

Julian Culp/Johannes Drerup

Demokratieerziehung und die Herausforderungen des Liberalismus

Einführung in den Thementeil

„Die Rede von der Krise der Demokratie ist im Grunde so alt wie diese selbst“ (Merkel & Kneip, 2020, S. 281). Im Umgang mit dieser Tradition der Krisen- und Verfallsdiagnosen ist jedoch Vorsicht geboten, weil in der Regel notorisch umstritten bleibt, ausgehend von welchen Maßstäben und mit Bezug auf welche Sachverhalte jeweils konkret von einer Krise die Rede sein kann, worin diese konkret gründet, wie dies erklärt und wie die Krise ggf. bewältigt werden kann.¹ Inflationäre Nutzungen des Krisenbegriffs, so eine Kritik, gehen nicht nur mit analytischen und normativen Unschärfen und Abnutzungseffekten einher, sie führen auch zu unbeabsichtigten Nebeneffekten, die das Problem, das sie vorgeben zu beschreiben, in selbstverstärkender und -bestätigender Weise selbst performativ mit hervorbringen. Dies gilt etwa dann, wenn im Rahmen von Krisendiagnosen Konflikte *innerhalb* von liberalen Demokratien verwandelt werden in Konflikte *über* liberale Demokratie, in denen es immer schon ums Ganze gehen muss und politische Gegner als illiberal und/oder undemokratisch markiert und so aus dem demokratischen Diskurs ausgeschlossen werden können (Manow, 2020).

Bei aller notwendigen Differenzierung und Skepsis mit Bezug auf derzeit kursierende Krisenkonstruktionen und -diskurse² und bei allen Vorbehalten gegenüber unkritisch-naiven Übernahmen politischer Narrative und Deutungsmuster in Wissenschaft und Öffentlichkeit steht jedoch außer Frage, dass gegenwärtig in vielen Gesellschaften – etwa in den USA, Indien, Brasilien, der Türkei und in so gut wie allen europäischen Staaten – autoritäre Parteien und Bewegungen auf dem Vormarsch oder bereits an der Macht sind oder wieder an die Macht zu kommen drohen (Snyder, 2021), deren dezidiert antiliberalen bzw. antidemokratischen Agenda liberale Demokratieerziehung und -bildung in ihrem normativen Kern betreffen und herausfordern (Rechte von Minder-

1 Vgl. z.B. die unterschiedlichen Interpretationsofferten in: Runciman, 2018; Müller, 2019; Ketterer & Becker 2019; Küpper, 2019; Schäfer & Zürn, 2021.

2 Zur historischen Kontextualisierung: Caruso & Schatz, 2018; Levsen, 2019; insbesondere mit Bezug auf die Kontinuitäten der Problemdiagnosen, Topoi und Debatten: Lasch, 1995.

heiten werden in Frage gestellt oder eingeschränkt, der faktische Pluralismus liberaler Gesellschaften wird mit Rekurs auf homogene und antipluralistische Gemeinschaftsvorstellungen bzw. -fiktionen abgelehnt und politisch zur Disposition gestellt etc.). Diese gegenwärtig diagnostizierte Krise von dezidiert *liberalen* Demokratien³, die mit den weltweiten Erfolgen rechtspopulistischer und autoritärer Parteien und Bewegungen einhergeht (z.B. Mounk, 2018; Levitsky & Ziblatt, 2018; Sunstein, 2018; Reckwitz, 2019), wird daher zurecht als zentrale Herausforderung für etablierte Theorie- und Praxismodelle von Demokratieerziehung und politischer Bildung wahrgenommen (vgl. exemplarisch, vor allem mit Bezug auf die Entwicklungen in den USA, die Beiträge in: *On_Education* 2018).

Die mit diesen Entwicklungen einhergehenden Erweiterungen und Verschiebungen des (mehr oder weniger) demokratisch approbierten Spektrums politischer Positionen lassen tradierte Konsensunterstellungen brüchig werden, wonach Demokratieerziehung und -bildung notwendig auf die Vermittlung liberaler Werte und Tugenden hinauslaufen müssen. Öffentliche pädagogische Institutionen als Austragungsorte politischer und kultureller Kämpfe werden entsprechend zunehmend mit dem Problem konfrontiert, wie mit dezidiert illiberalen Einstellungsmustern umgegangen werden sollte. Sie sehen sich darüber hinaus dem Vorwurf ausgesetzt, Formen der ‚liberalen Indoktrination‘ zu betreiben, die auf eine letztlich ‚undemokratische‘ Durchsetzung liberaler Hegemonie hinauslaufe (vgl. z.B. die Vorwürfe von Mitgliedern der AfD in Hamburg gegenüber vermeintlich nicht hinreichend politisch neutralen Lehrern und die Einrichtung von Onlineplattformen, wo dies ‚gemeldet‘ werden soll). Demokratieerziehung, so die Kritik, untergräbt ihre eigene demokratische Legitimation, wenn sie sich zum Vehikel der Durchsetzung partikularer und kontroverser liberaler Auffassungen macht. Zugleich scheint sie jedoch gerade dann ihre eigenen normativen Grundlagen zu untergraben und ihre Legitimation einzubüßen, wenn sie dies unterlässt (vgl. die mittlerweile klassischen Ansätze von: Gutmann, 1995; Callan, 1997; Brighouse, 1998; sowie die Kritik von: Merry, 2018). Zur Debatte stehen damit auch Fragen, ob und inwieweit Demokratieerziehung und -bildung Neutralität gegenüber den erstarkten illiberalen politischen Optionen wahren können oder sollen (z.B. hierzu: Hess & McAvoy, 2015; Yacek, 2018). Inwiefern ist die gegenwärtig diagnostizierte Krise auch als Krise von rein prozeduralen Verständnissen demokratischer Legitimation, Deliberation und Partizipation zu verstehen? Sind tradierte Programmatiken der Demokratieerziehung für die aktuelle Krisensituation mitverantwortlich (z.B. in Anbetracht dessen, dass Demokratieerziehung häufig einen eher lokal-national verengten Fokus hat, und dass der Erfolg rechtspopulis-

3 Mit Bezug auf die Debatte über die Konzeption einer ‚illiberalen Demokratie‘ ist es plausibel einzuwenden, dass sich der ‚Liberalismus der Rechte und Demokratie nicht trennen‘ lassen und es folglich ohne ‚politische Grundrechte keine Demokratie, und ohne Demokratie keine Möglichkeit (gibt), auf faire Weise über die Ausgestaltung von Rechten zu streiten‘ (Müller, 2019, S. 148); vgl. Habermas (1994, Kap. 3) für die zugrundeliegende Idee der Gleichursprünglichkeit von (liberalen) Menschenrechten und (republikanischer) Volkssouveränität.

tischer Bewegungen auch als Kollateralschaden von Globalisierungsprozessen gedeutet werden kann. Hierzu: Brumlik, 2018; Culp, 2019)? Wie lassen sich Demokratieverziehung und -bildung als genuin liberale Projekte gegen diese Kritiken verteidigen und als Ausdruck eines im Rahmen öffentlicher pädagogischer Institutionen durchzusetzenden liberalen Programms rechtfertigen (hierzu: Giesinger, 2016; Drerup, 2018)?

Die zur Bearbeitung dieser Problemvorgaben einer komplexen und in manchen Fällen durchaus ambivalenten Relationierung von Demokratieverziehung und -bildung sowie von den für die Demokratie und den Liberalismus relevanten theoretischen Konzepten und Konzeptionen sind selbstverständlich selbst Gegenstand wissenschaftlicher und politischer Dauerkontroversen (Fawcett, 2018; Geiss, 2019; Möllers, 2020).⁴ Die Fragen, was Demokratieverziehung und -bildung in liberaler Demokratie ausmacht und ausmachen sollte, durch welche Fähigkeiten, Gewohnheiten, Wertorientierungen, Tugenden etc. sich eine entsprechend erzogene und gebildete politische Person als Staats- oder Weltbürger auszeichnet, wie diese jeweils im Kontext pädagogischer Arrangements und Praktiken gefördert werden können und wie dies jeweils normativ zu rechtfertigen und empirisch zu plausibilisieren ist, werden im Rahmen von konkurrierenden (eher idealtheoretischen oder eher nicht-idealtheoretischen, eher maximalistischen oder eher minimalistischen) politik-, erziehungs- und bildungsphilosophischen Demokratie- und Liberalismuskonzeptionen unterschiedlich beantwortet. Diese Pluralität des Umgangs mit gesellschaftlichem Pluralismus wird auch in den folgenden Beiträgen berücksichtigt, in denen politisch liberale, neokantianische und liberal perfektionistische Konzeptionen einer politischen Philosophie der Erziehung und Bildung vertreten sind, die jeweils den theoretischen Hintergrund bilden, vor dem unterschiedliche Antworten auf die dargestellten Fragestellungen vorgelegt werden.⁵

Johannes Drerup beschäftigt sich in seinem Beitrag mit der internationalen Kontroverse über Kontroversitätsgebote, d. h. mit der Diskussion über angemessene Kriterien, mit deren Hilfe begründet werden kann, welche politisch relevanten Themen an öffentlichen Schulen kontrovers, d. h. mit offenem Ausgang und mit Bezug auf ein Spektrum von gleichermaßen legitim vertretbaren Positionen unterrichtet und diskutiert werden sollten und welche nicht. Ausgehend von einer Kritik von zwei der wichtigsten in der Debatte vorgeschlagenen Kriterien – dem epistemischen Kriterium und dem Krite-

4 Hierzu zählt die historisch wie kontemporär diagnostizierbare Tendenz, dass unterschiedliche Vorstellungen von Bildung in Liberalismuskonzeptionen zur Erklärung bzw. auch Pädagogisierung von politischen Problemlagen und Konflikten herangezogen werden (der politische Gegner gilt dann als irrational, ungebildet etc.) und Vorgaben liefern zur Legitimation von unterschiedlichen Formen der Herrschaft und der Exklusion (man denke nur an die Tradition eines liberalen Kolonialismus; Arneil, 2012).

5 Die Beiträge orientieren sich entsprechend in methodischer und inhaltlicher Hinsicht an den einschlägigen Debatten der international einflussreichen Strömung der politischen Philosophie der Erziehung und Bildung (vgl. die Übersicht in: Culp, 2019). Diese stellt das Ergebnis der in den letzten Jahrzehnten überaus produktiven Wiederannäherung von politischer Philosophie und Philosophie der Erziehung und Bildung dar (vgl. die schon damals nur eingeschränkt zutreffende Defizitdiagnose von: Honneth, 2012).

rium der politischen Authentizität – entwickelt er Grundzüge eines alternativen Orientierungsrahmens zum Umgang mit kontroversen Themen und verteidigt diesen gegen gängige Kritiken.

Im Zentrum von Johannes Giesingers Beitrag steht die Frage, ob öffentliche Schulen in der liberalen Demokratie berechtigt sind, feministische Ideen zu vermitteln und sexistische Werthaltungen als falsch zurückzuweisen. Er geht aus von der Diskussion zwischen perfektionistisch-liberalen und politisch-liberalen Konzeptionen: Während Erstere die Vermittlung feministisch-liberaler Werte klar legitimieren, schaffen Letztere Spielraum für nicht-liberale und nicht-egalitäre Weltanschauungen und Lebensformen. Giesingers Argumentationsziel besteht darin zu zeigen, dass sich feministisch-liberale Bildung – trotz des eingeräumten Spielraums für eher traditionalistisch orientierte Lebensformen – auch im Rahmen des politischen Liberalismus rechtfertigen lässt.

Douglas Yacek entwickelt in seinem Beitrag eine Kritik von agonistischen Konzeptionen zur Demokratieerziehung mit einem Fokus auf die Rolle, die politischen Emotionen – insbesondere politischer Wut – in diesen zugeschrieben wird. Er argumentiert, dass im Rahmen von agonistischen Konzeptionen relevante Risiken einer pädagogischen Indienstnahme von politischer Wut nicht hinreichend berücksichtigt werden, welche deshalb in der Demokratieerziehung nicht aktiv gefördert werden sollten. Abschließend werden die Vor- und Nachteile eines transformativen Umgangs mit politischer Wut im Kontext von Demokratieerziehung erörtert.

Julian Culp analysiert in seinem Beitrag neuere erziehungs- und bildungsphilosophische Vorschläge für die schulische Auseinandersetzung mit der Krise der repräsentativen Demokratie in den USA. Er kritisiert, dass diese Vorschläge sich innerhalb eines nationalen politischen Horizonts bewegen und daher nicht angemessen auf die Ursachen dieser Krise auf inter- und transnationalen Ebenen eingehen, zu denen auch elitäre und technokratische Prozesse politischer Meinungs- und Willensbildung zählen. Ausgehend von dieser Problemdiagnose argumentiert Culp dafür, schulische Demokratieerziehung um eine transnationale Komponente zu erweitern, damit diese einen Beitrag zur Demokratisierung inter- und transnationaler politischer Verhältnisse leisten kann.

Literatur

- Arneil, B. (2012). Liberal colonialism, domestic colonies and citizenship. *History of Political Thought*, 23, 491–523.
- Brighouse, H. (1998). Civic education and liberal legitimacy. *Ethics*, 108(4), 719–745.
- Brumlik, M. (2018). *Demokratie und Bildung*. Berlin: Neofelis.
- Callan, E. (1997). *Creating citizens. Political education and liberal democracy*. Oxford/New York: Oxford University Press.
- Caruso, M., & Schatz, S.J. (2018). Politisch und bildend? Entstehung und Institutionalisierung politischer Bildung in Deutschland. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 68(13-14), 4–11.
- Culp, J. (2019). *Democratic education in a globalized world. A normative theory*. London/New York: Routledge.
- Drerup, J. (2018). Education for democratic tolerance, respect and the limits of political liberalism. *Journal of Philosophy of Education*, 52(3), 515–532.

- Fawcett, E. (2018). *Liberalism. The life of an idea* (2nd edition). Princeton: Princeton University Press.
- Geiss, M. (2019). Liberalismus. In G. Weiß & J. Zirfas (Hrsg.), *Handbuch Bildungs- und Erziehungsphilosophie* (S. 405–416). Wiesbaden: Springer.
- Giesinger, J. (2016). Bildung im liberalen Staat. Von Humboldt zu Rawls. In H.-C. Koller, R. Reichenbach & N. Ricken (Hrsg.), *Das Pädagogische und das Politische* (S. 27–40). Paderborn u. a.: Schöningh.
- Gutmann, A. (1995) Civic education and social diversity. *Ethics*, 105, 557–579.
- Habermas, J. (1994). *Faktizität und Geltung. Beiträge zur Diskurstheorie des Rechts und des demokratischen Rechtsstaats*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Hess, D., & McAvoy, P. (2015) *The political classroom*. New York/London: Routledge.
- Honneth, A. (2012). Erziehung und demokratische Öffentlichkeit. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 15, 429–442
- Ketterer, H., & Becker, K. (Hrsg.) (2019). *Was stimmt nicht mit der Demokratie?* Berlin: Suhrkamp.
- Küpper, B. (2019). Streitfall Populismus. *Soziologische Revue*, 42(2), S. 220–241.
- Lasch, C. (1995). *Die blinde Elite*. Hamburg: Hoffmann und Campe.
- Levtisky, S., & Zibblatt, D. (2018). *How democracies die*. New York: Broadway Books.
- Levsen, S. (2019). *Autorität und Demokratie*. Göttingen: Wallstein Verlag.
- Manow, P. (2020). *(Ent-)Demokratisierung der Demokratie*. Berlin: Suhrkamp.
- Merkel, W., & Kneip, S. (2020). Demokratie in der Krise? In A. Kost, P. Massing & M. Reiser (Hrsg.), *Handbuch Demokratie* (S. 281–291). Frankfurt a. M.: Wochenschau Verlag.
- Merry, M. S. (2018). Citizenship, structural inequality and the political elite. *On Education. Journal for Research and Debate*, 1(1). doi: 10.17899/on_ed.2018.1.1
- Mounk, Y. (2018). *The people vs. democracy*. Cambridge, MA/London: Harvard University Press.
- Möllers, C. (2020). *Freiheitsgrade*. Berlin: Suhrkamp.
- Müller, J. W. (2019). *Furcht und Freiheit*. Berlin: Suhrkamp.
- On Education (2018). Civic education after Trump. *On Education. Journal for Research and Debate*, 1(1). doi: 10.17899/on_ed.2018.1.0
- Reckwitz, A. (2019). *Das Ende der Illusionen*. Berlin: Suhrkamp.
- Runciman, D. (2018). *How Democracy Ends*. New York: Basic Books.
- Schäfer, A., & Zürn, M. (2021). *Die demokratische Regression*. Berlin: Suhrkamp.
- Snyder, T. (2021). Nach dem Putsch ist vor dem Putsch. *Blätter für deutsche und internationale Politik*, 2, 59–69.
- Sunstein, C. (Hrsg.) (2018). *Can it happen here?* New York: Dey St.
- Yacek, D. (2018). Thinking controversially: The psychological condition for teaching controversial issues. *Journal of Philosophy of Education*, 52(1), 71–86.

Anschrift der Autor_innen

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

Prof. Dr. Johannes Drerup, Technische Universität Dortmund,
Institut für Allgemeine Erziehungswissenschaft und Berufspädagogik,
Emil-Figge-Str. 50, Campus Nord, 44227 Dortmund, Deutschland
E-Mail: johannes.drerup@tu-dortmund.de