

Culp, Julian

Schulische Demokratieerziehung und die Krise der repräsentativen Demokratie

Zeitschrift für Pädagogik 67 (2021) 4, S. 528-542



Quellenangabe/ Reference:

Culp, Julian: Schulische Demokratieerziehung und die Krise der repräsentativen Demokratie - In: Zeitschrift für Pädagogik 67 (2021) 4, S. 528-542 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-287770 - DOI: 10.25656/01:28777; 10.3262/ZP2104528

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-287770>

<https://doi.org/10.25656/01:28777>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK

Heft 4

Juli/August 2021

■ *Thementeil*

Demokratieerziehung und die Herausforderungen des Liberalismus

■ *Allgemeiner Teil*

Wie werden Rückmeldungen von Vergleichsarbeiten rezipiert? Ergebnisse zweier Think-Aloud-Studien

Eine Analyse über die Veränderung von Bildungsaspirationen von SchülerInnen nach dem Übergang in die Sekundarstufe

Kooperation zwischen Verstehen und Nichtverstehen – Systemtheoretische Modellierungen zur inklusionsbezogenen Kooperation von Lehrkräften unterschiedlicher Lehrämter im Schulunterricht

Inhaltsverzeichnis

Thementeil: Demokratieerziehung und die Herausforderungen des Liberalismus

Julian Culp/Johannes Drerup

Demokratieerziehung und die Herausforderungen des Liberalismus.

Einführung in den Thementeil 475

Johannes Drerup

Demokratieerziehung und die Kontroverse über Kontroversitätsgebote 480

Johannes Giesinger

Feministische Bildung in der liberalen Demokratie 497

Douglas Yacek

Mut zur Wut? Eine Kritik agonistischer Ansätze der Demokratieerziehung 513

Julian Culp

Schulische Demokratieerziehung und die Krise

der repräsentativen Demokratie 528

Deutscher Bildungsserver

Linktipps zum Thema „Demokratieerziehung und die Herausforderungen

des Liberalismus“ 543

Allgemeiner Teil

Sarah Bez/Simone Poindl/Thorsten Bohl/Samuel Merk

Wie werden Rückmeldungen von Vergleichsarbeiten rezipiert?

Ergebnisse zweier Think-Aloud-Studien 551

Felix Bittmann

Eine Analyse über die Veränderung von Bildungsaspirationen
von SchülerInnen nach dem Übergang in die Sekundarstufe 573

Tanja Lindacher

Kooperation zwischen Verstehen und Nichtverstehen –
Systemtheoretische Modellierungen zur inklusionsbezogenen Kooperation
von Lehrkräften unterschiedlicher Lehrämter im Schulunterricht 591

Besprechungen

Ulrich Binder

Aktionsrat Bildung im Auftrag der vwv – Vereinigung der Bayerischen
Wirtschaft e. V. (Hrsg.): Bildung zu demokratischer Kompetenz. Gutachten 610

Peter Hammerschmidt

Stefan Schäfer: Das Politische in der Sozialen Arbeit.
Wahrnehmungen des Politischen in Fürsorge und Sozialpädagogik
der Weimarer Republik 612

Berno Hoffmann

Axel Honneth: Die Armut unserer Freiheit. Aufsätze 2012–2019 614

Hans-Joachim von Olberg

Daniel Kuppel: „Das Echo unserer Taten“.
Die Praxis der weltanschaulichen Erziehung in der SS 617

Heinz-Elmar Tenorth

Roland Reichenbach: Bildungsferne. Essays und Gespräche zur Kritik
der Pädagogik (hrsg. von Rolf Bossart) 620

Helmut Zander

Volker Frielingsdorf: Geschichte der Waldorfpädagogik.
Von ihrem Ursprung bis zur Gegenwart 624

Dokumentation

Erziehungswissenschaftliche Habilitationen und Promotionen 2020 627

Impressum U3

Table of Contents

Topic: Democratic Education and the Challenges to Liberalism

<i>Julian Culp/Johannes Drerup</i> Democratic Education and the Challenges to Liberalism. An Introduction	475
<i>Johannes Drerup</i> Democratic Education and the Controversy over Controversial Issues	480
<i>Johannes Giesinger</i> Feminist Education in Liberal Democracy	497
<i>Douglas Yacek</i> The Audacity of Anger? A Critique of Agonistic Approaches to Democratic Education	513
<i>Julian Culp</i> Democratic School Education and the Crisis of Representative Democracy	528
<i>Deutscher Bildungsserver</i> Online Resources „Democratic Education and the Challenges to Liberalism“	543
 Articles	
<i>Sarah Bez/Simone Poindl/Thorsten Bohl/Samuel Merk</i> Perceptions of the Results of Statewide Assessments. Findings of two Think-aloud Studies	551
<i>Felix Bittmann</i> Analyzing the Change of Pupils' Aspirations After the Transition to Secondary Education in Germany	573
<i>Tanja Lindacher</i> Collaborative Teaching Between Systems' Understanding and Systems' Non-Understanding: System-theoretical Modeling of Inclusion-oriented Collaborative Teaching Between Teachers With Different Career Backgrounds at Schools	591

Book Reviews	610
Habilitation Treatises and Dissertations in Education in 2020	627
Impressum	U3

Julian Culp

Schulische Demokratieerziehung und die Krise der repräsentativen Demokratie¹

Zusammenfassung: In Reaktion auf die autoritär-populistische Politik Donald Trumps argumentieren viele politische Philosoph*innen sowie Bildungs- und Erziehungsphilosoph*innen, dass national orientierte Formen schulischer Demokratieerziehung eine zentrale Rolle bei der Bewältigung der gegenwärtigen Krise der repräsentativen Demokratie in den USA zukommt. Dieser Beitrag argumentiert dagegen, dass eine national orientierte schulische Demokratieerziehung nicht hinreichend die auf den inter-, supra- und transnationalen Ebenen angesiedelten Ursachen der Krise der repräsentativen Demokratie berücksichtigt. Diese Ursachen betreffen insbesondere technokratische und elitäre Formen der politischen Meinungs- und Willensbildung. Vielversprechender, so die These dieses Aufsatzes, ist eine Kombination aus national und transnational orientierter Demokratieerziehung. Letztere würde einen Beitrag zur Demokratisierung der inter-, supra- und transnationalen politischen Verhältnisse leisten und somit auch die jenseits des Nationalstaats liegenden Ursachen der Krise der repräsentativen Demokratie adressieren.

Schlagnote: Demokratieerziehung, Krise, repräsentative Demokratie, Globalisierung, Populismus

1. Die Krise der repräsentativen Demokratie

Seit der Wahl Donald Trumps zum Präsidenten der Vereinigten Staaten am 9. November 2016 diskutieren viele politische Kommentator*innen und Demokratieforscher*innen, ob sich repräsentative Demokratien in einer Krise befinden (Runciman, 2018; Sunstein, 2018; Mounk, 2018; Levitsky & Ziblatt, 2018). Die repräsentative Demokratie, der nach dem Fall der Berliner Mauer 1989 von Fukuyama (1992) noch ein globaler Siegeszug verheißend wurde, so lautet weithin die Diagnose, befindet sich in einem Niedergang. Die Rede von einer Krise der repräsentativen Demokratie scheint angemessen, weil viele Länder von kulturellen, ökonomischen und politischen Problemen betroffen sind, welche existentiell oder latent die *Fundamente* ihres demokratischen Systems gefährden.² So bringt etwa das in Ländern wie Ungarn weitverbreitete autoritär-popu-

1 Eine frühere Version dieses Aufsatzes habe ich auf der Konferenz „Welche politische Bildung für welche Demokratie? Transnationale Perspektiven vom 19. bis 21. Jahrhundert“ des Deutschen Historischen Instituts Paris am 25. November 2020 vorgetragen. Ich danke Zoé Kergomard, Olivier Lamon, Sandra Seubert und Johannes Drerup für ihre äußerst wertvollen Hinweise.

2 Merkel (2014) unterscheidet drei Arten, um das Vorliegen einer demokratischen Krise zu untersuchen: erstens, die Überprüfung von Expert*innenmeinungen; zweitens, die Untersuchung bevölkerungsweiter Befragungen; drittens, partielle Analysen fundamentaler Berei-

listische Demokratieverständnis, das Demokratie als politische Entscheidungsfindung anhand eines willkürlich gesetzten Willens des Volkes auffasst, die demokratischen Fundamente ins Wanken (Müller, 2016, Kap. 1). Denn dieser willkürlich stipulierte Volkswille, der häufig auf einem ethnischen Verständnis des Demos beruht und sich als anti-elitär versteht, ist explizit anti-pluralistisch und schließt all jene Bürger*innen aus, die dem so definierten Demos nicht entsprechen (Mudde & Kaltwasser, 2020).³

Wie sollte die politische Bildung im Allgemeinen und die schulische Demokratieverziehung im Besonderen auf den diagnostizierten Niedergang der repräsentativen Demokratie reagieren? In der deutsch- und englischsprachigen philosophischen Literatur existiert bereits eine Fülle an Auseinandersetzungen mit dieser sowie angrenzenden Fragestellungen. Diese Auseinandersetzungen betreffen u. a. den erzieherischen und bildungspolitischen Umgang mit Autoritarismus (Binder & Oelkers, 2020), mit Populismus (Stainer-Hämmerle, 2017; Hufer, 2017; Stojanov, 2018; Schenk, Hoffarth & Mayer, 2020) sowie mit post-faktischer politischer Kommunikation (Drerup, 2020). Die thematische Vielfalt der Beiträge erklärt sich u. a. dadurch, dass jeweils unterschiedliche Phänomene als Ausdruck einer Erosion demokratischer Grundnormen aufgefasst und zum Gegenstand philosophischer Reflexionen gemacht werden. Zu diesen Phänomenen zählen etwa die gravierende Missachtung informeller demokratischer Regeln, die systematische Verletzung der Rechte von Minderheiten, eine Abkehr vom Ideal vernunftgeleiteten Diskutierens und Handelns sowie eine Vernachlässigung epistemischer und ethischer Normen wie Wahrheitsorientierung und Wahrhaftigkeit. Zusätzlich unterscheiden sich die philosophischen Beiträge auch darin, dass sie auf unterschiedliche sozialwissenschaftliche Ursachenanalysen dieser Phänomene zurückgreifen. Diese Ursachenanalysen verweisen u. a. auf die durch die Aufmerksamkeitsökonomie und Digitalisierung bedingten Änderungen der Kommunikationsverhältnisse, die Herausbildung gravierender sozioökonomischer Disparitäten sowie die globalisierungsbedingte Unterminierung nationalstaatlicher Souveränität.

Dieser Beitrag kann der Komplexität dieser breitgefächerten philosophischen Debatten und den diesen zugrundeliegenden empirischen Ursachenanalysen zur Krise der Demokratie keineswegs Rechnung tragen. Er beschränkt sich auf die Kritik und Weiterentwicklung einer Reihe von Vorschlägen einer englischsprachigen Debatte, in der er-

che demokratischer Politik, bspw. die Verwirklichung bürgerlicher und politischer Grundrechte. Die Diagnose einer demokratischen Krise in diesem Aufsatz basiert am ehesten auf der dritten Art.

3 Populistische Strömungen sind nichtsdestotrotz in einer repräsentativen Demokratie nicht wegzudenken, weil ein Konflikt zwischen den regierenden Eliten und dem regierten Volk unvermeidlich ist. Agonale Demokratietheoretiker*innen sehen in populistischen Strömungen die Möglichkeit einer demokratischen Erneuerung (Laclau, 2005; Mouffe, 2016). Sobald populistische Parteien jedoch an die Macht gelangen, stehen diese vor dem Problem, selbst die regierende Elite zu sein, so dass ihr Narrativ des Aufbegehrens des Volkes gegenüber der Elite nicht mehr zu verfangen droht. Wenn die populistischen Parteien in dieser Situation sich nicht transformieren und zu ‚regulären‘ Parteien werden, besteht jedoch die Gefahr, dass sie demokratische Prozesse aushöhlen, etwa indem sie Verfassungsänderungen auf den Weg bringen, welche die Wahl oppositioneller Parteien verhindern (Urbinati, 2019).

örtert wird, wie politische Bildung und insbesondere schulische Demokratieerziehung auf den (Rechts-)Populismus Donald Trumps und die damit verbundene demokratische Krise in den USA reagieren soll (Ben-Porath & Dishon, 2018; Brighthouse, 2018; Edenberg, 2018; Mounk, 2018; Ruitenbergh, 2018; Wegerif, 2018).⁴ Der nächste Abschnitt (2.) stellt diese Debatte dar und weist darauf hin, dass es den Beiträgen dieser Debatte gemein ist, ihre Vorschläge im Horizont eines primär oder exklusiv national orientierten politisch-pädagogischen Denkrahmens vorzubringen. Schüler*innen sollen also durch unterschiedliche Maßnahmen der politischen Bildung und Demokratieerziehung vorwiegend oder ausschließlich für ihre zukünftige Rolle als Bürger*innen eines demokratisch verfassten Nationalstaates vorbereitet werden.⁵

Der übernächste Abschnitt (3.) erkennt zwar an, dass eine solche Vorbereitung notwendig ist, argumentiert jedoch, dass sie nicht hinreichend ist, um die Bedrohungen der Demokratie abzuwenden. Schließlich sind die Ursachen der gegenwärtigen Krise der Demokratie nicht nur auf der nationalen, sondern auch auf den inter-, supra- und transnationalen Ebenen angesiedelt. Sie betreffen nämlich u. a. die unzureichend demokratischen Strukturen der politischen Meinungs- und Willensbildung auf diesen Ebenen jenseits des Nationalstaats. Vielversprechender, so die zentrale These dieses Beitrags, ist daher eine *Kombination aus nationaler und transnationaler schulischer Demokratieerziehung*. Unter transnationaler schulischer Demokratieerziehung verstehe ich hierbei eine schulische Erziehung, die versucht, mittels der Vermittlung bestimmter Haltungen, Kompetenzen und Wissensbestände ein geteiltes demokratisches Bewusstsein unter Bürger*innen unterschiedlicher Staaten zu fördern.⁶ Dieses Bewusstsein beruht zum einem auf der Anerkennung der Zugehörigkeit zu einer transnationalen Schicksalsgemeinschaft (Williams, 2009), und zum anderen besteht es in dem Willen, die für diese Gemeinschaft bestehenden Probleme möglichst inklusiv und auf Basis öffentlicher De-

4 Dieser Beitrag konzentriert sich auch auf schulische Demokratieerziehung, weil dies der Gegenstand der diskutierten Vorschläge ist. Nichtsdestotrotz lassen sich die hier ausgeführten Überlegungen – *mutatis mutandis* – auch auf den außerschulischen Handlungsbereich der politischen Bildung beziehen.

5 Dieser Beitrag spricht von Schüler*innen, weil er sich auf die Personengruppe von Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen bezieht, die in Deutschland im Schulalter sind. Mounk (2018) diskutiert zwar auch Demokratieerziehung an der Hochschule, allerdings mit Bezug auf den US-amerikanischen Kontext, in dem Jugendliche und junge Erwachsene bereits die Universität bzw. ein *College* besuchen.

6 Die Trias affektiver (Haltungen), pragmatischer (Kompetenzen) und kognitiver (Wissensbestände) Aspekte der Demokratieerziehung übernehme ich aus dem Anfang der 2000er intensiv geführten Diskurs über Demokratie-Lernen (Himmelman, 2001). Die Alternative zwischen Demokratie-Lernen einerseits und politischer Bildung andererseits halte ich für verkürzt (vgl. Juchler, 2005). Wie Henkenborg (2009) betrachte ich es zudem als notwendig, Demokratie als eine historisch jeweils unterschiedlich ausgeprägte Herrschafts- und Lebensform aufzufassen. Außerdem sind beide Formen sowohl im Schulleben als auch im Unterricht angemessen zu gewichten. Empirische Studien zeigen, dass eine Beschränkung auf eine dieser beiden Formen der Demokratieerziehung weniger wirksam ist (Reinhardt, 2009, S. 861–863).

liberation zu lösen, also auf eine Art und Weise, die am ehesten einem deliberativen Demokratieverständnis entspricht (vgl. Habermas, 1994, Kap. 3 & 8).

Der vorletzte Abschnitt (4.) reagiert auf zwei Einwände. Der erste lautet, dass die hier vorgestellte Antwort auf die diagnostizierte Krise die schulische Demokratieerziehung überfordere und einer Pädagogisierung politischer Probleme gleichkomme. Der zweite Einwand besagt hingegen, dass eine politische und ökonomische Re-Nationalisierung eine geeignetere Lösung für die genannte Krise sei, durch welche sich eine transnationale Erweiterung schulischer Demokratieerziehung erübrige. Der letzte Abschnitt (5.) schließt mit dem Fazit, dass transnationalen Formen der Demokratieerziehung größere Aufmerksamkeit geschenkt werden muss, wenn nach Wegen aus der diagnostizierten Krise gesucht wird.

2. Die Bewältigung der Krise der repräsentativen Demokratie mittels Demokratieerziehung

In der aktuellen englischsprachigen Forschungsliteratur finden sich drei Arten von Vorschlägen, um mittels Demokratieerziehung an (Hoch-)Schulen zur Lösung der demokratischen Krise, wie sie sich insbesondere in den USA unter dem Einfluss Donald Trumps zeigt, beizutragen: die Wiederbelebung eines demokratisch-pädagogischen Ethos des (Hoch-)Schulpersonals (2.1); die Vermittlung digitaler Medienkompetenz (2.2); die Förderung von Haltungen und Kompetenzen, die vernünftigen politischen Diskussionen in heterogenen sozialen Kontexten dienen (2.3). Die erste Vorschlagsart bezieht sich also auf die unter den Lehrkräften vorherrschende Unterrichtskultur, in der, dieser Analyse folgend, die politische Wichtigkeit qualitativ hochwertiger Demokratieerziehung aus den Augen verloren wurde. Die zweite Vorschlagsart verweist hingegen auf die Relevanz neuartiger Unterrichtsziele, nämlich die Förderung digitaler Medienkompetenz, während die dritte eine stärkere Betonung des bereits vorhandenen Unterrichtsziels, Diskursfähigkeit zu fördern, einfordert. Somit zielen diese Vorschläge auf eine Reform der existierenden Praktiken der Demokratieerziehung, nicht jedoch auf deren fundamentale Neuausrichtung hin zu transnationalen Zielsetzungen.

2.1 Wiederbelebung eines demokratisch-pädagogischen Ethos

„Civics education“, so Mounk, „is an essential bulwark against authoritarian temptations“ (2018, S. 245), und muss daher gefördert und intensiviert werden. Mounk (2018, Kap. 9) stützt sich hierfür auf die Beobachtung, dass Demokratieerziehung in den USA an Schulen und Hochschulen an Bedeutung verloren habe. Hochschullehrer*innen und der wissenschaftliche Nachwuchs verfolgten zuvorderst ihre Forschung und seien kaum mehr daran interessiert, demokratische Haltungen, Kompetenzen und Wissensbestände in der Lehre zu vermitteln. Zusätzlich habe die fortdauernde Kritik ‚westlicher‘ und aufklärerischer Werte von Seiten postmoderner und postkolonialer Kritiker*innen, ins-

besondere an Hochschulen, ebenfalls den Glauben an die Gültigkeit der Normen und Werte liberaler Demokratie unterminiert. Mounk formuliert daher folgenden Vorschlag:

We all have a solemn duty to uphold and promote democratic institutions. A key part of this duty is to persuade those around us – and to prepare those who will come after us – to do the same. [...] One integral part of this education should be an account of the reasons why the principles of liberal democracy retain a special appeal. Teachers and professors should spend much more time pointing out that ideological alternatives to liberal democracy, from fascism to communism, and from autocracy to theocracy, remain as repellent today as they have been in the past. (2018, S. 252–3)

Dass es sich bei Mounks Vorschlag um eine exklusiv nationale Demokratieerziehung handelt, ergibt sich zum einen daraus, dass er ausschließlich Beispiele liefert, in denen mittels Demokratieerziehung demokratische Staatsbürger*innen hervorgebracht werden sollen. Mounk, der sich außerdem explizit für einen „inklusiven Patriotismus“ ausspricht, lässt zudem keine Zweifel daran, dass er die Herausbildung ernstzunehmender politischer Kräfte jenseits des Nationalstaates unter den gegebenen Bedingungen für ein Luftschloss hält:

Back in 2000, a little imagination was enough to dream up a postnational future. [...] But as I'm writing these lines, such a future seems deeply implausible. For better or (quite possibly) worse, nationalism seems destined to remain in the twenty-first century what it was in the nineteenth and the twentieth centuries: the most defining political force of its time. (2018, S. 198–199)

Diese national orientierte Demokratieerziehung, die Schüler*innen ausschließlich für ihre zukünftige Rolle als Bürger*innen eines demokratisch verfassten Nationalstaates vorbereitet, kennzeichnet auch den auf der Verbesserung digitaler Medienkompetenz beruhenden Vorschlag zum Umgang mit der demokratischen Krise.

2.2 Verbesserung digitaler Medienkompetenz

Ben-Porath und Dishon (2018), Brighthouse (2018) und Wegerif (2018) betonen die Einübung digitaler Medienkompetenz zur Überwindung der demokratischen Krise. Dies ist ein plausibler Vorschlag, denn schließlich erschweren unterschiedliche kommunikationstechnologische Entwicklungen die Verwirklichung des von der deliberativen Demokratietheorie formulierten Anspruchs, dass die politische Meinungs- und Willensbildung auf Basis angemessen strukturierter epistemischer, politischer und rechtlicher Diskurse erfolgen sollte. Zu diesen Entwicklungen zählen die sozialen Medien, die zu einer Fragmentierung des öffentlichen Diskurses beigetragen haben. So hat etwa die Umstellung von einer „one-to-many“- zu einer „many-to-many“-Kommunikation zu einer Diffusion epistemischer Autorität und dadurch zu einer Infragestellung journalis-

tischer Expertise geführt (Shirky, 2008, S. 41). Zusätzlich verfolgen kommerziell betriebene Anbieter von Kommunikationsplattformen wie Facebook und Twitter wirtschaftliche Interessen, so dass die Beliebtheit einer Nachricht, nicht aber deren faktische Wahrheit oder moralische Richtigkeit das entscheidende Kriterium für deren Verbreitungswürdigkeit ist. Dadurch verbreiten sich nicht nur ‚Fake News‘, sondern entstehen auch Echokammern, in denen relativ homogene Gruppen sich in ihren (Vor-)Urteilen wechselseitig bestätigen, kaum aber mit Informationen konfrontiert werden, die eine Überprüfung oder Revision ihrer Urteile erforderlich machen würde (Sunstein, 2017, Kap. 1 & 3). Die Folge ist mitunter eine soziale und politische Polarisierung, welche öffentliche Meinungs- und Willensbildungsprozesse verhindert, und somit der Demokratie – zumindest entsprechend einem deliberativen Verständnis dieser – abträglich ist.

Wegerif (2018) fordert daher eine aktivere, digitale Beteiligung aller Bürger*innen in öffentlichen Diskursen ein, weil diese dadurch die empirische Adäquatheit von Aussagen und die Verlässlichkeit verwendeter Quellen sicherstellen könnten. Wegerif zufolge erfordere diese Beteiligung jedoch eine Vorbereitung durch eine entsprechende Demokratieerziehung:

Creating and delivering news effectively via the Internet requires a shift in readers from being passive recipients of other people’s version of truth to active criticism and participatory co-construction of their own truth. [...] Education might have an important role to play in teaching children and students how to read critically and participate more effectively in political debates. (2018, S. 1)

Brighouse (2018) hebt ebenso hervor, dass Schüler*innen lernen müssen, die Verlässlichkeit von Informationsquellen zu prüfen sowie eine kritische Distanz gegenüber Medieninhalten zu entwickeln. Dies sei nicht nur der Fülle an Informationen geschuldet, sondern auch der menschlichen Eigenart, lediglich solche Informationen wahrzunehmen und als gültig anzuerkennen, die unsere bereits existierenden Urteile bestätigten. Ben-Porath und Dishon (2018) verweisen zudem auf digitale, kollaborative Lernaktivitäten, wie sie etwa asynchrone Online-Diskussionsforen darstellen, um hiermit die Bereitschaft zu einem fairen und inklusiven Diskurs sowie ein horizontales Verantwortungsempfinden unter den teilnehmenden Schüler*innen zu fördern. Ein solches Verantwortungsempfinden sei deswegen vonnöten, weil Online-Diskussionen häufig nicht hierarchisch strukturiert und nur selten moderiert seien.

Während Wegerif vereinzelt von „global democracy“ (2018, S. 2) spricht, ansonsten aber den politischen Bezugsrahmen nicht weiter thematisiert, stellen Ben-Porath und Dishon klar, dass die digitale, schulische Demokratieerziehung die Förderung des Bewusstseins einer nationalen Schicksalsgemeinschaft zum Ziel haben solle: „Shared fate comprises the ties that citizens and other members of the nation share across languages, geography, histories, representative institutions, shared project, etc.“ (2018, S. 1) Ebenso ist der Vorschlag von Brighouse (2018) in dem nationalen Kontext der USA verortet und enthält keinerlei Bezüge zu inter- oder transnationalen Fragen oder Themen.

2.3 Kultivierung vernünftiger Deliberation

Brighouse (2018) und Edenberg (2018) betonen ferner die Kultivierung vernünftiger Deliberation innerhalb sozial heterogener Kontexte, da diese für eine deliberative Form der Demokratie, die sich auf die Rationalität unterschiedlicher Arten von öffentlichen Diskursen stützt, von zentraler Bedeutung ist. Insbesondere Edenberg beruft sich hierbei auf ein Rawlsianisches Verständnis derjenigen Einstellungen und Fähigkeiten, die Schüler*innen im Unterricht und Schulleben vermittelt werden müssten (vgl. Costa, 2011; Culp, 2019). Vernünftige Bürger*innen müssen nachvollziehen können, welche Grundsätze sich entsprechend eines Reziprozitätskriteriums rechtfertigen lassen, und fähig sein, diesen auch Folge zu leisten. Daher, so Rawls, „sollte die Erziehung zur Förderung der politischen Tugenden beitragen, so dass die Kinder den Wunsch haben, bei ihren Beziehungen zum Rest der Gesellschaft die fairen Modalitäten der sozialen Kooperation zu respektieren.“ (2006, S. 241–242) Zusätzlich müssen vernünftige Bürger*innen die unvermeidliche Tatsache des in demokratischen Gesellschaften existierenden weltanschaulichen Pluralismus anerkennen (vgl. Rawls, 2006, S. 44–52).

Eine konsequente pädagogische Verfolgung dieser an Rawls angelegten und von Brighouse und Edenberg hervorgehobenen politisch-liberalen Ziele der Demokratieerziehung ist im Lichte zunehmender sozialer Heterogenität zweifelsohne wichtig, damit sich die demokratische Krise nicht weiter verschärft. Schließlich haben sich westliche Gesellschaften aufgrund transnationaler Migration und einer durch die Bildungsexpansion der 1960er und 1970er Jahre unterstützten kulturellen Liberalisierung sozial zunehmend pluralisiert (Reckwitz, 2019, S. 80–85). Außerdem ist es in vielen westlichen Gesellschaften auch zu einer mehrdimensionalen kulturellen und sozialen Polarisierung gekommen: zwischen ‚Gewinnern‘ (oder ‚movers‘) und ‚Verlierern‘ (oder ‚stay at homers‘) der Globalisierung; zwischen ‚kosmopolitisch‘ und ‚kommunitaristisch‘ eingestellten Gruppen; und zwischen einer ‚neuen‘, linksliberalen und einer ‚alten‘, konservativen Mittelklasse (vgl. Merkel & Zürn, 2019; Reckwitz, 2019, Kap. 2). Folglich ist es umso wichtiger, dass Schüler*innen unterschiedlicher sozialer Hintergründe lernen, vernünftig miteinander politisch zu diskutieren. Gleichwohl ist zu hinterfragen, ob es sinnvoll ist, dass dieser Vorschlag lediglich die kulturelle und soziale Vielfalt innerhalb eines nationalen Diskursraums thematisiert. Wäre es nicht ebenso nötig, die Haltungen und Fähigkeiten, die einer vernünftigen politischen Diskussion jenseits nationalstaatlicher Grenzen dienen, zu fördern?

3. Eine transnational erweiterte Demokratieerziehung

Mein Vorschlag, die schulische Demokratieerziehung um eine transnationale Komponente zu erweitern, beruht auf der Überlegung, dass die Ursachen der gegenwärtigen demokratischen Krise auch auf den inter-, supra- und transnationalen Ebenen liegen und daher pädagogische Maßnahmen zur Linderung der Krise diese Ebenen mitberücksichtigen müssen. Diese jenseits des Nationalstaates liegenden Ursachen für die Krise der

Demokratie sind insbesondere technokratische politische Verfahren inter- und supranationaler Institutionen sowie die mangelnde demokratische Kontrolle der eigenmächtigen Entscheidungen transnational agierender ökonomischer Akteure. In diesen Fällen vollzieht sich die politische Meinungs- und Willensbildung hauptsächlich unter ökonomischen und politischen Eliten, so dass die große Mehrheit der Bürger*innen nicht zu Wort kommt oder nicht mitbestimmen kann (Mounk, 2018, Kap. 2; Reckwitz, 2019, S. 267–268, S. 275–276).⁷

Beispiele hierfür sind zum einen die finanz- und sozialpolitischen Maßnahmen der Europäischen Union bzw. der sogenannten Troika aus EU Kommission, Internationalem Währungsfonds und Europäischer Zentralbank (vgl. Tooze, 2018, Teil III). So hat die Troika Griechenland im Zuge der europäischen Staatsschuldenkrise Sparmaßnahmen auferlegt, denen der griechische Präsident Tsipras zwar letztlich zugestimmt, gegen welche sich die griechische Bevölkerung aber zuvor in einem Referendum ausgesprochen hatte. Zum anderen haben Innovationen in Kommunikations- und Transporttechnologien eine ökonomische Globalisierung ermöglicht, die durch liberalisierende, politische Entscheidungen vorangetrieben wurde und – insbesondere in den USA – zu einer immensen Zunahme an Einkommens- und Vermögensungleichheit geführt hat (vgl. insb. World Inequality Lab, 2018). Dies hat zu der Herausbildung einer relativ kleinen, aber verhältnismäßig stark gewachsenen Gruppe an Superreichen geführt, die nationale wie internationale politische Entscheidungsprozesse mitbeeinflussen (Hägel, 2020).

Diese Art, auf inter-, supra- und transnationalen Ebenen politische Prozesse zu gestalten und Entscheidungen zu treffen, kann kaum als demokratisch bezeichnet werden. Schließlich können sich die von den Entscheidungen Betroffenen nur schwerlich, wenn überhaupt, als Autor*innen der auf inter-, supra- und transnationalen Ebenen getroffenen Entscheidungen verstehen. In der Folge entsteht unter Bürger*innen eine Unzufriedenheit mit dem repräsentativen demokratischen System im Allgemeinen und den ökonomischen und politischen Eliten im Besonderen, die sich schließlich auch in einem Zulauf zu populistischen Parteien ausdrückt. Reckwitz analysiert diese Zusammenhänge wie folgt:

[D]ie institutionelle Neukonfiguration des politischen Systems seit den 1990er Jahren [hat] diesen Vertrauensverlust [in die Institutionen der liberalen Demokratie] befördert. Die wachsende Macht internationaler Organisationen und des Rechtswesens, die sich beide unmittelbarer demokratischer Kontrolle entziehen, der Verweis auf ökonomische Sachzwänge, die von wirtschaftlichen Experten formuliert wurden – alle diese Tendenzen haben die liberale Demokratie ‚entdemokratisiert‘, das heißt wichtige Entscheidungen den Parlamenten und gewählten Vertretern de facto entzogen. (2019, S. 276)

7 Vgl. auch die Arbeiten von Crouch (2008) und Habermas (2011) zu den undemokratischen und demokratiegefährdenden Entscheidungsverfahren trans- und supranationaler Akteure.

Es spricht daher einiges dafür, das von Sozialwissenschaftler*innen seit längerem und ausgiebig problematisierte Auseinanderklaffen zwischen einer globalisierten Ökonomie und einer weiterhin lediglich nationalstaatlich verfassten Demokratie als zentralen Erklärungsfaktor der gegenwärtigen Krise der repräsentativen Demokratie zu erachten (Habermas, 1998; Rodrik, 2011). Ausgehend von dieser Ursachenanalyse lässt sich argumentieren, dass es einer um eine transnationale Komponente *ergänzten* schulischen Demokratieerziehung bedarf, um einen Beitrag zur Lösung der demokratischen Krise zu liefern. Solange viele der maßgeblichen politischen und ökonomischen Kräfte inter-, supra- und transnationaler und nicht allein nationaler Natur sind, ist es geboten, nach Wegen zu suchen, wie schulische Demokratieerziehung dazu beitragen könnte, dass auch auf inter-, trans- und supranationaler Ebene politischer Einfluss ausgeübt werden könnte.⁸ Ein solcher Ansatz würde also z. B. anstreben, kulturelle Voraussetzungen dafür zu schaffen, dass transnational organisierte, zivilgesellschaftliche Kräfte inter- und supranationale Institutionen sowie transnationale Entscheidungsprozesse stärker kontrollieren und längerfristig demokratisieren (vgl. Nanz & Steffek, 2007; Dingwerth, 2014). Beispiele für solche Kräfte sind etwa transnationale Nichtregierungsorganisationen wie Amnesty International, Global Tax Justice oder Oxfam.

Ähnlich wie in der Debatte um weltbürgerliche Erziehung und Bildung bzw. *Global Citizenship Education* (Nussbaum, 1997; Suárez-Orozco, 2007; Lösch, 2009; Sander & Scheunpflug, 2011; Dill, 2015; Gaudelli, 2015) argumentiere ich also, dass es wichtig ist, in Kontexten der politischen Bildung und schulischen Erziehung die Herstellung eines transnationalen Bewusstseins anzustreben. Anders als den meisten dieser Autor*innen kommt es mir jedoch auf ein spezifisch *demokratisches* transnationales Bewusstsein an. Es geht mir also um eine solche Art von weltbürgerlicher Erziehung und Bildung, welche der Herstellung der soziokulturellen Voraussetzungen inter-, trans- und supranationaler Demokratie dient (Culp, 2018, 2019, 2020). Eine zentrale Differenz zu Standardkonzeptionen der weltbürgerlichen Erziehung und Bildung besteht auch darin, dass ich die Relevanz einer solchen für den Umgang mit der aktuellen demokratischen Krise hervorhebe.

Inhaltlich sollte transnational orientierte Demokratieerziehung in der Unterrichtspraxis grenzüberschreitende Probleme wie den europäischen Einigungsprozess, den Klimawandel oder transnationale Einkommens- und Vermögensungleichheit zum Ausgangspunkt nehmen, um die Relevanz einer inter- und supranational koordinierten und transnational demokratisch legitimierten Politik zu verdeutlichen (vgl. Oberle, 2015; Curren & Metzger, 2017). Insbesondere sollte hierbei der gegenwärtige Mangel an Einflussmöglichkeiten auf der nationalen sowie auf den inter-, supra- und transnationalen Ebenen thematisiert werden. Denn dadurch würden Schüler*innen eine kritische Distanz gegenüber den fehlenden Möglichkeiten demokratischer Teilhabe und ihrer zukünftigen Rolle als Bürger*innen entwickeln – und ggf. auch ein Bewusstsein für die

⁸ Es überrascht daher auch nicht, dass sich die große Mehrheit junger EU-Bürger*innen wünscht, dass Demokratieerziehung mehr auf die Rechte und Pflichten von EU-Bürger*innen eingeht (Eurobarometer, 2017, S. 55).

Krise der repräsentativen Demokratie erlangen (vgl. Osterberg-Kaufmann, 2019). Das Misslingen und Scheitern der Ausübung demokratischer Kontrolle auf nationaler, inter-, trans- und supranationaler Ebene sollte also ein zentraler Ausgangs- und fortwährender Reflexionspunkt schulischer Demokratieerziehung sein.

Umso mehr eine transnational orientierte Demokratieerziehung zusätzlich auch konkrete Möglichkeiten transnationaler Deliberation und Kooperation aufweist und erfahrbar macht, umso mehr kann es einer solchen Erziehung auch gelingen, die demokratische Gestaltbarkeit einer transnational geprägten Lebenswelt zu verdeutlichen. Zu einer solchen Demokratieerziehung zählen zum einen bereits vertraute Formate wie Schüler*innenaustausch oder der Besuch internationaler Organisationen und des Europäischen Parlaments. Zum anderen sind aber auch neuere Formate wie mehrsprachige politische Bildung und insbesondere digitale Formate zu nennen, wie z. B. Unterrichtsklassen, die in mehreren Ländern gleichzeitig stattfinden und über Videokonferenzen und online Lernplattformen miteinander interagieren (Nijhawan, 2020). Ein weiteres Beispiel ist das Rollenspiel „Climonomics“, in dem Schüler*innen die Herausforderungen internationaler Klimaverhandlungen erfahren (vgl. Berling, 2019). Eine solche Demokratieerziehung würde somit auch an die vor allem durch digitale Medien transnationalisierte Lebenswelt der Schüler*innen anschließen und daher vermutlich auf Resonanz stoßen (Baildon & Damico, 2012, S. 12–13; Allen & LightParham, 2015; Engagement Global, 2016, Kap. 2).

4. Einwände

4.1 Pädagogisierung gesellschaftlicher Probleme?

Ein Einwand, der nicht nur den hier skizzierten, sondern auch gängige andere Vorschläge betrifft, wie mit der Krise der repräsentativen Demokratie aus pädagogischer Perspektive umzugehen ist, ist jener der ‚Pädagogisierung‘ gesellschaftlicher Probleme. Anstatt eine Veränderung politischer, ökonomischer oder rechtlicher Verhältnisse voranzutreiben, um der Krise der Demokratie Herr zu werden, so die Kritik, werden pädagogische Maßnahmen vorgeschlagen, obwohl diese kaum oder gar nicht die Ursachen oder Symptome der Krise der Demokratie betreffen.

Auf diesen Einwand ist erstens zu entgegnen, dass in den vergangenen zwei Jahrzehnten Prozesse der Ökonomisierung des Bildungswesens die Demokratieerziehung im Schulleben und Unterricht erschwert haben, und diese Prozesse u. a. dem internationalen Standortwettbewerb geschuldet sind (vgl. Nussbaum, 2012; Nida-Rümelin, 2013; Biesta, 2015; Mounk, 2018; Engartner, 2020). Zweitens ist zu berücksichtigen, dass sich durch den politischen Einfluss der OECD sowie insbesondere durch PISA die Schulpolitik selbst inter- und transnationalisiert hat (vgl. Biesta, 2016). Folglich ist die globalisierungsbedingte Aushöhlung nationalstaatlicher Souveränität sehr wohl ein gesellschaftliches Problem, welches unmittelbar das Bildungswesen betrifft und daher auch einer pädagogischen Reaktion bedarf. Schließlich lässt sich drittens auch ver-

muten, dass eine primär national orientierte Demokratieerziehung, wie sie weiterhin in vielen Ländern, einschließlich den USA, betrieben wird, die Motivation und politische Vorstellungskraft, inter-, supra- und transnational demokratischere Verhältnisse zu etablieren, womöglich einschränkt (vgl. Nussbaum, 1996). Ein möglicher (nichtintendierter) Nebeneffekt einer ausschließlichen oder primären Kultivierung solcher Einstellungen, Fähigkeiten und Wissensbestände, die der nationalstaatlichen Demokratie dienen, könnte sein, dass mangelnde transnationale politische Vorstellungskraft und Motivation die demokratische Krise verstärken, da drängende globale Probleme in der Folge weder effektiv noch demokratisch angegangen werden. Zum Beispiel sind internationale Institutionen wie das Umweltprogramm der UN in der Tat wenig effektiv, wenn ihnen mangels Motivation und Vorstellungskraft wenig Relevanz beigemessen und transnationale zivilgesellschaftliche Beteiligung und Kritik nur schwach ausgebildet sind. Solche Institutionen erscheinen dann als elitär oder technokratisch und rufen berechnete Zweifel an deren demokratischer Legitimität hervor. Daher scheint die in vielen Ländern bestehende, primär national orientierte schulische Demokratieerziehung die Krise der Demokratie zu begünstigen. Der empirische Nachweis der in diesem dritten Punkt postulierten Kausalzusammenhänge, so muss man konzedieren, fehlt allerdings noch. So oder so sollte die Skepsis gegenüber einer Pädagogisierung politischer Problemvorgaben nicht zur Propagierung einer Entpädagogisierung derselben verleiten, welche mitsamt der damit verbundenen, fatalistisch anmutenden Unmöglichkeitstheoreme letztlich gerade solchen (bildungs-)politischen Akteuren das Feld überlässt, die wenig skeptisch sind bei der Durchsetzung ihrer ggf. illiberalen und antidemokratischen Agenda.

4.2 Re-Nationalisierung und De-Globalisierung als bessere Alternative?

Wie bereits beschrieben, sind es ökonomische und politische Globalisierungsprozesse, die über die letzten vier Jahrzehnte hinweg für die Aushöhlung nationaler Demokratien verantwortlich gewesen sind. Der hier verteidigte pädagogische Vorschlag, um hiermit umzugehen, konkurriert mit der alternativen Strategie, politisch und wirtschaftlich eine Re-Nationalisierung und De-Globalisierung voranzutreiben, um somit wieder mehr demokratische Kontrolle auf nationalstaatlicher Ebene zu erlangen (vgl. etwa Jörke, 2019). Es scheint jedoch unrealistisch, anzunehmen, dass die bereits etablierten ökonomischen, rechtlichen und politischen Strukturen auf inter-, supra- und transnationaler Ebene auf absehbare Zeit sich wieder zu einem solchen Grad rückgängig machen ließen, dass auf Ebene des Nationalstaats wirksame demokratische Politik möglich wäre. Dies liegt mitunter daran, dass bestimmte Entscheidungsbefugnisse bereits auf Ebenen jenseits des Nationalstaates übertragen wurden und sich dies nicht ohne weiteres mittels nationaler Beschlüsse rückgängig machen lässt. Dies liegt zum einen an (völker-)rechtlichen Bestimmungen, welche bspw. internationalen Gerichten wie dem Europäischen Gerichtshof weitreichende Kompetenzen übertragen haben, und zum anderen an den Beharrungskräften der inter- und supranationalen politischen Institutionen, deren Akteure ein gewichtiges Interesse an deren Fortbestehen haben (vgl. Von Bogdandy &

Venzke, 2014). Zusätzlich scheint eine Rückkehr zu einer ‚westfälischen‘ Welt, die von mehr oder weniger unabhängig voneinander existierenden Nationalstaaten charakterisiert ist, auch in vielerlei Hinsichten als wenig wünschenswert. Es käme zu Wohlstandseinbußen, kultureller Austausch verringerte sich und die internationale Kooperation auf wichtigen Gebieten wie der Bekämpfung des Klimawandels würde darunter leiden.

5. Fazit

Autor*innen wie Ben-Porath & Dishon, Brighthouse, Edenberg, Mounk und Wegerif ist darin zuzustimmen, dass bei der Suche nach Wegen, die aus der demokratischen Krise herausführen könnten, besonderes Augenmerk auf den Beitrag der schulischen Demokratieverziehung zu richten ist. Denn eine besondere Gefahr dieser Krise besteht darin, dass Bürger*innen sich einem ‚halbierten‘ Verständnis von ‚Demokratie‘ der autoritär-populistischen Strömungen zuwenden (vgl. Forst, 2018, o. S.). Daher liegt es nahe, zu versuchen, die Erosion demokratischer Politik mittels verstärkter Anstrengungen in der nationalen Demokratieverziehung einzudämmen. Allerdings stößt eine primär national orientierte Demokratieverziehung dadurch an ihre Grenzen, dass sie zwar die sich im autoritären Populismus ausdrückenden Symptome der Krise der Demokratie bekämpfen mag, die auf den inter-, supra- und transnationalen Ebenen liegenden Ursachen für die Krise der repräsentativen Demokratie aber nicht adressiert. Daher bedarf es einer die nationale Demokratieverziehung ergänzende, transnationale Demokratieverziehung, welche insbesondere auf das Problem zu reagieren versucht, dass unter den gegenwärtigen politischen, rechtlichen und ökonomischen Verhältnissen eine nationalstaatlich orientierte Politik zu kurz greift, um die jenseits des Nationalstaats situierten ökonomischen und politischen Kräfte einzuhegen. Erst durch eine derart ausgerichtete Demokratieverziehung werden die jenseits des Nationalstaats liegenden Wirkmechanismen der Krise der repräsentativen Demokratie angemessen berücksichtigt.

Literatur

- Allen, D., & Parham, A. (2015). Achieving rooted cosmopolitanism in a digital age. In D. Allen & J. Light (Hrsg.). *From voice to influence* (S. 254–272). Chicago: Chicago University Press.
- Binder, U., & Oelkers, J. (2020). Das Ende der politischen Ordnungsvorstellungen des 20. Jahrhunderts und die liberale Bildung. In U. Binder & J. Oelkers (Hrsg.), *Das Ende der politischen Ordnungsvorstellungen des 20. Jahrhunderts und die liberale Bildung* (S. 1–14). Wiesbaden: Springer.
- Baildon, M., & J. Damico. (2012). *Social studies as new literacies in a global society. Relational cosmopolitanism in the classroom*. London: Routledge.
- Ben-Porath, S. R., & Dishon, G. (2018). Digital civics after Trump. *On Education. Journal for Research and Debate*, 1(1). doi: 10.17899/on_ed2018.1.6.
- Berling, J. (2019). „Climonomics“ in Frankfurt. *Frankfurter Rundschau*, 3.12.2019. <https://www.fr.de/frankfurt/trump-trifft-thunberg-13168120.html> [03.04.2021].
- Biesta, G. (2015). What is education for? On good education, teacher judgment, educational professionalism. *European Journal of Education*, 50(1), 75–87.

- Biesta, G. (2016). Resisting the seduction of the global education measurement industry: Notes on the social psychology of PISA. *Ethics and Education*, 10, 348–360.
- Brighouse, H. (2018). Civic education in the age of Trump. *On Education. Journal for Research and Debate*, 1(1). doi: 10.17899/on_ed.2018.1.2
- Costa, V. (2011). *Rawls, citizenship, and education*. London: Routledge.
- Crouch, C. (2008). *Postdemokratie*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Curren, R., & E. Metzger (2017). *Living well now and in the future*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Culp, J. (2018). Internationalizing Nussbaum's model of cosmopolitan democratic education. *Ethics and Education*, 13(2), 172–190.
- Culp, J. (2019). *Democratic education in a globalized world. A normative theory*. London/New York: Routledge.
- Culp, J. (2020). A vindication of transnational democratic education. *Ethics & Global Politics*, 13(3), 155–174.
- Dill, J. (2015). *The longings and limits of global citizenship education*. London: Routledge.
- Dingwerth, K. (2014). Global democracy and the democratic minimum. *European Journal of International Relations*, 20(4), 1124–1147.
- Drerup, J. (2020). Demokratische Bildung in und für digitale Öffentlichkeiten. Zeitdiagnosen – Problemvorgaben – Herausforderungen. In U. Binder & J. Drerup (Hrsg.), *Demokratieerziehung und die Bildung digitaler Öffentlichkeit* (S. 29–53). Wiesbaden: Springer.
- Edenberg, E. (2018). Cultivating reasonableness in future citizens. *On Education. Journal for Research and Debate*, 1(1). doi: 10.17899/on_ed.2018.1.8
- Engagement Global (2016). *Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung* (i. A. v. Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland und Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung). Bonn: Engagement Global.
- Engartner, T. (2020). *Ökonomisierung schulischer Bildung. Analysen und Alternativen*. Berlin: Rosa-Luxemburg-Stiftung.
- Eurobarometer. (2017). *Flash Eurobarometer 455*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Forst, R. (2018). Zwei schlechte Hälften ergeben kein Ganzes. *Frankfurter Rundschau*, 13. 11. 2018.
- Fukuyama, F. (1992). *The end of history and the last man*. New York: Free Press.
- Gaudelli, W. (2016). *Global citizenship education. Everyday transcendence*. London: Routledge.
- Habermas, J. (1994). *Faktizität und Geltung*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Habermas, J. (1998). *Die postnationale Konstellation*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Habermas, J. (2011). *Zur Verfassung Europas*. Berlin: Suhrkamp.
- Hägel, P. (2020). *Billionaires in world politics*. Oxford: Oxford University Press.
- Henkenborg, P. (2009). Demokratie-Lernen – eine Philosophie der Politischen Bildung. *Österreichische Zeitschrift für Politikwissenschaft*, 38(3), 277–91.
- Himmelmann, G. (2001). *Demokratie Lernen. Als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform*. Schwalbach/Ts: Wochenschau-Verlag.
- Hufer, K.-P. (2017). Stammtischparolen: dagegenhalten, aber wie? Populismus und Politische Bildung. In G. Diendorfer & G. Sandner (Hrsg.). *Populismus – Gleichheit – Differenz* (S. 51–62). Schwalbach: Wochenschau Verlag.
- Jörke, D. (2019). *Die Größe der Demokratie*. Berlin: Suhrkamp.
- Juchler, I. (2005). Worauf sollte die politische Bildung zielen: Demokratie-Lernen oder Politik-Lernen? *Politische Bildung. Direkte Demokratie*, 38(1), 100–109.
- Laclau, E. (2005). *On populist reason*. London: Verso.
- Levitsky S., & Ziblatt, D. (2018). *How democracies die*. New York: Penguin Random House.

- Lösch, B. (2009). Internationale und europäische Bedingungen politischer Bildung – zur Kritik der European Citizenship Education. *Zeitschrift für Pädagogik*, 55(6), 849–59.
- Merkel, W. (2014). Is there a crisis of democracy? *Democratic Theory*, 1(2), 11–25.
- Merkel, W., & M. Zürn (2019). Kosmopolitismus, Kommunitarismus und die Demokratie. In J. Nida-Rümelin, D. v. Detlef & N. Wloka (Hrsg.), *Internationale Gerechtigkeit und institutionelle Verantwortung* (S. 67–101). Berlin: de Gruyter.
- Mouffe, C. (2016). The populist moment. *Nov. 21, OpenDemocracy.net*. <https://www.opendemocracy.net/en/democraciaabierta/populist-moment/> [03.04.2021].
- Mudde, C., & C. R. Kaltwasser. (2020). *Populismus*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Mounk, Y. (2018). *The people vs. democracy*. Cambridge/MA: Harvard University Press.
- Müller, W. (2016). *What is populism?* Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Nanz, P., & J. Steffek (2007). Zivilgesellschaftliche Partizipation und die Demokratisierung internationalen Regierens. In P. Niesen & B. Herborth (Hrsg.), *Anarchie der kommunikativen Freiheit* (S. 87–110). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Nida-Rümelin, J. (2013). *Philosophie einer humanen Bildung*. Hamburg: edition Körber-Stiftung.
- Nijhawan, S. (2020). Mehrsprachige politische Bildung. In I. Juchler (Hrsg.), *Politik und Sprache* (S. 79–93). Wiesbaden: Springer.
- Nussbaum, M. (1996). Patriotism and cosmopolitanism. In J. Cohen (Hrsg.), *For love of country* (S. 3–20).
- Nussbaum, M. (1997). *Cultivating humanity*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Nussbaum, M. (2012). *Nicht für den Profit! Warum Demokratie Bildung braucht*. Überlingen: TibiaPress.
- Oberle, M. (Hrsg.) (2015). *Die Europäische Union erfolgreich vermitteln*. Wiesbaden: Springer.
- Osterberg-Kaufmann, N. (2019). Die Legitimitätswahrnehmung in der EU und der Einfluss von EU-spezifischem politischen Wissen. *Zeitschrift für Vergleichende Politikwissenschaft*, 13, 61–91.
- Rawls, J. (2006). *Gerechtigkeit als Fairneß*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Reckwitz, A. (2019). *Das Ende der Illusionen*. Berlin: Suhrkamp.
- Reinhardt, S. (2009). Schulleben und Unterricht – nur der Zusammenhang bildet politisch und demokratisch. *Zeitschrift für Pädagogik*, 55(6), 860–71.
- Rodrik, D. (2011). *The globalization paradox*. New York: W. W. Norton.
- Ruitenbergh, C. W. (2018). Learning to be difficult: Civic education and intransigent indignation. *On Education. Journal for Research and Debate*, 1(1). doi: 10.17899/on_ed.2018.1.5
- Runciman, D. (2018). *How democracy ends*. London: Profile Books.
- Sander, W., & A. Scheunpflug (Hrsg.) (2011). *Politische Bildung in der Weltgesellschaft*. Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung.
- Schenk, S., Hoffarth, B., & Mayer, R. (2020). Populismus, Protest – und politische Bildung. Soziale Bewegung(en) in Spannungsfeldern von Affektivität, Rationalität und Praktiken der Kritik im öffentlichen Raum. In I. Van Ackeren et al. (Hrsg.), *Bewegungen. Beiträge zum 26. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* (S. 627–39). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Shirky, C. (2008). *Here comes everybody*. New York: Penguin.
- Stainer-Hämmerle, K. (2017). Populismus und Politische Bildung. In G. Diendorfer & G. Sandner (Hrsg.), *Populismus – Gleichheit – Differenz* (S. 29–39). Schwalbach: Wochenschau Verlag.
- Stojanov, K. (2018). Bildung gegen Populismus. *Praefaktisch.de – Ein Philosophieblog*. <https://www.praefaktisch.de/bildung/bildung-gegen-populismus/> [03.04.2021].

- Suárez-Orozco, M. (Hrsg.) (2007). *Learning in the global era*. Berkeley: University of California Press.
- Sunstein, C. (2017). *#Republic*. Princeton: Princeton University Press.
- Sunstein, C. (Hrsg.) (2018). *Can it happen here? Authoritarianism in America*. New York: Harper Collins.
- Tooze, A. (2018). *Crashed*. New York: Penguin Random House.
- Urbinati, N. (2019). Political theory of populism. *Annual Review of Political Science*, 22, 111–27.
- Von Bogdandy, A., & I. Venzke. (2014). *In Wessen Namen? Internationale Gerichte in Zeiten globalen Regierens*. Berlin: Suhrkamp.
- Williams, M. (2009). Citizenship as agency within communities of shared fate. In S. Bernstein & W. Coleman (Hrsg.), *Unsettled legitimacy* (S. 33–52). Vancouver: University of British Columbia Press.
- World Inequality Lab. (2018). *World inequality report*. Paris: World Inequality Lab.
- Wegerif, R. (2018). New technology and the apparent failure of democracy: An educational response. *On Education. Journal for Research and Debate*, 1(1). doi: 10.17899/on_ed.2018.1.7

Abstract: In reaction to Donald Trump's authoritarian-populist politics, many political philosophers and philosophers of education have argued that certain, nationally oriented forms of democratic education within schools should play a central role in overcoming the contemporary crisis of representative democracy in the USA. This article maintains, however, that nationally oriented forms of democratic education within schools are insufficient to counter the threats to representative democracy. This is because they do not take the causes of the crisis of representative democracy that are situated at the inter-, supra- and transnational levels seriously enough. These causes are related to technocratic and elitist forms of political opinion- and will-formation. Thus, this article maintains that an approach that combines national and transnational democratic education within schools is more promising. This is because transnational democratic education within schools would contribute to the democratization of inter-, supra- and transnational political arrangements and thus address the causes of the crisis of representative democracy that are situated beyond the nation-state.

Keywords: Democratic Education, Crisis, Representative Democracy, Globalization, Populism

Anschrift des Autors

Prof. Dr. Julian Culp, The American University of Paris,
Department of History and Politics,
147, rue de Grenelle, 75007 Paris, Frankreich
E-Mail: jculp@aup.edu