

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/Oeftering 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 being 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 Leherexperiment 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. Darauf folgend 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 abzu helfen. 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 Sørensen bei Rancière erkennt, ist sicherlich zutreffend (vgl. Sørensen 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 Sørensens 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 Sørensen 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 Alternativloskeitsnarrativen 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 singulär, 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 Weiterklärungen 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 Lehrpersonlichkeit – 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 Lehrpersonlichkeit. Sie *ver-rücken* zudem – wie in meinem Fall – auch die Bildungsverständnisse Lehrender und das Selbstverständnis der Lehrpersonlichkeit. 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 Lehrpersonlichkeit, da auch die Demokratie im radikaldemokratischen Sinne ein Abenteuer ist (vgl. Flügel-Martinsen 2015). Eine radikaldemokratische Lehrpersonlichkeit kann dementsprechend nur durch die Bereitschaft zu ereignishaften Abenteuern überhaupt erst *werden*.

5. Drei Annäherungen an eine radikaldemokratische Lehrpersonlichkeit

Im Weiteren soll es darum gehen, drei thesenartige Annäherungen vorzustellen, die eine radikaldemokratische Lehrpersonlichkeit umreißen können. Es ist mir an dieser Stelle wichtig zu betonen, dass diese Thesen keine Idealtheorie darstellen sollen, um diese Lehrpersonlichkeit 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 mitnahmen, 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 Störgedöhl – 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 Störgedöhl 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 gesellschaftlich 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/Oefering, Tonio (Hg.) 2017: *Politische Bildung meets Politische Theorie*. Baden-Baden.
- Hetzl, 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) überlieft 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 ergeht 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 konfliktvollen 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 radialdemokratische 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 Kontingenzoffenheit 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 ereigneten 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: Meinesteils 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 miteinbezogen, 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 gestaltungs-offenen 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, mæutische 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 Gestaltungs-offenheit 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 Kontingenz-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. Gleichmaßen 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 Problem Diagnosen 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 Organisierung 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 Ramadan

*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 Alt-kreises 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. Ramadanani 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 entgegnen, 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 radikalisisieren, 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 Fruchtbares entgegnen (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 Analytistinnen 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 ungeschlossen 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 Erwidern – 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 allen 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 Ausschließungen 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 radikaldemokratietheoretischer 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 radikal-demokratischer 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 auszeichnet, 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 demokratiethoretisch 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“ (Himmelmann 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 „gezügelmte 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 anerkennen 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/Himmelmann, 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.