

Flucht ins Unbefragbare? Über Demokratiebildung und den Versuch, die Grenzen der Kontroverse im Klassenzimmer zu ziehen

Escape into the Unquestionable?
Education for democracy, teaching controversial issues
and the attempt to limit classroom discussion

LAURA MARTENA, TUTZING

Zusammenfassung: Die Debatte genießt in liberalen Demokratien einen hohen Stellenwert. Das gilt nicht nur für den öffentlichen Raum, sondern auch für den Schulunterricht, der Heranwachsende auf die Teilnahme an dieser Praxis vorbereiten soll. Wie kontrovers soll und darf es im Klassenzimmer selbst aber zugehen? Wie steht es etwa mit antidemokratischen oder illiberalen Positionen? Sollen auch sie kontrovers diskutiert werden, oder sollen die Lernenden hier vielmehr von vornherein zur Übernahme der als legitim vorausgesetzten Position gebracht werden? Wenn ja, auf welche Weise? Diese Fragen werden in der Bildungsphilosophie intensiv diskutiert. Der Beitrag befasst sich mit der sogenannten *Kontroverse um Kontroversitätsgebote*. Konkret widmet er sich Johannes Drerups Versuch, den Raum der Kontroverse im Klassenzimmer zu eröffnen und zugleich zu begrenzen. Zunächst wird betrachtet, wie er die Grenzen des Diskurses zieht und inwieweit er diese Grenzziehung überzeugend begründet. Dann werden die unterrichtspraktischen Konsequenzen, die er selbst daraus ableitet, und das Konzept eines „direktiven Unterrichtens“ im Kontext ethischer Debatten beleuchtet. Schließlich wird eine alternative Herangehensweise angedeutet: Statt zu versuchen, den Lernenden anhand kontroverser Themen *top down* einen fixen Wertekanon zu vermitteln, können Lehrpersonen solche Kontroversen auch zum Anlass nehmen, die Wertvorstellungen der Schüler:innen gemeinsam mit ihnen aufzudecken, zu explizieren und kritisch zu durchdenken. Eine solche Praxis dialogi-

Alle Inhalte der Zeitschrift für Praktische Philosophie sind lizenziert unter einer Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz.



scher Wertebildung ist zwar für alle Beteiligten herausfordernder, scheint aber besser zur Idee der Demokratiebildung zu passen.

Schlagwörter: Demokratiebildung; Wertebildung; Debattenkultur; Kontroversitätsgebote; sokratischer Dialog

Abstract: Debate is highly valued in liberal democracies. This applies to the public sphere as well as school education, which should prepare young people to participate in this practice. But just how controversial should the classroom discussion itself be, and how should anti-democratic or illiberal positions be dealt with? Should they also be discussed controversially, or should learners instead be made to adopt the position assumed to be legitimate from the outset? If so, in what way? These questions are heavily debated in educational philosophy. The article deals with the controversy over teaching controversial issues. Specifically, it is devoted to Johannes Drerup's attempt to open up and limit the space of controversy in the classroom. First, I consider how he draws and justifies the limits of discourse and the practical consequences he deduces from this demarcation. Then, I explore the concept of 'directive teaching' in the context of ethical debates. Finally, I propose an alternative approach: Rather than using controversial issues to try to impose a fixed set of values on students in a top-down way; teachers can use such controversies as an opportunity to work with students to uncover, explain and critically reflect on their own values. Such a practice of dialogical values education is more challenging for all involved, but it seems to fit better with democratic education.

Keywords: democratic education, value education, debate culture, controversy imperative, socratic dialogue

I.

Der demokratische Diskurs steckt in einer tiefen Krise. Dieses Eindrucks kann man sich jedenfalls schwer erwehren, wenn man die Fülle neuerer Zeitdiagnosen betrachtet, die seinen Niedergang beschreiben oder beschwören. Provokationen, Polemiken und Populismus treten demnach an die Stelle sachlicher Auseinandersetzungen, Affekte an die der Argumente. Wenn sogar vermeintlich unzweifelhafte Tatsachen ihre Verbindlichkeit verlieren, scheint das ‚Ende der Wahrheit‘ selbst nahe. Gerungen wird aber nicht nur darum, wie wir öffentlich miteinander streiten und woran wir uns dabei orientieren sollten. Es gibt auch Streit darüber, welche inhaltlichen Standpunkte noch vertretbar sind: Während manche Beobachter:innen warnen, dass rechte Bewegungen durch ständige Tabubrüche die Grenzen des Sagbaren so weit verschieben, bis illiberale, antidemokratische und menschenfeindli-

che Positionen wieder legitim erscheinen, sehen andere die eigentliche Gefahr in einer ‚Cancel Culture‘, in der jene, die sich abseits eines Mainstreams verorten, durch sozialen Druck zum Schweigen gebracht werden. Inwieweit solche Diagnosen zutreffen, worin die Ursachen dieser Krisenerscheinungen liegen und ob sie die Demokratie selbst bedrohen, ist wiederum strittig. In den letzten Jahren haben sie jedenfalls Vertreter:innen verschiedener Disziplinen, der Medien, Politik und Zivilgesellschaft auf den Plan gerufen, die auch praktisch in unsere Debattenkultur zu intervenieren versuchen.

Johannes Drerups Buch über *Kontroverse Themen im Unterricht* stellt sich in diesen Kontext. Auch ihm geht es darum, wie wir lernen, konstruktiv über unser Zusammenleben zu streiten, aber auch um die Grenzen demokratischer Diskurse. Er geht diesen Fragen aus demokratietheoretischer, bildungsphilosophischer und pädagogischer Perspektive nach. Seine Adressat:innen sind Multiplikator:innen politischer Bildung, insbesondere Lehrpersonen an öffentlichen Schulen. Diesen komme eine Schlüsselfunktion zu, weil sie die Heranwachsenden in die Debatte als „demokratische Praxis par excellence“ (Drerup 2021, 7) initiieren und ihnen so jene Werte vermitteln sollen, die für die Demokratie ‚konstitutiv‘ seien (Drerup 2021, 21, 31). Drerup möchte diesen Lehrpersonen daher Mut zur Diskussion gesellschaftlich und politisch kontroverser Fragen im Unterricht machen. Zugleich bietet er ihnen Kriterien an, um zu entscheiden, welche Themen als kontrovers gelten sollen und welche nicht, die auch unterrichtspraktisch relevant sein sollen.

Weil sein Versuch, den Raum der Kontroverse im Klassenzimmer zu eröffnen und zugleich zu begrenzen, im Zentrum seiner Überlegungen steht, möchte ich diesen zunächst näher betrachten. Ich konzentriere mich darauf, welche Positionen er dieser Kontroverse gerade entziehen will, und wie er diese Grenzziehung begründet (Abschn. II). Im Anschluss nehme ich seine pädagogischen Folgerungen, insbesondere die Rede von „direktivem“ Unterrichten, näher in den Blick (Abschn. III). Schließlich möchte ich eine alternative Herangehensweise andeuten. Statt immer neu zu versuchen, den Diskurs durch Grenzziehungen, die den ohnehin bestehenden rechtlichen Rahmen weiter verengen,¹ wieder zu ‚zivilisieren‘ (Drerup 2021, 38, 70), könnten politische Bildner:innen und Lehrpersonen auch dazu beitragen, dessen selbstregulative Kräfte zu stärken. Indem ich einen solchen Ansatz skizziere,

1 Dieser ist seinerseits Gegenstand von Kontroversen und im Wandel begriffen; siehe etwa die jüngst erfolgte Ausweitung des § 130 StGB (die allerdings eher sang- und klanglos verlief).

möchte ich zugleich zeigen, warum nicht jeder, der Drerups Versuch einer Dressur der Debatte problematisiert, in „Offenheitsromantik“ (Drerup 2021, 141) schwelgt oder sich gleich in die ‚antipädagogische‘ Schmutzlecke stellen muss (Drerup 2021, 58, 75) (Abschn. IV).²

II.

Seine „Problemvorgaben“ (Drerup 2021, 10) wie auch seine begrifflichen Leitunterscheidungen entnimmt Drerup einer Debatte, die in der angelsächsischen ‚Philosophy of Education‘ seit Längerem geführt wird.³ Die Beteiligten sind sich zunächst in zweierlei Hinsicht weitgehend einig: Erstens sei die diskursive Auseinandersetzung mit politischen Streitfragen ein wichtiges Medium demokratischer Bildung, die wiederum eine zentrale Aufgabe von Schule darstelle, und daher von Lehrpersonen im Unterricht zu fördern. Zweitens seien kontroverse Themen auch als solche zu behandeln, also multiperspektivisch und ergebnisoffen.⁴ Gerade im Lichte der derzeitigen ‚Diskursverwilderungen‘, aber auch von Forderungen, die durch politische, religiöse und weltanschauliche Gruppierungen an Schule herangebracht werden, ergibt sich daraus das Problem, welche strittig scheinenden Themen denn als *genuin kontrovers* gelten können. Hieran entzündet sich die eigentliche Kontroversitätskontroverse, die sich um Kriterien dreht, dies zu entscheiden. Diese sollen dann auch für die Unterrichtspraxis maßgeblich sein: Bei genuin kontroversen Themen sei die Lehrperson professionsethisch verpflichtet, ihre Schüler:innen mit einem Spektrum gleichberechtigter Positionen zu konfrontieren – eine *nicht-direktive* Unterrichtsform. Bei

2 Es sei angemerkt, dass Drerup in einem Buch über konstruktives Streiten unterschwellig, bisweilen auch explizit mit solchen Abwertungen operiert, wobei im Einzelnen zu prüfen wäre, ob er sich nicht öfters mit Pappkameraden streitet. Siehe dazu bspw. seine pauschalen Attacken gegen ‚poststrukturalistische‘, ‚radikaldemokratische‘ oder ‚dekoloniale‘ Begrifflichkeiten auf S. 58f. (wobei Drerup sich die Polemik hier borgt).

3 Angestoßen wurde sie u.a. von Michael Hand. Einen Kristallisationspunkt hat sie in der Zeitschrift *Educational Theory* gefunden. Siehe für den deutschsprachigen Raum auch die Beiträge in Drerup et al., Hrsg. 2021.

4 Vgl. auch Hand 2014, 435. Die Unterscheidung direkter und nicht-direktiver Unterrichtsformen soll als „Metakategorie“ verstanden werden, „die explizite oder implizite Lenkungsabsicht der Lehrkraft betrifft, nicht aber die spezifische Form ihrer operativen Umsetzung“ (Drerup 2021, 91).

Themen, die als *nicht genuin kontrovers* gelten können, soll sie ihnen die richtige Position *direktiv* vermitteln (Drerup 2021, 10f., 54–55).

Ausgehend von diesen Dichotomien kritisiert Drerup Kandidaten für Kontroversitätskriterien (Drerup 2021, 54–67), um ihnen einen eigenen Vorschlag entgegenzusetzen. Sein „pluralistischer Orientierungsrahmen“ verbindet zwei Kriterien (Drerup 2021, 70): Erstens sei ein Thema dann als genuin kontrovers zu betrachten, wenn es unterschiedliche Positionen dazu gibt, die mit „politische[n] Grundwerten und -prinzipien“ vereinbar sind, die wiederum „konstitutiv für die Ermöglichung eines guten [...] Lebens in liberalen Demokratien“ seien (*politisches Kriterium*). Zweitens soll ein Thema als kontrovers gelten, wenn es in den einschlägigen wissenschaftlichen Disziplinen unter Maßgabe ihrer je eigenen Rationalitätsstandards umstritten ist (*wissenschaftsbezogenes Kriterium*). Umgekehrt ergibt sich, dass eine Frage, deren Beantwortung sich aus diesen Grundwerten ableiten lässt und/oder in diesen Disziplinen als geklärt gilt, nicht der Kontroverse preisgegeben sei. (Drerup 2021, 68–79)

Mit Blick auf Drerups Deutung und Begründung des ersten Kriteriums fällt zunächst auf, dass er weitgehend offenlässt, worin die besagten „politischen Grundwerte und -prinzipien“ bestehen. Seine Erläuterung beschränkt sich auf eine unabgeschlossene Liste in einer Fußnote, derzufolge es ihm um „zentrale Grund- und Menschenrechte; personale und politische Autonomie, Wertepluralismus sowie Gewaltenteilung, Minderheitenschutz, Rechtsstaatlichkeit u.a.“ (Drerup 2021, 68, Anm. 33) geht. Woher er diese Rechte nimmt und welche er davon aus welchen Gründen für „zentral“ hält, worin „Autonomie“ genauer bestünde, wie weit Minderheitenschutz angesichts dessen reicht und wie der Versuch, einen Wertekanon zu fixieren, mit dem Wert des „Wertepluralismus“ zusammenpasst, führt er nicht aus. Dabei nimmt er scheinbar an, die Berufung auf solche Werte liefere bereits Antworten auf politische Streitfragen – als gäbe es nicht verschiedene Auffassung, was bspw. „Rechtsstaatlichkeit“ im Konkreten heißt.⁵ Worin diese Werte nach Drerup gründen, deutet er nur an: Als letzter Maßstab fungiert seine Vorstellung vom „guten Leben“ (Drerup 2021, 68), die er dazu für objektiv erklären muss. Für dessen Ermöglichung seien besagte Werte „kons-

5 Wenn Drerup ein Defizit des *Beutelsbacher Konsenses* darin sieht, dass darin genannte Begriffe wie etwa oder „Mündigkeit“, zu denen „seit Jahrzehnten hochspezialisierte philosophische Kontroversen existieren“ (Drerup 2021, 43), unterbestimmt bleiben, gilt das m.a.W. auch für die Konzepte, mit denen er wie selbstverständlich operiert.

titativ“, weshalb sich mit ihnen der „Raum des Rechtfertigbaren“ (Drerup 2021, 32) durchmessen lasse.

So plausibel die Berufung auf „Grundwerte“ *prima facie* scheinen mag, kann dieses Manöver durchaus befremden. Immerhin beschäftigt die Frage nach dem guten Leben und der guten Ordnung die „relevanten Disziplinen“, hier die (politische) Philosophie, seit etwa zweitausendsiebenhundert Jahren. Darüber muss man sich nicht in einen naiven Subjektivismus, Relativismus oder Voluntarismus stürzen (vgl. auch Drerup 2021, 100f.). Es erinnert aber doch daran, dass Drerups eigene, „liberal-perfektionistische“ Position nur eine mögliche ist, über die sich rational streiten ließe. Dann aber scheint es – auch seinem zweiten Kriterium gemäß – problematisch, dass er diese einfach als geltend zu setzen, verabsolutieren und dem (Unterrichts-)Diskurs entziehen zu können meint.⁸ Wenn sie ihm als unbefragbar scheint, dürfte dieser Schein selbsterzeugt, nämlich seinem methodischen Vorgehen geschuldet sein, das eben darin besteht, einen Rahmen des Diskurses vorauszusetzen, um diesen dann als dessen letzten Grund und Grenze zu entdecken. Halten muss sich allein deshalb niemand daran – jedenfalls nicht als Teilnehmer:in an einem Diskurs, der sich, wiederum nach seinem ersten Kriterium, gerade durch Pluralismus auszeichnet (siehe auch Drerup 2021, 17f.).⁶

Im Klassenzimmer mag sich diese Situation anders darstellen. Immerhin herrschen hier, wie Drerup betont, klare Macht- und Herrschaftsverhältnisse (Drerup 2021, 27f.). Es scheint insofern interessant, wie sich eine solche in sich geschlossene Position auf die Vorstellung vom Unterrichtsdiskurs auswirken könnte, und welche Konzeption von „Demokratiebildung“ darin, jenseits der Präambel-Lyrik, am Werk wäre.

6 An diesem Dogmatismus ändern auch rhetorische Gesten wenig, wie Drerup sie bspw. auf S. 15 vollzieht, wenn er bemerkt, er erhebe nicht den Anspruch, „die diskutierten Fragen ein für alle Mal für alle und mit Bezug auf alle denkbaren Einzelheiten advokatorisch zu klären“ (was sich von selbst verstehen sollte), oder wenn er einräumt, dass „rationale Kritik [...] nicht per se ausgeschlossen werden darf“ (Drerup 2021, 82).

III.

Drerups Kontroversitätskriterien sollen Lehrpersonen, die ein Streitthema im Unterricht aufnehmen, praktische Orientierung geben (Drerup 2021, 12, 15). Methodisch-didaktische Entscheidungen im engeren Sinn sollen sie anhand dessen zwar nicht treffen können.¹⁰ Sie sollen daraus aber ableiten können, welches übergeordnete Ziel sie zu verfolgen haben. Ein faktisch strittiges Thema, das anhand seiner Kriterien aber als unkontrovers durchschaut werden kann, sollen sie nicht der offenen Kontroverse preisgeben, sondern ihre Schüler:innen ‚direktiv‘ zur richtigen Position führen.

Hier drängt sich eine Reihe von Fragen auf, die Drerup unbeantwortet lässt: Was hieße es genauer, ein Thema ‚direktiv‘ zu unterrichten, worin bestünde das gewünschte Ergebnis, und woran ließe sich der Erfolg erkennen? Würde es genügen, dass die Schüler:innen die zu vermittelnde Position selbst artikulieren können? Sollten sie das in eigenem Namen tun – womöglich besonders emphatisch? Sollen sie auch Gründe dafür wiedergeben können? Oder sollen sie diese selbst durchdacht haben? Welche Rolle müsste dabei die Auseinandersetzung mit Gegenpositionen spielen, und welche Funktion hätte die Berufung auf „Werte“?

Sofern Drerup selbst Sinn und Zweck direktiven Unterrichts nicht recht einsichtig macht, können wir uns einer Antwort nur indirekt nähern. Dazu können wir imaginieren, welcher Strategien sich die Lehrperson bedienen könnte.

Ein erstes hypothetisches Szenario bestünde darin, dass sie ihren Schüler:innen die zu vermittelnde Position als einzig wahre oder moralisch hochstehende präsentiert. Gegenpositionen könnte sie gar nicht erst thematisieren oder als möglichst unvernünftig oder moralisch verwerflich darstellen, ohne sie genauer zu prüfen. Abweichende Stellungnahmen durch Schüler:innen könnte sie bspw. ignorieren, ironisieren oder ihnen mit Betroffenheit oder Verachtung begegnen – die rhetorische Werkzeugkiste ist groß. Angenommen, ein solcher Unterricht wäre zunächst effektiv (was zweifelhaft ist). Was wäre damit gewonnen? Idealerweise würden die Schüler:innen bestimmte Meinungen daraus mitnehmen und sich zu deren Begründung auf Werte berufen. Ließe sich das aber schon als „Bildung“ bezeichnen? Oder hätten wir es nicht eher mit ihrem Gegenteil, mit moralischer und politischer Einfalt zu tun? Und wären die Schüler:innen spätestens dann, wenn sie jenseits des Klassenzimmers Gespräche mit Andersdenkenden führen, nicht hilflos? Wie stünde es dann aber um die Stabilität ihrer Meinungen

und die Glaubwürdigkeit der Lehrperson? Überlegungen wie diese wecken m.E. Zweifel am Wert eines so imaginierten „direktiven“ Unterrichts.⁷

Eine zweite, auf den ersten Blick attraktivere Möglichkeit bestünde darin, dass die Lehrperson die Positionen, die sie für falsch hält, zwar ernst zu nehmen vorgibt und auch punktuell Argumente dafür anspricht, diese aber von vornherein so wählt, dass sie wiederum möglichst schwach erscheint. So würde die gesamte Unterrichtsplanung die Schüler:innen bestenfalls zur gewünschten Position führen, ohne dass diese das bemerken müssen. Die beschriebenen Probleme blieben allerdings bestehen. Das Verstehen einer Position im anspruchsvollen Sinn würde m.E. voraussetzen, dass man sie durchdenkt, dabei sogar möglichst starke Gegenargumente berücksichtigt und möglichst unvoreingenommen prüft. Nur dann könnten die Schüler:innen solchen Positionen und Argumenten auch außerhalb des Unterrichts souverän begegnen.

Wollte man dieses anspruchsvollere Ziel erreichen, dass sie die zu vermittelnde Position im emphatischen Sinn verstehen, müsste man ihnen daher Gelegenheit geben, die jeweiligen Positionen auf ihre Begründung und Begründbarkeit zu prüfen. Der Maßstab, an dem sich ein solches prüfendes Durchdenken orientiert, kann aber kein irgendwo im Nirgendwo immer schon vorliegender, selbsterklärender und unbefragbarer „Grundwert“ sein. Vielmehr müsste das Verständnis solcher Wertmaßstäbe selbst Gegenstand der Explikation und Prüfung werden (können). Deren Ergebnis kann die Lehrperson wiederum nicht einfach vorwegnehmen. Allenfalls kann sie das Verständnis, das sie für das richtige hält, als ein mögliches präsentieren und versuchen, es vernünftig zu begründen und zu verteidigen – wobei sie ihre Schüler:innen im eigenen Interesse zu Widerspruch herausfordern müsste. In einem solchen Unterricht hätte die Lehrperson also den sachorientierten, argumentativen Diskurs selbst hochzuhalten, ihre Schüler:innen darin zu verwickeln und dafür zu begeistern. Einen übergeordneten Standpunkt könnte sie aber nicht beziehen. Wenn ein solcher Unterricht überhaupt noch „direktiv“ zu nennen wäre, dann eher auf prozessualer Ebene.⁸

7 Einen etwaigen ‚Indoktrinationsvorwurf‘ versucht Drerup selbst zu entkräften (Drerup 2021, 80–83).

8 Zu diesem Vorschlag siehe Gregory 2014. Eine solche Option scheint auch bei Drerup kurz auf, siehe 107.

IV.

Einen Ausweg aus diesen bekannten Aporien suchen Konzeptionen, die sich, bei allen Differenzen im Detail, als ‚(neo-)sokratisch‘, ‚maieutisch‘ oder ‚dialektisch‘ betiteln ließen. Sie gehen nicht von vornherein von der Frage aus, wie sich Grenzen des Diskurses im Klassenzimmer ziehen ließen. Wenn ihre Verfechter:innen von ‚Wertebildung‘ sprechen, denken sie diese nicht als Vermittlung eines fixen Kanons. Vielmehr gehen sie von den Lernenden aus. Deren Positionierungen werden auch nicht einfach von der Lehrperson als richtig oder falsch etikettiert. Sie bieten eher Anlässe, die darin sich zeigenden Wertvorstellungen aufzudecken.

Kontroversen in Drerups Sinn bekommen damit einen anderen Stellenwert. Denn in einem solchen Unterrichtsdiskurs wird nicht nur um Positionen gerungen. Diese können und müssen auch auf ihre Voraussetzungen zurückgeführt, und diese wiederum expliziert und geprüft werden. Idealiter wäre ein solcher Diskurs insofern selbstregulativ, als die Auseinandersetzung, ob eine Behauptung überzeugend begründbar und moralisch vertretbar ist, selbst Teil davon wäre. Seine Attraktivität für die Diskursteilnehmer:innen könnte er gerade aus einer neuen Form der Souveränität im Umgang mit eigenen und fremden Behauptungen und Geltungsansprüchen ziehen, die sich darin zugleich trainieren lässt.

Aus Drerups Perspektive mag ein solches Bild von Unterricht als realitätsferner Rationalismus erscheinen. Man könnte dem mit dem Hinweis auf Publikationen begegnen, die ihre Leser:innen nicht nur fortlaufend von oben herab belehren, sondern in diese diskursive Praxis zu verwickeln versuchen, wie auch daran anschließende praktische Seminarkonzepte.⁹ Was sich daraus lernen lässt, kann wohl jede:r nur durch eigene Erfahrung beurteilen.

9 Siehe etwa Zorn (2017). Als praktische Projekte siehe etwa das Schülerseminar „Klare Kante“ von Thomas Thielen und Oliver Weber (Weber 2019) sowie das *Hypatia-Projekt* von Thomas Arnold im Rahmen seines *Landecker Democracy Fellowship* (Humanity in Action 2021). Siehe nun auch das Projekt „Jugend im Dialog“ des *Instituts für Philosophische Bildungsforschung und Beratung* unter Leitung von Krassimir Stojanov und Karin Hutflötz (Stojanov und Hutflötz k.D.). Sie alle zeigen auf unterschiedliche Weise alternative Zugänge auf.

Literatur

- Drerup, Johannes. 2021. *Kontroverse Themen im Unterricht: Konstruktiv streiten lernen*. Ditzingen: Reclam Verlag.
- Drerup, Johannes, Miguel Zulaica y Mugica, und Douglas W. Yacek, Hrsg. 2021. *Dürfen Lehrer ihre Meinung sagen? Demokratische Bildung und die Kontroverse über Kontroversitätsgebote*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Gregory, Maughn Rollins. 2014. „The Procedurally Directive Approach to Teaching Controversial Issues“. In *Educational Theory* 64 (6): 627–48.
- Hand, Michael. 2014. „Response to Bryan Warnick and D. Spencer Smith, „Afterwords““. In *Educational Theory* 64 (4): 425–28.
- Humanity in Action. 2021. „Hypatia Project for Public Philosophy“ Humanity in Action, 2021. https://humanityinaction.org/action_project/alfred-landecker-democracy-fellowship-hypatia/.
- Stojanov, Krassimir, und Karin Hutflötz. k.D. „Projekt „Freiheit – Gerechtigkeit – Glück: Jugend im Dialog“. Aufgerufen am 20.03.2023. <https://www.institut-philbb.de/aktuelles/mehr-informationen/63cbb48762f6855365c3eb23>
- Weber, Oliver. 2019. „Wie lernt man Demokratie?“. Frankfurter Allgemeine, 25. April, 2019. <https://blogs.faz.net/blogseminar/wie-lernt-man-demokratie/>.
- Zorn, Daniel-Pascal. 2017. *Logik für Demokraten*. 4. Aufl. Stuttgart: Klett-Cotta.