

Bürgerschaft und Zusammenhalt: Modelle und Grenzen politischer Bildung

Andrea Szukala

1. Einleitung

Die seit Längerem diskutierten Probleme der demokratischen Regression (Schäfer und Zürn 2021; Appadurai u.a. 2017) und die aus ihnen erwachsenden Krisen verändern Ansprüche an politische Bildung und ihre Leistungen für die bürgerschaftliche Inklusion (Szukala 2017; Szukala 2020a; Szukala 2021). Das Münsteraner Teilvorhaben des BMBF-Projektes ZUNAMI hat sich das Ziel gesetzt, diesbezügliche Ansätze, die in nationalen Konzepten von politischer Bildung entwickelt sind, vergleichend zu untersuchen. Dies ist mit der Absicht umgesetzt, die Angebote und Programme der schulischen politischen Bildung daraufhin in den Blick zu nehmen, wie sie mit der demokratischen Krise und den auf diese kalibrierten Demokratiepoltiken verbunden sind, wie sie dabei demokratische Zusammenhaltspolitik als Legitimationsgrundlage nutzen und schließlich die politische Bildung selbst transformieren. Im Folgenden wird zunächst die Diskussion um demokratische Inklusion und Bürgerschaft skizziert und gefragt, wie die politische Bildung sich zu derzeit diskutierten Funktionsschwächen der demokratischen Inklusion positionieren könnte. Dann werden die Verbindungen der politischen Bildung zu diesen betrachtet und es wird ein Ausblick auf die versammelten Beiträge zu den Bildungssystemen Kanadas, Großbritanniens und Frankreichs gegeben.¹

¹ Folgender Text ist an einige im Kontext von ZUNAMI veröffentlichte Publikationen angelehnt, überarbeitet und erweitert (Szukala 2022, Szukala 2021; Szukala 2020a; Szukala 2020b).

2. Bürgerschaft, demokratische Inklusion und die Krise der Demokratien

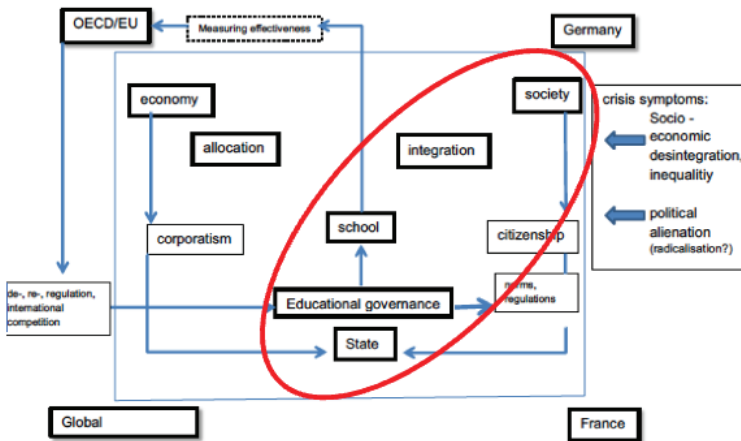
Die Verknüpfung von Integration in gesellschaftliche Teilsysteme und die demokratische Inklusion in einem sich im globalen Kapitalismus auflösenden Nationalstaat wird zunehmend prekär: Wenn die Inklusionstreiberin Demokratie unter dem Druck ökonomischer und kultureller Globalisierungsprozesse erodiert, kann sie zugleich den gestiegenen Anforderungen an demokratische Prozesse und authentische Partizipation nicht gerecht werden. Auch verliert ein zentraler politischer Konfliktregelungsmechanismus, nämlich die politische Aushandlung (wohlfahrt)staatlicher Ausgleiche von Folgen ökonomischer und ökologischer Krisen, immer mehr an Bedeutung (Blühdorn 2013; s. Abb. 1). Entkernung von Staatlichkeit hat so über den Bereich der Daseinsvorsorge und die Zukunftsgestaltung hinaus weitreichende Folgen zweiter Ordnung, wenn Bürgerinnen und Bürger durch politische Bildung auf politische Handlungsfähigkeiten, komplexe Urteilsfähigkeit und Artikulationsmöglichkeiten vorbereitet werden sollen, für die de facto sehr begrenzte demokratische Handlungs- und Gestaltungsspielräume, auf die sich diese Fähigkeiten hin artikulieren könnten, hinterlegt sind.

Obwohl auch im Feld seit Längerem über Herausforderungen der Globalisierung mit einem Blick auf die politische Bildung und inklusive Demokratie diskutiert wird (Lister 2007), scheint die Rezeption der neueren Demokratiedebatte, nämlich der Umgang mit den Antinomien der demokratischen Inklusion gegenüber der Repräsentation im politisch-bildenden Feld nicht breit genug geführt zu werden. Manow beschreibt Demokratisierung als Mechanismus, der zugleich die Ausweitung der Partizipationschancen bei gleichzeitigem „Kollaps tradierter Exklusionsmechanismen“ umfasst (Manow 2020, S. 24). Exklusionen sind in den digitalisierten Öffentlichkeiten und in den politischen Kulturen des Westens kaum mehr legitimierbar und werden nicht hingenommen: Repräsentation, so Manow, beruhe aber stets auf Exklusion. Der Prozess der Demokratisierung im Sinne einer Erweiterung eines Kreises von Berechtigten habe Ausschlüsse (z.B. von Prekären) zur Voraussetzung gehabt. Stützt sich aber die Ausdehnung einer performativen *Citizenship* (Isin 2008) auf eine allgegenwärtige Kritik an ‚zu wenig Demokratie‘ und wird zugleich das politische Handlungsfeld von Partizipation aufgrund der Entstaatlichung und weitgehenden Entstrukturierung der de-

mokratischen Öffentlichkeiten kaum mehr fasslich, verläuft bereits die pädagogische Anbahnung von politischen Handlungsfähigkeiten nurmehr ausschließlich simulativ (s. auch die zunehmende Bedeutung von Simulation und Spiel in der politischen Bildung). Wenn Bürgerschaft in den demokratischen Gesellschaften die Kraft als zentraler Antreiber von Vergesellschaftung verliert, werden demokratische Inklusions- und Exklusionsprozesse letztlich politisch intransparent. Unklar wird zudem, mit welchen Mitteln demokratische Inklusion jenseits der Elitenmodelle von Repräsentation eigentlich hergestellt werden kann. Während in diesem Bereich demokratische Möglichkeitsräume durch Experimente mit Bürgerräten und Losverfahren u.a. exploriert werden, verschärfen sich neue, zum Teil überraschende, Grenzziehungen innerhalb von Gesellschaften: Entdemokratisierung erscheint hier als paradoxer kollektiver Prozess, der durch Polarisierung und die digital getriebene Verrohung öffentlicher Diskurse zugleich Individualisierung mit Jacobinismus verbindet. So wird zwar der nationalstaatliche Debattenraum politisch wieder eingerichtet, dies aber um den Preis gleichzeitiger Schädigung der demokratischen Zivilität und Regierbarkeit. Durch politische Bildung sollen die Effekte der beschriebenen demokratischen Regression, zum Beispiel der schrumpfenden Bereitschaften, sich angesichts politischer Polarisierung und einer Verrohung des politischen Diskurses als Aktivbürgerin zu engagieren, demokratiepolitisch geheilt werden.²

² Dass solche Anfragen regelmäßig an politische Bildung gestellt werden, zeigt etwa die NRW-Enquête Subsidiarität und Partizipation (2020-21), [https://www.landtag.nrw.de/files/live/sites/landtag-r20/files/Internet/I.A.1/EK/17._WP/EK_III/Abschlussbericht%20Landtag%20Bericht%20EK%20III_BF%20\(3\)_20210601.pdf](https://www.landtag.nrw.de/files/live/sites/landtag-r20/files/Internet/I.A.1/EK/17._WP/EK_III/Abschlussbericht%20Landtag%20Bericht%20EK%20III_BF%20(3)_20210601.pdf) (geprüft am 10.8.2022); aber auch die Debatte um ein Demokratiefördergesetz des Bundes (2022), <https://www.bmfsfj.de/resource/blob/193484/99d3b37fcb308ba06c5fab10aefd5405/diskussionspapier-demokratiefoerdergesetz-data.pdf> (geprüft am 10.8.2022).

Abbildung 1: Globale Krisen und Desintegration



Auch politische Bildung ist aber als Teil des Bildungssystems Objekt der laufenden Transformationsdynamik. Sie ist von Kommodifizierungsprozessen von Bildung durchgehend mitbetroffen, steht in Rechtfertigungszwängen mit Blick auf ihre Effektivität und die Quantifizierbarkeit ihrer Outputs und wird zunehmend selbst zum Gegenstand politischer Polarisierungsprozesse (Proeschel und Szukala i.E.). Gleichwohl wird sie angesichts der Austrocknung zentraler politischer Arenen als demokratiepolitische Ressource in der Auseinandersetzung um diese zentrifugalen gesellschaftlichen Dynamiken gesehen. Dass eine allein durch politische Bildung angetriebene, expansive demokratische Partizipationsbereitschaft einen neuen gesellschaftlichen Zusammenhalt hervorbringen oder stabilisieren kann, wäre angesichts dieser Diagnose nicht erwartbar.

3. Bürgerbildung und Inklusionstypen

Die Ausgangssituation für eine mögliche Instrumentalisierung von politischer Bildung ist in vielen etablierten Demokratien ähnlich. Bereits historisch werden – anders als häufig behauptet – eher in Phasen der demokratischen Regression als in Phasen der demokratischen Expansion bildungspolitische Ressourcen für den Umgang mit möglicher gesellschaftlicher Polarisierung und mit den aus ihr erwachsenden politischen Konflikten (und potenzielle Radikalisierungsprozesse) mobilisiert: Agustina Paglayan zeigt, dass Bildungsanstrengungen immer dann

zunehmen, wenn Eliten um gesellschaftliche Ordnung, politische Stabilität und Machterhalt fürchten. Massen werden mit dem Ziel zum Schulbesuch verpflichtet, Gehorsam, Pflichtbewusstsein und Folgebereitschaft zu stärken, und nicht aufgrund von Einsichten in den intrinsischen Sinn von Bildung als Vorbereitung auf politische Mündigkeit (Paglayan 2022).

Wenn sich heutige politische Bildung als Instrument von Demokratiepoltik nun auf spezifische Modelle von Gesellschaft-Staat-Wirtschaft-Relationen wirksam einstellen können soll, wäre also zu fragen, wie vermieden werden kann, dass dabei immer wieder ‚nur‘ die Symptome einer viel fundamentaleren Krise der Demokratie und der Marktwirtschaft kanalisiert werden. Angesichts der historischen Vorbelastungen orientierte sich die zeitgenössische Debatte in der europäischen Bürgerschaftsforschung sehr früh auf die normative Frage, welche Art(en) von demokratischer Bürgerschaftlichkeit politische Bildung als Zielhorizont hat, und wie weit diese empirisch und systematisch mit Typen von Regierungssystemen in Verbindung stehen, bzw. ob Realtypen von Regierung mit spezifischen Bürgerschaftlichkeitsvorstellungen eher verbunden sind als mit anderen.

Die Verknüpfungswege von Bürgerschaftsmodellen mit Konzepten der Inklusion durch politische Bildung werden erst in jüngerer Zeit darüber hinaus mit Blick auf die Festigung einer demokratischen ‚Resilienz‘ und eines wirksamen gesellschaftlichen Zusammenhaltes konzeptualisiert. Die Systemintegrationsmodelle der Citizenship-Soziologie spielen hier eine besondere Rolle, denn sie beruhen auf Rekonstruktionen der einschlägigen, politisch-kulturell verfügbaren historischen Modi der sozialen Inklusion in den europäischen Nationalstaatswerdungen (Vink u.a. 2013). Diese gelten schließlich auch als Grundlage verschiedener Typologien des „good citizenship“ in der Bürgerbildungsforschung (s. Übersicht bei Keating 2014; s.a. Kerr 2012).

Während in auf den republikanischen citizen orientierten Modellen die Staatsbürgerintegration in die politische Gemeinschaft priorisiert wird, betont der konservative Kommunitarismus die Rolle kollektiver kultureller Identität, Geschichte und Moral für die Wertebildung in einer auf Nation basierten politischen Integration (s. Übersicht Abb. 2, s. Keating 2014 S. 47ff.). Der vielversprechende Inklusionsweg des sozio-ökonomischen Aufstiegsversprechens, der im liberal-voluntaristischen Modell steckt, scheint durch die krisenhafte Entwicklung der globalen Ökonomie und Ökologie erschöpft (s. Abb. 1). Multikulturalismus und die mit ihm verbundenen Konzepte der Bürgerschaft werden nurmehr de-

skriptiv für Gesellschaften mit hohen Einwanderungsraten oder für durch Separatismus segregierte Gebilde verwendet: Er gilt inzwischen nicht mehr als politisches Programm oder Inklusionstechnologie von hyperdiversen Gesellschaften (s. Beitrag zu Kanada in diesem Band). Globalistische Ansätze mobilisieren in ihrem Mainstream weithin das Recht als Inklusionsdispositiv. Der Bezug auf individuell gleiche Rechte wirkt aber alles andere als systematisch egalisierend und einschließend in Gesellschaft, denn die Durchsetzbarkeit von Rechten ist bekanntlich von sehr ungleich verteilten Ressourcen abhängig. Die aus diesen Asymmetrien erwachsenden Spannungen können gesellschaftliche Spaltungsdynamiken sogar weiter verschärfen.

Abbildung 2: Inklusionsmodelle und politische Bildung (modifiziert nach Mouritsen / Jaeger 2018)

Politisches Inklusionsmodell / Traditionelle Varianten	Identität	Werte	Kompetenzen	Curriculum
Republikanisch	Patriotismus Politische Zugehörigkeit	Gleichheit Solidarität [Säkularismus]	Bürgersinn Politische Wirksamkeit Rationalität Konventionelle Partizipation	Nationalgeschichte Institutionen / Partizipation Universelle Mission
Konservativ-kommunitaristisch	Nationale kulturelle Zugehörigkeit	Tradition Autorität [Religion]	Respekt Gruppenolidaritäten Ehrenamt/Engagement	Nationalgeschichte Staatliche Ordnung Kultur
Klassisch-Liberales	Persönliche Autonomie Zivilgesellschaft	Freiheit Reziprozität [Pluralismus]	Toleranz Politische Wirksamkeit Rationalität Interessenartikulation	Bürgerrechte Repräsentative Demokratie

Aus Sicht politischer Bildung konnte es zunächst so aussehen, als könne sich das republikanische Modell zu einer dominanten Variante für demokratisch inklusive hyperdiverse Gesellschaften in den westlichen Demokratien transformieren, auf die sich alle weiteren Entwicklungen hin orientieren würden (Joppke 2008; Mouritsen und Jaeger 2018). Das Modell schien vor allem deshalb besonders geeignet, demokratische Resilienz diverser Gesellschaften zu organisieren, weil es theoretisch die integrationsoffenste und differenzblindeste politische Vergemeinschaftungstechnologie anbietet (s. Brubaker 2009). Zweifellos hat sich aber

zwischenzeitlich die Auffassung der *citoyenne* als Wesen ohne andere Eigenschaften als die der Staatsbürgerin als eine konzeptuelle Projektion herausgestellt, die angesichts der Ansprüche an plurale Identitätsressourcen nicht haltbar scheint: Vor allem nach der bürgerschaftspolitischen Politisierung der Frage nach genauen Inhalten, Praktiken und Wissensgrundlagen des Zugehörigseins zeigte sich, dass diese „republikanischen“ Operationalisierungen regelmäßig mit ausgrenzenden Wertladungen verbunden sind (s. im Sinne einer *critical whiteness*: Beaman 2019; siehe auch den Beitrag von Eva Thesling in diesem Band). Es wurde inzwischen gelernt, dass die „klassischen“ Politiken der Staatsbürgerschaft, die aus der Phase der gewaltvollen Integration der Nationalstaaten in Europa stammen, heute wie ein weißer Eurozentrismus und insofern vor allem in Bezug auf spezifische sozio-ökonomisch marginalisierte Adressatengruppen wie Politiken der Unterdrückung einer bürgerlichen Gleichheit und Emanzipation gesehen werden (s. ausgeführt für Frankreich: Szukala 2020b).

Dies gilt insbesondere dann, wenn für die Systemintegration demokratische Werte mobilisiert werden, die auf der Ebene der Sozialintegration in eklatanter Weise nicht eingelöst werden (Scherr und Inan 2018): Diese gebrochenen Versprechen und die Zurückweisung von Anerkennungsbegehren gelten als Hauptursache für gescheiterte Bürgerschaft, die sich im Extremfall in Aufständen und jugendlicher Devianz manifestiert. Die postkolonialen Forderungen nach einer Dekolonisierung des Curriculums und epistemischer Gerechtigkeit (Fricker 2009) leitet sich aus diesen Brüchen ab, die vor allem in den europäischen und nordamerikanischen Gesellschaften (sowie Australien und Neuseeland) hoch konfliktiv sind und zu Gegenradikalisierungen führen, die auch auf dem Feld der Bildungspolitik ausgetragen werden (Szukala 2022). Demokratische Inklusion wird so neu ideologisiert, gerade weil Bürgerschaft nicht mehr mit stabilen, in eine koloniale Weltordnung eingebetteten Formen von (National)Staatlichkeit verbunden ist.

4. Politische Bildung und Bürgerschaft

Wie beschrieben sind typische Modelle von Bürgerschaft historische Produkte der Nationalstaatswerdung der heute etablierten Demokratien: Die mit ihnen verbundenen Bildungsmodelle adressierten stets eine nationale Ambition und Erzählung und operationalisierten dabei spezifische Programme der sozio-kulturellen Integration und Modernisierung der europäischen Gesellschaften. In den

„klassischen“ Modellen werden für verschiedene Dimensionen von Bürgerschaft Zielformulierungen für politische Bildung spezifiziert. Demokratische Regressionsprozesse tragen aber zu einer Politisierung des Feldes der politischen Bildung bei, sodass gefragt werden muss, ob politische Bildung nicht Teil von Lösungen der demokratischen Krise ist, sondern dem Problem inhärent. Der Ausgangspunkt dieser Überlegung sind die Schriften von James Banks, der für die multikulturelle Gesellschaft des 21. Jahrhunderts die bedrohlichen Effekte einer exkludierenden Inklusion, die auf sozialer Exklusion trotz demokratischer Berechtigungstitel gründet, beschreibt (Banks 2017). Er diagnostiziert die mangelnde Verbindung des in Bildungsprozessen aufgerufenen Bürgerschaftsstatus mit der realen Anerkennung als Ursache für Entfremdung und „failed citizenship“. Banks rückt damit die Diskussion um das Verhältnis von System- und Sozialintegration in das Zentrum der Debatte um demokratische Bürgerschaft in Bildungsprozessen: “Policymakers and educational leaders within nations that are grappling with diversity and citizenship need to realize that individuals and groups that are structurally excluded may not be peacefully apathetic and that structural exclusion produces alienation, resistance, and insurgency. Failed citizenship is antithetical to a fully functioning democratic, inclusive, and just nation-state” (ebd. S. 267). In seinem Stufenmodell der Inklusion durch Bürgerschaft liegt *gelingende Bürgerschaft* vor, wenn der Staat oder die Nation eine Person oder eine Gruppe öffentlich als legitimes, rechtmäßiges und geschätztes Mitglied des Gemeinwesens anerkennt und dem Einzelnen oder der Gruppe spezifische Rechte und Teilhabechancen bietet. Die tatsächliche Partizipation ist hier nicht notwendige Voraussetzung des Gelingens. Auf der nächsten Stufe, der *partizipativen Bürgerschaft*, wird von Einzelpersonen und Gruppen Partizipation laufend ausgeübt. Die *transformative Staatsbürgerschaft* markiert darüber hinaus ein demokratisches Handeln, das die Demokratie selbst im Blick hat (ebd.). Bürgerinnen aktivieren sich mit Blick auf die Umsetzung und Förderung von Strategien, Maßnahmen und Veränderungen, die Werte wie soziale Gerechtigkeit und Gleichheit auf der Systemebene durchsetzen. Diese Handlungsformen haben nach Banks durchgehend Protestformat und können auch an Grenzen oder über Grenzen geltenden Rechts reichen. Hier wird Bürgerschaft mit einem transformativen Anspruch auf Inklusion zu „störender“ Bürgerschaft im Prozess einer nicht-scheiternden demokratischen Inklusion.

Selbstverständlich mobilisieren zeitgenössische nationale Erziehungskonzepte, die sich auf das Gelingen von demokratischer Inklusion richten, keine „nationalen“ sondern „universelle“ Werte wie Nichtdiskriminierung, Neutralität, Toleranz, Gleichheit oder Säkularität/Laizität (s. z.B. in Großbritannien die Fundamental British Values Education und in Frankreich das EMC, Enseignement morale et civique). In den in diesem Band vorgelegten Beiträgen wird auf systemischer (KAN), curricularer (GB) und pädagogischer (F) Ebene gezeigt, in welcher Weise diese ‚Werte‘ für *spezifische* Prozesse gesellschaftlicher Integration in eine *bestimmte* Gesellschaft in Praxen transformiert werden können. Dabei wird deutlich, dass diese kulturell ausspezifiziert und pragmatisch handlungswirksam werden, aber in einer Weise, die die Anerkennungsfragen, die Banks in seinem Ansatz aufwirft, nicht schlüssig adressiert. Besonders die französischen und britischen Fälle zeigen, dass für die konkrete Situation in beiden Gesellschaften die Modelle keinen neuen gesellschaftlichen Universalismus, der de facto inklusiv ist, operationalisieren (s.a. Jensen und Mouritsen 2017, S. 3ff.). Diese Entwicklung zeichnet sich in einigen europäischen Bildungssystemen als eine eher belastete Verbindung zwischen Religion, Werteziehung und politischer Bildung ab, wenn politische Bildung teilweise an die Stelle einer bisher häufig noch religiös fundierten *moral education* tritt. Dies kann in Westeuropa beispielsweise in den Bildungssystemen Luxemburgs, aber beispielweise auch in Belgien (Wallonie) nachvollzogen werden (Franken und Vermeer 2019).

Wird also in diesen sozio-kulturellen Kontexten, in denen Religion ein Integrationstreiber, auch im Rahmen von Schule, war, die Wertebildung quasi durch die Hintertür weiter säkularisiert, entstehen ganz neue Anforderungen an die Leistungen der Demokratie für alle möglichen Formen der Gemeinschaftsbildung in den hyperdiversen europäischen Systemen. Eine neue zivilreligiöse Aufladung und eine Sakralisierung der Demokratie im Klassenzimmer sind natürliche Seiteneffekte dieser Entwicklung (s. etwa die neueren Vorkehrungen der Laizitätserziehung im französischen System; Ménard 2019).

In den beiden Systemen Frankreichs und Großbritanniens, die in diesem Band durch die Beiträge von Eva Thesling und Katharina Hamplewski vorgestellt werden, wird der gesellschaftliche Zusammenhalt unter Druck stehend gesehen, weil es nicht gelingt, eingewanderte Gruppen aufgrund der oben beschriebenen massiven sozial-spatialen und schulischen Segregation so weit in eine inklusive Demokratie einzufassen, dass Alienation und Formen der Radikalisierung nicht

wirksam entgegengetreten werden kann. Die einschlägigen Verfahren der Operationalisierung im Feld der politischen Bildung (umgesetzt durch das Programm PREVENT und das EMC) sind keineswegs nur pädagogisch organisiert. Hier zeichnen sich parallele Tendenzen in der aktuellen Ausrichtung politischer Bildung in diesen Ländern, aber vor allem in Großbritannien ab, wenn politische Bildung sich angesichts der Entfremdungstendenzen einzelner Bevölkerungsgruppen immer stärker versicherheitlicht (Elwick u.a., 2019; Starkey 2018).

5. Ausblick

Wie gezeigt steht politische Bildung im bildungspolitischen Fokus, wenn es um die gesellschaftliche Bewältigung der Herausforderungen der großen Umbrüche und Konflikte geht, die in fast allen etablierten Demokratien mit protesthaftem, teilweise auch gewaltförmigem Konfliktaustrag und „failed citizenship“ verbunden sind. Indes steht in Frage, ob nicht bedacht werden sollte, dass die Bildungspolitik, die hier als zentrales Steuerungsinstrument der gesellschaftlichen Zivilisierung neu in den Blick genommen wird, nicht zugleich auch Treiberin der sozialen Spaltungen und demokratischen Ermüdung ist, welche derzeit den Umgang mit der Polarisierung erschweren, wenn in heutigen Demokratien keine nicht-ausschließenden, bürgerschaftlich-solidarischen Handlungsformern überhaupt gesucht und ausprobiert werden.

Zugleich deutet sich aber auch auf der Ebene der verfügbaren Konzepte einer zusammenhaltspolitischen Steuerung eine tiefgreifende Transformation an, die für die in der politischen Bildung adressierten Konzepte der politischen Integration moderner Gesellschaften nicht unproblematisch ist. Die in Angebote der politischen Bildung übersetzten Staatsbürgerschaftspolitiken haben alle einen universalistischen Anspruch, gleichwohl gelingt es nicht, diese so zu plausibilisieren und zu operationalisieren, dass sie in hyperdiversen Gesellschaften zugleich inklusiv und authentisch Pluralismus und Universalismus curricular so überzeugend konzeptualisieren, dass sie in schulischen Prozessen wirksam mobilisiert werden können.

Die Beiträge in dieser Publikation sind im Kontext des Projektes ZUNAMI und unter der Nutzung der Daten und Infrastrukturen des Projektes entstanden. Fördernummer: 01UG1728CA. An Recherchen, Erstellung und an Überarbeitungen einzelner Kapitel haben Samer Khader, Falk Leigers, Katarina Marej, Franka Potthoff, Sönke Westrup und Linda Wolf mitgewirkt.

6. Literatur

- Appadurai, A., Bauman, Z., Della Porta, D., Fraser, N., Illouz, E., Krästev, I. & Nachtwey, O. (2017). *Die große Regression: Eine internationale Debatte über die geistige Situation der Zeit*. Frankfurt.
- Banks, J. A. (2017). Failed citizenship and transformative civic education. *Educational Researcher*, 2017, 46. Jg., Nr. 7, S. 366-377.
- Beaman, J. (2019). Are French people white?: Towards an understanding of whiteness in Republican France. *Identities* 26/ 5, S. 546-562.
- Blühndorn, I. (2013). *Simulative Demokratie*. Frankfurt.
- Brubaker, R. (2009). *Citizenship and nationhood in France and Germany*. Boston.
- Elwick, A. & Jerome, L. (2019). Balancing securitisation and education in schools: teachers' agency in implementing the Prevent duty. *Journal of Beliefs & Values*, 1/2019, S. 1-16.
- Franken, L. & Vermeer, P. (2019). Deconfessionalising RE in pillarised education systems: a case study of Belgium and the Netherlands. *British Journal of Religious Education* 41, 3, S. 272-285.
- Fricker, M. (2007). *Epistemic injustice: Power and the ethics of knowing*, Oxford.
- Isin, E. F. (2008). Theorizing Acts of Citizenship. In E. F. Isin und G. M. Nielsen (Hrsg.), *Acts of citizenship*. London & New York, S. 15-43.
- Jensen, K., & Mouritsen, P. (2019). Nationalism in a Liberal Register: Beyond the 'Paradox of Universalism' in Immigrant Integration Politics. *British Journal of Political Science*, 49(3), S. 837-856.
- Joppke, C. (2008). Einwanderung und staatsbürgerliche Identität: das Paradox des Universalismus. *Staatsbürgerschaftsstudien*, 12(6), S. 533-546.
- Keating, A. (2014). *Education for Citizenship in Europe. European Policies, National Adaptations and Young People's Attitudes*. Basingstoke.
- Kerr, D. (2012). Comparative and international perspectives on citizenship education. In J. Arthur und H. Cremin (Hrsg.), *Debates in citizenship education*. London, S. 17-31.
- Kymlicka, W. (1999). *Multikulturalismus und Demokratie. Über Minderheiten in Staaten und Nationen*. Hamburg.
- Lister, R. (2007). Inclusive citizenship: Realizing the potential. *Citizenship studies*, 11(1), S. 49-61.

- Manow, Philipp (2020). (Ent)-Demokratisierung der Demokratie. Frankfurt/M.
- Menard, C. (2019). La neutralité des enseignants français dans les collèges publics: Quelle objectivité face à ses propres croyances et à celles des élèves?. *Studies in Religion/Sciences Religieuses*, online first: 0008429819868682.
- Mouritsen, P. & Jaeger, A. (2018). *Designing civic education for diverse societies*. Brussels.
- Pagalayan, A. (2022). Education or Indoctrination? The Violent Origins of Public School Systems in an Era of State-Building. *American Political Science Review*, S. 1-16.
- Proeschel, C. & Szukala, A. (i.E.): Kontroverse in Gefahr, die Gefahren der Nicht-Kontroverse: Eine deutsch-französische Reflexion. In T. Engartner, A. Szukala und B. Weber (Hrsg.): *Sozioökonomie und Wirtschaftssoziologie im Spiegel sozialwissenschaftlicher Bildung*, Wiesbaden, S. 189-198.
- Schäfer, A., & Zürn, M. (2021). *Die demokratische Regression*. Berlin.
- Scherr, A. & Inan, Ç. (2018). Leitbilder in der politischen Debatte: Integration, Multikulturalismus und Diversity. In Ders. (Hrsg.), *Handbuch Lokale Integrationspolitik*. Wiesbaden, S. 201-226.
- Starkey, H. (2018). Fundamental British Values and citizenship education: tensions between national and global perspectives. *Geografiska Annaler: Series B, Human Geography* 2, S. 149-162.
- Szukala, A. (2017). Repräsentationslücke, Responsivitätsprobleme und Wahlen: Überlegungen zu den Erwartungen an eine Wahlvorbereitung in und außerhalb von Schule. *Politisches Lernen* 35, 1/2, S. 51-54.
- Szukala, A. (2020a). Politische Bildung und demokratische Spaltung. In Dies./Tonio Oefering (Hrsg.): *Protest und Partizipation*. Baden-Baden, S. 51-68.
- Szukala, A. (2020b). Bürgerbildung für ein besseres Zusammenleben?: Zur Moral und Bürgerkunde in Frankreich. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, S. 14-15.
- Szukala, A. (2021). Politische Bildung und demokratische Inklusion durch Bürgerschaft. *Polis*, 25(1), S. 15-17.
- Szukala, A. (2022). Bürgerbildung und wehrhafter Republikanismus in Frankreich nach dem Attentat auf Samuel Paty. *GWP–Gesellschaft. Wirtschaft. Politik*, 71(1), S. 21-22.

Vink, M. & Baubock, R. (2013). Citizenship Configurations: Analyzing the Multiple Purposes of Citizenship in Europe. *Comparative European Politics* 11, 5, S. 621-648.