

# I. Grundlagen



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

*Demokrat Ramadani & Kristoffer Klement*

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

## *1. Das Projektteam: Gruppenverfassung und befragende Praxis*

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

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

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

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

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

## 2. Konzeptionsphase

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

### 3. Das Seminar im Überblick

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

---

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

2 Siehe hierzu Maroshek-Klarman/Rabi 2015.

3 Siehe hierzu Czollek et al. 2019.

4 Siehe hierzu Ramadanani/Zimmermann 2017, Becker 2021.



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

### 3.1. Lernziele und Lernsettings

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

### 3.2. Zeitlicher Ablaufplan für das Seminar

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

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

### 3.3. Inhaltlicher Ablaufplan für Phase 1: „Einführungswerkstatt“

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

### 3.3.1. Themenblock 1: Die Demokratie und das Demokratische

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

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

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

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

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

Im Anschluss fand die Textdiskussion statt. Als Lektüre wurden die Einleitung und das Kapitel „Politik und Politisches“ aus Oliver Flügel-Martinsens Einführungsbuch zu radikalen Demokratietheorien<sup>5</sup> ausgewählt. Einstiegsfragen hierfür waren: *Was ist „die Politik“? Was ist „das Politische“? Ist „das Politische“ selten? Wie kann „das Politische“ erkannt/wahrgenommen werden? Wie geht „das Politische“ über in „die Politik“?* Weitere Fragen wurden durch die studentischen Textverantwortlichen eingebracht, die die Lektürediskussionen moderierten. Abgerundet wurde der Themenblock mit der Gesamtreflexion im Sinne eines offenen Austauschs.

### 3.3.2. Themenblock 2: Kontingenz und Konflikt

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

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

---

5 Siehe Flügel-Martinsens 2020.

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

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

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

### 3.3.3. Themenblock 3: Subjekt und Subjektivierung

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

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

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

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

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

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

### 3.3.4. Themenblock 4: Theorie und Praxis

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

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

---

6 Siehe Raimondi 2019.

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

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

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

---

7 Siehe Süß 2019.



### 3.4. Inhaltlicher Ablaufplan für Phase 2: „Projektwerkstatt“

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

(3) HANDLUNGSKOMPETENZ

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

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

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

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

### 3.6. Inhaltlicher Ablaufplan für Phase 3: „Reflexionswerkstatt“

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

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

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

#### 4. Evaluation und Ausblick

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

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



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

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

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

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

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

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

## Literatur

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

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

# Radikale Demokratietheorie zwischen Theorie und Praxis

*Oliver Flügel-Martinsen*

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

## *1. Theorie und Praxis – ideengeschichtliche und demokratietheoretische Schlaglichter*

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

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

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

---

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

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

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

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

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



## 2. Theorie und Praxis als kritische Befragungen

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

---

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

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

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

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

### 3. Kontingenzgestaltung

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

---

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

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

„Die Grundlegung der Politik ist tatsächlich um nichts mehr Konvention als Natur: sie ist die Abwesenheit eines Grundes, die reine Kontingenz aller gesellschaftlichen Ordnung. Es gibt Politik einfach deshalb, weil keine gesellschaftliche Ordnung in der Natur gegründet ist, kein göttliches Gesetz die menschlichen Gesellschaften beherrscht.“ (Rancière 2002: 28)

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

#### *4. Kritik nicht-demokratischer Praxis*

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

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

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

---

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

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

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

---

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

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

### 5. Schluss: Radikale Demokratietheorien und polarisierte Gesellschaften

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

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

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

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

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

Auseinandersetzung mit den Institutionen liberal-demokratischer Rechtsstaaten, nicht um deren Abschaffung.<sup>8</sup>

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

## Literatur

Abensour, Miguel 2012: *Demokratie gegen den Staat*. Berlin.

Amlinger, Carolin/Nachtwey, Oliver 2022: *Gekränkte Freiheit. Aspekte des libertären Autoritarismus*. Berlin.

Aristoteles 1995: *Politik*. Hamburg.

Badiou, Alain et al. 2013: *Qu'est-ce qu'un Peuple*. Paris.

Balibar, Étienne 2012: *Gleichfreiheit*. Berlin.

Brown, Wendy 2019a: *In the Ruins of Neoliberalism*. New York.

Brown, Wendy 2019b: Das Monster des Neoliberalismus. Autoritäre Freiheit in den ‚Demokratien‘ des 21. Jahrhunderts. In: Bohmann, Ulf/Sörensen, Paul (Hg.), *Kritische Theorie der Politik*. Berlin, 539–576.

---

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



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

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