Politik und Politischem, zwischen Ordnungssetzung und Umgestaltung kann und sollte dabei wohl kaum einem anderen Prinzip als der eigenen situativen Urteilskraft unterstehen: Insistiere ich jetzt auf meinen Vorgaben? Interveniere ich hier in Abweichungen? Halte ich mich zurück und lasse geschehen? Oder stimulare ich einen Widerstand gegen die gegebene Ordnung? Das sind nur einige praktische Fragen, die sich mir während meiner Lehrtätigkeit wiederholt stellten und deren Beantwortung mir letztlich nur in Anbetracht der jeweiligen Umstände sinnvoll möglich schien. Dass Lehrenden dabei mitunter ein Widerspruch zu eigenen Postulaten angekreidet werden kann, wenn sie Kontingenz geschlossen halten, wo sie Kontingenzen offenheit vermitteln wollen, ist zu erwarten. Es ist jedoch per se kein Defizit, sondern vielmehr Manifestation eines grundsätzlichen Praxisproblems, dem auch sie sich zu stellen haben und das hier als Oszillation zwischen Kontingenzöffnung und Kontingenzschließung beschrieben wurde. Gehen Lehrende mit dieser Problematik offen um – und wir hätten dies sicherlich noch deutlicher tun können –, kann mit dem Beharren auf einer Seminarordnung ein neuralgischer Aspekt von Kontingenzerfahrungen bewusst gemacht und zur Diskussion gestellt werden, der womöglich großes Identifikationspotential zwischen Lehrenden und Studierenden im Hinblick auf geteilte Herausforderungen birgt.

In der Bejahung der eigenen Leitungsfunktion liegt nämlich gleichsam ein durchaus demokratisches Element: Man ist selbst Seminarteilneh-

9 Die Erfüllung einer ordnungsgebenden Funktion in pädagogischen Interaktionssystemen darf unter demokratischen Vorzeichen keinesfalls mit der pauschalen *Rechtfertigung* hierarchischer Beziehungen zusammenfallen, sondern sollte bei aller Einsicht in praktische Problemstellungen und Paradoxien deren Überwindung verpflichtet bleiben. Nur dann kann Demokratiebildung zu einer demokratischen Hegemonie bzw. einer emanzipierenden Gegenhegemonie beitragen (vgl. dazu auch Pohn-Lauggas 2020: insb. 172–176).

mer*in, mit eigenen Vorgaben, Zielen, Bedürfnissen, Gefühlen und Ordnungsvorstellungen wie andere auch. Die pädagogische Aufgabe radikaldemokratischer Lehrmeister*innen muss dementsprechend nicht darin bestehen, unentwegt Destabilisierungen und Konflikte zuzulassen oder selbst zu provozieren, um sich so auf einer radikaldemokratischen Metaposition zu jeder Unterrichtsordnung zu positionieren. Um einen radikaldemokratischen Erfahrungsraum für *alle* Beteiligten zu eröffnen, kann es ebenso gewinnbringend sein, die Unterrichtsordnung zu stabilisieren und dies nicht nur als eine autoritäre Rollenfunktion, sondern gleichsam als legitime Erwartung eines demokratischen Subjekts, das man selbst präfiguriert, im Seminarraum zu kommunizieren. So kann eine doppelte Paradoxie der Demokratiebildung praktisch realisiert werden, die sich im Anspruch auf eine Kohärenz von Form und Inhalt stellt: aus einer ungleichen Stellung innerhalb einer formalen Hierarchie heraus das gleiche Anrecht auf konfliktreiche Un- und Umordnungen zu exemplifizieren.

Für all diese Demokratisierungsversuche muss *drittens* bedacht werden, dass sie Zeit, Überwindung und Ermutigung bedürfen. In den Praxisberichten der Studierenden wurden diese Faktoren mehrfach als Herausforderungen demokratischen Handelns thematisiert und auch während des Seminars äußerten sie dahingehende Erfahrungen, die durch Theoriediskussion und Praxisübungen angeregt wurden. Grundsätzlich sollte den Studierenden ein basales Kontingenzbewusstsein, wohl als typisch modernes Weltverständnis, unterstellt werden, mag das entsprechende Theorievokabular auch fehlen. Umso entscheidender ist dann allerdings, dass die Gestaltungsmöglichkeit der sozialen Welt erst zur Gestaltungsmotivation reifen muss und in diesem Sinne ein *Motiv* haben sollte, das sie antreibt und ausfüllt.¹⁰

10 Ebenso zählen Feurich/Förster und Reinhardt demokratische Handlungsmotivation bzw. ein Wollen neben Wissen, Urteilsfähigkeit und Können zu den Bedingungen demokratischen Handelns (vgl. Feurich/Förster 2022: 54; Reinhardt 2004: 5). Aus dem konkreten Fallbeispiel *Making-Democracy* berichten Schermann/Wallner zur Verbindung von Motivation und demokratischem Handeln entsprechend, dass Demokratisierung bedeuten müsse, „Schüler*innen ihre tatsächlichen Bedürfnisse erkennen zu lassen und sie zu entsprechenden Taten zu ermutigen, sie selbst als Gestalter*innen ihrer Gegenwart und Zukunft tätig werden zu lassen“ (Schermann/Wallner 2020: 68), wobei die Anknüpfung an die Lebenswelt der Schüler*innen sowie deren „Neugier und Freude sich zu zeigen [...] bestimmende Faktoren für das Gelingen des Projektes“ waren (ebd.). Vgl. zur Verbindung von Lernen, Motivation und alltäglicher Lebenserfahrung aus demselben Praxisprojekt auch den Beitrag von das kollektiv 2020 sowie Pohn-Lauggas 2020: 176.

Um aktive Kontingenzöffnungen und Mitgestaltungsambitionen zu stimulieren, scheint es mir deshalb unerlässlich, Kontingenz *viertens* nicht nur als abstrakte Erwartung zu formulieren. Sie muss stattdessen einen Orientierungspunkt bilden, der sich mit anderen konkreten Handlungsorientierungen verbindet. Eine abstrakte, „hohle“ Kontingenzideologie (Friedrichs 2022b: 186) wirkt dagegen unzureichend, um politische Kontingenzöffnung als tatsächlich praktizierte Handlungsmaxime zu stärken. Man kann sich der Gestaltbarkeit des Sozialen gewahr sein, sie aber ungenutzt lassen, wenn das Warum und Wozu der Gestaltung unklar und reizlos bleibt. Ebenso mögen soziale Ordnungen in einem objektiven oder normativen Sinne grundlos sein, wie radikale Demokratietheorien unermüdlich hervorheben; frei von motivierenden Interessen, Bedürfnissen, Wünschen und Idealen sind sie allerdings nicht und Gestaltung um der Gestaltung willen schien zumindest für unsere Studierenden kein hinreichendes Motiv zur Überwindung innerer und äußerer Hemmnisse gewesen zu sein. Wie bei anderen Lernzielen stellt sich Lehrenden folglich die Aufgabe, Anreize zur Mitgestaltung zu stärken, und hierzu scheinen substanziellere Motive und Orientierungen ratsam. Spielerische Übungen mit klaren Aufgabenstellungen sind in dieser Hinsicht eine Option, die Dozierende relativ leicht ergreifen können. Gleichermäßen kann die als demokratische Tugend zu bezeichnende Experimentierfreudigkeit eine essenzielle Voraussetzung für Gestaltungsmotivation sein. Doch auch hier stellt sich die Frage: Welches Experiment sollte ich wählen und wie verhält sich dies zu meinen Zielen und Konditionen, denen ich jenseits der Kontingenzpotenziale unterliege, seien es geforderte Leistungsnachweise oder Familienverhältnisse?

In unserem Experiment hat sich bestätigt, dass der Rückgriff auf die jeweiligen Lebensumstände der Studierenden überaus gewinnbringend sein kann, um substanzielle Orientierungspunkte für Demokratisierungsvorhaben zu finden. Während der Seminarsitzungen und den Sprechstunden bestand unsere pädagogische Arbeit in einem wesentlichen Punkt darin, mit den Studierenden einen Blick auf ihre Lebenswelt als Raum für politische Interventionen und Kontingenzöffnungen zu entwickeln. Von eminenter Bedeutung erwiesen sich dabei Problemdiagnosen verschiedenen Typs, von denen die Studierenden selbst betroffen waren und die sie selbst formulierten, so etwa die Exklusion vom Wahlrecht oder eine mangelhafte WG-Organisation. Die Substanz der politischen Orientierung und Motivation entspringt, wenig verwunderlich, oftmals einer eigenen Problembetroffenheit. In mehreren Praxisprojekten ging in diesem Sinne das Ideal einer demokratischeren Ausgestaltung mit dem Wunsch nach einer ebenso prag-

matisch besseren Organisation des jeweiligen Lebensbereiches einher. Die Formalisierung von Verantwortung, Austausch und Entscheidungsfindung, etwa durch eine Verfassung oder Satzung, stand beispielsweise in drei von zehn Projekten im Zentrum der anvisierten Neuausrichtung und bezeugte den Gleichklang demokratisierender wie praxisoptimierender Intentionen.

Auf den ersten Blick mag in diesem Hang zur Instituierung einer Formalstruktur ein Bruch mit radikaldemokratischen Postulaten gesehen werden, die sich Institutionen gegenüber tendenziell kritisch positionieren. Für die Studierenden erwies sich dieses Vorhaben jedoch als geeigneter praktischer Ansatzpunkt für eine dauerhaft wirksame Umgestaltung der gegebenen, oftmals informellen Ordnungen ihres gewählten Lebensbereichs. Der Ansatz bei Formalstrukturen bot unseren Praktiker*innen eine bewährte Gestaltungsaussicht, weil qua Entscheidung festgelegte Regeln und Routinen sowohl eine schon gegebene wie auch zukünftige Ordnung für Gestaltungen greifbar machten.¹¹ Die Rede von motivierenden Orientierungspunkten darf dementsprechend nicht auf persönliche Interessen und Bedürfnisse verengt werden, sondern muss, gerade unter politischen Vorzeichen, ebenso die Strukturen eines sozialen Systems ins Auge fassen, mit denen in großer Fülle Anreize und Ansätze für Demokratisierungsexperimente gegeben sind. Das Politische bleibt mit anderen Worten in praktischer Ambition stets auf Politik bezogen – womit sich der Kreis zur angesprochenen Leitungsrolle des Dozierenden schließt, der den Studierenden sowohl Orientierung als auch aus eben diesem Grund Anlass zum Widerstand bietet.

In diesem Zusammenhang sei zu guter Letzt die praktische Entlastungsfunktion einer gegebenen Ordnung samt ihrer Autoritätsstrukturen angesprochen, zu denen eine radikaldemokratische Pädagogik sich verhalten muss. Will sie gegen jede Autorität agieren oder sie aus funktionalen Gründen ebenso tolerieren – und wie könnte diese Toleranz aussehen? Paul Sörensen ist an dieser Stelle erneut zuzustimmen, der eine nicht-autoritäre, radikaldemokratische Autorität als Desiderat bezeichnet, das dialektisch und differentiell begriffen werden muss (vgl. Sörensen 2023: 289). Reformuliert wird damit die radikaldemokratische Paradoxie einer stabilisierten Destabilisierung zwischen Kontingenzoffenheit und Kontingenzschließung, die immerzu mit der Frage konfrontiert bleibt, welche stabilisierenden und destabilisierenden Faktoren sie für legitim erachtet und welchen gegenüber sie sich selbst verschließt.

11 Vgl. hierzu insbesondere auch den Beitrag von Elias Stieve-Dawe in diesem Band.

Unser Seminar hat auf diese Frage situative Praxisantworten gefunden, sie vor allem aber selbst expliziert und mit Folgefragen und -überlegungen angereichert, die ich hier aus meiner Warte vorgestellt habe. Viel mehr ist im Einklang mit einem radikaldemokratischen Geist, der sich gegen festgefügte Rezepte sträubt, kaum zu erwarten. Vielleicht mögen wir insgesamt noch zu autoritär agiert haben, vielleicht auch nicht. Weitere Versuche müssten unternommen werden, um es herauszufinden. Sie wären ein Gewinn für Forschung und Demokratie als real existierende Lebensform. Denn zu finden war am Ende unseres bisherigen Weges wohl keine radikaldemokratische Oase, doch eine für Pädagogik und Theorie gleichermaßen gehaltvolle Wirklichkeitserfahrung und fraglos radikaldemokratischere Subjekte, vielleicht nur situativ, nur in Momenten, aber in jedem Falle unterwegs zu einem demokratischen Horizont. Man mag darüber streiten, ob dies als demokratischer Fortschritt bezeichnet werden darf – ein Rückschritt war es sicher nicht.

Literatur

- das kollektiv 2020: Wozu lernen? = Wozu kämpfen? Pädagogik im globalen postkolonialen Raum. In: Rajal, Elke et al. (Hg.), *Making-Democracy. Aushandlungen von Freiheit, Gleichheit und Solidarität im Alltag*. Bielefeld, 179–192.
- Flügel-Martinsen, Oliver 2020: *Radikale Demokratietheorien zur Einführung*. Hamburg.
- Fricker, Miranda 2007: *Epistemic Injustice. Power and the ethics of knowing*. Oxford.
- Feurich, Arila/Förster, Mario 2022: Demokratie erfahren – demokratisch handeln. In: Beutel, Wolfgang et al. (Hg.), *Handbuch Demokratiepädagogik*. Frankfurt/M., 52–61.
- Friedrichs, Werner 2022a: Demokratie als Experiment? In: Beutel, Wolfgang et al. (Hg.), *Handbuch Demokratiepädagogik*. Frankfurt/M., 72–77.
- Friedrichs, Werner 2022b: Demokratiepädagogik und radikale Demokratietheorien. In: Beutel, Wolfgang et al. (Hg.), *Handbuch Demokratiepädagogik*. Frankfurt/M., 184–193.
- Kenner, Steve 2022: (Selbst-)Bildung durch politische Partizipation. In: Beutel, Wolfgang et al. (Hg.), *Handbuch Demokratiepädagogik*. Frankfurt/M., 713–723.
- Klement, Kristoffer 2023: *Wäre Radikale Demokratie eine gelingende Lebensform? Zum Dialog zwischen radikaler Demokratietheorie und Kritischer Theorie*. Vortragsmanuskript. Bielefeld.
- Luhmann, Niklas 2004: Erziehender Unterricht als Interaktionssystem. In: Luhmann, Niklas, *Schriften zur Pädagogik*. Frankfurt/M., 11–22.

- Pohn-Lauggas, Ingo 2020: Die Verhandlung demokratischer Werte als Kohärenzpraxis. Ein Beispiel für Hegemonie als pädagogisches Verhältnis. In: Rajal, Elke et al. (Hg.), *Making-Democracy. Aushandlungen von Freiheit, Gleichheit und Solidarität im Alltag*. Bielefeld, 167–178.
- Rancière, Jacques 2007: *Der unwissende Lehrmeister. Fünf Lektionen über die intellektuelle Emanzipation*. Wien.
- Reinhardt, Sibylle 2004: Demokratie-Kompetenzen. In: BLK (Hg.), *Beiträge zur Demokratiepädagogik*. Berlin. Online: <https://www.pedocs.de/volltexte/2008/163/pdf/Reinhardt.pdf> (18.07.2023).
- Schermann, Stefanie/Wallner, Beate 2020: Idee, Projekt, Vision und dann? Reflexion zum Thema „Demokratie machen“. In: Rajal, Elke et al. (Hg.), *Making-Democracy. Aushandlungen von Freiheit, Gleichheit und Solidarität im Alltag*. Bielefeld, 63–71.
- Sternfeld, Nora 2020: Eine Demokratie lernen, die es noch nicht gibt. In: Rajal, Elke et al. (Hg.), *Making-Democracy. Aushandlungen von Freiheit, Gleichheit und Solidarität im Alltag*. Bielefeld, 205–214.
- Sörensen, Paul 2021: 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, 81–99.
- Sörensen, Paul 2023: *Präfiguration. Zur Politizität einer transformativen Praxis*. Frankfurt/New York.
- Süß, Rahel 2020: Demokratie ist radikaler Experimentalismus. In: Rajal, Elke et al. (Hg.), *Making-Democracy. Aushandlungen von Freiheit, Gleichheit und Solidarität im Alltag*. Bielefeld, 193–204.

„Democracy is like jazz. It can be learned, but it can't be taught.”

Das Zusammenkommen von radikalen Demokratietheorien
und Demokratiepädagogik – oder: Zwei Grundmodi einer
radikaldemokratischen Pädagogik

Demokrat Ramadani

*Einleitung: Universität Bielefeld und Fachstelle für Demokratie Moers
arbeiten zusammen*

Bielefeld liegt im Herzen von Ostwestfalen-Lippe und ist dafür bekannt, die Stadt zu sein, die es eigentlich nicht gibt. In den 1840er Jahren wurde sie von der preußischen Elite als „Demokratennest“ beschimpft. In den 1970er Jahren ist hier die Universität als Reformprojekt gegründet worden. 180 Kilometer südwestlich liegt die Stadt Moers. Sie gilt als die kleinste Großstadt in Deutschland und war bis in die 1970er Jahre der Sitz des Altkreises Moers. 2022 wurde das „Haus der Demokratiegeschichte“ eröffnet, in dem die neu eingerichtete „Fachstelle für Demokratie“ der Stadt Moers untergebracht ist, die mit der Universität Bielefeld im Rahmen des Projektes „Demokratie zwischen wissenschaftlicher Theorie und experimenteller Praxis“ zusammengearbeitet hat. Die Stadt Moers ist auch bekannt für das Moers Festival, das älteste Jazz-Festival in Deutschland. 2023 war auf einem Plakat ein Satz zu lesen über den Zusammenhang zwischen Jazz und Schreiben, der in abgewandelter Form auch für Demokratie genutzt werden kann: „Democracy is like jazz. It can be learned, but it can't be taught.“

In Anlehnung an Gerhard Himmelmann gibt es drei Varianten über den Zusammenhang zwischen Bildung und Demokratie, die nachfolgend als drei Stufen beschrieben werden: *Bildung in der Demokratie* ist die erste Stufe. Hierunter fällt sowohl jene Bildung, die demokratisch legitimiert ist als auch solche, die sich darüber bewusst ist, dass sie in einem gesellschaftlichen Kontext stattfindet, der demokratisch sein will. Bildungstheorie und Bildungspraxis bezwecken und behandeln hier solche normativen Gehalte, die als Grundlagen der Demokratie gelten (können). Dazu gehört beispielsweise die Bindung der (allgemeinen) Bildung an Vernunft und Aufklärung, Humanismus und Menschenrechte, Subjektorientierung und Persönlich-

keitsbildung (vgl. Himmelmann 2017: 237). *Bildung über Demokratie* ist die zweite Stufe. Diese Bildung hat explizit demokratisch legitimierte Politik zum Gegenstand. Meist ist der Politikbegriff eng gefasst, weil er institutionelle entscheidungsorientierte Modelle meint. Dazu zählt die klassische *Politische Bildung*, der es um die Vermittlung von abfragbarem Wissen über Politik als Vorratswissen für künftiges politisches Handeln geht. *Bildung durch Demokratie* ist die dritte Stufe. Hier ist Bildung ganzheitlich durchzogen von Demokratie. Letztere ist sowohl Inhalt dessen, was gelernt werden soll, als auch Modus, wie gelernt werden soll. Dieser Modus von Bildung ist für radikale Demokratietheorien von besonderem Interesse und als solche Bildung versteht sich die Demokratiepädagogik.

Der vorliegende Aufsatz widmet sich daher diesem Verhältnis und setzt Gedanken fort, die in vorherigen Aufsätzen begonnen wurden (vgl. Ramadan 2021 und 2022). Ziel dieses Beitrags ist es, radikale Demokratietheorien und Demokratiepädagogik zusammenkommen zu lassen, um sich wechselseitig zu befruchten. *Bildung durch Demokratie* ist kein Spiel, sondern ein erheblicher Beitrag, wie wir damit aufhören können, etwas aufs Spiel zu setzen, das wir nicht verlieren dürfen: die Demokratie, das Zusammenleben in Würde, Freiheit, Gleichheit, Solidarität sowohl zwischenmenschlich als auch mit Natur und Umwelt. Das kann nur gelingen, wenn Demokratiepädagogik sich durch radikale Demokratietheorien dazu stimulieren lässt und wenn radikale Demokratietheorien nicht im luftleeren Raum oder bloß im eigenen Sud über radikaldemokratische Bildung nachdenken. Im besten Fall gelingt es beiden, eine radikaldemokratische Pädagogik zu werden. Aus diesem Grund werden nachfolgend die Kernpunkte der radikalen Demokratietheorien vorgestellt (1), Bezugspunkte für eine radikaldemokratische Bildung im Kosmos der radikalen Demokratietheorien skizziert (2) und die Eckpunkte der Demokratiepädagogik dargestellt (3), um daraus Berührungspunkte im Sinne einer radikaldemokratischen Pädagogik abzuleiten (4).

1. Kernpunkte der radikalen Demokratietheorien

Im Laufe der Geschichte sind sehr viele verschiedene Definitionen und Verständnisse von Demokratie formuliert worden. Diese lassen sich in einem historischen Spektrum von klassischen bis zu (post)modernen Theorien ansiedeln oder in die beiden Lager normative oder empirische Theorien

einteilen. Christoph Möllers setzt Demokratie mit anderen sehr offenen und stark umkämpften Begriffen gleich: Freiheit, Gleichheit, Solidarität, Identität. Er führt ins Feld, dass Demokratie oft „als Projektionsfläche für politische Wünsche dient, die mit [ihr] wenig zutun haben“ (Möllers 2008: 9). Dem ist zu entgegenen, dass Demokratie aber so radikal verstanden werden muss, dass sie der Ort für alle Wünsche ist. Mit Blick auf die Entwicklungen der vergangenen Jahre kann es etwas befremdlich wirken, *Radikalität* zu befürworten. Unter anderem ist hier zu denken an (z.n. Beutel et al. 2022: 10 ff.): regelmäßige Finanzkrisen, das noch nicht realisierte Solidaritäts- und Wohlstandsversprechen gegenüber weiten Teilen der Welt und andere ökonomische Ungerechtigkeiten mit globalem Ausmaß, Kriege und bewaffnete Konflikte, drastischer Klimawandel und vehementer Klima-Aktivismus, der kriminalisiert wird, Fluchtbewegungen, Vereinzelung und Entfremdung vieler Jugendlicher, Zunahme von Desinteresse, Apathie, Verdrossenheit und sozialer Spaltung, rechtsextreme Umformierung von Parteiensystemen und Regierungen, Festigung autoritärer Gesellschaftsformationen in vielen Teilen der Welt (u.a. Russland, China, Indien, Lateinamerika), Erstarken von Rassismus, Antisemitismus und anderen Diskriminierungsformen nicht zuletzt im Laufe der vergangenen Corona-Pandemie¹ sowie immer neue Formen von Verschwörungsmythen, Fake News und Hass.

Die Stimmung ist aufgeheizt, Gesellschaften scheinen unversöhnlich zerrissen zu sein und es entsteht die Sorge, dass Demokratie in ihr Gegenteil verkehrt wird. Oliver Flügel-Martinsen betont in seinem Einführungsbuch über die radikalen Demokratietheorien allerdings zurecht, dass genau jetzt der richtige Zeitpunkt ist, um die Demokratie zu radikalisieren, indem vermehrt Perspektiven der Wiedereröffnung demokratischer Praxis gesucht werden (vgl. Flügel-Martinsen 2020a: 11). Es gilt, sowohl die rechtsautoritäre Reklamation von Demokratie als undemokratische Instrumentalisierung zu entlarven als auch liberale Demokratien als das zu kritisieren, weshalb sie in die Krise geraten sind – nämlich als ein Zuwenig an Demokratie (vgl. ebd.: 13). Radikale Demokratietheorien sind im Stande, dies zu leisten. Ihre Perspektiven können dazu beitragen Demokratisches und Undemokratisches an Demokratien herauszuarbeiten und Demokratisierung voranzutreiben. Im vorliegenden Kapitel sollen die Kernpunkte radikaler Demokratietheorie dargestellt werden: Den Ausgangspunkt bilden Kritiken

1 Was radikaldemokratiethoretische Reflexion in Zeiten der Coronapandemie leisten kann, zeigt der 2020 erschienene Sammelband von Arnold et al. (Hg.).

der beiden dominanten Lager, der empirischen und der begründungsnormativen Demokratietheorien (1.1.). Demgegenüber betrachten radikale Demokratietheorien Demokratizität im Spannungsverhältnis zwischen den Dimensionen *der Demokratie* und *des Demokratischen* (1.2.). Ihre Radikalität liegt darin, dass sie sich als Theorien nicht einhegen wollen und der Praxis nicht vorweggreifen möchten (1.3.). Sie werden dafür kritisiert, das Demokratische als seltene Ausnahme zu denken sowie kein Interesse für demokratische Institutionen zu haben und können hierauf Fruchtbare entgegen (1.4.). Diese nachfolgenden Grundgedanken radikaler Demokratietheorien bilden den Rahmen, um im nächsten Kapitel Bezugspunkte für eine radikaldemokratische Bildung ausfindig zu machen.

1.1. Ausgangspunkt: Kritik empirischer und begründungsnormativer Demokratietheorien

Die Perspektiven radikaldemokratischer Theorien gehen zurück auf zwei grundlegende Kritiken: nämlich Claude Leforts Kritik am szientistischen Selbstverständnis der empirischen Politikwissenschaft und der politischen Soziologie sowie Jacques Rancières Kritik an der begründungsversessenen Tradition politischer Philosophie. Gegen die starke Stellung empirischer Demokratiemodelle ist Lefort zufolge einzuwenden, dass diese ihren Erkenntnisgegenstand in der Form eines „politischen Faktums“ denken und sich ihren Erkenntnisprozess wie folgt vorstellen: Neutrale Subjekte untersuchen die Politik als einen von anderen sozialen Sphären separierbaren gesellschaftlichen Spezialbereich nach einem wissenschaftstheoretischen Modell, das sich im Laufe der Neuzeit vor allem für die Naturwissenschaften als paradigmatisch etabliert hat (vgl. Flügel-Martinsen 2020a: 22). Diese Weise, Politik zu betrachten, übersieht, dass Demokratie nicht bloß eine Regierungsform ist, deren Elemente sich als politisch-soziale Fakten untersuchen lassen, sondern eine spezifische Art der Formgebung („mise en forme“), Sinngebung („mise en sens“) und Inszenierung („mise en scène“) des gesellschaftlichen Raums (vgl. ebd.: 23). Statt vorwiegend mittels quantitativer Methoden vorgebliche Fakten zum Politischen zu erheben, gilt es vielmehr, deren Genese und die sie hervorbringenden gesellschaftlichen Kräfteverhältnisse in den Blick zu nehmen. Rancière nimmt sich die andere große Tradition des Nachdenkens über Politik vor, nämlich die normative politische Philosophie. Ausgehend von Platon über Thomas Hobbes und Karl Marx bis zu Jürgen Habermas lässt sich ihm zufolge die Bestrebung

nachzeichnen, mit dem streithaften Charakter von Politik und Demokratie Schluss zu machen (vgl. ebd.: 25): In Platons Idealstaat wird allen Mitgliedern qua philosophischer Reflexion ihr fester Platz zugeordnet, sodass politische Auseinandersetzungen überflüssig werden; bei Hobbes geben die Subjekte mit dem Übergang in einen gewaltmonopolistischen Verband ihre politischen Rechte auf und besitzen nur noch eine eingeschränkte Gestaltungsfreiheit in den Bereichen des Privaten und der Wirtschaft; bei Marx wird die Einrichtung einer Ordnung angekündigt, in der der politische Streit über die Einrichtung der Welt überflüssig geworden sein wird und mit Habermas findet eine Verdrängung der Politik durch die Verordnung von Konsens über gewisse Entscheidungsverfahren statt.

Von beiden Seiten – also der Empirie als objektivistischer Feststellung des Politischen und der begründungsnormativen Einhegung von Politik – grenzen sich radikale Demokratietheorien ab, indem sie die demokratische Instituierung von Gesellschaft als Ergebnis politischer Auseinandersetzung betrachten und sich ihr in zweifacher Hinsicht widmen: als *kritische Analytinnen des Gewordenen* und als *emphatische Verteidigerinnen des Werdens*. Radikale Demokratietheorien sind aufbauend auf Claude Lefort, Ernesto Laclau und Chantal Mouffe sowie Jacques Rancière postmarxistische, poststrukturalistische und postfundamentalistische kritische Diagnosen des demokratischen Zeitalters. Letzteres zeichnet sich Lefort zufolge gegenüber anderen Formen der Politik dadurch aus, dass Gesellschaften sich ihrer Gestaltbarkeit sowie Unabgeschlossenheit bewusst sind und den Streit um die Macht anerkannt haben (vgl. Flügel-Martinsen 2020a: 29). Mit Laclau und Mouffe wissen wir, dass sich in diesem politischen Kampf um die Ordnung des Sozialen gesellschaftliche Positionen so sehr durchsetzen, dass deren Prägung der Ordnung nicht mehr als eine unter vielen Optionen, sondern als unhinterfragbare Selbstverständlichkeit, Natürlichkeit oder Normalität gelten (vgl. ebd.: 31). Diese Hegemonien können u.a. mit Rancière als „Wahrnehmungsordnungen des Sichtbaren und Sagbaren“ entlarvt werden (ebd.: 35f.).

1.2. Die Demokratie und das Demokratische

Zu den wesentlichen Grundlagen der radikalen Demokratietheorien gehört vor allem die Unterscheidung zwischen zwei Dimensionen von Demokratie – diese werden von drei Autoren zwar verschiedentlich bezeichnet, im Wesentlichen ist aber dasselbe gemeint: Lefort unterscheidet zwischen *der*

Politik versus *dem Politischen*, Rancière zwischen *der Polizei* versus *der Politik* und Schwiertz zwischen *dem Demokratieregime* versus *dem Demokratischen*. Die jeweils erstgenannte Kategorie steht für die herrschende Ordnung bzw. das politische System mit festen Strukturen und Verfahren, spricht das institutionelle Setting, das über die „Aufteilung des Sinnlichen“ entscheidet – also darüber, wer gehört und wessen Rede nur als Lärm wahrgenommen wird (vgl. Schwiertz 2019: 69; siehe auch Flügel-Martinsen 2020a: 136). Die jeweils zweitgenannte Kategorie umfasst jene Ereignisse und Aktionen, die die vorherrschende Ordnung der national-liberalen Demokratien aufbrechen, indem die bisherigen Anteillosen einen Streit darüber austragen, dass sie nicht wahrgenommen wurden. Sie stellen Forderungen auf, machen sich selbst dadurch zu Subjekten und reißen sich von der ausgeschlossenen Position frei (vgl. Flügel-Martinsen 2020a: 135; Schwiertz 2019: 70).

Demokratie ist damit sowohl eine *Ordnung*, in der der Ort der Macht zu einer Leerstelle wird und die macht- und hegemoniekritisch betrachtet keine neutrale Arena ist, die einen vermeintlich fairen Wettkampf verschiedener Projekte gewährleistet, da die dominanten politischen Kräfte ihre fundamentalen Vorstellungen immer in den demokratischen Rahmen einschreiben (vgl. Schwiertz 2019: 75). Demokratie ist aber auch eine *Praxis*, durch die soziale Ordnungen im Namen von Demokratie, Freiheit, Gleichheit und Solidarität infrage gestellt werden, sodass Formen von Ungleichheit, Unfreiheit, Ungerechtigkeit, Unsolidarität, Undemokratie sichtbar gemacht, angeklagt und ein Stück weit überwunden werden (vgl. ebd.: 76). Die radikalen Demokratietheorien weisen demokratische Regime, Ordnungen und Systeme somit nicht als bloße Ideologien ab, sondern nehmen sie beim Wort, indem diese in immer neuen Aushandlungen re-artikuliert und re-konfiguriert werden sollen. Bestehende gesellschaftliche Verhältnisse, Strukturen, Beziehungen und Subjektformen können durch demokratische Praxen infrage gestellt werden, um die Grenzen der Demokratie auszuweiten (vgl. ebd.: 317).

1.3. Radikalität in Theorie und Praxis

Die Radikalität dieser Demokratietheorien ist laut Oliver Flügel-Martinsen und Werner Friedrichs in doppelter Hinsicht zu verstehen (vgl. Flügel-Martinsen/Friedrichs 2019: 703f.): Erstens ist die Gesellschaft radikal grundlos und kontingent. Es gibt nämlich keine Letztbegründung für de-

mokratische Gesellschaften, die absolute Gültigkeit beanspruchen kann. Damit sind die als legitim empfundenen Grundlagen der Gesetze, der Macht und der sozialen Beziehungen kontextualisierbare Konkretionen; d.h. sie sind aus bestimmten Gründen so, sie könnten grundsätzlich aber auch ganz andere sein. Diese *Leerstelle* ist kein Problem für Demokratie, das es zu überwinden gilt (etwa durch die Behauptung einer gottgewollten Ordnung oder durch die proklamierte Alternativlosigkeit bestimmter Verfahren und Strukturen), sondern Charakteristikum und Garantin dafür, dass Demokratie hinsichtlich *causa* und *finis* pluralistisch ist und unabgeschlossen bleibt. Zweitens gilt die Prämisse der Grundlosigkeit und Kontingenz auch für die radikalen Demokratietheorien selbst – sie verschreiben sich keiner bestimmten zeitlosen Vorstellung über das Wesen der Menschen, um daraus unumstößliche Vorgaben für die Einrichtung der Gesellschaft abzuleiten. Mit Derrida gesprochen stellt die Abwesenheit letzter Gründe aber nicht das Ende aller Vergewisserungsversuche dar – ganz im Gegenteil: Demokratie operiert innerhalb der unversöhnbaren Spannung zwischen der Öffnung für eine vielleicht eintretende demokratischere Zukunft und dem Erfordernis in der Gegenwart Entscheidungen zu treffen, die im besten Fall immer auch zulassen, dass nicht für alle Zeit fixiert wird, wer worüber auf welche Weise entscheidet (vgl. ebd.: 711). Die Aufgabe radikaldemokratischer Theorien besteht also nicht darin, eine Bauanleitung für perfekte Demokratien zu sein, sondern demokratische Gegebenheiten infrage zu stellen und Resonanz- und Reflexionsräume für demokratisierende Initiativen zu schaffen. Sie betonen sehr stark den Zusammenhang von radikaldemokratischer Theorie und Praxis. Demokratie ist vor allem eine offene Praxis, die sich nicht theoretisch einhegen lässt, und wenn doch, dann immer mit dem Problem, dass sie stets ausschließend ist (vgl. Flügel-Martinsen 2020a: 44). Rahel S. Süß weist darauf hin, dass radikale Demokratietheorien in der Tradition von John Dewey stehen, weil sie sich der Aufhebung des klassischen Dualismus von Erkennen und Handeln, von Theorie und Praxis verpflichtet sehen und daran messen lassen müssen, inwiefern sie zur Verbesserung von demokratischen Erfahrungen beitragen (vgl. Süß 2019: 795).

1.4. Kritik und Erwiderung – radikale Demokratietheorien lieben den Austausch

Durch die Plattform *Theorieblog* angeregt, ist in zwei Beiträgen ein interessanter Wortwechsel zwischen Hubertus Buchstein und Oliver Flügel-Martinsen über die Stärken und Schwächen radikaldemokratischer Theorien entstanden. Auf die wichtigsten Punkte daraus kann an dieser Stelle nicht verzichtet werden, denn radikale Demokratietheorien wären keine eben solchen, wenn sie nicht die Frage nach eigenen konzeptionellen Problemen thematisieren würden. Radikale Demokratietheorien lieben den Austausch und sind offen für Kritik und sie können darauf erwidern. Vor allem aber möchten sie gemeinsam mit anderen Wissenschaften, Disziplinen, Praktiken – insbesondere solchen, die keinen Zusammenhang zwischen sich und Demokratie vermuten – in ein gemeinsames Nachdenken kommen. Es wäre also zu wünschen, dass auch Andere dem Beispiel von Buchstein folgen und in Austausch mit radikaldemokratischen Perspektiven treten.

Buchstein stößt sich v.a. daran, dass radikale Demokratietheorien keinen normativen Kern des Demokratiebegriffs ausweisen. Ihm zufolge verfügt Demokratie über einen „sich in diachronischer Perspektive verändernden, in den verschiedenen diachronischen Betrachtungen aber jeweils identifizierbaren theoretischen Bedeutungskern, über den ein weitgehender Konsens besteht“ (Buchstein 2020). Ohne einen solchen Kern lasse sich ihm zufolge der Gefahr einer demokratischen Selbstabschaffung im Zuge totalitärer Versuchungen schwerlich etwas entgegensetzen. Buchstein verweist darauf, dass radikaldemokratische Positionen sich einerseits heraushalten wollen aus der Bestimmung eines solchen Kerns, andererseits aber doch Kriterien vorweisen wie „deutungs offen“, „pluralistisch“, „inklusiv“ und „gewaltfrei“ (ebd.). Ebenso kritisch sieht Buchstein die Zurückhaltung radikaldemokratischer Theorien bei den großen Fragen unserer Zeit darüber, was die beste Form von Demokratie sein kann: Repräsentative Demokratie mit oder ohne Parlament? Digital oder analog? Oder doch als plebiszitäre Basisdemokratie? Losverfahren? Und wie soll die Sphäre der Marktwirtschaft demokratisch organisiert sein? Das sind nur einige Fragen, die Buchstein auflistet, bevor er sich einer polemischen Zuspitzung bedient:

„Oder könnte es daran liegen, dass Verfechter*innen radikaler Demokratietheorien eine klammheimliche Verachtung für politische Institutionen und Prozeduren hegen, sofern diese nicht das frische Ergebnis eines radikalen Neubeginns sind, da sie ja nur die fade ‚Politik‘ und nicht

das von ihnen fast schon libidinös besetzte ‚Politische‘ repräsentieren? Dann allerdings wären die radikalen Demokratietheorien gleichsam politische Theorien des Ausnahmezustandes, welche in den langen Phasen, in denen das politische Handeln in etablierten und routinierten Modi erfolgt, die Rolle einer Art kritischer Schlafbegleitung übernehmen – zuständig für die wilden Träume, aber nicht für die kleinteiligen Fragen der Gesundheits-, Klima-, Flüchtlings- oder Steuerpolitik.“ (ebd.)

Flügel-Martinsen präzisiert in seiner Entgegnung hierauf, dass radikale Demokratietheorien deswegen keinen normativen Kern ausweisen, weil sie wachsam sein wollen:

„Emanzipationsbewegungen von heute – haben sie die politischen und sozialen Gefüge durch Kritik einmal umgestaltet – [können] rasch zu den Privilegierten der ebenfalls (nur in anderen Hinsichten) exkludierenden oder diskriminierenden politisch-institutionellen und normativen Ordnung von morgen werden, die dann wieder in Frage gestellt werden muss.“ (Flügel-Martinsen 2020b)

Einen normativen Kern von Demokratie als Theorie zu setzen, ist aus demokratischen Gründen problematisch, weil dies rasch zu einer Fixierung von Ausschluss- und Unterdrückungsverhältnissen werden kann. Diese Entscheidung zur Zurückhaltung macht es den radikalen Demokratietheorien erst möglich, sich beim Problem der Unterscheidung zwischen emanzipatorischer und repressiver Politik bessere Rechenschaft darüber abzulegen, welche Setzungen zu welchen Wirkungen geführt haben. Von hier aus gelingt erst die in jüngerer Zeit stattfindende Hinwendung radikaldemokratiethoretischer Ansätze zu institutionentheoretischen Fragestellungen, die Flügel-Martinsen als drei Varianten grob charakterisiert, um sich selbst der zweiten Strömung zuzuordnen: (1) Demokratie muss über staatliche Institutionen hinausweisen (Miguel Abensour), (2) Kritik der Institutionen hat nicht zwangsläufig deren Überwindung zum Ziel (Jacques Rancière), (3) die Gestaltung von Institutionen ist auch eine Aufgabe für radikale Demokratietheorien (Chantal Mouffe). Für die institutionenbefragende und sie öffnende Perspektive macht sich Flügel-Martinsen stark, weil dadurch gesellschaftliche Gruppen, die bisher einen unzureichenden oder gar keinen Anteil an der bestehenden Ordnung hatten, in ihren emanzipatorischen Bestrebungen eine Unterstützung bekommen können. Die Fragen der konkreten Gestaltung von guten Institutionen müssen aber einer demokratischen Praxis überlassen werden, wozu radikale Demokratietheorien

beitragen, indem sie „Teil der demokratisch-reflexiven Selbstkritikaktivitäten unserer Gegenwartsgesellschaft“ (Flügel-Martinsen 2020b) sind.

2. Bezugspunkte: Was sind Perspektiven „radikaldemokratischer Bildung“ innerhalb der radikalen Demokratietheorien?

Bezugnehmend auf einen Diskurs über das bedauernswerte „Nicht-Verhältnis“ zwischen Politischer Theorie und Politischer Bildung im Allgemeinen² erläutert Pauls Sörensen, dass dies für radikale Demokratietheorien insbesondere gelte und theorieimmanente Gründe habe. (vgl. Sörensen 2023: 275). Im Juni 2023 hat in Wien eine Tagung zur radikaldemokratischen Bildung stattgefunden, in der Vertreter*innen dieses Demokratieverständnisses zusammenkamen, um die Bildungsfrage zu diskutieren. Sie war ein guter Anfang zur Überwindung des „Nicht-Verhältnisses“. Folgeformate sind allerdings unerlässlich, denn es gibt noch viel zu sagen zu diesem Thema. Im Hause radikaler Demokratietheorien lässt sich – zumindest was die Autor*innen der *ersten Generation* betrifft – kein dezidiertes Bildungsverständnis finden. Diese Lücke gilt es nicht zu bedauern und auch nicht zu schließen, sondern zu erkunden. So arbeitet Sörensen heraus, dass ein radikaldemokratisches Bildungsprojekt zuvorderst Kontingenzakzeptanz und Kontingenzsensibilität vermitteln müsste und wegen dieses selbstentgrenzenden Charakters an eigene Grenzen stoße. An dieser Stelle ist auf die spannende Analyse zu verweisen, in der Sörensen die Gedanken von Chantal Mouffe und Jacques Rancière gegenüberstellt und zu dem Ergebnis kommt: Radikaldemokratische Bildung „in Reinform“ könne es nicht geben und so stünden wir zwangsläufig vor der Wahl, radikaldemokratische Bildung zu machen und dem eigenen Anspruch der Abbildung von Grundlosigkeit nicht gerecht zu werden oder theoretisch „sauber“ zu bleiben und die Frage der Bildung radikaldemokratischer Subjekte unbeachtet und damit dem Zufall zu überlassen (vgl. ebd.: 268). Letzteres kann nicht das Anliegen radikaler Demokratietheorien sein und ersteres gilt es noch genauer zu diskutieren. Für das Anliegen dieses Beitrages genügt es, Akteur*innen radikaler Demokratietheorie in den Blick zu neh-

2 Ein wesentlicher Marker in diesem Diskurs war der Beitrag von Axel Honneth auf dem Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft 2012, in dem er konstatierte, dass die einstmals enge Verknüpfung zwischen Demokratie- und Erziehungskonzept, zwischen politischer Philosophie und Pädagogik zerrissen sei (vgl. Honneth 2012).

men, deren Überlegungen wunderbare Bezugspunkte für radikaldemokratische Bildung sind. In diesem Abschnitt werden die Grundgedanken von Nora Sternfeld (Un-Möglichkeit und Ent-Unterwerfung, siehe 2.1.), Paul Sörensen (Präfiguration und Transformation, siehe 2.2.) und Rahel Süß (Experimentalität und Provokativität, siehe 2.3.) skizziert. Diese Gedanken werden dabei helfen, die im nächsten Kapitel vorgestellten Eckpunkte der Demokratiepädagogik (3.) im letzten Kapitel (4.) zu interpretieren und Berührungspunkte für eine gemeinsame radikaldemokratische Pädagogik zu formulieren.

2.1. Un-Möglichkeit und Ent-Unterwerfung (Nora Sternfeld)

Nora Sternfelds Kernanliegen ist es, Pädagogik als „unmögliche Beziehung“ und als „verändernde Praxis“ zu beleuchten. Unmöglich ist dieses Verhältnis, weil es „nicht am Reißbrett“ ausgeübt werden kann, niemals unabhängig von ihren Adressat*innen planbar und beherrschbar ist (vgl. Sternfeld 2009: 11). Sternfeld nimmt Bezug auf die Philosophie von Jacques Derrida, in der das Unmögliche die Bedingung der Möglichkeit des Möglichen darstellt. Wo nur Platz für das Notwendige ist, sei Derrida zufolge keine Veränderung denkbar und so führt er das „Vielleicht“ als wesentliche Kategorie ein, denn ohne die Erfahrung des „Vielleicht“ gibt es keine Zukunft. Deshalb liege gerade im Unmöglichen eine Chance für ein Denken der Bildung zur gesellschaftlichen Veränderung (vgl. ebd.: 22). Es gelte also, Pädagogik als ein Verhältnis zu betrachten, das ständig Hierarchien setzt sowie Ungleichheit reproduziert und doch ein Verhältnis werden kann, in dem miteinander und voneinander in Bezug auf die Veränderung der Gesellschaft gelernt wird. Pädagogik als verändernde Praxis zu begreifen, erfordert, sich auf die Spannung von gleichzeitiger Bejahung und Verneinung einzulassen (vgl. ebd.: 23). Mit diesem Anliegen untersucht Sternfeld das Verständnis von Lehren und Lernen bei Jacques Rancière, Antonio Gramsci und Michel Foucault und arbeitet dabei heraus, dass das pädagogische Verhältnis thematisiert wird als Potential einerseits zur Mobilisierung und Ermächtigung, andererseits zur Unterwerfung, Verdummung und Indoktrinierung innerhalb des ideologischen Staatsapparates – doch bei alle dem immer als Unmöglichkeit eines vollständigen Zugriffs auf die Anderen (vgl. ebd.: 121).

Sternfeld stellt dabei fest, dass alle drei theoretischen Positionen das pädagogische Verhältnis auf Seiten der Lernenden ausleuchten und die dis-

ziplinierenden Bedingungen analysieren, aber sich unzureichend mit den Lehrenden beschäftigen, die sich selbst in einem Spannungsverhältnis zwischen Unterwerfung und Befreiung befinden. Rancière betrachtet Lehrende nur insofern, dass er ihnen pauschal eine Logik der Erklärung unterstellt, mit der sie ihre Schüler*innen immer bloß weiter verdummen würden (vgl. Sternfeld 2009: 123). Gramscis Perspektive bietet Anknüpfungspunkte für eine „unmögliche Pädagogik“ und „verändernde Praxis“, weil bei ihm jeder Lehrende zugleich Lernender und jeder Lernende zugleich Lehrender ist und darin auch die Frage der Emanzipation und Ent-Unterwerfung bezüglich der Lehrenden enthalten ist. Gerade darin öffne sich ein Handlungsraum, der nicht darauf abzielt, wie Lehrende andere Subjekte ent-unterwerfen können, sondern wie sie sich ihrer eigenen Ent-Unterwerfung verschreiben können (vgl. ebd.: 125). Entscheidend ist für Sternfeld zudem, dass das pädagogische Verhältnis nicht im Schematismus einer Zweierbeziehung gedacht wird, in dem immer Aspekte von Absolutheit und gegenseitiger Abhängigkeit verhaftet sind, sondern ein Außen bzw. ein Drittes hinzukommt. Nur wenn es in der Erziehung um etwas geht, kann die Vorstellung einer rein unterwerfenden oder vollständig harmonischen Spiegelbeziehung durchbrochen werden (vgl. ebd.: 127). Eine emanzipatorische Pädagogik ohne grundlegende Entscheidung gegen die bestehenden Unterdrückungsverhältnisse und für ihre Veränderung ist also nicht zu haben.

Radikaldemokratische Bildung als poststrukturalistische Bildung hat somit diesen Zweck und steht im Dienst dieser Sache, doch was das genau bedeutet und wie das genau gehen kann, steht nicht auf ewig fest (vgl. Sternfeld 2009: 128). Sie bewegt sich demnach auf einem unsicheren Terrain und mit offenem Ziel. Sie ist ein Raum, in dem das Spannungsverhältnis zwischen Autonomie und Heteronomie nicht aufgehoben werden kann, aber auf eine Weise gestaltet wird, die Erfahrungen des Scheiterns und Erfahrungen der Veränderung möglich machen (vgl. ebd.). Dieser Raum ist weder vorher definiert noch völlig beliebig, und in ihm geht es weder nur um die Gestaltung des Innenverhältnis von Individuen oder Gruppen noch bloß um die Gestaltung von Außenverhältnissen, sondern vielmehr um beides im ständigen Wechselverhältnis. Eine schöne Metapher für ein solches Verständnis ist eine Szene aus Bertolt Brechts Stück „Die Mutter“, das Sternfeld zitiert: Darin will ein Lehrer einer Gruppe von Analphabeten das Lesen beibringen mit Worten, die aus seiner Sicht sehr einfach und für die Lernenden zugänglich sind, die allerdings nichts mit ihrer Lebenswirklichkeit zu tun haben – u.a. „Ast“, „Nest“ und „Fisch“. Die Lernenden fordern

stattdessen ein, Lesen mit Begriffen zu lernen, die für sie bedeutend sind – am Ende steht an der Tafel: „Arbeiter“, „Klassenkampf“, „Ausbeutung“ (vgl. ebd.: 54). So haben die Lernenden dem Lehrer den Klassenkampf beigebracht, während er ihnen das Lesen beibrachte. Die Szene verweist auf grundlegende Veränderungen des Bildungsverständnisses durch seine Politisierung und darin ist auch enthalten die Veränderung der Politik durch eine andere Form der Pädagogisierung. Eine Demokratisierung von Bildungsverhältnissen und anderen gesellschaftlichen Verhältnissen setzt also nicht voraus, dass das Miteinander begonnen werden kann ohne jegliche Form von gesellschaftlicher Setzung oder dass Setzungen im Sinne der Kontingenz sich gänzlich auflösen, sondern dass Setzungen erkannt, erkundet, infrage gestellt und verändert werden müssen.

2.2. Experimentalität und Provokativität (Rahel Süß)

Demokratien sind undemokratisch und das verursacht zerrüttete Erfahrungen. Demokratien brauchen Experimente und Philosophie, um mit diesen Erfahrungen fertig zu werden und aus diesen Erfahrungen herauszukommen. Der zweite Bezugspunkt für radikaldemokratische Bildung aus radikaldemokratiethoretischer Sicht ist Rahel Süß. Sie kritisiert, dass Demokratie auf die „Ermittlung von Präferenzen“ reduziert werde durch die Vorstellung, dass alle Interessen doch schon feststünden und es nur noch darum gehe, sie aufzusammeln und zu repräsentieren. Statt so vorzugehen, müssen Süß zufolge alle Betroffenen bei der Benennung von Problemen und der Entwicklung von Lösungen einbezogen werden (vgl. Süß 2020a: 37f.). Demokratie ist laut Süß experimentell in zweifacher Hinsicht:

Die aktuell vorherrschende liberal-repräsentative Regierungsform kann durch demokratische Experimente demokratischer werden. Losbasierte Bürger*innen-Räte werden derzeit vielfach erprobt und in Frankreich als „dritte Kammer der Republik“ (ebd.: 39f.) diskutiert. Digitale Beteiligungsinstrumente wie die kostenlose Open-Source-Software „Consul“ können dabei helfen, den digitalen Raum zu demokratisieren und den demokratischen Raum zu digitalisieren (vgl. ebd.: 44). Auch wenn solche Formate unter dem strukturellen Mangel leiden, dass Regierungen nicht an die Handlungsempfehlungen gebunden sind, die diese Formate hervorbringen, so sind sie trotzdem eine Steigerung demokratischer Einflussnahme für jene Menschen, die nicht in Entscheidungsgremien sitzen oder die wenig bis gar nicht repräsentiert werden (vgl. ebd.: 47).

Die zweite Ebene von Experimentalität ist, dass Demokratie selbst und ganz grundsätzlich als Experiment aufgefasst werden muss, bei dem es darum geht, ihre Grundlagen immer wieder zu erweitern. Strukturelle Ausschlüsse und Marginalisierungen werden dadurch abgebaut, dass jedes Problem mit der demokratischen Grundsatzfrage des Ausschlusses verbunden wird, um dann experimentell verhandelt und gelöst zu werden (vgl. Süß 2020a: 49). Auf diese Weise ist Demokratie ein Zusammenhang von Experimentalität und Provokativität. Denn eine Demokratie, die auch undemokratisch ist, ist stets provoziert, wenn es darum geht, demokratischer zu werden. Süß weist auf den lateinischen Begriff „provocare“ (herbeirufen, herausfordern, aufrufen) und die Idee des Provokationsrechts in der römischen Antike („ius provocandi“): Jeder männliche römische Bürger hatte als Ausdruck seiner plebejischen Freiheit das Recht, das Volk um Beistand herbeizurufen, um eine vom Magistrat verhängte Strafe von der Volksversammlung überprüfen zu lassen (vgl. ebd.: 56). Der Zusammenhang von Demokratie und zivilem Ungehorsam ist offenkundig, denn viele demokratische Fortschritte – die Entmachtung des Adels und Rechte für Bürger*innen, Arbeiter*innen, geflüchteten Personen, Frauen und sexuellen Minderheiten – konnten erst durch ungehorsame Provokationen durchgesetzt werden. (vgl. ebd.: 51). Der Sinn von Provokationen ist es, systemische Probleme der Demokratie verhandelbar zu machen, indem Themen auf die politische Agenda gesetzt und Stimmen in den Diskurs eingespeist werden, die sonst nicht wahrgenommen werden würden. Liberale Demokratieregime sind Süß zufolge davon geprägt, uns ihre Ruhe aufzuzwingen, radikale Demokratie geht beständig in die Unruhe, um Ausschlüsse durch jegliche Formen normativer Grenzziehungen offen zu legen. „Demokratie ist immerzu in Unruhe, das ist die Gefahr, aber auch ihr Potential“ (ebd.: 61).

Der Kern des Zusammenhangs von Demokratie, Experiment und Provokation ist es, die „Möglichkeit des Handelns“ (Süß 2020a: 50) offenzulegen und Handlungsfähigkeit zu erproben. Demokratisch die Demokratie zu experimentieren und zu provozieren, bedeutet eine Pluralität an Zukünften zu organisieren, alltäglich gegen Ungerechtigkeit aufzubegehren, persönliche und gemeinsam Freiheiten gegen Mächtige zu verteidigen, in Solidarität zu handeln, den Status Quo zu hinterfragen und Alternativen zu erproben (vgl. ebd.: 55). Rechte Hetze und reaktionäre nationalistische und sonstige menschenfeindliche Positionen fordern Demokratie auch heraus, sind aber nicht demokratisch, weil es ihnen darum geht, bestimmte Andere zu entrechten, auszuschließen, zu marginalisieren, zu zerstören

(vgl. ebd.: 58). Demokratisch sind Experimente und Provokationen nur, wenn sie die Zukunft offenhalten und pluralisieren. Der Zusammenhang von Demokratie, Experiment und Provokation meint das Bewusstsein, dass Alternativen möglich sind, Handeln möglich ist, Scheitern möglich ist und es Räume braucht, in denen wir mit alternativen Weisen des Zusammenlebens experimentieren können und digitale Technologie nutzen. (vgl. ebd.: 61) Dies findet auf eine Weise statt, in der a) soziale Beziehungen als politische gestärkt werden; b) Überschneidungen von verschiedenen Diskriminierungserfahrungen abgebaut werden, c) Erfahrungen von Solidarität und Transnationalität gemacht werden sowie d) Umweltfragen mit sozialen Verteilungs- und Gerechtigkeitsfragen verknüpft werden. (vgl. ebd.).

2.3. Präfiguration und Transformation (Paul Sörensen)

Paul Sörensen ist der dritte Bezugspunkt für eine radikaldemokratische Bildung aus radikaldemokratiethoretischer Sicht. Er hat den Ansatz der Präfiguration entwickelt, bei dem im Hier und Jetzt versucht wird, soziale Beziehungen, Praktiken und Institutionen zu etablieren, die einen Vorschein der jeweils angestrebten Gesellschaft darstellen – u.a. um qua Exemplarität Motivationseffekte zu zeitigen und posttransformatorische Subjektivitäten zu erproben (vgl. Sörensen 2023: 14). Demokratien sind seines Erachtens Formen des Miteinanders, die durch radikale dynamische Stabilisierung gekennzeichnet sind und aus der Perspektive radikaler Demokratietheorien in dieser Dynamik in keiner Weise begrenzt gedacht werden können – weder durch die Bestimmung von Gegenstandsbereichen oder Operationslogiken noch durch gewisse als „vernünftig“ bestimmte Institutionen (vgl. ebd.: 270). Diese radikale Offenheit der Demokratie macht ihren Status prekär – was André Brodocz mit der Umkehrung von Derridas Sentenz zum Ausdruck bringt: Demokratie ist nicht nur dauerhaft im Kommen, sondern stets auch im Gehen begriffen – und ist Oliver Marchart zufolge eine gehörige psychologische Zumutung (vgl. ebd.: 271).

Es bedarf also radikaldemokratischer Subjekte, die mit dieser dynamischen Stabilisierung zurechtkommen und nicht einer „totalitären Versuchung“ (ebd.: 272) verfallen. Sörensen nimmt bei seinem Ansatz einerseits Bezug auf John Dewey, der einen demokratisch-kooperativen Erziehungsvorgang unter Bedingungen umfassender Ungewissheit zu entwickeln versuchte, und andererseits bei Gustav Landauer, für den es nicht ausreichend war, eine Pädagogik zu formulieren, in der der Zweck die Mittel rechtfertigt.

tigt, sondern der gefordert hat, dass „das Mittel schon in der Farbe des Ziels gefärbt“ (Landauer z.n. Sörensen 2023: 285) sein muss. Präfiguration als pädagogisches Konzept ist ein Vollzug von Praktiken, die im Hier und jetzt experimentell und im Wissen um die eigene Imperfektibilität Beziehungsformen erproben, die einen als ideal imaginierten Zustand vorwegnehmen und sich ihm dadurch reflexiv korrigierend annähern (vgl. Sörensen 2023: 284) Kontingenz ist hier also nicht nur Inhalt und Lernziel, sondern auch in der Modalität des Bildungsvorgangs bestmöglich zur Geltung zu bringen. Es sind Räume des Lernens, in der die Möglichkeit personalen Wissens und auch Wissensvorsprungs zumindest als Ausgangspunkt nicht kategorial abgelehnt wird, aber auch nicht als unhinterfragbar und ewig gegeben zementiert wird. Mit Aletta Norval ist das Credo hoch zu halten, dass Radikaldemokrat*innen immer wieder aufs Neue Radikaldemokrat*innen werden müssen – das gilt sowohl für Lernende als auch für Lehrende (vgl. ebd.: 285). Ein wesentliches Merkmal präfigurativer Bildungspraxis sei Sörensen zufolge die auf Gustaf Landauer zurückzuführende „Genossenschaft von Lernenden und Lehrenden“ (ebd.: 287). Für die radikaldemokratische Lehrperson bedeute dies, dass sie sich selbst sowie ihr eigenes Wissen zur Disposition stellt und keinen Kontingenzfundamentalismus verhängt, sondern eine Modalität des Unterrichts verantwortet, der in noch näher auszuarbeitender Weise als „experimentell“ verfasst sein muss (ebd.: 287). Ein anderes wesentliches Merkmal ist, dass die Frage des Erfolgs radikaldemokratischer Bildung anders bestimmt werden muss als dies in der aktuell hegemonialen Modellierung der Fall ist: Es kommt dann nicht mehr nur auf das abfragbare Wissen an, sondern die kontinuierliche praktische Bereitschaft, sich selbst und allen Anderen zu gestatten, immer wieder angstfrei verschieden zu sein und an den gesellschaftlichen Ermöglichungsbedingungen mitzuwirken (vgl. ebd.: 289).

3. Eckpunkte der Demokratiepädagogik

Nachdem die Kernpunkte radikaler Demokratietheorien vorgestellt wurden und aus diesem Theoriekosmos wesentliche Bezugspunkte für eine radikal-demokratische Bildung benannt worden sind, gilt es nun die Eckpunkte der Demokratiepädagogik zu skizzieren, um im letzten Kapitel (siehe 4.) Berührungspunkte zwischen radikalen Demokratietheorien und Demokratiepädagogik zu kennzeichnen.

Demokratiepädagogik ist ein erziehungswissenschaftlicher Begriff „eigenen Rechts und eigener Bedeutung“ (Beutel/Fauser 2013: 56). Demokratiepädagogisch gestaltetes Lernen ist nicht bloß auf Wissensvermittlung ausgerichtet, weil es neben *Verstehen* vor allem um *Erfahren* und *Handeln* geht (ebd.). Demokratiepädagogik bildet in Deutschland eine lern-, jugend-, schul- und demokratietheoretische Gesamtkonzeption, die sich auch als Interventions- und Präventionsstrategie gegen negative Phänomene wie Mobbing, Gewalt, Adultismus, Rechtsextremismus, Rassismus und andere Diskriminierungsformen versteht. Zudem hatte sie von Beginn an den Anspruch, kulturelle Vielfalt und Diversität im umfänglichen Sinne anzuerkennen, zu stärken und durch Partizipation zu fördern (vgl. ebd.: 57). Ihren Ursprung hat die Demokratiepädagogik im ausgehenden 19. Jahrhundert in der philosophischen und erziehungswissenschaftlichen Denkströmung des Pragmatismus mit John Dewey, William Kilpatrick und William James (vgl. ebd.: 38). Eine hervorgehobene Rolle spielen Deweys Arbeiten. Sie haben sehr früh eine systematische pädagogische Begründung dafür geliefert, dass Handlung und Erfahrung eine besondere Bedeutung für das Lernen insgesamt haben, ganz besonders aber für die demokratische Erziehung (vgl. ebd.: 42). Bis heute ist sein Demokratieverständnis einflussreich: Demokratie ist mehr als eine Regierungsform, sie ist für Dewey vor allem eine Form des Zusammenlebens (vgl. ebd.: 38). Mit seiner Auffassung, dass die Verfahren und Institutionen des demokratisch verfassten politischen Systems dem Wesen der Demokratie als Lebensform nachgeordnet sind, hat er für seine Zeit eine revolutionäre Haltung eingenommen und für die heutige Zeit eine entscheidende Weichenstellung vorgenommen (vgl. ebd.: 41). Der moralische Sinn der Demokratie besteht Dewey zufolge darin, auf der einen Seite jedem Mitglied jene Leistungen abzuverlangen, die für die Gesellschaft wertvoll und unerlässlich sind. Auf der anderen Seite müsse Demokratie allen die Möglichkeiten zur Entwicklung der dafür nötigen Fähigkeiten einräumen (vgl. ebd.: 40). Wenn die Gesellschaft als Ganze einen guten Umgang mit sozialer und individueller Vielfalt lernen soll, wenn sie in der Lage sein soll, sich laufend neu zu organisieren, wenn sie auftretende Probleme auf friedliche Weise lösen soll, dann dürfe nach Dewey Erziehung nicht auf die Familie beschränkt werden. Sie müsse durch die Schule gefördert und in der Schule verankert werden (vgl. ebd.).

In Deutschland hat die Demokratiepädagogik erst in den 1990er Jahren ihren Aufschwung bzw. Durchbruch erlebt, indem sie sich in vielen Programmen und Projekten niederschlug (vgl. Fauser 2013: 145). Ein wesentlicher Anstoß ist durch das „Förderprogramm Demokratisch Handeln“

geleistet worden, das bis heute besteht und demokratische Aktivitäten (nicht bloß im politisch-engen, sondern in einem gesamtgesellschaftlich-umfänglichen Sinne!) von Schüler*innen- und Jugendgruppen ausgezeichnet, evaluiert und durch Unterstützungsmaßnahmen begleitet (vgl. ebd.: 134). Einen entscheidenden Impuls stellte außerdem das Bund-Länder-Modellprogramm „Demokratie lernen & leben“ dar, das von 2002 bis 2007 durchgeführt worden ist und aus dem der Studiengang an der Freien Universität Berlin und die Deutsche Gesellschaft für Demokratiepädagogik hervorgegangen sind. Im deutschsprachigen Raum ist die Konzeption von Gerhard Himmelmann sehr bedeutend im Aufbauprozess der Demokratiepädagogik gewesen. Als Fachdidaktiker für Sozialwissenschaften hat er diese pädagogische Disziplin demokratietheoretisch und unterrichtspraktisch maßgeblich fundiert. Darüber hinaus gehört Wolfgang Edelstein zu den maßgeblichen Mitbegründern dieser Richtung in Deutschland. In zahlreichen Publikationen – hervorzuheben sind vor allem das Praxishandbuch Demokratiepädagogik, die Jahrbücher für Demokratiepädagogik und das Handbuch Demokratiepädagogik – entfalten sich vielfältige Perspektiven. Die über 20 Jahre andauernde Kontroverse zwischen der Politischen Bildung (als eng verstandenes Vermitteln von Wissen über Politik) und der Demokratiepädagogik hat sich abgemildert und ausdifferenziert, nicht zuletzt durch Kompromisspositionen unter den Schlagworten „Demokratie-Lernen“ oder „Demokratiebildung“ (Beutel/Gloe/Reinhardt 2022: 19). Diese Entwicklung ist erfreulich und doch gilt es, eine neue Ära einzuläuten, denn es braucht eine neue Generation und Kraftanstrengung für die Weiterentwicklung vor dem Hintergrund aktueller Herausforderungen. Es ist daher Beutel, Gloe und Reinhardt zuzustimmen: Demokratiepädagogik hat ihren Platz im Diskurs behaupten können, sie bedarf aber unbedingt einer Stärkung im Bereich von Forschung, einer tragenden Struktur und breiter Qualifizierungs- und Professionalisierungsangebote (vgl. ebd.: 37). Der vorliegende Aufsatz versteht sich als eine Stimme in dieser Bewegung. Er zielt darauf ab, die Eckpunkte herauszuarbeiten – das Demokratieverständnis (3.1.), den zentralen Lernort (3.2.) und die Lernarrangement (3.3.) – und sie sodann mit radikalen Demokratietheorien in Verbindung zu bringen (4.).

3.1. Demokratieverständnis der Demokratiepädagogik

Wolfgang Edelstein stellte sehr gut heraus, dass Demokratie in unserem Diskurs nicht nur Sachstand ist, den wir beschreiben und evaluieren können (ohne, dass dies vollends möglich wäre). Demokratie ist insbesondere ein Wert, den wir aus Überzeugung realisieren und verteidigen wollen (vgl. Edelstein 2009: 7). Die Demokratiepädagogik sieht sich mit einem *engen Verständnis* von Demokratie als Regierungsform konfrontiert. Sie kritisiert also, wenn Demokratie mit dem Staat verschmolzen oder auf den Staat beschränkt wird. Interessant ist daher, dass die Herausgeber*innen des Handbuchs Demokratiepädagogik in ihrer Einleitung u.a. den Bezug zu Ernst-Wolfgang Böckenförde herstellen. Er hat zwar geschrieben, dass der freiheitlich säkulare und demokratische Verfassungsstaat von Voraussetzungen lebt, die er selbst nicht garantieren kann. (vgl. Beutel et al. 2022: 10). Als konservativer Jurist und Richter am Bundesverfassungsgericht hat Böckenförde aber vor allem erheblichen Einfluss darauf gehabt, das Demokratiegebot des Grundgesetzes zur bloßen „Legitimationskette“ für staatliche Entscheidungsämter zurechtzustutzen. So heißt es bei ihm:

„Das demokratische Prinzip, wie es Art. 20 Abs. 2 GG als nähere Ausgestaltung der Volkssouveränität formuliert, ist bezogen auf die Ausübung von Staatsgewalt in der Bundesrepublik Deutschland. Es verhält sich nicht zur Demokratie als Lebensform, auch nicht zur ‚Demokratisierung der Gesellschaft‘, die im Namen eines universal verstandenen Demokratieprinzips zuweilen gefordert wird.“ (Böckenförde 2004: 434)

Vor diesem Hintergrund Böckenförde zu zitieren mit den Worten „das macht sich doch nicht alles von selbst“ (Beutel et al. 2022: 10) und ihn als Apell zu inszenieren für demokratischen Handlungsethos, ist keine gute Wahl. Dass wir in Deutschland ein dominierendes staatsversessenes, zwischenzeitlich völkisches, dann nur noch national-liberales und durchgehend repräsentativ-passives Demokratieverständnis haben, ist u.a. dieser wirkmächtigen Verfassungsauslegung geschuldet. Dass das Grundgesetz also festlege, der Staat müsse demokratisch sein, nicht aber die Gesellschaft oder das Zusammenleben der Menschen, ist demokratiepolitisch, verfassungsrechtlich und demokratiegeschichtlich zu kritisieren.

Demgegenüber hat Gerhard Himmelmann 2007 sowohl politikwissenschaftlich als auch politikdidaktisch drei Formen der Demokratie als je eigene Ausdrucksweisen und operative Strukturen mit enger Wechselbezüglichkeit herausgearbeitet (vgl. Himmelmann 2007: 44ff., 122ff., 188ff.), die

nachfolgend skizziert und erweitert werden: *Demokratie als Herrschaftsform* umfasst das System der politischen Institutionen, Regeln und rechtlichen Regulative, die einen Staat als demokratisch verfasste Gesamtorganisation ausweisen. *Demokratie als Gesellschaftsform* verweist auf Gruppen und Praktiken, die eine demokratische Gesellschaft abseits der institutionalisierten Politik und der verfassten Staatsgewalten konstituieren. *Demokratie als Lebensform* meint die Lebenswirklichkeit der Menschen als Haltungen, Umgangsformen und Organisationsweisen im Nahbereich. Um einem methodischen Nationalismus vorzubeugen und eine ganzheitliche Verortung von Menschen zu ermöglichen, ist diese Dreiteilung zu ergänzen durch eine vierte Form: *Demokratie als Versuchsform für ein grenzüberschreitendes Miteinander*. Menschliches Zusammenleben organisiert sich nach wie vor durch Grenzen. Die Suche nach demokratischem Miteinander sollte niemals an solchen halt machen, sondern erkunden, wie trotz dieser Grenzen die Frage nach dem Zusammenleben gestellt und Antworten dazu ausprobiert werden können. Dieses Verständnis von Demokratie beinhaltet ein normatives Verlangen nach Demokratisierung der Gesellschaft.

3.2. Lernort der Demokratiepädagogik

Demokratiepädagogik hat die Schule als zentralen Lernort für Demokratie auserkoren, denn „alle Mitglieder der zivilen Gesellschaft durchleben einen wesentlichen Teil ihres Bildungsprozesses in der Schule“ (Edelstein 2009: 8). Wolfgang Beutel und Peter Fauser zufolge ist die Schule individuell und gesellschaftlich primär auf Zukunft bezogen: Sie soll dasjenige *Wissen und Können* ausbilden, das für das Bestreiten der Zukunft notwendig ist (vgl. Beutel/Fauser 2013: 55). Das bedeutet zum einen, dass Schule sich sehr verschiedenen ideellen, pädagogischen, sozialen und politischen Zukunftsvorstellungen ausgesetzt sieht (vgl. ebd.). Zum anderen spielt sie im wachsenden Konkurrenzkampf um Arbeit und Güter eine immer größere Rolle, indem höhere Schulabschlüsse bessere Berufsaussichten mit größerem Einkommen versprechen. Schule ist damit ökonomischen Erwartungen ausgesetzt und soll vorwiegend das vermitteln, was marktrelevant ist und Wettbewerbsvorteile verschafft (vgl. ebd.). Bei all dem stellt sich die Frage, welche Rolle die ernsthafte Sicherung der Demokratie spielt. Beutel und Fauser konstatieren: „Es wächst die Diskrepanz zwischen dem, was unsere Gesellschaft [dafür] braucht und dem, was Schule dafür tut“ (ebd.: 120). Noch immer nimmt Demokratie in der Schule eine randständige Rolle ein:

Als eigenständiges Fach kämpft der Politikunterricht abseits der gymnasialen Oberstufen um seine Existenz. Als einflussreiche Mitwirkungsmöglichkeiten werden die Schüler*innenvertretungs-Strukturen schon lange nicht mehr wahrgenommen, weil sie aufgrund fehlender Ressourcen und Netzwerke marginalisiert sind. Als praktische Qualität des alltäglichen Lebens und Lernens kann sich Demokratie nicht manifestieren, weil keine Zeit und kein Raum da ist, um dafür notwendige Haltungen und Beziehungen zwischen allen am Schulleben Beteiligten zu entwickeln (vgl. ebd.). Diese Erkenntnisse sind schon lange bekannt und werden regelmäßig durch Studien aufs Neue aufgezeigt – zuletzt durch Sabine Achours Beitrag in der Mitte-Studie (vgl. Achour 2023).

Dies lässt sich feststellen, obwohl Schule das hauptsächliche Bildungsorgan der demokratischen Gesellschaft ist. Als solches müsste sie den vorrangigen Auftrag haben, ihre Schüler*innen zu Demokrat*innen zu bilden und auf diesem Wege allen Erwachsenen abzuverlangen, dass sie stets zu neuen Demokrat*innen werden. Demokratie in der Schule zu verankern, ist kein pädagogischer Luxus, sondern eine „gesellschaftliche Überlebensfrage“ (Beutel/Fauser 2013: 120). Dabei geht es nicht darum, „demokratisch verfasste Herrschaft in der Schule zu simulieren“ (Edelstein 2009: 11), sondern um eine jeweils entwicklungsangemessene, altersadäquate und lebensweltspezifische Praxis der Partizipation. Unterricht und Schule sind wichtige Sozialisationsinstanzen in unserer Gesellschaft und müssen eine wesentliche Verantwortung für den mit jeder neuen Generation zu leistenden „Selbsterzeugungsprozess der Demokratie“ (Himmelfmann 2007: 24) übernehmen. Schule soll ihre hierarchischen Machtstrukturen ablegen und ein überschaubarer Erfahrungsraum werden, der „Gelegenheit bietet, im Kleinen als Ernstfall einzuüben, was hernach im Großen die zivilgesellschaftliche Praxis bestimmen soll“ (Edelstein 2009: 11). Nur dann können Kinder und Jugendliche einen demokratischen Habitus entwickeln, der auch abseits der Schule Bestand hat und die Erwachsenen herausfordert, demokratischer zu werden.

Fauser gibt zu bedenken, dass Schule grundsätzlich politisch gehaltvoll und demokratisch lernwirksam ist – die Frage ist nur, ob negativ oder positiv: Wenn sie demokratiepädagogisch ausgestaltet ist, machen die Schüler*innen Erfahrungen von echter Anerkennung und Mitbestimmung; bleibt dies aus, sind es enttäuschende oder schlimmstenfalls demütigende Erlebnisse und nicht zuletzt Erkenntnisse, dass sich diejenigen durchsetzen, die über Status, Ressourcen und Macht verfügen (vgl. Fauser 2013: 138).

Demokratiepädagogik verfolgt daher einen ganzheitlichen Ansatz zur Demokratisierung.

3.3. Lernarrangements der Demokratiepädagogik

Demokratiepädagogik ist angetreten, um Kindern und Jugendlichen einen besseren Bezug zur Demokratie zu ermöglichen, indem sie stärkere Erfahrungen von Demokratie machen. Edelstein bringt es wie folgt auf den Punkt: Es geht um „den Erwerb von Kenntnissen *über Demokratie*, den Erwerb von Kompetenzen *für Demokratie* und um Prozesse des Lernens *durch Demokratie* im Kontext gemeinsamer Erfahrung demokratischer Verhältnisse“ (Edelstein 2009: 10ff.). Schüler*innen sollen Kompetenzen für die *Urteilsbildung und Entscheidungsfindung*, für demokratisches *Handeln* und für die Entwicklung einer demokratischen *Haltung* erwerben (vgl. ebd.). Zu den demokratischen Kernkompetenzen gehören in Anlehnung an und punktueller Erweiterung von de Haan, Edelstein und Eikel (vgl. Dies. 2007: 12ff.):

- Orientierungs- und Deutungswissen für demokratisches Handeln aufbauen
- Probleme demokratischen Handelns erkennen und beurteilen
- systematisch handeln und Projekte realisieren
- Öffentlichkeit herstellen und Unterstützer*innen akquirieren
- eigene Interessen, Meinungen, Ziele entwickeln und verteidigen
- eigene Interessen in demokratische Entscheidungsprozesse einbringen
- sich motivieren, Initiative zeigen und Beteiligungsmöglichkeiten nutzen
- eigene Werte, Überzeugungen und Handlungen im größeren Kontext reflektieren
- andere Perspektive einnehmen oder übernehmen
- Normen, Vorstellungen, Ziele demokratisch aushandeln und miteinander kooperieren
- mit Diversität und Differenz konstruktiv umgehen und Konflikte fair lösen
- Empathie, Solidarität und Verantwortung gegenüber Anderen zeigen
- Werkzeuge des digitalen Zeitalters reflektiert nutzen
- Digitale Strukturen mitgestalten
- Online-Zivilcourage

Resultat der demokratiepädagogischen Lerngelegenheiten und des damit verbundenen Erwerbs der Demokratiekompetenzen ist die Herausbildung und *Stärkung demokratischer Werte, Orientierungen und Einstellungen*. Entscheidend ist hier, dass die Heranwachsenden merken: Demokratie ist keine *Schönwetterpraktik*, die nur zum Einsatz kommt, wenn sich alle gut verstehen. Sie sollen diese als Arbeits-, Umgangs- und Entscheidungsprozedur wertschätzen und gerade in Konfliktfällen einhalten, weil nur sie fairen und konstruktiven Streit sowie sachgerechte Lösungsfindung ermöglicht. Demokratiepädagogik verfolgt daher einen Ansatz, der über bloße Wissensvermittlung hinausgeht. Der politische Fachunterricht ist somit nicht zentraler Ankerpunkt der Demokratiepädagogik. Wolfgang Beutel und Helmut Rademacher zufolge ist nicht nachgewiesen, dass der Fachunterricht allein zur demokratischen Kultivierung ausreicht (vgl. Beutel/Rademacher 2018: 113). Deshalb ist der Appell von Edelstein auch heute noch aktueller denn je: „Wir müssen folglich, wenn uns der Bestand der Demokratie am Herzen liegt, junge Menschen durch das Angebot einer demokratisch strukturierten Erfahrungswelt zu Demokraten erziehen.“ (Edelstein 2009: 7) Die drei zentralen demokratiepädagogischen Lernarrangements sind daher der Klassenrat, die demokratische Schulgemeinschaft und die Partizipation im außerschulischen Bereich: Der Klassenrat ist die Wurzel, durch die grundlegende Praktiken des demokratischen Kommunizierens, Organisierens und Entscheidens eingeübt werden. Wenn die Klassengemeinschaft die *demokratische Keimzelle* ist, ist die Schulgemeinschaft der *demokratische Mikrokosmos*. Kinder und Jugendliche brauchen Möglichkeiten, wie sie bezogen auf die gesamte Schulebene Wünsche formulieren, Interessen vertreten, Aktionen organisieren, realisieren und evaluieren können. Die dritte Ebene besteht darin, die schulischen Grenzen zu verlassen und in das gesellschaftliche Umfeld der Schule einzuwirken. Wenn Schule sich zur Gemeinde hin öffnet und soziale oder politische Projekte anbietet, können Formen der Partizipation über die Schule hinaus in unterschiedlichen Handlungsfeldern der Zivilgesellschaft eingeübt werden (vgl. ebd.: 13ff.).

4. *Berührungspunkte: Wofür und wie kommen radikale Demokratietheorien und Demokratiepädagogik zusammen?*

In den vorherigen Kapiteln sind die Kernpunkte radikaler Demokratietheorien (siehe 1.), der Bezugspunkt für radikaldemokratische Bildung (siehe 2.) und die Eckpunkte der Demokratiepädagogik (siehe 3.) dargestellt

worden. Es ist deutlich geworden: Das Demokratische zu verstehen, zu verteidigen und zu verbessern, ist das verbindende Vorhaben der radikalen Demokratietheorien und der Demokratiepädagogik. So betont auch Friedrichs die Verbündetheit der beiden: Demokratie als Lebensform zugänglich zu machen, ist ein Widerstand gegen die Entpolitisierung von Lebensbereichen und eine Re-Politisierung von Subjektidentitäten, ihren Beziehungen und Umgangsformen sowie der sie einschließenden vorherrschenden gesellschaftlichen Verhältnisse (vgl. Friedrichs 2022a: 186). Demokratie als Theorie und als Praxis sind aufeinander bezogen. Demokratie als Theorie und Pädagogik bedingen einander. Demokratie braucht radikale Theorie, weil sie „auf abstrakten Kategorien wie *demos* (Volk) und *kratos* (Macht) gründet, die mehr Fragen aufwerfen als sie beantworten“ (Süß 2020a: 32). Demokratie braucht radikale Pädagogik, weil mit Didier Eribon und Jean-Luc Nancy gesprochen: jede Begegnung zwischen zwei Personen immer die gesamte Geschichte von sozialen Strukturen, Hierarchien, Herrschaftsweisen enthält und in Begegnungen Demokratie nicht als Ordnung von Zwecken aufrechterhalten werden darf, sondern als Mittel neu erfunden werden muss, um Räume und Handlungsmöglichkeiten für alle zu eröffnen (vgl. ebd.: 34). Wechselseitige Impulse zwischen Demokratiepädagogik und radikalen Demokratietheorien regen dazu an, die jeweils eigenen Konzepte, die Felder der Pädagogik und der politischen Theorie sowie die Gesellschaft an sich als historisch Gewordenes zu reflektieren. Dies dient dazu, „den Boden, auf dem wir operieren, immer wieder neu in Schwingungen zu versetzen“ (Rieger-Ladich 2016: 158) und die Frage nach unseren Involviertheiten in die Organisation der gesellschaftlichen Ordnung aufzuwerfen. Radikale Demokratietheorien können der Demokratiepädagogik dabei helfen, die eigenen Ziele, Methoden, Konzepte und Einrichtungen immer als *doppelte Phänomene* zu verstehen: Sie sind einerseits *Ordnungen*, die in Zusammenhang stehen mit den jeweils vorherrschenden gesellschaftlichen Verhältnissen und deren exkludierenden Tendenzen. Sie sind andererseits potentielle *Praxen*, die Beiträge leisten können zum Abbau von Exklusion und Ausbau von Inklusion. Wenn wir an Bildung und Erziehung als pädagogische Praktiken interessiert sind, „die sozialem Leid, Ungerechtigkeit und Ungleichheit gegenüber nicht indifferent sind“ (ebd.: 159), müssen wir „immer auch ökonomische Entwicklungen, gesellschaftliche Transformationen und die Mutation der Politik beobachten“, um so wenig wie möglich Komplizen der jeweils vorherrschenden Ordnung zu sein. Demokratiepädagogik ist die aktionsmutige Schwester der radikalen Demokratietheorien, weil sie Konzepte entwickelt und ins Ausprobieren kommt. Sie erprobt

Formate für den Bereich Schule in dem Wissen, dass die Rahmenbedingungen nicht perfekt sind, um eine (radikal)demokratische Idealsituation zu schaffen. Dieser Horizont der Demokratiepädagogik *erster Generation* lässt sich auf dreifache Weise erweitern:

Erstens können die Grundsätze der Demokratiepädagogik in außerschulischen Kontexten adaptiert werden. Insbesondere kommunal gestaltete Demokratieförderung – wie z.B. in der Stadt Bielefeld mit dem städtischen Demokratiefonds oder in der Stadt Moers mit der Fachstelle für Demokratie und den durch sie umgesetzten Bundes- und Landesprogrammen – benötigt eine demokratietheoretische und demokratiepädagogische Strategie, die verschiedene Handlungsfelder enthält und verbindet. Zweitens kann auch hochschulisches Lehren, Lernen und Forschen durch demokratiepädagogische Ansätze inspiriert werden. Letzteres gilt insbesondere für die Politikwissenschaft und die Disziplin der *Politischen Theorie* und umso mehr für die Lehre über die radikalen Demokratietheorien. Lehrformate zu radikalen Demokratietheorien müssen selbst bestmögliche Resonanzräume für Demokratisierung sein. Wie dies geschehen kann, zeigt das Projekt „Demokratie zwischen wissenschaftlicher Theorie und experimenteller Praxis“ und dieser Sammelband. Drittens sind demokratiepädagogische Ansätze und radikale Demokratietheorien darauf angewiesen, in ein Verhältnis wechselseitiger Stimulationen zu treten. Demokratiepädagogik wird eine stärkere Demokratiepädagogik, wenn sie sich radikaldemokratietheoretisch ausrichtet. Radikale Demokratietheorien werden stärkere Theorien, wenn sie sich demokratiepädagogisch inspirieren. Und wer weiß, ob sich nicht daraus Ansätze radikaldemokratischer Pädagogiken schärfen lassen.

Wann immer Menschen zusammenkommen, um gemeinsam etwas zu tun, können sie dabei etwas über Demokratie lernen und immer auch etwas demokratischer machen. Radikaldemokratische Pädagogik löst Dualismen auf. In ihr gibt es nicht nur Lehrende oder Lernende, Wissende oder Unwissende, Demokrat*innen oder Nochnicht-Demokrat*innen. Radikaldemokratische Pädagogik ist damit ein Dach, unter dem Platz ist für alle zwischenmenschlichen Kontexte, insbesondere für alle pädagogischen Konzepte und Didaktiken, die sich als Beiträge zur Befähigung eines Lebens in der Demokratie verstehen wollen. Sie steht aber auch dafür zur Verfügung, in allen Bereichen das Demokratische aufzuspüren, die sich selbst eigentlich nicht mit Demokratie in Verbindung bringen. Genauso so, wie Menschen nicht nichtkommunizieren können, können sie im Grunde niemals und nirgendwo nichts bezüglich Demokratie erfahren und bewirken. Das bedeutet im Umkehrschluss: Alles und überall kann ein Ort der

Befähigung zur und Verbesserung von Demokratie sein. Radikale Demokratietheorien und Demokratiepädagogik können von allen Seiten und in allen Sphären angeeignet und konkretisiert werden mit der Konsequenz, dass radikaldemokratische Pädagogik ein Projekt aller ist. Sie ist in sich sehr vielfältig und dynamisch und wird es immer bleiben, weil jeder Kontext eine eigene Konkretion, Modifikation, Adaption und Innovation derselben darstellt.

Die Berührungspunkte zwischen radikalen Demokratietheorien und der Demokratiepädagogik sind vielfältige und können an dieser Stelle nicht in großem Umfang durchleuchtet werden. Zwei Schwerpunkte sollen nachfolgend aber als wesentliche Berührungspunkte skizziert werden. Radikale Demokratietheorien und Demokratiepädagogik können gemeinsam in Anlehnung an Foucault v.a. zwei Grundmodi betreiben: *Selbstbefragung* und *Selbstversuch*. Es gilt zum einen die jeweils vorherrschenden Bedingungen des menschlichen Seins zu analysieren und in diesem Zusammenhang die eigenen Grundannahmen, Methoden und Ziele auf deren Wirkungen und Mitverantwortung hinsichtlich gesellschaftlicher Aus- und Einschlüsse zu befragen. Zum anderen gilt es immer wieder experimentell auszuloten, wie im eigenen Tun und darüber hinaus neue Räume, Beziehungen und Bewegungen entstehen können, die es erlauben, über verschiedene Lebensentwürfe, Bedürfnisse und Wünsche in die Aushandlung zu kommen und letztlich Demokratie im Kleinen und Großen nicht nur zu verstehen und zu verteidigen, sondern auch zu verbessern (vgl. Färber 2019: 90).

4.1. Selbstbefragung: Entpolitisierung, Macht, Subjektivierung

Maarten Simons und Jan Masschelein weisen darauf hin, dass bei der Verteidigung und Förderung der Demokratie im Kontext der Bildung die Gefahr groß ist, eine „gezähmte Version von Demokratie“ herbeizuführen (vgl. Simons/Masschelein 2019: 169). Entpolitisierung kann der Effekt politischer Bildung sein, wenn das Demokratielernen kein Demokratiemachen mit sich bringt. Insbesondere handlungsorientierte Ansätze wie die Demokratiepädagogik und die radikalen Demokratietheorien müssen gemeinsam darauf achten, dass die Ausrichtung der Bildung an aktuellen Partizipations-, Verhandlungs- und Konsensverfahren nicht zur Neutralisierung von Konflikten führt. Vielmehr gilt es diese zu vitalisieren und auf die Frage auszurichten, wo Demokratien undemokratisch sind und wie sie demokratischer gemacht werden können. Es gilt also für das Lernen ein Demokra-

tieverständnis anzubieten, das für die *Außenseite unserer Gesellschaft* sensibilisiert, um die Barrieren, Trennungen und Grenzen kenntlich zu machen (vgl. ebd.: 171). Nur zusammen können Demokratiepädagogik und radikale Demokratietheorien verhindern, dass sie direkte oder indirekte Komplizinnen postdemokratischer Gegebenheiten werden. Dafür müsse sie entlarven, wo es Techniken und Praktiken pseudodemokratischer Teilhabe gibt, die suggerieren, der Raum, der demokratische Modus, die Beteiligten, deren Interessen und die Sprachfähigkeit lägen bereits vor, so dass es für Individuen und Gruppen nur noch darum gehen könne, so schnell wie möglich mit den Beratungen und Konsensaushandlungen zu beginnen (vgl. ebd.: 178).

Demokratiepädagogik und radikale Demokratietheorien können einander dabei helfen, die Wurzeln des Demokratischen freizulegen und das Undemokratische in Demokratien infrage zu stellen. Wer ist das Volk? Wie wird worüber entschieden? Wer hat Macht und Privilegien? Wer wird marginalisiert? Ungerechtigkeit, Ungleichheit, Unfreiheit und Unsolidarität sind die Ausdrucksformen des Undemokratischen. Ihren tief verwurzelten strukturellen Charakter gilt es in den Blick zu nehmen. Dieser geht in aktuellen Diskursen allerdings verloren, weil Undemokratisches zu einem „temporären Mangel an Inklusion“ verklärt wird, der sich ausräumen lasse, wenn nur das richtige „Expertenprogramm für Partizipation und Beratung“ (Simons/Masschelein 2019: 179f.) realisiert würde. Ein entscheidender Faktor hierfür ist der Hinweis von Simons und Masschelein, dass Ungleichheit, Unfreiheit, Unsolidarität und Ungerechtigkeit zu Problemen erklärt werden, die zuvorderst durch das Erziehungswesen – als Pool von „Inklusionsexperten“, ja gar als *Inklusionsmaschine* – gelöst werden müssen (vgl. ebd.). Der Abbau des Undemokratischen in unserer Gesellschaft ist nicht ausschließlich eine Frage von Bildung, sondern erfordert den Umbau gesellschaftlicher Strukturen in vielen Bereichen. Jede Pädagogik hängt zwar in gewisser Weise der Vision an, dass die Hinwendung zu nachkommenden Generationen es möglich macht, Politik und Welt neu zu organisieren und von hier aus „von vorne“ zu beginnen (vgl. Zirfas 2001: 56). Dieses Verbündetsein mit den nachkommenden Generationen ist sehr wichtig! Die Überwindung undemokratischer Verhältnisse kann aber nicht vorwiegend von Bildungsinstitutionen bewerkstelligt werden – erst recht nicht in ihrer bestehenden Form.

Darüber hinaus können Demokratiepädagogik und radikale Demokratietheorien den Blick stärker auf den Faktor *Macht* lenken und ihr Verhältnis dazu reflektieren. Ihre Bildungsformate sind nicht nur als der Macht ent-

gegengesetzt – also als „das Andere der Macht“ – zu begreifen, sondern daraufhin zu untersuchen, wie die „verborgenen Mechanismen der Macht“ darin zum Vorschein kommen (vgl. Grabau/Rieger-Ladich 2020: 494). Es ist wichtig sich zu vergewissern, wie Pädagogiken (ob als schulische, außerschulische oder hochschulische Lehr-Lern-Verhältnisse) zur Normierungsmacht werden. Es darf nicht leichtfertig davon ausgegangen werden, sie hätten das Dilemma der Macht für den eigenen Kontext aufgelöst. Macht muss in Anlehnung an Michel Foucault als Pluralität von Verhältnissen erfasst werden, die sich von keiner zentralen Instanz ableiten, sondern ein vielgestaltiges, prozessförmiges, ausgesprochen dynamisches und relationales Phänomen darstellt (vgl. ebd.: 496). Judith Butler hat diesen Gedanken fortgesetzt, indem sie den Versuch unternommen hat, Macht nicht bloß als Unterwerfung auszubuchstabieren. Ihr zufolge steckt in der Notwendigkeit zur Reproduktion ein Einfallstor für Veränderung und Widerstand. Die gemeinsame Selbstbefragung von Demokratiepädagogik und radikalen Demokratietheorien muss sich also aus der Binarität von Macht und Ohnmacht bzw. Ermächtigung und Entmachtung lösen und folgende Fragen thematisieren (vgl. ebd.: 498): Welche Gruppen profitieren von der herrschenden Ordnung? Zu welchem Preis werden diese Privilegien errichtet? Durch welche Praktiken werden Zugehörigkeiten generiert, Differenzen markiert, Anerkennungen zugewiesen und Grenzen durchgesetzt? Und was sind unsere Anteile daran?

Radikale Demokratietheorien sind eine gute Unterstützung dabei, weil sie nicht einfach von *fertigen Subjekten* ausgehen. Sie widmen sich dem Phänomen der *Subjektivierung*. Letzteres meint in der Tradition Loius Althusser, Michel Foucaults und Judith Butlers die Bedingungen, unter welchen Individuen und Kollektive überhaupt erst zu Subjekten werden (vgl. Färber 2019: 77). Subjekte gelten in diesem Verständnis nicht automatisch als selbstbestimmte, selbstverantwortliche und selbstwirksame Identitäten, die den Verhältnissen vorgelagert sind, sondern als ambivalente Figuren, die ständig im Werden sind und deren Sein immer durch das Verhältnis zu den Anderen geprägt ist. Das Subjekt wird als eine *in Formierung* begriffene Entität angesehen, die nicht durch einen uneingeschränkt eigenmächtigen Prozess der Selbstgestaltung zu erklären ist: „Kein Individuum wird Subjekt, ohne zuvor unterworfen/ subjektiviert zu werden“, wobei diese Subjektivierung keine passiv erlittene ist, denn „Unterwerfung gelingt nur dort, wo sie als solche vom unterworfenen Selbst anerkannt und angenommen wird“ (Redecker 2019: 137). Bei Butler heißt es hierzu:

„Das Subjekt ist genötigt, nach Anerkennung seiner eigenen Existenz in Kategorien, Begriffen und Namen zu trachten, die es nicht selbst hervorgebracht hat, und damit sucht es das Zeichen seiner eigenen Existenz außerhalb seiner selbst – in einem Diskurs, der zugleich dominant und indifferent ist.“ (z.n. Färber 2019: 79)

Es handelt sich bei der Subjektivierung also immer auch um Anerkennungsverhältnisse, die sehr ambivalent sind, weil Anregung, Ermutigung und Wertschätzung nur selten in Reinform zu haben sind und oft durchkreuzt werden von Abwertung, Missachtung und Verkennung (vgl. Redecker 2019: 139). Die Subjektwerdung ist dabei nicht im humanistisch-aufklärerischen Sinne als Entwicklungsprozess zur Emanzipation hin zu verstehen. Subjektwerdung findet im gesellschaftlichen Handeln immer schon statt, wenn auch unbewusst. Die Einzelnen erwerben Handlungsfähigkeit, indem sie die Verortungen annehmen, die ihnen die Gesellschaft vorgibt. Das bedeutet allerdings nicht, dass die Subjekte damit determiniert sind, denn sie können Einschränkungen oder Abwertungen empfinden und entscheiden, sich den Verortungen und Zuschreibungen zu widersetzen (vgl. Färber 2019: 80). Für die radikaldemokratische Pädagogik ergeben sich daraus folgende wichtige Fragen (vgl. ebd.: 85): Welche Hierarchien, Machtasymmetrien oder Herrschaftsverhältnisse werden in welchen Bereichen wie wirksam? Welche Subjektpositionen werden auf welche Weise anerkannt? Welche Legitimationen zum ‚Sprechen‘ werden vergeben? Welche Ressourcen sind damit verbunden und wie sind sie verteilt?

4.2. Selbstversuch: Eine Demokratie lernen und machen, die es noch nicht gibt!

Werner Friedrichs stellt mit Verweis auf Martin Saar und Marc Röllli und unter Rückgriff auf Spinoza, Bergson und Heidegger heraus, dass die Grundlage radikaler Demokratietheorien der erkenntnistheoretische Ansatz des *Immanentismus* ist. Diesem zufolge steht der Mensch nicht einfach der Welt gegenüber in dem Sinne, dass ein Subjekt die von ihm getrennte Welt erfährt. Vielmehr entstehen subjektive Standpunkte aus Modalitäten im All-Einen (Spinoza) und aus der Verschränkung von Geist und Materie (Bergson) oder der Geworfenheit des In-der-Welt-Seins (Heidegger) (vgl. Friedrichs 2022a: 188). Demokratiepädagogik und radikale Demokratietheorien *operieren also am offenen Herzen* und versuchen, das Demokratische und das Undemokratische im Nano-, Mikro-, Meso- und Makrokos-

mos zu erschließen. Es handelt sich hierbei um Lehr-Lern-Verhältnisse der Selbstergründungen, Selbstverortungen und Selbstversuche im individuell-innerweltlichen, im bilateralen und im multipolar-kollektiven Sinne. Wer bin ich? Wie blicke ich auf mich und die Welt? Warum genauso so und nicht anders? In welche gesellschaftlichen Verhältnissen bin ich eingebettet? Wie geht es Anderen? Wie möchte ich mit ihnen umgehen und wie sollen sie mit mir umgehen? Wofür und wogegen wollen wir uns einsetzen? Demokratie ist in der Demokratiepädagogik Lebensform, Regierungsform, Gesellschaftsform und Versuchsform zugleich. Aus der Perspektive radikaler Demokratietheorien ist sie eine Einladung, sich selbst und Anderen solche und ähnliche Fragen zu stellen. Radikaldemokratische Pädagogik ist dann die Zusammenkunft der Beliebigen, der Vielfältigen, der Unterschiedenen und der Gleichwertigen, die gemeinsam eine befragende Praxis betreiben und dabei Antworten suchen wollen, die nicht endgültig sein können. Demokratielernen und Demokratiemachen sind untrennbar verbunden mit dem Ausprobieren, Versuchen, Experimentieren.

Experimente gelten im Alltagsverständnis als etwas Vorläufiges. Sie scheinen zeitlich und räumlich begrenzt, auf einen bestimmten Versuch hin ausgerichtet zu sein und können zutage fördern, dass etwas richtig oder falsch ist (vgl. Friedrichs 2022b: 72). Unser gängiges Verständnis vom Experimentieren ist zum Großteil von den Naturwissenschaften geprägt. Experimentieren wird hier verstanden als regelgeleiteter, wissenschaftlicher Versuch zum Zweck der Prüfung einer Hypothese und nicht als „gewagtes Unternehmen, dessen Ausgang zu Beginn unklar ist“ (ebd.: 73). Mit der Perspektive radikaler Demokratietheorien ist es wichtig, Experimente nicht als bloße „Blaupause eines naturwissenschaftlichen Ideals des möglichst reibungslosen Nachvollzugs vorher festgelegter Hypothesen“ zu begreifen, sondern als Modus des *Herstellens von Zukunft durch Ausprobieren in der Gegenwart* und als „gemischte Praxen“ des Bezeugens, Protokollierens, Anerkennens und Bekundens (ebd.: 75). Rahel Süß entwickelt eine Vorstellung von Demokratie als radikalem Experimentalismus.³ Während andere Demokratietheorien versuchen, die Grundlosigkeit der Demokratie nicht als notwendige Offenheit für demokratische Ordnungen zu exponieren, sondern als Problem zu markieren und sie durch deliberative Standards oder andere Setzungen zu schließen (vgl. ebd.: 73), betonen radikale Demokratietheorien, dass Demokratie letztlich bedeutet, zu handeln und

3 Eine systematische Rekonstruktion des Experiments ist Teil ihrer Dissertation, die den Titel trägt: *Provozierte Demokratie – Eine radikale Demokratietheorie des Experiments*.

zu entscheiden und sich dabei immer zu fragen: *Sind wir jetzt demokratischer als vorher?* Demokratie geht also nicht in formalistischen Prozeduren und in technischer Wiederholbarkeit auf, vielmehr erkaltet sie in solchen Verfahren, Notwendigkeiten, Alternativlosigkeiten und Sachzwängen. So wie die Gefahr der Postdemokratie darin besteht, dass in Foren nicht mehr debattiert und entschieden wird, sondern nur noch vorab festgelegte Einsichten nachvollzogen werden (vgl. ebd.: 74), so gerät auch Demokratiepädagogik in große Probleme, wenn sie den experimentellen Charakter vernachlässigt. Demokratisch-experimentelle Praxis ist keine bloße Anordnung zur Überprüfung und Generierung von Antworten, sondern v.a. zur Materialisierung von Fragen und damit ständiger Ausgangspunkt für (Selbst-)Bildungen politischer Subjektivität im Sinne eines „ongoing process“, demokratischen Werdens, unaufhörlichen Demokratisierens (vgl. ebd.: 75).

Diese Gedanken lassen sich wunderbar verbinden mit Nora Sternfelds Überlegungen darüber, wie wir eine Demokratie lernen können, die es noch nicht gibt. „In einer Zeit, in der Pädagogik wesentlich im Hinblick auf zählbare Unterscheidungen organisiert und strukturiert ist, in der Demokratie zur Kompetenz wird, in der Potenzialentfaltung messbar wird“, möchte sie ansetzen bei der Idee der Gleichheit (Sternfeld 2020: 207). Eine Gleichheit des Lernens zu leben und vorstellbar zu machen, bedeutet mit einer Intervention in die reale Ungleichheit zu beginnen. Diversität ist der Oberbegriff für die Unterschiedlichkeit zwischenmenschlicher Daseins- und Lebensformen, denn eine Person fühlt sich nicht wie die andere, denkt nicht wie die andere, isst nicht dasselbe wie die andere, liest, lernt, spielt, trauert nicht wie die andere. Diversität bezeichnet somit die Unterschiedlichkeiten, die Menschen untereinander bestimmen können. Diese Bestimmung von Unterschieden geht mit Formen des „Othering“ einher, also der Zuschreibung von Menschen als „fremd“ oder „von der Norm abweichend“ – wodurch immer auch etwas über die eigene Positionierung ausgesagt wird (vgl. Breiwe 2020: 27). So, wie ungleich machende Macht immer darauf angewiesen ist, angenommen und damit gelernt zu werden, können diese Machtverhältnisse auch wieder verlernt werden – dies gelingt aber nur, wenn Unterschiedliche und Unterschiedene gemeinsam lernen (vgl. Sternfeld 2020: 210) In diesem gemeinsamen Lernen muss dann die Auseinandersetzung damit stattfinden, dass Demokratien auch undemokratisch sind, dass wir das eigentlich wissen, oftmals damit leben, manchmal damit hadern und nicht selten Wege suchen, uns dagegen zu wehren (vgl. ebd.: 211) Es gilt dabei gerade mit Blick auf Kinder und Jugendliche die

„Manifestierung des frustrierenden Widerspruchs zwischen Versprechen und Realität [zu behandeln]“ (ebd.: 212). Insbesondere Jugendliche wehren sich, denn sie sind ständig – in der Werbung, in den Institutionen und auch Zuhause – mit Erwachsenen konfrontiert, die ihnen eine Welt predigen, die es nicht gibt (vgl. ebd.). So können Kinder und Jugendliche Hinweise geben, wie es ihnen ergeht (1) in ihren Familien vor dem Hintergrund der Neudefinition ihrer Rolle während der Pubertät, (2) in der Schule, wo sie dazu angehalten sind, für ihre Zukunft zu lernen und dabei hierarchische Strukturen zu akzeptieren, obwohl sie mit Werten und Idealen konfrontiert werden, die anderes verlangen; (3) im Freundeskreis, wo Fragen nach Freundschaft, Zusammenhalt und Konkurrenz auf vielfache Weise Thema sind; (4) in virtuellen Foren, in denen Dynamiken des Ein- und Ausschlusses ungehemmt stattfinden und auf reale Räume zurückwirken (vgl. Marchart 2020: 25).

Demokratiepädagogik und radikale Demokratietheorien haben also den Auftrag, in ihrem gemeinsamen Versuch einer radikaldemokratischen Pädagogik die Gravitation der Ordnungs- und Normierungsmacht in Demokratien aufzuspüren und bearbeitbar zu machen. Demokratiepädagogik und radikale Demokratietheorien sind ist auf diese Weise Verbündete für alle marginalisierten Gruppen, weil es hier nicht darum geht, Demokratie beigebracht zu bekommen, sondern sich die Demokratie anzueignen. Demokratiepädagogik und radikale Demokratietheorien haben in Anlehnung an Breiwe eine dreifache Verantwortung (vgl. Breiwe 2020: 37f.): Erstens sollen Strukturen und Prozesse durchschaubar gemacht werden, auf deren Wegen Unterschiede von Fähigkeiten, Lebensführungen, Identitätskonstruktionen zwischen Einzelnen und Gruppen hervorgebracht und mit unzulässigen Generalisierungen, Stereotypisierungen verbunden werden. Zweitens geht es darum begreifbar zu machen, dass Gruppenzuordnungen keine klaren und eindeutigen Grenzen zwischen Menschen etablieren, sondern durch übergreifende Gemeinsamkeiten und quer zu den Gruppenunterscheidungen liegende Differenzen überlagert und relativiert werden. Menschen sind niemals homogen, sondern sowohl als Gruppen als auch als Individuen in sich sehr vielfältig. Drittens gilt es Kommunikations- und Kooperationszusammenhänge zu ermöglichen, in denen über Gruppenunterscheidungen hinweg gemeinsame Handlungsoptionen gefunden werden.

Ein Fazit, das ein Anfang ist

Demokratie ist wie Jazz, sie kann gelernt, aber nicht gelehrt werden. Im Machen (von Demokratie und Jazz) besteht die einzige Möglichkeit fürs Lernen. Ziel dieses Beitrags war es, radikale Demokratietheorien und Demokratiepädagogik zusammenkommen zu lassen, um daraus eine besondere Form des Demokratielernens und -machens zu skizzieren. Aus der Darstellung der Eckpunkte radikaler Demokratietheorien (1.), der Bezugspunkte für eine radikaldemokratische Bildung im Kosmos der radikalen Demokratietheorien (2.) und der Eckpunkte der Demokratiepädagogik (3.) haben sich Berührungspunkte herausgestellt für eine radikaldemokratische Pädagogik, deren wichtigsten Grundmodi die Selbstbefragung und der Selbstversuch sind (4.). Demokratielernen ist kein abschließend orchestriertes Konzert und Demokratiemachen folgt nicht einer festgeschriebenen Partitur. Beide sind auf Anlässe angewiesen, finden in festgelegten Räumen, Zeitfenstern, unter finanziellen Rahmenbedingungen, mit vielfältigen Personen in unterschiedlichen Rollen, zu verschiedenen Themen, mit diversen Methoden sowie Zielen statt. Demokratielernen und Demokratiemachen kommen nicht ohne Setzungen aus, sind diesen aber nicht nur unterworfen. Demokratie im Lernen und Machen hat also immer ganz konkrete Ausgangspunkte, aber immer einen offenen Ausgang. Sie ist eine befragende Praxis, eine Suchbewegung. Alles kann anders werden – besser oder schlechter, demokratischer oder undemokratischer.

Nichts anderes gilt auch für Demokratie in gesamtgesellschaftlicher Hinsicht. Sie ist aktuell in der Krise und stark bedroht, weil die Feinde der Demokratie sich ihrer ermächtigen und weil die liberal-repräsentative marktkonforme Demokratie sehr vielen Menschen eine Trägheit und Passivität anezogen hat, die einen Widerstand gegen Ungerechtigkeit erschwert. Zugleich gibt es eine „brennende Demokratiebegeisterung“, weil kein Begriff so positiv besetzt ist wie dieser, was auch damit zusammenhängt, dass sie ein „leerer Signifikant“ ist – alle knüpfen ihre Träume und Hoffnungen zurecht an Demokratie (Süß 2020a: 31). Radikale Demokratietheorien können uns helfen zu ergründen, was unser Demokratieverständnis ist und wie es sich ausgebildet hat und wodurch es beschränkt wird. Mit dem Zusammenbruch der Sowjetunion und nicht zuletzt dem Mitte-Fanatismus der Sozialdemokratie ist die Verschmelzung von Demokratie und Kapitalismus alternativlos geworden, sodass die libertäre Gesellschaftsordnung ihren Durchbruch erzielte. Politik hatte von diesem Zeitpunkt an nur noch die Aufgabe, Kompromisse zwischen widerstreitenden Interessen herzustellen,

Freiheit war ab jetzt nur noch individuelle Freiheit, Teilhabe bestand ab da an im Konsumieren und die ökonomische Logik von Gewinn, Verlust, Wettbewerbsfähigkeit setzte sich in vielen Gesellschaftsbereichen durch. (vgl. ebd.: 13) Seitdem arbeiten alle nur noch in Selbstverantwortung die eigene Zukunft aus und der Schlüssel für politische und strukturelle Probleme liegt in technischen und markvermittelten Lösungen (vgl. ebd.). Zygmunt Bauman weist deshalb darauf hin, dass soziale Probleme in den privaten Verantwortungsbereich verdrängt wurden und strukturelle Ungerechtigkeiten auf diese Weise verdeckt werden (vgl. ebd.: 19). Die Erfolgsgeschichte der liberalen Demokratie hat also Folgeprobleme erzeugt, mit denen wir aktuell zu kämpfen haben.

Was können wir also tun? Das Projekt „Demokratie zwischen wissenschaftlicher Theorie und experimenteller Praxis“ ist der Versuch, Demokratielernen im universitären Seminar mit Demokratiemachen sowohl seminarintern als auch außerhalb des Seminars zu verbinden. An der Universität Bielefeld ist ein Konzept entstanden, dass radikale Demokratietheorien demokratiepädagogisch zugänglich macht und Demokratiemachen in Form von Praxisprojekten ermöglicht. Auf diese Erfahrungen aufbauend wird die Fachstelle für Demokratie der Stadt Moers in Kooperation mit der Universität Duisburg-Essen und darin der Professur für Politische Theorie von Franziska Martinsen das Konzept weiterentwickeln. Studierende sollen die Möglichkeit haben, Grundgedanken radikaler Demokratietheorien kennen zu lernen und Projekte zur Demokratiestärkung in der Stadt Moers auszuprobieren, weil sie hier von der Fachstelle für Demokratie im Rahmen von Bundes- und Landesprogrammen zur Demokratieförderung unterstützt werden können. Für Studierende wird dadurch eine Lücke geschlossen, die Politikwissenschaft, politische Theorie und insbesondere die radikalen Demokratietheorien bisher offengelassen haben: nämlich die Stadt als Ort und Gegenstand (radikal)demokratischer Praxis. Städte sind nicht nur die Bühne politischen Handelns, sie sind Kristallisationspunkte gesellschaftlicher Entwicklungen, in denen globale und regionale Ungleichheitsstrukturen alltäglich erfahrbar sind und Widersprüche sich verdichten (vgl. Sörensen 2023: 246). Paul Sörensens Ansatz der Präfiguration gibt Hinweise darauf, wie eine andere Demokratie ausprobiert werden kann, die auf kommunaler Ebene das erprobt, was letztlich landes- und europaweit ausgebreitet werden kann (vgl. ebd.: 257). Die Verzahnung universitärer und außeruniversitärer Demokratieförderung als Lernen und Machen von Demokratie ist nicht nur von hochschuldidaktischer Relevanz, sondern in Anlehnung an Philip Wallmeier, Jeffry Juris und Marina Sitrin gesell-

schaftspolitisch geboten (vgl. ebd.: 260): Es geht um die Vorstellung einer besseren Welt, die in und mit ihrem faktischen Bestehen die Nicht-Notwendigkeit und das Anders-Sein-Können der vorherrschenden Verhältnisse unter Beweis stellt. In diesem Sinne ist dieses Fazit kein Schluss, sondern ein neuer Anfang.

Literatur

- Achour, Sabine 2023: Politische Bildung für eine (nicht) distanzierte Mitte. In: Zick, Andreas/Küpper, Beate/Mokros, Nico (Hg.), *Die Distanzierte Mitte. Rechtsextreme und demokratiegefährdende Einstellungen in Deutschland 2022/23*. Bonn, 355–377.
- Arnold, Clara/Flügel-Martinsen, Oliver/Mohammed, Samia/Vasilache, Andreas (Hg.) 2020: *Kritik in der Krise. Perspektiven politischer Theorie auf die Corona-Pandemie*. Baden-Baden.
- Beutel, Wolfgang/Fauser, Peter 2013: Demokratisch handeln und Demokratie lernen als schulpädagogisches Problem. Pädagogische Grundlagen, Konzept und Erfahrungen des „Förderprogramms Demokratisch handeln“. In: Beutel, Wolfgang/Fauser, Peter (Hg.), *Demokratie erfahren. Analysen, Berichte und Anstöße aus dem Wettbewerb „Förderprogramm Demokratisch Handeln“*. Schwalbach, 35–132.
- Beutel, Wolfgang/Gloe, Markus/Himmelman, Gerhard/Lange, Dirk/Reinhardt, Volker/Seifert, Anne 2022: „... das macht sich doch alles nicht von selbst“ – Auftakt zu einem Handbuch Demokratiepädagogik. In: Dies. (Hg.), *Handbuch Demokratiepädagogik*. Frankfurt/M., 9–16.
- Beutel, Wolfgang/Gloe, Markus/Reinhardt, Volker 2022: Demokratiepädagogik. In: Beutel, Wolfgang et al. (Hg.), *Handbuch Demokratiepädagogik*. Frankfurt/M., 19–42.
- Beutel, Wolfgang/Rademacher, Helmolt 2018: Demokratische Schulentwicklung. In: Kenner, Steve/Lange, Dirk (Hg.), *Citizenship Education. Konzepte, Anregungen und Ideen zur Demokratiebildung*. Frankfurt/M., 101–115.
- Böckenförde, Ernst-Wolfgang 2004: Demokratie als Verfassungsprinzip. In: Isensee, Josef/Kirchhof, Paul (Hg.), *Handbuch des Staatsrechts der Bundesrepublik Deutschland. Band II Verfassungsstaat*. Heidelberg, 429–495.
- Breiwe, René 2020: *Diversitätsreflexive Bildung und die deutschen Schulgesetze. Eine kritische Analyse*. Wiesbaden.
- Buchstein, Hubertus 2020: *Warum im Bestaunen der Wurzeln unter der Erde bleiben? Eine freundliche Polemik zu den radikalen Demokratietheorien anlässlich des Einführungsbuches von Oliver Flügel-Martinsen*. <https://www.theorieblog.de/index.php/2020/10/buchforum-radikale-demokratietheorien-zur-einfuehrung/> (09.09.2023).
- Edelstein, Wolfgang 2009: Demokratie als Praxis und Demokratie als Wert. In: Edelstein, Wolfgang/Frank, Susanne/Sliwka, Anne (Hg.), *Praxisbuch Demokratiepädagogik. Sechs Bausteine für die Unterrichtsgestaltung und den Schulalltag*. Bonn, 7–20.

- Edelstein, Wolfgang/Eikel, Angelika/Haan, Gerhard de/Himmelmann, Gerhard 2007: Demokratische Handlungskompetenz. Begründungen, Konzeption und Lernarrangements. In: Haan, Gerhard de/Edelstein, Wolfgang/Eikel, Angelika (Hg.), *Qualitätsrahmen Demokratiepädagogik. Demokratische Handlungskompetenz fördern, demokratische Schulqualität entwickeln*. Heft 2. Weinheim/Basel.
- Färber, Corina 2019: Subjektivierung in der Pädagogik. Das Subjekt zwischen Ent- und Ermächtigung. In: Ricken, Norbert/Casale, Rita/Thompson, Christiane (Hg.), *Subjektivierung. Erziehungswissenschaftliche Theorieperspektiven*. Weinheim, 75–94.
- Fausser, Peter 2013: Begeisterung für Demokratie. Lernen, Schulentwicklung und Demokratiepädagogik. In: Beutel, Wolfgang/Fausser, Peter (Hg.), *Demokratie erfahren. Analysen, Berichte und Anstöße aus dem Wettbewerb „Förderprogramm Demokratisch Handeln“*. Schwalbach, 132–161.
- Flügel-Martinsen, Oliver 2020a: *Radikale Demokratietheorien zur Einführung*. Hamburg.
- Flügel-Martinsen, Oliver 2020b: *Wer kann einer so freundlich-polemischen Gesprächseinladung schon widerstehen? Eine Replik auf Hubertus Buchsteins Kritik radikaler Demokratietheorien*. <https://www.theorieblog.de/index.php/2020/10/buchforum-radikale-demokratietheorien-zur-einfuehrung-2/> (09.09.2023).
- Flügel-Martinsen, Oliver/Friedrichs, Werner 2019: Intensive versus grundlose Demokratie? In: Comtesse, Dagmar et al. (Hg.), *Radikale Demokratietheorie. Ein Handbuch*. Berlin, 703–716.
- Friedrichs, Werner 2022a: Demokratiepädagogik und Radikale Demokratietheorien. In: Beutel, Wolfgang et al. (Hg.): *Handbuch Demokratiepädagogik*. Frankfurt/M., 184–193.
- Friedrichs, Werner 2022b: Demokratie als Experiment? In: Beutel, Wolfgang et al. (Hg.), *Handbuch Demokratiepädagogik*. Frankfurt/M., 72–77.
- Grabau, Christian/Rieger-Ladich, Markus 2020: Macht. In: Weiß, Gabriele/Zirfas, Jörg (Hg.), *Handbuch Bildungs- und Erziehungsphilosophie*. Wiesbaden, 491–501.
- Haan, Gerhard de/Edelstein, Wolfgang/Eikel, Angelika (Hg.) 2007: *Qualitätsrahmen Demokratiepädagogik. Demokratische Handlungskompetenz fördern, demokratische Schulqualität entwickeln*. Heft 1–7. Weinheim.
- Himmelmann, Gerhard 2007: *Demokratie Lernen. Als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform*. Schwalbach.
- Himmelmann, Gerhard 2017: Demokratie-Lernen im Spektrum unterschiedlicher Zugänge. In: Greco, Sara Alfia/Lange, Dirk (Hg.), *Emanzipation. Zum Konzept der Mündigkeit in der Politischen Bildung*. Schwalbach, 236–245.
- Honneth, Axel 2012: Erziehung und demokratische Öffentlichkeit. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 15, 429–442.
- Marchart, Oliver 2020: Demokratie im Alltag. Anmerkungen zum politik-theoretischen Untersuchungsdesign von Making Democracy. In: Rajal, Elke et al. (Hg.), *Making Democracy. Aushandlungen von Freiheit, Gleichheit und Solidarität im Alltag*. Bielefeld, 23–32.
- Möllers, Christoph 2008: *Demokratie. Zumutungen und Versprechen*. Bonn.

- Ramadani, Demokrat 2021: Was hat das mit Demokratie zu tun? Über den Zusammenhang zwischen Menschenrechten, Bildung und Partizipation. In: Dabrowski, Martin/Ehret, Patricia/Radtke, Mark (Hg.), *Demokratie. Gerechtigkeit. Partizipation*. Paderborn, 185–196.
- Ramadani, Demokrat 2022: Demokratien sind ungerecht! Wie können wir sie demokratisieren? Impulse radikaler Demokratietheorien für die Demokratiepädagogik. In: Berkessel, Hans/Busch, Matthias/Faulstich-Wieland, Hannelore (Hg.), *Gerechtigkeit. 8. Jahrbuch Demokratiepädagogik*. Frankfurt/M., 71–86.
- Redecker, Anke 2019: Subjektivierung als Kritik. Selbstverhältnisse auf dem Prüfstand. In: Ricken, Norbert/Casale, Rita/Thompson, Christiane (Hg.), *Subjektivierung. Erziehungswissenschaftliche Theorieperspektiven*. Weinheim, 137–158.
- Rieger-Ladich, Markus 2016: „Gegen-Schicksalsgeschichten“ erzählen. Konturen einer Politischen Ästhetik nach Jacques Rancière und Alexander Kluge. In: Casale, Rita/Koller, Hans-Christoph/Ricken, Norbert (Hg.), *Das Pädagogische und das Politische. Zu einem Topos der Erziehungs- und Bildungsphilosophie*. Paderborn, 143–164.
- Schmidt, Manfred G. 2010: *Demokratietheorien. Eine Einführung*. Bonn.
- Schwartz, Helge 2019: *Migration und radikale Demokratie. Politische Selbstorganisation von migrantischen Jugendlichen in Deutschland und den USA*. Bielefeld.
- Simons, Maarten/Masschelein, Jan 2019: Gouvernementale, politische und pädagogische Subjektivierung: Foucault mit Rancière. In: Ricken, Norbert/Casale, Rita/Thompson, Christiane (Hg.), *Subjektivierung. Erziehungswissenschaftliche Theorieperspektiven*. Weinheim, 165–188.
- Sörensen, Paul 2023: *Präfiguration. Zur Politizität einer transformativen Praxis*. Frankfurt/New York.
- Sternfeld, Nora 2009: *Das pädagogische Unverhältnis. Lehren und lernen bei Rancière, Gramsci und Foucault*. Wien.
- Sternfeld, Nora 2020: Eine Demokratie lernen, die es noch nicht gibt. In: Rajal, Elke et al. (Hg.), *Making Democracy. Aushandlungen von Freiheit, Gleichheit und Solidarität im Alltag*. Bielefeld, 205–214.
- Süß, Rahel 2019: Theorie und Praxis. In: Comtesse, Dagmar et al. (Hg.), *Radikale Demokratietheorie. Ein Handbuch*. Berlin, 793–806.
- Süß, Rahel 2020a: *Demokratie und Zukunft. Was auf dem Spiel steht*. Wien/Hamburg.
- Süß, Rahel 2020b: Demokratie ist radikaler Experimentalismus. In: Rajal, Elke et al. (Hg.), *Making Democracy. Aushandlungen von Freiheit, Gleichheit und Solidarität im Alltag*. Bielefeld, 193–204.
- Zirfas, Jörg 2001: Identitäten und Dekonstruktionen. Pädagogische Überlegungen im Anschluss an Jacques Derrida. In: Fritzsche, Bettina et al. (Hg.), *Dekonstruktive Pädagogik. Erziehungswissenschaftliche Debatte unter poststrukturalistischen Perspektiven*. Leverkusen, 49–64.

Autor*innenverzeichnis

Dröge, Sarah, B.A., studiert Politikwissenschaft, arbeitet als wissenschaftliche Hilfskraft im FGZ Teilprojekt F_04 „Zusammenhalt in und durch Nachbarschaften – Stadtteilstudien und Regionalpanel NRW und Niedersachsen“ am Institut für Konflikt- und Gewaltforschung in Bielefeld und war als wissenschaftliche Hilfskraft und Seminarteilnehmende am Projekt beteiligt.

El Mohsini, Sara, studiert Mathe und Philosophie auf Lehramt an der Universität Bielefeld und war als Seminarteilnehmende am Projekt beteiligt.

Oliver Flügel-Martinsen, Prof. Dr., ist Professor für Politische Theorie und Ideengeschichte an der Fakultät für Soziologie der Universität Bielefeld. Er war als Projektleiter am Projekt beteiligt. Jüngere monographische Buchveröffentlichungen: *Radikale Demokratietheorien zur Einführung*, Hamburg: Junius 2020; *Kritik der Gegenwart. Politische Theorie als kritische Zeitdiagnose*, Bielefeld: Transcript 2021.

Hillebrands, Ellen, B.A., studiert Politikwissenschaft, arbeitet als wissenschaftliche Hilfskraft im DFG-Sonderforschungsbereich/ Transregio 318 "Constructing Explainability" – Teilprojekt B01 an der Universität Bielefeld und war als wissenschaftliche Hilfskraft und Seminarteilnehmende am Projekt beteiligt.

Hübener, Christian, studiert Politikwissenschaft und Sozialwissenschaft an der Universität Bielefeld und war als Seminarteilnehmender am Projekt beteiligt.

Jonas, Lea C., Dipl.-Jur., B.A., studiert im M.A. of Education und im M.A. Politikwissenschaft und war als wissenschaftliche Hilfskraft und Seminarteilnehmende am Projekt beteiligt.

Klement, Kristoffer, M.A., war wissenschaftlicher Mitarbeiter im Niklas Luhmann-Archiv (2017–2023) und promoviert im Fach Soziologie an der Universität Bielefeld. Er war in der Stellung eines wissenschaftlichen Mitarbeiters als Projektkoordinator und Lehrbeauftragter am Projekt beteiligt.

Köster, Moritz, ist studierter Betriebswirt (VWA), studiert Politikwissenschaft und Wirtschaftswissenschaften, arbeitet als studentische Hilfskraft im DFG-Projekt "Worldviews of Ice" an der Fakultät für Soziologie der Universität Bielefeld und war als Seminarteilnehmender am Projekt beteiligt.

Pasler, Malte, studiert Politikwissenschaft und Geschichtswissenschaft an der Universität Bielefeld und war als studentische Hilfskraft und Seminarteilnehmender am Projekt beteiligt.

Ramadani, Demokrat, M.A., ist Lehrbeauftragter an der Universität Bielefeld, Duisburg-Essen und Freie Universität Berlin, war Fachreferent im Rahmen des Bundesprogramms „Demokratie leben!“ in Rheda-Wiedenbrück (2017–2021), Strategischer Overhead im Rahmen des Landesprogramms „Kommunales Integrationsmanagement NRW“ in der Kreisverwaltung Mettmann (2021–2022), ist Leiter der Fachstelle für Demokratie der Stadt Moers (seit 2022) und war als Workshopleiter und Lehrbeauftragter am Projekt beteiligt.

Reiche, Sebastian, studiert Philosophie und Chemie an der Universität Bielefeld und war als Seminarteilnehmender am Projekt beteiligt.

Stieve-Dawe, Elias, studiert Politikwissenschaft und Soziologie an der Universität Bielefeld und war als Seminarteilnehmender am Projekt beteiligt.