

Kompromissbildung im Angesicht eines schwindenden Grundkonsenses

Auf dem Weg zu einem neuen »ethischen Minimum der Demokratie«?

Tobias Albrecht

1. Die Herausforderung: Tiefgreifende Dissense

Westliche Gesellschaften werden immer pluraler. Zugleich scheint es so, als würden Konflikte *um* diese Pluralität auch zunehmend intensiver ausgetragen (vgl. Jäger 2023; Kaube/Kieserling 2022; Mau u. a. 2024). Einige der aktuellen Konflikte werden dabei so erbittert geführt, dass der Eindruck entstehen kann, es fehle »[a]n vielen Stellen [...] bereits der notwendige ›common ground‹, um überhaupt im Gespräch bleiben zu können« (Reuschenbach/Frenzel 2024, 81 f.). In einer besonders starken Variante dieser Diagnose wird zuweilen sogar die Frage aufgeworfen, ob nicht auch »der gesellschaftliche Konsens in *zentralen* Fragen langsam wegbröckelt« (Flaßpöhler 2024, 54, Herv. T. A.). Nun kann die empirische Frage, inwieweit die Diagnose eines schwindenden Grundkonsenses zutrifft, an dieser Stelle zwar nicht eingängiger beantwortet werden.¹ Und die Befürchtung, »that [...] we will soon find it impossible to maintain *any* kind of shared discourse« (Inazu 2018, xf., Herv. T. A.), geht sehr wahrscheinlich zu weit. Allerdings können wir aktuell tatsächlich eine ganze

1 Die Befürchtung, dass selbst »[z]entrale Werte wie Demokratie, Gleichheit oder universelle Rechte« zunehmend »zur Diskussion [stehen]« wird beispielsweise von Blühdorn (2024, 26) angedeutet. Auch die Herausgeber*innen des Bandes *Liberal Democratic Education: A Paradigm in Crisis*, aus dem ich später einige Beiträge besprechen werde, deuten die aktuelle Konfliktlage in ihrer Einleitung als Indiz dafür, »that a democratic consensus concerning basic liberal principles cannot be taken for granted anymore« (Culp u. a. 2022, VII).

Reihe von Meinungsverschiedenheiten beobachten, bei denen die Konfliktparteien so wenig Verständnis füreinander aufbringen, dass der Eindruck entsteht, sie würden »in jeweils anderen Welten leben« (Flaßpöhler 2024, 77).

Die Philosophie kennt dieses Phänomen schon länger und hat dafür den Terminus technicus der »tiefgreifenden Dissense« geprägt (vgl. z. B. Ranaivosoa/Lagewaard 2022). Damit sind Dissense gemeint, bei denen nicht nur um den gerade zur Debatte stehenden Konfliktgegenstand selbst gestritten wird, sondern auch um die Frage, was in besagtem Streit überhaupt als (faktisches oder normatives) Argument zählt. Solche tiefgreifenden Dissense wurden lange eher als ein theoretisches Problem der Argumentationstheorie und Epistemologie betrachtet. Vor dem Hintergrund jüngerer Entwicklungen tritt allerdings immer stärker zutage, dass sie auch eine demokratietheoretische Herausforderung darstellen (vgl. de Ridder 2021). Denn wenn wir uns nicht einmal darauf einigen können, was faktisch der Fall ist oder welche Werte und Normen für unsere Argumentation grundlegend sind, dann dreht sich auch die Diskussion in politischen Streitfragen schnell im Kreis. Mehr noch: Solche tiefgreifenden Dissense haben sogar die Tendenz, den Konflikt noch weiter zu eskalieren. Denn Konfliktparteien, die kein Mindestmaß an *common ground* bezüglich der relevanten Fakten oder auch der grundlegenden Werte teilen, glauben nicht nur, dass das Gegenüber hinsichtlich eines spezifischen Streitgegenstands im Unrecht ist, sondern erachten die gesamte *Art und Weise* der anderen Partei, über den Streitgegenstand nachzudenken, als falsch (ebd., 233). Im schlimmsten Fall kann das dazu führen, dass die Konfliktparteien sich gegenseitig als irrational oder gar unmoralisch erachten – oder, um es mit der bekannten Terminologie Chantal Mouffes (2018, 103) zu sagen, dass aus Gegnern Feinde werden.²

Um dieser Gefahr zu begegnen, wenden sich viele politische Theoretiker*innen jüngst wieder verstärkt der Idee einer demokratischen Bildung zu. Vor knapp 15 Jahren von Axel Honneth noch zu Recht als ein etwas »vernachlässigtes Kapitel« (Honneth 2012) der (Sub-)Disziplin bezeichnet, hat die aktuell allorts zu beobachtende »Steigerung der Konfliktintensität« (Mau u. a. 2024, 48) auch innerhalb der Politischen Theorie wieder zu einem regelrechten kleinen Boom des Bildungsthemas geführt. Denn angesichts der aktuellen Konflikt- und Polarisierungserfahrungen wird Bildung auch

2 Für eine ausführlichere Darstellung dieses Zusammenhangs vgl. Albrecht 2025. Der vorliegende Aufsatz ist eine gekürzte, leicht überarbeitete und an das Thema des Bandes angepasste deutschsprachige Version dieses Textes.

hier wieder verstärkt als eine Art »Gegenmittel« (Mounk 2018, 211) gegen die befürchtete Erosion des gesellschaftlichen Zusammenhalts ins Spiel gebracht. Durch mehr oder bessere demokratische Bildung – so lassen sich die Hoffnungen der verschiedenen Vorschläge hier etwas zugespitzt zusammenfassen – sollen künftige Bürger*innen wieder »zivilisiert streiten« (Frick 2017) lernen. Die »Schule«, so erhoffen es sich beispielsweise Julia Reuschenbach und Korbinian Frenzel in ihrem Buch *Defekte Debatten*, »könnte noch viel mehr der Ort für die Debattenfähigkeit von morgen sein« (Reuschenbach/Frenzel 2024, 244).

Auf der anderen Seite stellt die aktuelle Konfliktlage aber auch eine Herausforderung für das in der Politischen Theorie vorherrschende Verständnis von Demokratiebildung selbst dar.³ Denn die soeben geschilderte Situation stellt auch einige der grundlegenden Prämissen dieses Diskurses in Frage. So scheint etwa das lineare »Standardnarrativ« der liberalen Demokratiebildung, demzufolge mehr und/oder bessere politische Bildung automatisch zu besseren Demokrat*innen und in der Folge zu stabileren Demokratien führt, kaum noch überzeugend (vgl. Culp u. a. 2022, VIII). Immer mehr Autor*innen gehen vielmehr davon aus, dass die derzeitige Konfliktintensität und insbesondere die Befürchtung, dass diese von einem löchriger werdenden Grundkonsens begleitet oder sogar noch verstärkt wird, auch auf Schwierigkeiten oder gar Grenzen hergebrachter Annahmen und Theoreme der Demokratiebildung selbst verweist. Bevor die Demokratiebildung in der aktuellen Situation überhaupt einen Beitrag zur Abmilderung der gesellschaftlichen Konfliktintensität leisten kann, so eine Forderung, die sich aktuell in den Einleitungen vieler Neuerscheinungen findet, müsse sie daher zuerst einmal vor der eigenen Haustür kehren und ihre eigenen »theoretical and methodological foundations« (ebd.) grundlegend überdenken.⁴

3 Der vorliegende Beitrag versteht sich als Intervention in Bildungsdebatten, wie sie in der Politischen Theorie und Philosophie geführt werden, und befasst sich daher ausschließlich mit *politiktheoretischen* Beiträgen zur Demokratiebildung (und manchmal zur politischen Bildung; die Begriffe werden in diesen Debatten nicht immer ganz trennscharf verwendet). Der mannigfaltige und in vielerlei Hinsicht oftmals differenzierte Forschungsstand zu diesem Thema aus den Erziehungswissenschaften und den Fachdidaktiken wird hier hingegen fast vollständig außer Acht gelassen.

4 Ich zitiere hier aus dem Band *Liberal Democratic Education: A Paradigm in Crisis*, der die Problemsituation bereits in seinem Titel ankündigt. Die Befürchtung, dass die aktuelle Konfliktlage auch auf »underlying theoretical problems« (Editorial Team 2018, 1, Herv. T. A.) der Demokratiebildung selbst verweist und daher ein Überdenken der eigenen

Der vorliegende Beitrag möchte einige der (gewiss noch vorläufigen) Ergebnisse dieses Prozesses genauer in den Blick nehmen. Denn ich glaube, hier eine merkwürdige Beobachtung machen zu können: Obwohl viele der hier untersuchten neueren Texte mit dem Anspruch auftreten, zentrale Grundannahmen der Demokratiebildung grundlegend zu überdenken (ein Anspruch, der in den Einleitungen dieser Texte nicht selten mit einem gewissen Pathos vorgetragen wird), fallen die Vorschläge, die am Ende dieser vermeintlichen Revisionsprozesse stehen, oft erstaunlich konventionell aus. Tatsächlich, so möchte ich argumentieren, machen viele der hier versammelten Autor*innen am Ende ihrer Interventionen genau das, was sie zuvor als die etwas hilflose »common reaction« liberaler Demokratiebildung kritisiert hatten, und plädieren (Umdenkenprozess hin oder her) einfach »more vigorously for various forms of ›liberal democratic education‹« (Culp u. a. 2022, VII). Genau diese liberalen Standardantworten helfen uns im Falle eines potenziell durchlässiger werdenden Grundkonsenses aber nicht weiter, weil sie, wie ich im Folgenden genauer zeigen möchte, ein umfassendes und von allen geteiltes »reasonable framework for living together« (Hilbrich 2022, 122) immer schon voraussetzen und auch nur unter dieser Voraussetzung plausibel sind. Anders gewendet: Viele der von Bildungstheoretiker*innen zur Abmilderung der gesellschaftlichen Konfliktintensität aktuell vorgeschlagenen Maßnahmen funktionieren nur unter der Bedingung, dass zwischen den Konfliktparteien bereits ein erhebliches Maß an Einigkeit – z. B. über die Regeln des Streits und die Frage was im Einzelfall als (besseres) Argument gilt – vorherrscht. Sie sind daher gerade in den angesprochenen Fällen von *tiefgreifenden* Dissensen, also solchen Dissensen, die sich durch die weitgehende Abwesenheit eines solchen Maßes an *common ground* auszeichnen, wenig hilfreich.

Das Ziel dieses Beitrags ist es, aufzuzeigen, dass und inwiefern genau dies der Fall ist. Dazu sehe ich mir im Folgenden drei relativ weitverbreitete Strategien an, die in jüngerer Zeit noch oder wieder ins Feld geführt wurden, um mittels demokratischer Bildung (zumindest langfristig) zur Abmilderung der Intensität gesellschaftlicher Konflikte beizutragen (2). Die erste dieser Strategien, die trotz der Anerkennung der Notwendigkeit, den *State of the Art* grundlegend zu überdenken, in der Literatur immer noch sehr häufig vertreten wird,

Grundannahmen notwendig macht, findet sich aber beispielsweise auch im Editorial zum »Civic Education after Trump«-Schwerpunkt der Zeitschrift *On Education* (2018) sowie in der Einleitung des *Cambridge Handbook of Democratic Education* (2023).

lehnt sich stark an die politische Philosophie John Rawls' an und plädiert dafür, nachfolgende Generationen zur Vernünftigkeit (*reasonableness*) zu erziehen. Diese Strategie, so werde ich argumentieren, ignoriert das Problem eines löchriger werdenden Grundkonsenses letzten Endes einfach, da sie, um plausibel zu sein, Einigkeit darüber, was als vernünftig gilt, immer schon als gegeben voraussetzen muss (2.1). Eine weitere Strategie, die sich aktuell ebenfalls weiterhin großer Beliebtheit erfreut, ist das mit dem erstgenannten Ansatz verwandte Plädoyer für eine Verbesserung der Fähigkeit zur Deliberation, wie es von an Jürgen Habermas (und manchmal John Dewey) anschließenden politischen Theoretiker*innen vertreten wird. Diese Strategie setzt zwar keinen umfassenden und von allen immer schon geteilten übergreifenden Konsens darüber, was als vernünftig gilt, *ex ante* mehr voraus, ist aber dennoch sehr optimistisch, dass ein solcher (zumindest in den allermeisten Streitfragen) durch den Austausch von Argumenten irgendwann gefunden werden kann. Das Problem, dass auch Uneinigkeit darüber bestehen kann, was in einem Konflikt überhaupt als Argument gilt, wird auch hier letzten Endes also ignoriert (2.2). Während beide bisher genannten Strategien die Herausforderung eines (zumindest stellenweise) schwindenden Grundkonsenses – anderslautender Lippenbekenntnisse zum Trotz – in letzter Konsequenz also eigentlich ignorieren, findet sich in der aktuellen Literatur noch eine dritte Strategie, die die Spezifität dieser Herausforderung tatsächlich anerkennt. Denn angesichts der Befürchtung eines potenziell bröckelnden Grundkonsenses erleben zuletzt auch solche Vorschläge ein Revival, die dafür plädieren, diesen – in Form eines geteilten Wertekanons, eines Ethos oder Patriotismus – (wieder) aktiv(er) in der Schule herzustellen. Diese Vorschläge haben den beiden erstgenannten zwar voraus, dass sie sich der spezifischen Natur des Problems wenigstens bewusst sind. Da sie für die Plausibilität ihres Vorschlags aber davon ausgehen müssen, dass außerhalb der Schule Konsens über den Grundkonsens (die Werte, das Ethos, die Form von Patriotismus) herrscht, der in der Schule kultiviert werden soll, können auch sie die genannte Herausforderung letztendlich nicht wirklich lösen (2.3).

Das Hauptziel dieses Beitrags ist ein *kritisches*: Ich möchte vor allem aufzeigen, warum aktuelle Vorschläge aus der theoretisch-philosophischen Debatte um Demokratiebildung, die sich größtenteils in einem liberalen Rahmen bewegen, keine gute Antwort auf die Herausforderung eines möglicherweise löchriger werdenden Grundkonsenses haben. Dennoch möchte ich zum Abschluss meines Beitrags zumindest andeuten, in welche Richtung ein *konstruktiver* Vorschlag gehen könnte. Ich möchte vorschlagen, dass eine politische

Theorie demokratischer Bildung, die angehende Bürger*innen auf den Umgang mit tiefgreifenden Differenzen vorbereiten will, dem Kompromiss unter den zu vermittelnden Konfliktbearbeitungstechniken eine größere Rolle zuweisen sollte (3). Ich werde argumentieren, dass es sich beim Kompromiss um eine Konfliktbearbeitungstechnik handelt, die der hier beschriebenen Situation besonders angemessen ist, da sie kaum etwas an vorab gegebener Schnittmenge zwischen den Konfliktparteien voraussetzt (und auch gar nicht auf die Herstellung einer substanziellen Einigung abzielt), den Konflikt zwischen ihnen aber dennoch sehr effektiv reguliert. Die Vermittlung von Kompromissfähigkeit könnte sich daher als eine vielversprechende Kandidatin für eine neue Form des Grundkonsenses erweisen – für ein neues »ethisches Minimum der Demokratie« (Dubiel 1994) in Zeiten tiefgreifender Dissense.

2. Drei Antwortversuche

Vor einigen Jahren konnten Bildungs- und Erziehungsfragen noch völlig zu Recht als ein etwas »vernachlässigtes Kapitel der politischen Philosophie« (Honneth 2012) bezeichnet werden (siehe allerdings schon Gloe/Oeftering 2017). Angesichts der aktuellen gesellschaftlichen Konfliktintensität ist das Interesse der (Sub-)Disziplin am Thema in jüngster Zeit jedoch wieder deutlich angestiegen. Von mehr oder besserer demokratischer Bildung wird sich erhofft, den politischen Streit (zumindest langfristig) wieder stärker zu zivilisieren. Die gestiegene Konfliktintensität, die nicht selten als Ausdruck einer Krise wahrgenommen wird, hat jedoch nicht nur zu einem erneuerten Interesse an der Idee einer »Erziehung zur Demokratie« geführt, sondern wird von vielen Autor*innen auch als Anzeichen dafür gedeutet, dass sich an der Art und Weise, *wie* wir Demokratiebildung denken (und betreiben), grundlegend etwas ändern muss. Die derzeit zu beobachtende gesteigerte Konfliktintensität hat also zu einer »verstärkten Thematisierung und Problematisierung der politischen Bildung« (Selk 2022, 174, Herv. T. A.) geführt.

Während die Dringlichkeit, die Ziele der zeitgenössischen Demokratiebildung grundsätzlich zu überdenken, in den Einleitungen vieler Sammelbände, Sonderhefte oder Handbücher anerkannt und nicht selten sogar mit einem gewissen Nachdruck postuliert wird (vgl. Fußnote 4), verbleibt der Katalog an Fähigkeiten, die in den gleichen Publikationen anschließend als auszubildende Bildungsziele vorgeschlagen werden, dann allerdings auffällig deutlich im Rahmen des Standardrepertoires hergebrachter liberaler Vorstellun-

gen. Genau diese liberalen Standardantworten helfen uns jedoch im Fall von tiefgreifenden Dissensen, also im Fall von Dissensen, in denen wir nicht mal davon ausgehen können, dass jenes »Minimum an Schnittmenge« vorhanden ist, das normalerweise »vorhanden sein muss, um überhaupt zu kommunizieren« (Flaßpöhler 2024, 115), nicht weiter. Ich möchte diesen Umstand im Folgenden zunächst für diejenigen Vorschläge problematisieren, die nicht selten im direkten Anschluss an John Rawls für eine »Erziehung zur Vernünftigkeit« argumentieren.

2.1 Die Annahme eines Grundkonsenses: Erziehung zur Vernünftigkeit

Obwohl Rawls selbst keine Theorie demokratischer Bildung ausgearbeitet hat – seine expliziten Ausführungen zu dem Thema nehmen in *Politischer Liberalismus* genau zwei Seiten ein, auf denen er zudem dafür plädiert, dass sich die liberale Demokratie in Bezug auf die Erziehung ihrer künftigen Bürger*innen eher zurückhalten sollte (vgl. Rawls 2003, 297 f.) –, haben in der politiktheoretischen und philosophischen Debatte um Demokratiebildung sehr viele Autor*innen an ihn angeschlossen oder sind zumindest von seinem Denken beeinflusst (vgl. Costa 2021). Während sich Debatten innerhalb dieses Paradigmas dann oft darum drehen, wie weit eine mit Rawls Zurückhaltung in Einklang stehende »[m]inimale staatsbürgerliche Bildung« (Podschwadek 2022, 32) gehen darf, herrscht bzgl. des anzustrebenden Bildungsziels hingegen große Einigkeit. Denn die überwiegende Mehrheit der an Rawls anschließenden Autor*innen tritt dafür ein, künftige Bürger*innen zur Vernünftigkeit (*reasonableness*) zu erziehen (vgl. Callan 1997; Costa 2014; Edenberg 2016; Gutmann 1995; Neufeld 2023; Podschwadek 2022).

Und diese Idee einer solchen Erziehung zur Vernünftigkeit (»cultivation of reasonableness«) erfreut sich auch in vielen jener neueren Publikationen wieder (oder besser: immer noch) großer Beliebtheit, die eigentlich mit dem Anspruch angetreten waren, die theoretischen und methodischen Grundlagen der Demokratiebildung angesichts aktueller Herausforderungen grundlegend zu überdenken. Ein besonders prägnantes Beispiel hierfür ist Elisabeth Edenbergs Beitrag zum in Fußnote 4 bereits zitierten *On Education*-Schwerpunkt. Edenberg führt die Kultivierung von Vernünftigkeit hier ausdrücklich als Antwort auf die Herausforderung durch tiefgreifende Dissense ein, also als Bedingung der Möglichkeit, um solche Dissense zu bearbeiten, in denen unser Grundkonsens so gering ist – oder, anders gewendet, unsere Uneinigkeit so tief geht –, dass wir uns nicht einmal darüber einigen können, was in diesen

Auseinandersetzungen überhaupt als (epistemischer oder normativer) Grund gilt.⁵

Um zu verstehen, warum sie (und andere) ihre Hoffnungen hierfür ausgerechnet in die »Erziehung der Vernünftigen« (Podschwadek 2022) setzen, muss man sich kurz vergegenwärtigen, dass Rawls mit Vernünftigkeit nicht die individuelle Fähigkeit meint, (zweck-)rational zu handeln, sondern eine doppelte Bereitschaft. Die Bereitschaft nämlich, einerseits die »Bürden des Urteilens« (Rawls 2003, 127 ff.) zu akzeptieren – d. h. den Umstand zu akzeptieren, dass es unter Bedingungen gesellschaftlicher Komplexität und Meinungsfreiheit notwendigerweise zu einer Pluralität an Überzeugungen kommt. Und zum anderen – gleichsam als Folge aus Einsicht in diesen Umstand »that those with whom one disagrees can nevertheless be reasonable« (Edenberg 2016, 198) – trotz aller Differenzen zur fairen Kooperation bereit zu sein.

In der Praxis verleihe ich diesen beiden von Rawls auch als »Tugenden« (Rawls 2003, 120) bezeichneten Einstellungen dadurch Ausdruck, dass ich mich in demokratischen Aushandlungsprozessen ausschließlich der öffentlichen Vernunft bediene, d. h. für meine politische Position nur mit Gründen argumentiere, die von allen geteilt werden können. Und genau hier setzen die pädagogischen Vorschläge der meisten an Rawls anschließenden Demokratietheorien an. So schlägt Blain Neufeld in seinem Handbuch-Eintrag zu »Rawlsian Political Liberalism and Democratic Education« beispielsweise die Einführung von »Practice Debates« (Neufeld 2023, 170) vor, in denen Schüler*innen ermutigt werden sollen, ihre divergierenden politischen Positionen im Unterricht zu diskutieren. Der Clou dieser Praxisdebatten besteht darin, dass sich die Teilnehmer*innen dabei ausschließlich öffentlicher, also von allen teilbarer Gründe, bedienen dürfen. Um den Kindern ein besseres Verständnis dafür zu vermitteln, was einen öffentlichen Grund ausmacht, sollten sie selbst über Fragen der (Un-)Zulässigkeit entscheiden und während der Debatte die Möglichkeit haben, Argumente, die nicht im Vokabular öffentlicher Gründe vorgetragen werden, per Ordnungsruf für ungültig erklären zu lassen (vgl. Neufeld 2023, 169 f.).

5 Edenberg beruft sich hier ausdrücklich auf den Terminus technicus »deep disagreement« (Edenberg 2018, 1), der in der philosophischen Debatte eben solche Dissen- se bezeichnet, in denen nicht nur um den Streitgegenstand selbst, sondern auch um die zugrunde liegenden epistemischen und normativen Annahmen darüber gestritten wird, »what good evidence is, how different sources ought to be weighed, who the experts are etc.« (de Ridder 2021, 228)

Und auf den ersten Blick erscheint dieser Vorschlag wie eine äußerst angemessene Antwort auf das von mir zu Beginn beschriebene Problem. Wenn die Herausforderung darin besteht, dass Konfliktparteien zunehmend in verschiedenen Welten zu leben scheinen, könnte eine Demokratieverziehung, die dazu anregt, wieder eine *gemeinsame* Sprache zu verwenden, hier tatsächlich Abhilfe schaffen. Die Schwierigkeit besteht allerdings darin, dass es diese gemeinsame Sprache bereits geben muss, um den Vorschlag von Neufeld überhaupt erst praktikabel zu machen. Oder anders gewendet: Es müsste bereits ein gewisser Grundkonsens darüber bestehen, was ein öffentlicher – und das heißt ja nichts anderes als: von allen geteilter – Grund ist, damit seine Anwendung dann in Übungsdebatten beigebracht werden kann.⁶

Während Rawls selbst deswegen von Einigkeit in dieser Frage ausgehen kann, weil seine Idee der Vernünftigkeit Teil seiner »realistischen Utopie« (Rawls 2002, 4) einer wohlgeordneten Gesellschaft ist, können bildungstheoretische Autor*innen, die weniger wohlgeordnete und von tiefgreifenden Dissensen durchzogene reale Gegenwartsgesellschaften zugrunde legen, genau diese Art von Grundkonsens nicht mehr in jedem politischen Konflikt ohne Weiteres voraussetzen. Tatsächlich scheinen jedoch viele in der politiktheoretischen Debatte um Demokratiebildung genau das zu tun und – gleichsam wider besseres Wissen – von einem umfassenden, robusten und von allen immer schon geteilten »reasonable framework for living together« (Hilbrich 2022, 122) einfach auszugehen. Das wird bei der bereits zitierten Edenberg besonders deutlich. Zwar geht sie zu Beginn ihrer Intervention ausdrücklich von der Herausforderung tiefgreifender Dissense aus, nimmt, um ihren eigenen Lösungsvorschlag plausibel zu machen, an deren Ende dann aber »common ties that hold us together« und »moral principles *underlying* our disagreement« (Edenberg 2018, 3, Herv. T. A.) einfach an. Dieses Vorgehen kann dabei durchaus als typisch für liberales Nachdenken über Demokratiebildung betrachtet werden. Denn obwohl viele Autor*innen dieser Theorierichtung die Existenz tiefgreifender Dissense anerkennen und manchmal sogar so weit gehen, zu diagnostizieren, »that a democratic consensus concerning basic liberal principles cannot be taken for granted anymore« (Culp u. a. 2022, VII), treten sie letzten Endes für ein Verständnis von Demokratiebildung ein, das

6 Dass Neufeld hiervon tatsächlich auszugehen scheint, zeigt sich beispielsweise daran, dass seine Übungsdebatten nicht dazu gedacht sind, *auszuhandeln*, was ein öffentlicher Grund sein sollte. Selbst die darin verankerte Möglichkeit von Ordnungsrufen dient lediglich dazu die korrekte *Anwendung* der öffentlichen Vernunft zu überwachen.

eigentlich nur in Kontexten funktioniert, in denen von einem allseits geteilten robusten Konsens über liberale Grundnormen bereits ausgegangen werden kann.

2.2 Die Hoffnung, Konsens zu finden: Verbesserung der Deliberationsfähigkeit

Ein zweiter Vorschlag, der in jüngerer Zeit ebenfalls weiterhin häufig in Stellung gebracht wird, um die derzeitige Konfliktintensität abzumildern, besteht darin, die Deliberationsfähigkeit angehender Bürger*innen zu verbessern. Genau wie der erste hier rekonstruierte Vorschlag einer ›Erziehung zur Vernünftigkeit‹ ist auch die Idee einer ›Erziehung zur Deliberation‹ nicht neu.⁷ Wer eine deliberative Wende der Demokratiebildung markieren wollte, könnte zum Beispiel schon auf Amy Gutmanns 1987 zum ersten Mal erschienenen Buch *Democratic Education* verweisen. Und die Verbesserung der »ability to deliberate« (Gutmann 1999, 46) wird auch im Zuge der jüngeren Konflikte von vielen wieder als Mittel der Wahl angesehen, um die gesellschaftliche Betriebstemperatur zu senken (zum Beispiel von Brighthouse 2022, Reuschenbach/Frenzel 2024 oder Wegerif 2022).

Die Idee ist hier zumeist, die Konfliktintensität darüber abzumildern, dass die »Debattenfähigkeit« (Reuschenbach/Frenzel 2024) nachfolgender Generationen verbessert wird. Dafür gelte es künftigen Bürger*innen bestimmte »communicative virtues« (Wegerif 2022, 163) zu vermitteln, wie zum Beispiel die (eher aktivere) Fähigkeit, die Gründe für die eigene Position ruhig und rational vorzutragen – to »offer their reasons articulately and in a manner that enables their peers to listen, understand, appreciate, and evaluate them« (Brighthouse 2022, 5) – sowie die (eher passivere) Gewohnheit, anderen zuzuhören und sie ernst zu nehmen – »to listen to and take seriously and, eventually, to evaluate the reasons others offer« (ebd., 5). Oft sind Vorschläge aus dieser

7 Die Trennung zwischen an John Rawls anschließenden politisch-liberalen und eher an Jürgen Habermas anschließenden deliberativen Ansätzen der Demokratiebildung, die ich hier vornehme, ist eher die Frage nach der Position in einem Spektrum, an der die betreffenden Autor*innen stehen und wird von mir hier nur aus analytischen Gründen so idealtypisch vorgenommen. Viele Autor*innen sehen die in 2.1 und 2.2 diskutierten Vorschläge als einander ergänzende Strategien an. Das heißt, sie gehen zunächst von einem allseits geteilten »reasonable framework of living together« aus und glauben, dass die verbleibenden Differenzen dann »by a rational procedure of public deliberation« (Hilbrich 2022, 122) gelöst werden können.

theoretischen Ecke zudem mit der Forderung nach der Kultivierung einer gewissen »epistemischen Demut« verbunden – d. h. Schüler*innen sollen eine grundsätzliche Haltung der Fallibilität entwickeln und die Möglichkeit, dass sie selbst im Unrecht und die anderen im Recht sein könnten, stets einkalkulieren (vgl. statt vieler Warnick 2022) – und werden von weiteren, den Diskurs zusätzlich rationalisierenden Maßnahmen wie der Ausbildung von Medienkompetenz, statistischer Kompetenz und einem kritischen Grundvertrauen in Expert*innen flankiert.⁸

Und ich möchte keinesfalls bezweifeln, dass ein ruhigerer und rationalerer Diskurs in der aktuellen Situation ein Schritt in die richtige Richtung wäre. Was ich jedoch bezweifeln möchte, ist die diesen Vorschlägen zugrunde liegende Idee, dass sich *tief* greifende Dissense auf diese Art und Weise wirklich bearbeiten lassen. Denn insbesondere solche Konflikte, wie die hier in der Einleitung angesprochenen, in denen »grundverschiedene Seinsweisen, gar Weltbilder aufeinander[prallen]« (Flaßpöhler 2024, 14) und bei denen daher die Frage, was in besagtem Streit überhaupt als Argument gilt – »what good evidence is, how different sources ought to be weighed, who the experts are etc.« (de Ridder 2021, 228) –, selbst zur Disposition steht, lassen sich schwerlich durch den berühmten »zwanglosen Zwang des besseren Arguments« (Habermas) lösen. Das würde selbst dann nicht funktionieren, wenn für diesen Deliberationsprozess wesentlich mehr Zeit zur Verfügung stünde, als das in realen politischen Diskursen, die nun mal irgendwann einer Entscheidung zugeführt werden müssen, der Fall ist. Von dieser Möglichkeit auszugehen deutet vielmehr auf ein Politikverständnis hin, das demokratische Aushandlungsprozesse mit Wahrheitsfindungsprozessen verwechselt und annimmt, dass es in politischen Streitfragen tatsächlich so etwas wie eine »angemessene Antwort« (Lafont 2021, 75) gibt. Tatsächlich aber scheinen viele deliberative Demokratiebildungstheoretiker*innen mit genauso einem Verständnis zu operieren. Ein sicherlich extremes Beispiel, an dem sich diese Tendenz daher aber

8 Zu allen drei hier genannten Bildungszielen vgl. Brighouse 2018. Der Ruf nach Medienkompetenz ist eine der am weitesten verbreiteten Forderungen unter denjenigen Autor*innen, die in Bildung eine Hoffnungsträgerin gegen die Krise sehen. Das ist insofern interessant, als es gute empirische Belege dafür gibt, dass der »Glaube« an *Fake News* oder ähnliche Phänomene wahrscheinlich sehr wenig mit der *Unfähigkeit* zu tun hat, diese als solche zu erkennen, und vielmehr einer Art (digitalem) Tribalismus geschuldet ist (vgl. Jaster/Lanius 2019).

auch besonders deutlich aufzeigen lässt, stellt hier Rupert Wegerifs (2022) Beitrag zum Band *Liberal Democratic Education: A Paradigm in Crisis* dar. In seinem Aufsatz mit dem Titel »Beyond Democracy: Education as Design for Dialogue« plädiert er für die Ausbildung von kommunikativen Tugenden um das Ideal der Demokratie (verstanden als Selbstregierung) langfristig durch das Ideal des Dialogs (verstanden als Wahrheitsfindung) zu ersetzen. Zukünftige Bürger*innen sollen lernen »to discern that which is true and that which is right or good« und zwar, wie er ausdrücklich und in einem geradezu antipolitischen Gestus ergänzt, weil »both truth and goodness are to be understood as things to be *discovered* through the opening of dialogue rather than as things to be *negotiated*« (Wegerif 2022, 160, Herv. T. A.) Die von ihm präferierte Idealvorstellung einer »[r]ule by dialogue« ist explizit »not the same thing as rule by the people« (ebd., Herv. T. A.).

2.3 Der Versuch, einen Grundkonsens herzustellen: Patriotismus

Während die beiden bisher rekonstruierten Strategien die spezifische Natur der hier behandelten Herausforderung – nämlich dass wir es gegenwärtig zumindest partiell mit Konflikten zu tun haben, bei denen die geteilte Schnittmenge zwischen den Konfliktparteien so gering ist, dass diese sich nicht einmal darauf einigen können, was in besagtem Konflikt überhaupt als Argument gelten soll – in letzter Konsequenz einfach nur ignorieren, erlebt im philosophischen Diskurs um Demokratiebildung aktuell auch eine dritte Strategie ein Revival. Diese dritte Strategie scheint den anderen beiden zunächst insofern etwas vorauszuhaben, als dass sie die Spezifität des Problems tatsächlich anerkennt. Anstatt einfach davon auszugehen, dass ein Mindestmaß an (Grund-)Konsens immer schon einfach *vorhanden* ist oder, wo das noch nicht der Fall ist, spätestens per Deliberation *gefunden* werden kann, erkennt diese dritte Strategie an, dass dies nicht unbedingt der Fall ist und plädiert daher dafür, diesen Grundkonsens aktiv *herzustellen*. So tauchen vor dem Hintergrund tiefgreifender Dissense in der Debatte um Demokratiebildung in jüngerer Zeit wieder vermehrt Stimmen auf, die dafür plädieren, bestimmte liberale Grundwerte, ein geteiltes Ethos oder gar eine Form von Patriotismus aktiv zu kultivieren.

Ein besonders eindrückliches Beispiel für diesen Ansatz findet sich in Ya-scha Mounks jüngster Krisendiagnose. Wie viele andere in der aktuellen Krisenliteratur auch erachtet Mounk politische oder demokratische Bildung als wichtiges »Gegenmittel« gegen den *Zerfall der Demokratie*. Bei ihm stellt die Er-

ziehung künftiger Generationen dabei nicht nur eine Strategie unter vielen, sondern sogar »die *beste* Möglichkeit zur Verteidigung der liberalen Demokratie« (Mounk 2018, 278, Herv. T. A.) dar. Denn wenn wir Mounks Darstellung glauben können, wurde der politischen Bildung in den Nachkriegsjahren Mitte des 20. Jahrhunderts noch ein wesentlich höherer Stellenwert beigemessen, was bei den meisten Bürger*innen zu einer stärkeren »Verbundenheit mit den Prinzipien der liberalen Demokratie« (ebd.) geführt habe. Demgegenüber würden Schulen heute zu einem *weniger* Zeit in politische Bildung investieren. Vor allem aber sieht er ein Problem in der *Art und Weise*, wie »Erziehung zur Demokratie« heute praktiziert wird. Der Kern des Problems besteht für ihn darin, dass insbesondere in den Geistes- und Sozialwissenschaften ein zu kritisches oder dekonstruktives Bild der Aufklärung im Allgemeinen und/oder der Geschichte moderner demokratischer Gesellschaften im Besonderen vermittelt würde. Wenn Bildung heute erneut einen stabilisierenden Beitrag für demokratische Gesellschaften leisten soll, dann müssten sich Pädagog*innen wieder stärker »trauen«, ein vorteilhafteres Bild der eigenen Geschichte zu zeichnen, um »positive Identifikation mit dem eigenen Land zu stiften« (ebd., 288).

Dies ist nicht der Ort, um Mounks These vom »zersetzenden« Einfluss kritischer, postkolonialer oder feministischer Perspektiven auf die Stabilität demokratischer Ordnungen einer empirischen Überprüfung zu unterziehen. Sein vehementes Plädoyer für die Ausbildung eines »identitätsstiftenden Patriotismus« (ebd.) dient hier nur als besonders anschauliches Beispiel für einen allgemeinen Trend in der Literatur. Eine differenziertere und ernstzunehmendere Variante desselben Vorschlags, die zudem nicht im Gestus des sprichwörtlich gewordenen alten weißen Mannes vorgetragen wird, dafür aber an sehr prominenter Stelle erschienen ist, findet sich beispielsweise in Richard Daggers (2023) Beitrag zum *Cambridge Handbook of Democratic Education*. Dagger nimmt hierin ausdrücklich Bezug auf das in diesem Text behandelte Problem: Er plädiert dafür, dass Patriotismus in der Demokratiebildung eine größere Rolle spielen sollte, um künftige Bürger*innen auf das Leben in von tiefgreifendem Dissens durchzogenen Gesellschaften vorzubereiten. Vor allem die Lektüre patriotischer Geschichte(n) könne dabei helfen, »preparing for life in a society in which deep disagreements among the people must be addressed and accommodated« (ebd., 390). Dagger scheint hierbei zwar vor allem an einen gemäßigten Verfassungspatriotismus zu denken – »patriotism, [that] reinforces the rule of law« (ebd., 378), »free of the taint that nationalism brings with it« (ebd., 385) und (selbst-)kritisch gegenüber der eigenen Geschichte – weswegen sich sein praktischer Vorschlag auch stark von dem von Mounk unterscheidet: Die

makellose Heldengeschichte, die diesem vorschwebt, hält Dagger bestenfalls für die Grundschule geeignet; ältere Schüler sollten hingegen genau den »critical approach to the history of the student's country« (ebd., 390) erhalten, vor dem sich Mounk so fürchtet. Dennoch haben wir es auch hier mit dem Versuch zu tun, ein geteiltes Ethos der politischen Gemeinschaft durch Demokratiebildung aktiv zu kultivieren.⁹

Vollkommen unabhängig davon, wie man zu diesem konkreten Vorschlag – zumal aus normativer Perspektive – steht, muss anerkannt werden, dass es sich dabei um den einzigen der drei hier besprochenen handelt, der die Herausforderung, von der dieser Beitrag ausgegangen war – tiefgreifende Dissense – wirklich ernst nimmt. Dennoch stößt auch dieser Vorschlag, der im Prinzip darin besteht, den notwendigen *common ground* zwischen den Konfliktparteien aktiv zu kultivieren, in der aktuellen Situation schnell an seine Grenzen. Die gesamte Idee basiert nämlich darauf, dass *außerhalb der Schule* – also dort, wo über den Inhalt der schulischen Bildung (demokratisch) entschieden wird – Einigkeit über die Art, den Inhalt und den Umfang dieser auszubildenden Schnittmenge (des geteilten Ethos, des Patriotismus etc.) besteht, der *in der Schule* hergestellt werden soll. Mit anderen Worten: Der Vorschlag basiert auf der Annahme, dass außerhalb der Schule keine (tiefgreifenden) Dissense darüber bestehen, worin besagte geteilte Schnittmenge besteht (oder bestehen sollte). Das würde jedoch bedeuten, die Diagnose, von der dieser Text ausgegangen war – dass nämlich von einer solchen Einigkeit gerade nicht mehr unbedingt ausgegangen werden kann –, letztlich wieder zu ignorieren.

Im letzten Abschnitt dieses Textes möchte ich daher einen anderen Vorschlag machen, der weniger darauf abzielt, tiefgreifende Dissense durch die Herstellung eines verbindenden Elements frühzeitig zuzukitten, sondern vielmehr darauf, nachfolgende Generationen in die Lage zu versetzen, diejenigen tiefgreifenden Dissense, denen sie im Laufe ihres Lebens begegnen werden, *auszutragen*. Dafür, so werde ich argumentieren, sollte dem Kompromiss unter den auszubildenden Konfliktbearbeitungstechniken eine prominentere Rolle zukommen. Denn der Kompromiss stellt eine Konfliktregelungstechnik dar, die sich zur Bearbeitung von Konflikten, bei denen zwischen den beteiligten Parteien nur wenig *common ground* vorhanden ist, in besonderem Maße eignet.

9 Auch wenn Dagger, wie die meisten der hier verhandelten Vorschläge, hinsichtlich der Frage, *inwiefern genau* die Kenntnis patriotischer Geschichte(n) nachwachsende Generationen dazu befähigt, tiefgreifende Dissense zu bearbeiten, unkonkret bleibt.

3. Ein Gegenvorschlag: Kompromissbildung

Das primäre Ziel dieses Beitrags war ein *kritisches*: Ich wollte deutlich machen, dass sich neuere Vorschläge aus der (politiktheoretischen und philosophischen) Debatte um Demokratiebildung entgegen dem anderslautenden eigenen Anspruch weitestgehend in einem bekannten und althergebrachten Rahmen bewegen. Und dass sie gerade deswegen auf aktuell diagnostizierbare Herausforderungen, wie tiefgreifende Dissense oder – in der Extremversion dieser Befürchtung – gar eines löchriger werdenden Grundkonsenses, keine überzeugenden Antworten liefern können. Dennoch möchte ich im letzten Teil meines Beitrags wenigstens andeuten, in welche Richtung ein *konstruktiver* Vorschlag gehen könnte und ein Bildungsziel vorschlagen, dass sich m. E. besser eignet, um auf diese Herausforderungen zu reagieren.

Und zwar möchte ich argumentieren, dass eine Demokratiebildung, die zukünftige Bürger*innen auf die Teilnahme an demokratischen Aushandlungsprozessen, wie sie sich derzeit darstellen, vorbereiten möchte, dem *Kompromiss* unter den zu vermittelnden Konfliktbearbeitungsmethoden eine größere Rolle zuweisen sollte. Denn beim Kompromiss, so meine These, handelt es sich um eine Konfliktbearbeitungstechnik, die in besonderem Maße geeignet ist, um mit tiefgreifenden Dissensen umzugehen. Diese besondere Eignung ergibt sich daraus, dass eine »erfolgreiche« Kompromissbildung sehr wenig an vorab gegebener Schnittmenge zwischen den Konfliktparteien voraussetzt, Konflikte zwischen ihnen aber nichtsdestotrotz sehr effektiv reguliert. Wie das funktioniert, möchte ich zum Abschluss meines Textes noch kurz aufzeigen.

Das hier vorgetragene und zunächst vielleicht etwas kontraintuitiv anmutende Argument lässt sich besonders gut plausibel machen, wenn wir zunächst von einer »sparsamen« Definition des Kompromisses ausgehen:

Ein Kompromiss wäre demnach eine Technik zur Regelung von Konflikten, bei der alle beteiligten Konfliktparteien auf einen Teil ihrer Ansprüche verzichten (Konzessionen machen), ohne diese Ansprüche aufzugeben, um im Gegenzug andere Teile ihrer Ansprüche verwirklicht zu bekommen.¹⁰

Anders als beim Konsens, bei dem es zu einer tatsächlichen (Auf-)Lösung des Konflikts kommt, weil mindestens eine der Konfliktparteien von ihrer ur-

10 Diese Definition ist stark angelehnt an die von Schneider/Willems (2023). Ein ausführliches Plädoyer für die Vorteile einer sparsamen Kompromiss-Definition findet sich zudem bei Willems (2026, 23 ff.).

sprünglichen Position abweicht, halten die Parteien, die einen Kompromiss schließen, an ihren ursprünglichen Ansprüchen fest. Die ›Einigung‹, die im Kompromiss erzielt wird, ist rein praktischer Natur: »In a compromise, disagreeing parties *agree to* partially concede their claims to the demands of the other party, but they do not *agree with* the other party's demands« (Spang 2023, 595, Herv. i. O.) Obwohl der Kompromissschluss also gar keinen Anspruch darauf erhebt, den zugrunde liegenden Dissens tatsächlich aufzulösen – es handelt sich gewissermaßen um einen Konfliktregelungsmechanismus, der der Existenz tiefer nicht auflösbarer Dissense Rechnung trägt –, reguliert er die Intensität, mit der der Konflikt *um* diesen Dissens ausgetragen wird, dennoch erheblich. Denn Konfliktparteien, die einen Kompromiss eingehen, verzichten zwar nicht auf ihre Ansprüche, aber sehr wohl darauf, deren Durchsetzung durch eine fortgesetzte Austragung des Konflikts weiter zu verfolgen.

Die besondere Eignung des Kompromisses in der derzeitigen Situation ergibt sich jedoch nicht allein aus der Fähigkeit an sich, (unlösbare) Konflikte zu regulieren. Ein zusätzlicher Vorteil des Kompromisses besteht vielmehr darin, dass er dazu *notfalls* auch in solchen Fällen in der Lage ist, in denen zwischen den Konfliktparteien nur sehr wenig Schnittmenge bzw. Grundkonsens als vorab gegeben vorausgesetzt werden kann. Zwar sind in der theoretischen und philosophischen Literatur oft anspruchsvollere Kompromissverständnisse vorherrschend, die genau eine solche, vorab geteilte Grundlage in ihre Rechnung einfließen lassen und entweder davon ausgehen, dass »eine minimale Akzeptanz der Ansprüche«, die die jeweils andere Partei geltend macht, »im Voraus gegeben sein muss« (Zanetti 2022, 35, Herv. T. A.) oder postulieren, dass Kompromisschlüsse vom Respekt vor der anderen Partei getragen sein müssen (Weinstock 2013, 547). Und gewiss würden geteilte Voraussetzungen dieser Art die Kompromissfindung stark begünstigen. Um *notwendige* Bedingungen dafür, dass ein Kompromiss zustande kommen kann, handelt es sich dabei aber ausdrücklich nicht. In der gesellschaftlichen Praxis zeigt sich vielmehr, dass Kompromisse sogar sehr häufig geschlossen werden, *ohne* dass die Ansprüche der anderen Konfliktpartei anerkannt werden (was sogar meistens nicht der Fall ist). Ja, selbst die Anerkennung der anderen Konfliktpartei ist nicht *unbedingt* notwendig, damit ein Kompromiss zustande kommt. Alles, was Konfliktparteien tatsächlich anerkennen müssen, damit der Kompromiss zu einer attraktiven Option wird, ist der Umstand, dass die andere Partei ihnen bei der Erreichung ihrer Ziele im Weg steht und dass ein Kompromiss, der es ihnen zumindest ermöglicht, einen Teil ihrer Ansprüche zu verwirklichen, in dieser Situation, in der der ganze Kuchen nicht zu haben ist, die vielverspre-

chendste Handlungsalternative darstellt (vgl. Willems 2026, 30 f.).¹¹ Letzteres ist jedoch häufig der Fall, da wir es (insbesondere in Fällen tiefgreifender Dissense) oft mit Pattsituationen zu tun haben, in denen keine der beteiligten Parteien von ihrer Position abweichen will. Einen Kompromiss zu schließen bedeutet dann, in einer Situation, in der ich normalerweise gar keine meiner Ansprüche hätte durchsetzen können, zumindest einen Teil davon verwirklicht zu bekommen.

Dem Kompromiss innerhalb des Repertoires der auszubildenden Konfliktbearbeitungsmechanismen mehr Raum einzuräumen (und ihn ggf. von seinem zuweilen »schlechten Ruf« (Willems 2026, 14) zu befreien) würde zudem nicht bedeuten, die Demokratiebildung neu erfinden zu müssen. Zwar kann die Einsicht in die Vorteile der spezifischen Konfliktregelungstechnik Kompromiss wohl kaum einfach per direktivem Unterricht »verordnet« werden; obwohl ein solcher bei einer etwaigen »Erziehung zur Kompromissfähigkeit« durchaus eine Rolle zu spielen hätte, da Kinder zunächst einmal lernen müssten, was ein Kompromiss ist, wie er sich von anderen Konfliktbearbeitungstechniken unterscheidet und wie (d. h. auf welche verschiedenen Arten) er geschlossen werden kann.¹² Darüber hinaus wäre es aber vermutlich zielführender, Schüler*innen die Vorteile der Kompromissbildung in der Praxis selbst erfahren zu lassen. Das kann während der Einübung der Technik in Übungsdebatten geschehen, ähnlich denen, die Neufeld vorgeschlagen hatte, oder – noch besser – während ihrer Erprobung in echten Konflikten außerhalb des Unterrichts (z. B. im Rahmen der Schüler*innenmitverwaltung oder anderer Formen der schulischen Selbstverwaltung). Würde sich der Kompromiss hier wiederholt bewähren, ließe sich neben der Ausbildung von *Kompromissfähigkeit* vielleicht sogar auf die Ausbildung einer gewissen *Kompromissbereitschaft* hoffen. Und vielleicht könnte eine solche grundsätzliche Kompromissbereitschaft – die kaum über die eines aufgeklärten Nutzenmaximierers hinausgehen müsste – irgendwann den Platz einnehmen, der zuvor

11 Die von mir hier beschriebene Logik funktioniert natürlich dann nicht mehr, wenn die Machtasymmetrien zwischen den Konfliktparteien so groß werden, dass eine Partei der anderen ihren Willen einfach aufzwingen kann. Damit der Kompromiss die vielversprechendste Konfliktbearbeitungstechnik darstellt, braucht es auf der anderen Seite jedoch auch kein echtes Machtgleichgewicht. Solange die »schwächere« Partei stark genug ist, dass eine offene Konfliktaustragung auch für die »stärkere« Partei mit einem Risiko und (ggf. relativ hohen) Kosten verbunden ist, wird der Kompromiss schnell zu einer attraktiven Handlungsalternative.

12 Siehe dazu auch die Vorschläge für Unterrichtsmaterialien von Marius Fischer (2023).

dem Grundkonsens zukam, und sich in Zeiten tiefgreifender Dissense als ein neues »ethisches Minimum der Demokratie« (Dubiel 1994) erweisen.

4. Literaturangaben

- Albrecht, Tobias 2025: Deep Disagreement as a Challenge for Democratic Education: Learning to Compromise. In: *Philosophy & Social Criticism*. online first: <https://doi.org/10.1177/01914537251391452>
- Blühdorn, Ingolf 2024: *Unhaltbarkeit. Auf dem Weg in eine andere Moderne*. Berlin.
- Brighouse, Harry 2018: Civic Education in the Age of Trump. In: *On Education. Journal for Research and Debate*. 1/1, online: https://doi.org/10.17899/on_ed.2018.1.2
- Brighouse, Harry 2022: Deliberative Responsibility and Civic Education in Universities and Colleges in the US. In: Culp, Julian/Drerup, Johannes/de Groot, Isolde/Schinkel, Andreas/Yacek, Douglas (Hg.): *Liberal Democratic Education: A Paradigm in Crisis*. Leiden, S. 1–23.
- Callan, Eamonn 1997: *Creating Citizens: Political Education and Liberal Democracy*. Oxford.
- Callan, Eamonn 2004: Citizenship and Education. In: *Annual Review of Political Science*. 7, S. 71–90.
- Costa, Victoria 2014: *Rawls, Citizenship, and Education*. New York.
- Costa, Victoria 2021: Rawls' Traces in Contemporary Philosophy of Education. In: *Theory and Research in Education*. 19/3, S. 296–300.
- Culp, Julian/Drerup, Johannes/de Groot, Isolde/Schinkel, Andreas/Yacek, Douglas 2022: Introduction: Liberal Democratic Education: A Paradigm in Crisis. In: Dies. (Hg.): *Liberal Democratic Education: A Paradigm in Crisis*. Leiden, S. VII–XIII.
- Culp, Julian/Drerup, Johannes/Yacek, Douglas 2023 (Hg.): *The Cambridge Handbook of Democratic Education*. Cambridge.
- Dagger, Richard 2023: Patriotism and Democratic Education. In: Culp, Julian/Drerup, Johannes/Yacek, Douglas 2023 (Hg.): *The Cambridge Handbook of Democratic Education*. Cambridge, S. 377–392.
- de Ridder, Jeroen 2021: Deep Disagreement and Political Polarization. In: Edenberg, Elisabeth/Hannon, Michael (Hg.): *Political Epistemology*. Oxford, S. 226–243.
- Dubiel, Helmut 1994: *Ungewißheit und Politik*. Frankfurt a. M.

- Edenberg, Elisabeth 2016: Civic Education: Political or Comprehensive. In: Drerup, Johannes/Graf, Gunter/Schickhardt, Christoph/Schweiger, Gotfried (Hg.): *Justice, Education and the Politics of Childhood*. Wiesbaden, S. 187–206.
- Edenberg, Elisabeth 2018: Cultivating Reasonableness in Future Citizens. In: *On Education. Journal for Research and Debate*. 1/1, online: https://doi.org/10.17899/on_ed.2018.1.8
- Editorial Team 2018: Civic Education after Trump. In: *On Education. Journal for Research and Debate*. 1/1, online: https://doi.org/10.17899/on_ed.2018.1.0
- Fischer, Marius 2023: Wie setze ich die Materialien im Unterricht ein? In: *Bundeszentrale für politische Bildung (Hg.): Themenblätter im Unterricht*. 137, S. 6–12.
- Flaßpöhler, Svenja 2024: *Streiten*. Berlin.
- Frick, Marie-Luisa 2017: *Zivilisiert streiten. Zur Ethik der politischen Gegnerschaft*. Stuttgart.
- Gloe, Markus/Oeffering, Tonio (Hg.) 2017: *Politische Bildung meets Politische Theorie*. Baden-Baden.
- Gutmann, Amy 1995: Civic Education and Social Diversity. In: *Ethics*. 105/3, S. 557–579.
- Gutmann, Amy 1999: *Democratic Education: Revised Edition*. Princeton.
- Hilbrich, Ole 2022: Democratic Conflict Education. Agonistic Challenges to the Liberal Account of Crisis. In: Culp, Julian/Drerup, Johannes/de Groot, Isolde/Schinkel, Andreas/Yacek, Douglas (Hg.): *Liberal Democratic Education: A Paradigm in Crisis*. Leiden, S. 117–133.
- Honneth, Axel 2012: Erziehung und demokratische Öffentlichkeit. Ein vernachlässigtes Kapitel der politischen Philosophie. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*. 15/3, S. 429–442.
- Inazu, John 2018: *Confident Pluralism: Surviving and Thriving Through Deep Difference*. Chicago.
- Jäger, Anton 2023: *Hyperpolitik. Extreme Politisierung ohne politische Folgen*. Berlin.
- Jaster, Romy/Lanius, David 2019: *Die Wahrheit schafft sich ab. Wie Fake News Politik machen*. Stuttgart.
- Kaube, Jürgen/Kieserling, André 2022: *Die gespaltene Gesellschaft*. Berlin.
- Lafont, Cristina 2021: *Unverkürzte Demokratie. Eine Theorie deliberativer Bürgerbeteiligung*. Berlin.

- Mau, Steffen/Lux, Thomas/Westheuser, Linus 2024: Triggerpunkte Konsens und Konflikt in der Gegenwartsgesellschaft. Berlin.
- Mouffe, Chantal 2018: Das demokratische Paradox. Wien.
- Mounk, Yascha 2018: Der Zerfall der Demokratie. Wie der Populismus den Rechtsstaat bedroht. München.
- Neufeld, Blain 2023: Rawlsian Political Liberalism and Democratic Education. In: Culp, Julian/Drerup, Johannes/Yacek, Douglas 2023 (Hg.): The Cambridge Handbook of Democratic Education. Cambridge, S. 160–177.
- Podschwadek, Frodo 2022: Die Erziehung der Vernünftigen. Politischer Liberalismus und öffentliche Bildung. Wiesbaden.
- Ranalli Chris/Lagewaard Thirza 2022: Deep Disagreement (Part 1): Theories of Deep Disagreement. In: Philosophy Compass. 17/12, S. 1–8.
- Rawls, John 2002: Das Recht der Völker. Berlin.
- Rawls, John 2003: Politischer Liberalismus. Frankfurt a. M.
- Reuschenbach, Julia/Frenzel, Korbinian 2024: Defekte Debatte. Warum wir als Gesellschaft besser streiten müssen. Berlin.
- Selk, Veit 2022: Expertise, Gemeinssinn oder Partizipation? Drei politikwissenschaftliche Legitimierungsstrategien politischer Bildung. In: Wohnig, Alexander/Zorn, Peter (Hg.): Neutralität ist keine Lösung. Politik, Bildung – politische Bildung. Bonn, S. 174–186.
- Spang, Friderike 2023: Compromise in Political Theory. In: Political Studies Review. 21/3, S. 594–607.
- Warnick, Bryan 2022: Epistemic Humility and Democratic Education. In: Culp, Julian/Drerup, Johannes/de Groot, Isolde/Schinkel, Andreas/Yacek, Douglas (Hg.): Liberal Democratic Education: A Paradigm in Crisis. Leiden, S. 83–100.
- Wegerif, Rupert 2022: Beyond Democracy: Education as Design for Dialogue. In: Culp, Julian/Drerup, Johannes/de Groot, Isolde/Schinkel, Andreas/Yacek, Douglas (Hg.): Liberal Democratic Education: A Paradigm in Crisis. Leiden, S. 157–179.
- Weinstock, Daniel 2013: On the Possibility of Principled Moral Compromise. In: Critical Review of International Social and Political Philosophy. 16/4, S. 537–556.
- Willems, Ulrich 2026: The Concept of Compromise Revisited. In: de Boer, Jan-Hendryk/Westphal, Manon/Jacoby, Julia Mariko/Mause, Karsten/Zeppenfeld, Stefan (Hg.): History and Theory of Compromise. Berlin, S. 13–44.

Willems, Ulrich/Schneider, Ute 2023: »Eine der größten Erfindungen der Menschheit«. In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hg.): Themenblätter im Unterricht. 137, S. 3–5.

Zanetti, Véronique 2022: Spielarten des Kompromisses. Frankfurt a. M.