

Demokratiebildung als Praxis der Freiheit

Wilhelm von Humboldts Bildungsverständnis und die Prävention von Rassismus und Antisemitismus

Marie-Christin Grobner¹, Margarethe Kainig-Huber²

DOI: <https://doi.org/10.53349/re-source.2026.i4.a1608>

Zusammenfassung

Der Beitrag untersucht Wilhelm von Humboldts Bildungsverständnis als bildungstheoretischen Bezugspunkt für Demokratiebildung. Im Zentrum steht die Frage, wie sich Freiheit, Selbstbildung und Mündigkeit zu einem pädagogischen Auftrag verhalten, der zugleich auf Rassismus und Antisemitismus reagiert. Dabei wird Prävention nicht als planbare Wirkung demokratischer Bildung verstanden, sondern als mögliches Ergebnis von Bildungsprozessen, die Urteilskraft, Selbstreflexion, Widerspruchsfähigkeit und Teilhabe eröffnen. Die humboldtsche Perspektive schärft damit ein Grundproblem der Demokratiebildung: Sie ist normativ gebunden, darf aber nicht in politische oder moralische Überwältigung umschlagen. Abschließend werden Konsequenzen für Schule und professionelles Handeln von Lehrkräften herausgearbeitet.

Stichwörter: Demokratiebildung, Prävention, Freiheit, Wilhelm von Humboldt

1 Einleitung

„Der wahre Zweck des Menschen [...] ist die höchste und proportionierlichste Bildung seiner Kräfte zu einem Ganzen. Zu dieser Bildung ist Freiheit die erste und unerlässliche Bedingung.“
(Humboldt, 1792/1851, S. 64)

Der europaweit sichtbare Anstieg rechtsextremer, rassistischer und antisemitischer Tendenzen fordert demokratische Gesellschaften ebenso heraus wie ihre Bildungseinrichtungen. Schule wird in diesem Zusammenhang häufig mit der Erwartung konfrontiert, demokratiefeindlichen Entwicklungen früh entgegenzuwirken. In der aktuellen

¹ Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Mühlgasse 67, 2500 Baden.
E-Mail: ma.grobner@ph-noe.ac.at

² Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Mühlgasse 67, 2500 Baden.
E-Mail: marqarethe.kainiq@ph-noe.ac.at

Diskussion gewinnt Demokratiebildung deshalb nicht nur als politischer Bildungsauftrag, sondern auch als präventive Aufgabe an Gewicht (Beutel et al., 2025). Diese Verbindung ist nachvollziehbar, sie ist aber theoretisch keineswegs selbstverständlich. Wer Demokratiebildung vor allem von ihrer gewünschten Wirkung gegen Extremismus, Rassismus oder Antisemitismus her bestimmt, läuft Gefahr, Bildung funktional zu verkürzen. Demokratische Bildung erschöpft sich weder in der Vermittlung institutionellen Wissens noch in der Einübung erwünschter Einstellungen. Sie betrifft die Fähigkeit, politische und gesellschaftliche Verhältnisse zu beurteilen, eigene Positionen zu begründen, Widerspruch auszuhalten und Verantwortung für das eigene Handeln zu übernehmen (Achour et al., 2025; Massing, 2020). Zugleich ist Schule kein neutraler Raum. Sie ist durch rechtliche Vorgaben, institutionelle Machtverhältnisse und pädagogische Asymmetrien geprägt. Demokratiebildung findet deshalb immer in einem Spannungsfeld statt: Sie ist an demokratische und menschenrechtliche Normen gebunden, soll aber jene freie Urteilsbildung ermöglichen, ohne die Mündigkeit nur ein pädagogisches Versprechen bliebe. An dieser Stelle wird Wilhelm von Humboldt interessant. Seine Schrift *Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen* (1792/1851) entstand in einem anderen historischen und politischen Zusammenhang; sie lässt sich daher nicht als fertiges Programm moderner Demokratiepädagogik lesen. Wohl aber formuliert Humboldt mit Freiheit, Selbstbildung und Individualität Kriterien, an denen sich pädagogische Ansprüche prüfen lassen. Gerade sein Misstrauen gegenüber staatlich gelenkter Erziehung schärft die Frage, wie Demokratiebildung normativ sein kann, ohne in Bevormundung oder Gesinnungserziehung umzuschlagen. Der Beitrag verfolgt daher zwei miteinander verbundene Fragen: Erstens, welchen bildungstheoretischen Ertrag Humboldts Bildungsverständnis für gegenwärtige Demokratiebildung besitzt. Zweitens, wie der häufig verwendete Präventionsbegriff so gefasst werden kann, dass Demokratiebildung nicht auf ein Instrument zur Abwehr unerwünschter Einstellungen reduziert wird. Der Vorschlag dieses Beitrags besteht darin, Prävention nicht als eigentlichen Zweck demokratischer Bildung, sondern als mögliches, indirektes Ergebnis freiheitsorientierter Bildungsprozesse zu bestimmen. Demokratiebildung wäre dann präventiv nicht, weil sie bestimmte Überzeugungen erzeugt, sondern insofern sie Bedingungen für Urteilkraft, Selbstreflexion, Perspektivwechsel und verantwortete Teilhabe eröffnet. Die Argumentation beginnt mit einer Einordnung von Demokratiebildung und politischer Bildung. Anschließend wird der Präventionsbegriff präzisiert und mit rassismus- und antisemitismuskritischen Perspektiven verbunden. Auf dieser Grundlage werden Humboldts Begriffe von Selbstbildung, Freiheit und Mündigkeit rekonstruiert. Der letzte Teil führt beide Diskussionsstränge zusammen und fragt nach Konsequenzen für Schule und Lehrkräfte. Damit soll Humboldt weder aktualisierend vereinnahmt noch Demokratiebildung durch einen klassischen Bildungstheoretiker legitimiert werden. Entscheidend ist vielmehr, ob seine Freiheitsidee einen kritischen Maßstab für heutige demokratische Bildungsansprüche bereitstellt.

2 Demokratie als Bildungsaufgabe

2.1 Demokratiebildung und politische Bildung

Demokratiebildung wird im gegenwärtigen Fachdiskurs als Querschnittsaufgabe beschrieben, die über einzelne Unterrichtsfächer hinausreicht. Demokratie erscheint dabei nicht nur als Regierungsform, sondern auch als gesellschaftliche Praxis und als Erfahrungszusammenhang, in dem Teilhabe, Gleichheit, Konflikt und Verantwortung konkret werden (Achour et al., 2025). Für Schule folgt daraus ein doppelter Anspruch: Lernende sollen über demokratische Institutionen, Rechte und politische Prozesse Bescheid wissen; zugleich sollen sie Gelegenheiten erhalten, demokratisches Handeln selbst zu erfahren. Die Unterscheidung zwischen Bildung „über Demokratie“ und Bildung „durch Demokratie“ bringt diese beiden Seiten auf den Punkt (Simon & Zelck, 2025). Politische Bildung setzt einen etwas anderen Akzent. Ihr Gegenstand sind politische, gesellschaftliche und ökonomische Zusammenhänge, die analysiert, beurteilt und als veränderbar verstanden werden sollen. Politische Urteils- und Handlungskompetenz bildet einen Kern dieses Anspruchs (Achour et al., 2020; Massing, 2020). Mit dem Begriff der Mündigkeit verbindet sich dabei die Erwartung, dass Lernende nicht lediglich Positionen übernehmen, sondern politische Deutungen prüfen, Interessen erkennen und zu begründeten eigenen Urteilen gelangen (Meyer-Heidemann, 2020). Demokratiebildung und politische Bildung sind deshalb nicht deckungsgleich, überschneiden sich jedoch in ihrem Anspruch auf selbstständiges Denken und gesellschaftliche Handlungsfähigkeit. Diese Überschneidung ist für den vorliegenden Zusammenhang wichtig. Wenn Demokratiebildung nur als Vermittlung demokratischer Werte begriffen wird, bleibt unklar, worin der Bildungsprozess besteht. Grammes (2020) weist demgegenüber darauf hin, dass demokratische Bildung nicht auf die Erzeugung „richtiger“ politischer Einstellungen reduziert werden kann. Ein Unterricht, der das Ergebnis der Urteilsbildung vorwegnimmt, kann zwar normativ eindeutig erscheinen, unterläuft aber den Anspruch, Lernende als urteilsfähige Subjekte ernst zu nehmen. Demokratiebildung verlangt daher mehr als Zustimmung: Sie braucht Gründe, Kontroversität, Kritik und die Möglichkeit, sich eine Position tatsächlich zu erarbeiten.

2.2 Demokratiebildung „by doing“

Hellmuth (2023) betont die Bedeutung aktiver Beteiligung für demokratische Lernprozesse. Klassenräte, Schüler*innenparlamente und partizipative Unterrichtsformen können Erfahrungsräume eröffnen, in denen Interessen ausgesprochen, Regeln ausgehandelt und Konflikte bearbeitet werden. Auch Zentrum polis (2023) verweist auf die Bedeutung realer Mitgestaltung. Solche Formen sind pädagogisch besonders dann relevant, wenn Entscheidungen nicht bloß simuliert werden. Wer regelmäßig beteiligt wird, aber über nichts Entscheidbares verfügen kann, lernt im ungünstigsten Fall nicht Demokratie, sondern die

Grenzen symbolischer Beteiligung. Partizipation ist deshalb kein Selbstzweck. Sie muss mit Reflexion verbunden werden. Demokratische Erfahrung entsteht nicht allein dadurch, dass abgestimmt oder ein Klassenrat eingerichtet wird. Entscheidend ist, ob Lernende nachvollziehen können, welche Interessen aufeinandertreffen, wie Mehrheitsentscheidungen zustande kommen, welche Rechte Minderheiten besitzen und welche Fragen überhaupt zur Disposition stehen. In diesem Sinn verbindet sich Partizipation mit Urteilskraft, Perspektivwechsel, Konfliktfähigkeit und Ambiguitätstoleranz (Achour et al., 2025; Lösch, 2025). Demokratie wird erfahrbar, weil Unterschiedlichkeit nicht beseitigt werden muss, sondern bearbeitet werden kann.

2.3 Kritische Perspektiven

Eine bildungstheoretische Diskussion von Demokratiebildung muss jedoch auch ihre eigenen Voraussetzungen problematisieren. Lösch (2025) verweist auf Widersprüche demokratischer Bildung in gesellschaftlichen Verhältnissen, die selbst von Ungleichheit geprägt sind. Damit verschiebt sich der Blick: Es genügt nicht, individuelle Kompetenzen zu fördern, wenn institutionelle oder gesellschaftliche Bedingungen Teilhabe systematisch erschweren. Demokratiebildung darf ihre Adressat*innen nicht so behandeln, als ließe sich das Problem demokratischer Gefährdungen allein durch bessere Einstellungen oder größere Toleranz einzelner Personen lösen. Coelen und Wohnig (2025) beschreiben das Verhältnis von Schule und Demokratiebildung als spannungsvoll. Schule soll demokratische Erfahrungen ermöglichen, ist aber zugleich eine Institution mit Anwesenheitspflicht, Leistungsbewertung, curricularen Vorgaben und ungleichen Entscheidungsmöglichkeiten. Diese Struktur macht Demokratiebildung nicht unmöglich, sie setzt ihr jedoch Grenzen. Eine glaubwürdige demokratische Praxis muss deshalb auch die Machtförmigkeit der eigenen Institution zum Gegenstand machen. Wer Partizipation fordert, muss benennen können, wo Mitentscheidung möglich ist, wo sie rechtlich oder organisatorisch begrenzt bleibt und wie diese Grenzen begründet werden. Hinzu kommt die rassismuskritische Perspektive. Fereidooni (2025) versteht Rassismuskritik als Bestandteil von Demokratiebildung. Damit wird deutlich, dass demokratisches Lernen nicht bei allgemeinen Appellen an Toleranz stehen bleiben kann. Rassismus ist nicht nur eine individuelle Vorurteilsstruktur, sondern berührt Fragen gesellschaftlicher Zugehörigkeit, Anerkennung, Macht und Teilhabe. Für antisemitische Deutungen gilt ebenfalls, dass eine rein moralische Zurückweisung noch keine analytische Auseinandersetzung ersetzt. Demokratiebildung muss deshalb konkrete Ideologien, Bilder und Ausschlussmechanismen untersuchen, ohne Rassismus und Antisemitismus dabei zu einer unspezifischen Kategorie „Menschenfeindlichkeit“ einzuebnen.

3 Prävention durch Bildung

3.1 Prävention als Bildungseffekt

Im pädagogischen Sprachgebrauch liegt es nahe, von Rassismus- oder Antisemitismusprävention zu sprechen, wenn Bildungsangebote darauf gerichtet sind, diskriminierende Deutungen zu irritieren und demokratische Handlungsmöglichkeiten zu stärken. Der Begriff ist dennoch erklärungsbedürftig. „Prävention“ kann den Eindruck erwecken, Bildung lasse sich wie eine Maßnahme planen, deren Wirkung anschließend in geringerem Rassismus, Antisemitismus oder Extremismus sichtbar werde. Ein solches Verständnis wäre für den hier vertretenen Bildungsbegriff zu eng. Bildungsprozesse sind nicht vollständig steuerbar, und die Entwicklung politischer Urteile folgt keiner einfachen Ursache-Wirkungs-Logik. Im Folgenden wird Prävention daher bewusst zurückhaltend verwendet. Gemeint ist kein sicherer oder linearer Effekt, sondern ein mögliches Potenzial von Bildung. Präventiv kann Demokratiebildung dort wirken, wo sie Lernende in die Lage versetzt, vereinfachende Weltdeutungen zu prüfen, Widersprüche wahrzunehmen, Perspektiven anderer einzubeziehen und die Folgen des eigenen Handelns zu reflektieren. Diese Fähigkeiten garantieren keine immunisierende Wirkung gegenüber rassistischen oder antisemitischen Ideologien. Sie können aber Bedingungen schaffen, unter denen autoritäre Eindeutigkeitsangebote, Abwertungen und Verschwörungsdeutungen weniger unwidersprochen bleiben. In diesem Sinn ist Prävention eine mögliche Folge von Bildung, nicht deren technisch herstellbares Produkt. Diese begriffliche Verschiebung hat Konsequenzen für den pädagogischen Anspruch. Demokratiebildung wird nicht deshalb legitim, weil sie gesellschaftlich erwünschte Einstellungen produziert. Ihr Bildungswert liegt zunächst in der Befähigung zu Selbstbestimmung, Urteil und Teilhabe. Dass solche Prozesse zugleich eine präventive Bedeutung gegenüber demokratiefeindlichen und menschenfeindlichen Ideologien entfalten können, ist wichtig, darf aber den Bildungszweck nicht ersetzen. Gerade diese Differenz schützt Demokratiebildung davor, Lernende vor allem als Träger*innen eines Risikos zu betrachten, das pädagogisch bearbeitet werden müsse.

3.2 Rassismus- und Antisemitismuskritik als demokratische Aufgabe

Rassismus und Antisemitismus berühren den demokratischen Grundsatz gleicher politischer und gesellschaftlicher Teilhabe. Achour und Schmitz (2025) verbinden Demokratiebildung deshalb mit der Auseinandersetzung mit Ideologien der Ungleichwertigkeit; Fereidooni (2025) hebt die Bedeutung rassismuskritischer Bildung hervor. Für den vorliegenden Argumentationsgang bedeutet das: Prävention kann nicht als allgemeine Charakterbildung verstanden werden, die gleichsam automatisch gegen jede Form von Menschenfeindlichkeit schützt. Notwendig bleibt die inhaltliche Auseinandersetzung mit konkreten Formen der Ausgrenzung, ihren historischen Bezügen und ihren gegenwärtigen Erscheinungsweisen. Eine

solche Auseinandersetzung verlangt zugleich pädagogische Zurückhaltung und normative Klarheit. Nicht jede Position ist im Unterricht in gleicher Weise kontrovers zu behandeln. Wo Menschen ihre gleiche Würde oder Zugehörigkeit abgesprochen wird, geht es nicht um eine beliebige Meinung unter anderen. Dennoch bleibt die Frage offen, wie Lehrkräfte darauf reagieren, ohne die politische Urteilsbildung der Lernenden durch bloße moralische Setzungen zu ersetzen. Hellmuths (2023) Hinweis auf das Spannungsverhältnis von Mündigkeit und Erziehung ist hier zentral: Demokratische Normen bilden einen unverzichtbaren Rahmen, innerhalb dieses Rahmens muss aber Raum für Prüfung, Widerspruch und begründete Urteile bestehen. Das erklärt auch, warum Demokratiebildung nicht einfach mit „Arbeit gegen Rechts“ gleichgesetzt werden sollte (Kenner & Lange, 2022). Eine solche Engführung würde ihren Gegenstand verengen und könnte Lernende vorschnell in politische Lager einordnen. Demokratiebildung richtet sich auf die Bedingungen demokratischen Urteilens und Handelns insgesamt. Ihre rassismus- und antisemitismuskritische Dimension ergibt sich daraus nicht als Zusatz, sondern aus der Frage, wer als gleichberechtigtes Mitglied der demokratischen Öffentlichkeit anerkannt wird und wer nicht.

4 Humboldt: Selbstbildung und Freiheit

4.1 Selbstbildung

Humboldts Schrift *Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen*, gehört zu den zentralen Texten der klassischen Bildungsphilosophie. Ausgangspunkt ist die Vorstellung, dass menschliche Entwicklung nicht durch äußere Zwecksetzung aufgeht. Bildung bezeichnet vielmehr einen Prozess, in dem sich Individuen in der Auseinandersetzung mit Welt und mit sich selbst entfalten (Humboldt, 1792/1851). Entscheidend ist dabei die Eigenaktivität des Subjekts. Was lediglich angeordnet, übernommen oder eingeübt wird, ist noch nicht notwendig Bildung. Dieser Gedanke ist für Demokratiebildung anschlussfähig, weil er den Blick vom vermittelten Inhalt auf die Form der Aneignung lenkt. Demokratische Begriffe, Werte und Regeln werden bildungswirksam nicht schon dadurch, dass sie im Unterricht vorkommen. Sie müssen Gegenstand eigener Auseinandersetzung werden können. Das setzt Situationen voraus, in denen Lernende Fragen stellen, Gründe prüfen, Erfahrungen einbringen und Positionen verändern dürfen. Der Weltbezug des Bildungsprozesses verhindert dabei, Selbstbildung mit bloßer Selbstbeschäftigung zu verwechseln: Das Individuum bildet sich gerade an einer Welt, die ihm Widerstand bietet und nicht nach seinen Bedürfnissen eingerichtet ist. Humboldt verbindet Bildung zudem mit Individualität. Unterschiedlichkeit ist für ihn keine pädagogische Störung, die durch Vereinheitlichung beseitigt werden müsste. Die Entfaltung verschiedener Kräfte und Perspektiven gehört vielmehr zu den Bedingungen menschlicher Entwicklung (Humboldt,

1792/1851). Für demokratische Bildung ist diese Einsicht produktiv, weil Pluralität so nicht erst nachträglich als gesellschaftliche Tatsache hinzukommt. Sie liegt bereits im Bildungsbegriff selbst: Wo Menschen sich eigenständig mit Welt auseinandersetzen, sind unterschiedliche Deutungen und Urteile zu erwarten.

4.2 Freiheit

Freiheit besitzt bei Humboldt einen systematischen Stellenwert. Sie ist nicht bloß eines von mehreren Bildungszielen, sondern eine Bedingung dafür, dass Bildung überhaupt als Selbstbildung möglich wird. Der Mensch soll nicht lediglich das ausführen, was andere für vernünftig oder nützlich halten, sondern eigene Kräfte entwickeln und selbst urteilen können (Humboldt, 1792/1851). Gerade deshalb steht Humboldt staatlich gelenkter Erziehung skeptisch gegenüber. Wo der Staat die geistige oder moralische Entwicklung seiner Bürger*innen unmittelbar formen will, drohen Gleichförmigkeit und Abhängigkeit. Auf gegenwärtige Schule lässt sich dieser Gedanke nicht unmittelbar übertragen. Öffentliche Bildung ist heute rechtlich geregelt, curricular strukturiert und an demokratische Verfassungs- und Menschenrechtsnormen gebunden. Humboldts Kritik ist dennoch als Prüffrage relevant: Welche pädagogischen Eingriffe eröffnen Selbstständigkeit, und welche nehmen das Ergebnis der Selbstbildung vorweg? Für Demokratiebildung verschärft sich diese Frage, weil sie einerseits einen normativen Bezug auf Demokratie nicht aufgeben kann und andererseits gerade freie politische Urteilsbildung ermöglichen soll. Freiheit ist in diesem Zusammenhang auch nicht mit voraussetzungsloser Beliebigkeit zu verwechseln. Freie Urteilsbildung benötigt Gegenstände, Kenntnisse, Gegenargumente und Begegnungen mit Perspektiven, die nicht den eigenen entsprechen. Unterricht schafft daher nicht Freiheit, indem er sich zurückzieht, sondern indem er Voraussetzungen bereitstellt, unter denen ein eigenes Urteil entstehen kann. Lehrkräfte haben in diesem Sinn eine aktive Aufgabe: Sie strukturieren Lerngelegenheiten, ohne deren inhaltliches Ergebnis vollständig festzulegen.

4.3 Mündigkeit

Der Begriff der Mündigkeit verbindet die humboldtsche Perspektive besonders deutlich mit politischer Bildung. Meyer-Heidemann (2020) bestimmt Mündigkeit als zentrales Ziel politischer Bildung; bei Humboldt wird sie nicht in derselben politikdidaktischen Terminologie entfaltet, sein Bildungsverständnis setzt jedoch Selbstständigkeit des Urteilens und Handelns voraus. Mündigkeit bedeutet dann mehr als Informiertheit. Sie bezeichnet die Fähigkeit, sich zu Gründen zu verhalten, eigene Urteile zu revidieren und Verantwortung für die Folgen des eigenen Handelns zu übernehmen.

Für pluralistische Demokratien ist diese Fähigkeit anspruchsvoll. Gesellschaftliche Konflikte lassen sich nicht immer auflösen; Mehrdeutigkeiten und widersprüchliche Interessen bleiben bestehen. Löscher (2025) hebt in diesem Zusammenhang die Bedeutung des Umgangs mit Widersprüchen hervor. Ambiguitätstoleranz ist deshalb nicht bloß eine soziale Tugend. Sie

bezeichnet die Fähigkeit, Unsicherheit auszuhalten, ohne auf autoritäre Vereinfachungen oder die Abwertung anderer auszuweichen. In der Verbindung mit Urteilskraft gewinnt sie eine spezifisch demokratische Bedeutung. Humboldts Überlegungen zur Moral verschärfen diesen Punkt. Moralisches Handeln entsteht für ihn nicht durch staatlichen Zwang, sondern setzt die Möglichkeit eigener Entscheidung voraus (Humboldt, 1792/1851). Der Gedanke ist für Prävention bedeutsam: Wenn demokratische Bildung nur regelkonformes Verhalten hervorbringt, bleibt offen, wie tragfähig dieses Verhalten außerhalb pädagogischer Kontrolle ist. Ein freiheitsorientierter Bildungsprozess muss deshalb mehr wollen als Anpassung. Er muss Menschen zutrauen, Gründe zu prüfen, Verantwortung zu übernehmen und auch dort zu widersprechen, wo dies sozial unbequem ist.

5 Demokratiebildung als Praxis der Freiheit

5.1 Freiheit im Spannungsfeld von Normativität

Die Verbindung von Humboldt und Demokratiebildung führt nicht zu einer widerspruchsfreien Synthese. Im Gegenteil: Sie macht einen Konflikt sichtbar, der im demokratiepädagogischen Diskurs leicht verdeckt werden kann. Demokratiebildung ist normativ. Sie bezieht sich auf Gleichheit, Menschenrechte und Teilhabe und kann gegenüber Rassismus oder Antisemitismus nicht neutral bleiben (Achour et al., 2025). Zugleich verliert sie ihren Bildungscharakter, wenn diese Normativität in die Erwartung übersetzt wird, Lernende müssten vorgegebene politische Urteile übernehmen. Coelen und Wohnig (2025) sowie Hellmuth (2023) markieren dieses Spannungsverhältnis aus unterschiedlichen Perspektiven. Humboldts Beitrag liegt hier weniger in einer Lösung als in einer Grenzbestimmung. Freiheit erinnert daran, dass pädagogische Absichten nicht mit Bildungsergebnissen gleichgesetzt werden dürfen. Der Anspruch demokratischer Bildung muss sich daher auch an ihrer Form messen lassen. Wird Widerspruch zugelassen? Sind Gründe wichtiger als bloße Zustimmung? Dürfen Lernende Positionen verändern? Werden Konflikte sichtbar oder nur harmonisiert? Eine Demokratiebildung, die solche Fragen ernst nimmt, versteht Freiheit nicht als Gegensatz zu demokratischer Normativität, sondern als Bedingung dafür, dass Normen begründet angeeignet werden können.

5.2 Beutelsbacher Konsens als didaktische Orientierung

Eine wichtige didaktische Orientierung bietet der Beutelsbacher Konsens. Überwältigungsverbot, Kontroversitätsgebot und Lernendenorientierung richten sich gegen eine politische Bildung, die Lernende mit der Autorität der Lehrperson auf eine Position festlegt (Schiele & Schneider, 1977). Darin besteht eine deutliche Nähe zur humboldtschen Skepsis gegenüber gelenkter Erziehung. Die Parallele sollte allerdings nicht überzogen werden: Der Beutelsbacher Konsens ist ein politikdidaktischer Orientierungsrahmen, keine

Fortsetzung von Humboldts Bildungstheorie. Beide treffen sich dort, wo sie die Eigenständigkeit des Urteilens gegen pädagogische Vereinnahmung sichern. Für rassismus- und antisemitismuskritische Bildung ist besonders wichtig, Kontroversität nicht mit Beliebigkeit zu verwechseln. Das Kontroversitätsgebot verlangt nicht, jede menschenfeindliche Behauptung als legitime Gegenposition aufzuwerten. Es fordert vielmehr, politische und gesellschaftliche Kontroversen in ihrer tatsächlichen Kontroversität sichtbar zu machen. Lehrkräfte müssen deshalb zwischen offenen politischen Streitfragen und Aussagen unterscheiden, die die Gleichwertigkeit oder Rechte von Menschen bestreiten. Diese Unterscheidung ist professionell anspruchsvoll und kann nicht durch ein einfaches Neutralitätsgebot ersetzt werden. Aus der bisherigen Argumentation lassen sich folgende Beziehungen zwischen Humboldts Bildungsverständnis und demokratiepädagogischen Anforderungen festhalten:

Humboldts Bildungsverständnis	Demokratiepädagogische Entsprechung
Bildung als Selbstbildung	Demokratiebildung durch aktive Erfahrung und Partizipation
Freiheit als Voraussetzung von Bildung	Schule als demokratischer Erfahrungs- und Gestaltungsraum
Entwicklung von Mündigkeit	Förderung von Urteilkraft, Verantwortung und Reflexionsfähigkeit
Persönlichkeitsentfaltung	Prävention gegen autoritäre und menschenfeindliche Ideologien
Bildung durch Weltbezug	Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Konflikten und Diversität
Selbstständiges Denken	Kritikfähigkeit gegenüber Ideologien und Diskriminierung

Tabelle 1. Eigendarstellung in Anlehnung an Humboldt (1792/1851), Hellmuth (2023), Achour et al. (2025) und Lösch (2025).

Die Gegenüberstellung ist nicht als Gleichsetzung zu lesen. Sie markiert vielmehr Anschlussstellen und zugleich Kriterien, an denen sich demokratische Bildungsangebote prüfen lassen. Besonders beim Präventionsbegriff ist Vorsicht geboten: Aus Persönlichkeitsentfaltung folgt nicht automatisch eine bestimmte politische Haltung. Präventives Potenzial entsteht erst dort, wo Freiheit mit Weltbezug, Urteilsbildung und der Auseinandersetzung mit konkreten gesellschaftlichen Konflikten verbunden wird.

5.3 Konsequenzen für Schule und Lehrkräfte

Für Schule folgt daraus zunächst, dass Demokratiebildung nicht auf einzelne Projekte oder Gedenktage begrenzt werden kann. Partizipative Formate gewinnen erst dann Gewicht, wenn sie in den schulischen Alltag hineinreichen. Klassenrat oder Schüler*innenparlament sind sinnvoll, sofern reale Fragen verhandelt werden und Entscheidungen nachvollziehbare Folgen haben (Zentrum polis, 2023). Wo Mitbestimmung nicht möglich ist, sollte diese Grenze offen benannt und begründet werden. Gerade die Transparenz institutioneller Grenzen kann selbst Gegenstand demokratischen Lernens sein. Zweitens braucht Demokratiebildung fachliche Auseinandersetzung. Rassismus und Antisemitismus dürfen nicht ausschließlich als moralische Fehlhaltungen behandelt werden. Lernende benötigen Gelegenheiten, Begriffe, historische Bezüge, aktuelle Erscheinungsformen und gesellschaftliche Funktionen zu untersuchen. Rassismuskritische Bildung, wie Fereidooni (2025) sie im Zusammenhang von Demokratiebildung diskutiert, verweist darauf, dass auch schulische Routinen und Normalitätsvorstellungen reflexionsbedürftig sind. Die Aufgabe der Lehrkraft besteht deshalb nicht allein darin, auf problematische Äußerungen zu reagieren, sondern Lerngegenstände so aufzubereiten, dass diskriminierende Deutungsmuster analysierbar werden. Drittens verändert sich die Rolle der Lehrkraft. Professionelle Zurückhaltung bedeutet nicht politische Indifferenz. Lehrkräfte tragen Verantwortung für einen Unterrichtsraum, in dem Menschen nicht herabgewürdigt werden und in dem zugleich ernsthafte Auseinandersetzung möglich ist. Sie müssen Position beziehen können, ohne die eigene Position als einzig denkbare Ergebnis des Lernprozesses zu setzen. Das verlangt eine Trennung zwischen der Sicherung demokratischer und menschenrechtlicher Grenzen einerseits und der Offenheit politischer Urteilsbildung andererseits. Viertens sollte demokratische Bildung Konflikt nicht vorschnell pädagogisch befrieden. Unterschiedliche Interessen, Erfahrungen und Deutungen gehören zur Demokratie. Unterricht kann deshalb Situationen schaffen, in denen Dissens ausgehalten und argumentativ bearbeitet wird. Ambiguitätstoleranz entsteht nicht durch die Aufforderung, tolerant zu sein, sondern durch wiederholte Erfahrung mit Fragen, die keine einfache Auflösung erlauben. Hier liegt eine konkrete Verbindung von Humboldts Freiheitsgedanken mit demokratiepädagogischer Praxis: Lernende werden nicht vor Widersprüchen geschützt, sondern erhalten Unterstützung, sich selbstständig zu ihnen zu verhalten. Schließlich betrifft Demokratiebildung die Schule als Organisation. Schulautonomie eröffnet pädagogische und organisatorische Gestaltungsspielräume, ohne den verbindlichen rechtlichen und curricularen Rahmen aufzuheben (BMB, 2018). Eine vorschnelle Gleichsetzung mit Humboldts Forderung nach Begrenzung staatlicher Erziehung wäre historisch und systematisch problematisch. Gleichwohl lässt sich Schulautonomie als Anlass verstehen, Verantwortungsräume konkret zu gestalten: Welche Entscheidungen können am Standort getroffen werden? Wer wird beteiligt? Wie transparent sind Verfahren? Die humboldtsche Perspektive lenkt den Blick damit weniger auf Autonomie als Verwaltungsprinzip als auf die Qualität tatsächlicher Selbst- und Mitbestimmung.

6 Resümee

Wilhelm von Humboldts Bildungsverständnis bietet keine fertige Theorie der Demokratiebildung. Seine Überlegungen stammen aus einem anderen historischen Kontext und richten sich nicht auf die heutigen Aufgaben rassismus- und antisemitismuskritischer Schule. Gerade deshalb liegt ihr gegenwärtiger Ertrag nicht in unmittelbaren Handlungsanweisungen. Humboldt stellt vielmehr eine bildungstheoretische Frage scharf, die für Demokratiebildung zentral bleibt: Wie kann pädagogisch auf demokratische Mündigkeit hingewirkt werden, ohne die Freiheit derjenigen zu unterlaufen, die mündig werden sollen?

Aus dieser Perspektive lässt sich auch der Präventionsbegriff neu bestimmen. Demokratiebildung ist nicht deshalb präventiv, weil sich mit ihr bestimmte politische Einstellungen zuverlässig herstellen ließen. Ein solcher Anspruch wäre sowohl empirisch voraussetzungsreich als auch bildungstheoretisch problematisch. Präventives Potenzial entsteht vielmehr indirekt: in Bildungsprozessen, die Urteilkraft, Selbstreflexion, Perspektivwechsel, Konfliktfähigkeit und verantwortete Teilhabe ermöglichen. Diese Fähigkeiten bieten keine Garantie gegen Rassismus, Antisemitismus oder autoritäre Deutungen. Sie können aber dazu beitragen, dass Vereinfachungen, Abwertungen und Ausschlussangebote nicht ungefragt übernommen werden. Die kritischen Perspektiven auf Demokratiebildung bleiben dabei unverzichtbar. Gesellschaftliche Ungleichheit, institutionelle Macht und die Grenzen schulischer Partizipation dürfen nicht hinter einem Kompetenzmodell verschwinden (Coelen & Wohnig, 2025; Lösch, 2025). Ebenso wenig kann rassismus- und antisemitismuskritische Bildung in einem allgemeinen Toleranzlernen aufgehen. Sie benötigt die konkrete Auseinandersetzung mit den jeweiligen Ideologien und Ausschlussmechanismen. Der Bezug auf Humboldt ergänzt diese Perspektiven um die Frage, unter welchen Bedingungen eine solche Auseinandersetzung tatsächlich Bildung und nicht bloße Anpassung hervorbringt. Für Schule ergibt sich daraus ein anspruchsvoller, aber konkreter Auftrag. Demokratie muss als Gegenstand verstanden, als Praxis erfahren und zugleich kritisch befragt werden. Lehrkräfte sichern menschenrechtliche Grenzen, eröffnen Kontroversen, ermöglichen reale Beteiligung und unterstützen Lernende dabei, eigene Urteile zu begründen. Demokratiebildung wird so zur Praxis der Freiheit: nicht, weil sie frei von Normen wäre, sondern weil sie demokratische Normen in Bildungsprozesse übersetzt, die das selbstständige Denken der Lernenden voraussetzen und ernst nehmen.

„Was nicht von dem Menschen selbst gewählt, worin er auch nur eingeschränkt und leitend geführt wird, das geht nicht in sein Wesen über.“

(Humboldt, 1792/1851, S. 67)

Literatur

- Achour, S., Busch, M. Massing, P., & Meyer-Heidemann, C. (Hrsg.). (2020). *Wörterbuch Politikunterricht*. Wochenschau Verlag.
- Achour, S., Sieberkrob, M., Pech, D., Zelck, J., & Eberhard, P. (Hrsg.). (2025). *Handbuch Demokratiebildung und Fachdidaktik. Band 1: Grundlagen und Querschnittsaufgaben*. Wochenschau Verlag.
- Beutel, W., Kenner, S., & Lange, D. (Hrsg.). (2025). *Monitor Demokratiebildung. Band 1: Demokratiebildung – Eine Orientierung*. Wochenschau Verlag.
- Beutel, W. et al. (Hrsg.). (2022). *Handbuch Demokratiepädagogik*. Wochenschau Verlag.
- Bundesministerium für Bildung (BMB). (2018). *Handbuch – Erweiterung der Schulautonomie durch das Bildungsreformgesetz 2017. Informationen zum Schulrecht*.
- Bundesministerium für Bildung Österreich. (2022). *Schule und Demokratie. Partizipation und Mitbestimmung im Schulalltag*.
- Coelen, T., & Wohnig, A. (2025). Spannungsverhältnis von Schule und Demokratiebildung. In S. Achour et al. (Hrsg.), *Handbuch Demokratiebildung und Fachdidaktik* (Bd. 1). Wochenschau Verlag.
- Fereidooni, K. (2025). Rassismuskritik. Ein Baustein für die Demokratiebildung. In S. Achour et al. (Hrsg.), *Handbuch Demokratiebildung und Fachdidaktik* (Bd. 1). Wochenschau Verlag.
- Giesecke H. (1990). *Einführung in die Pädagogik*. Juventa.
- Grammes, T. (2020). Demokratiepädagogik. In S. Achour et al. (Hrsg.), *Wörterbuch Politikunterricht*. Wochenschau Verlag.
- Haslinger, J. (2001) *Klasse Burschen. Essays*. S. Fischer Verlag.
- Hellmuth, T. (2023). Politische Bildung und/oder Demokratiebildung? *Informationen zur Politischen Bildung*, Nr. 50. Forum Politische Bildung.
- Humboldt, W. von. (1851). *Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen* (Originalarbeit veröffentlicht 1792). E. Trewendt.
- Klüger, R. (1992). *Weiterleben. Eine Jugend*. Wallstein Verlag.
- Lösch, B. (2025). Widersprüche der Demokratiebildung in einer kapitalistischen Gesellschaft. In S. Achour et al. (Hrsg.), *Handbuch Demokratiebildung und Fachdidaktik* (Bd. 1). Wochenschau Verlag.
- Massing, P. (2020). Politische Urteilsfähigkeit. In S. Achour et al. (Hrsg.), *Wörterbuch Politikunterricht*. Wochenschau Verlag.
- Meyer-Heidemann, C. (2020). Mündigkeit. In S. Achour et al. (Hrsg.), *Wörterbuch Politikunterricht*. Wochenschau Verlag.
- Mittnik, P. (Hrsg.). (2017). *Politische Bildung in der Volksschule. Unterrichtsmaterial zum frühen politischen Lernen*. Pädagogische Hochschule Wien.
- Rudnicki, A. (1992). Ostern. In: Rothschild, T. (Hrsg.) „Erzähle, dass du dein Recht erweist“. *Ein Lesebuch zur jüdischen Geschichte*. Verlag Hain.
- Schiele, S., & Schneider, H. (1977). *Das Konsensproblem in der politischen Bildung*. Klett Verlag.
- Simon, T., & Zelck, J. (2025). Demokratiebildung, Partizipation, Inklusion. In S. Achour et al. (Hrsg.), *Handbuch Demokratiebildung und Fachdidaktik* (Bd. 1). Wochenschau Verlag.
- Zentrum polis – Politik Lernen in der Schule. (2023). *Mitentscheiden, Mitgestalten, Mitreden – Demokratie in der Schule*. polis aktuell, 5.