

R&E

SOURCE

research & education



13. Jg. (2026), Nr. 4

demokratie.lernen

Inhaltsverzeichnis

demokratie.lernen

Petra Heißenberger

Editorial	3
------------------------	---

Professionsforschung

Rim Abu Zahra-Ecker

Demokratie lernen durch Exkursionen

Konstruktivistische Exkursionsdidaktik als Ansatz zur Förderung kritischer Konsumkompetenzen	4
--	---

Thomas Benesch

Zwischen Abgrenzung und Verbundenheit

Die südkoreanische 4B-Bewegung und Vasudhaiva Kutumbakam als Spannungsfelder demokratischer Bildung	20
---	----

Margarethe Kainig-Huber, Paul R. Tarmann, Thomas Gaida, Babette Lughammer, Marie-Christin Grobner, Busra Kodak

Mut machen zum Mitmachen

Demokratiebildung von Beginn an	33
---------------------------------------	----

Rita Krebs, David Johannes Hauck, Linda Hämmerle, Veronika Winter

Carbon Capture in der demokratischen Bildung – Klimaschutz oder Greenwashing?

Bewertungskompetenz am Beispiel von kontroversen Klimaschutzmaßnahmen fördern	48
---	----

Elena Revyakina, Lara Leik, Katja Schirmer, Klaus Himpsl-Gutermann, Florian Danhel

Demokratie lernen, erleben und gestalten im postdigitalen Zeitalter

Ein konzeptioneller und praxisorientierter Beitrag zur Critical Media Literacy aus dem europäischen TAP-DCE-Projekt	66
---	----

Andreas Schreier

Demokratieerleben als Resonanzerfahrung

.....	86
-------	----

Paul R. Tarmann, Margarethe Kainig-Huber, Finn Schwaighofer

Wie kann Demokratiebildung gelingen?

Erträge, Grundlagen und das „Fünf-Schritte-Modell“ für ein künftiges Curriculum	99
---	----

Bildungstheorie

Marie-Christin Grobner

Die Zumutung der Unendlichkeit

Mündigkeit und Demokratiebildung im Spiegel von Borges' „Bibliothek von Babel“ 114

Marie-Christin Grobner, Margarete Kainig-Huber

Demokratiebildung als Praxis der Freiheit

Wilhelm von Humboldts Bildungsverständnis und die Prävention von Rassismus und Antisemitismus
.....125

Hubert Weber

Demokratiebildung und Werterziehung

Zur Bedeutung von Werten in der Schule im Kontext kultureller und religiöser Diversität 137

Klaudia Zangerl, Simone Anna Stefan

„Alles wirkliche Leben ist Begegnung“

Zur Bedeutung (auto)biografischer Textarbeit für demokratische und nachhaltige
Transformationsprozesse in formalen Bildungssettings 149

Impressum

Impressum 163

Editorial

DOI: <https://doi.org/10.53349/re-source.2026.i4.a1615>

Wie kann Demokratiebildung wirksam in allen Schultypen umgesetzt werden? Wie lässt sie sich zugleich als Projekt, als Unterrichtsfach und als gelebte Schulkultur gestalten? Welche Rolle spielen dabei Grundhaltungen und Einstellungen wie Zivilcourage und die Orientierung am Gemeinwohl? Und wo ist das persönliche Engagement gefragt, wo aber geht es um gemeinschaftliche Verantwortung? Reicht es, über Demokratie zu lernen oder muss sie im Rahmen von Bildungsprozessen auch erlebt werden? Und was ist der Unterschied zwischen politischer Bildung und dem Lernen und Leben von Demokratie?

In den einzelnen Beiträgen werden unter anderem Demokratiebildung, Transformationsprozesse, Demokratie lernen durch Exkursionen, Demokratieerleben als Resonanzerfahrung, Demokratiebildung von Anfang an, Abgrenzung und Verbundenheit, Carbon Capture, das postdigitale Zeitalter, Demokratiebildung und Werterziehung, Demokratiebildung als Praxis der Freiheit und die Frage, wie Demokratiebildung gelingen kann, thematisiert.

Das Web-Journal R&E-Source bietet mit seinen regulären Ausgaben und den Sonderausgaben die Möglichkeit, zu publizieren und vielfältige Forschungsfelder vorzustellen: Zwei Ausgaben jährlich sind Forschungsschwerpunkten zugeordnet, die in engem Zusammenhang mit dem Ziel- und Leistungsplan der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich stehen. Zusätzlich erscheinen in der Reihe R&E-Source jährlich ein Konferenzband zum Tag der Mathematik und ein Konferenzband zum Tag der Forschung. Wir freuen uns auf Ihren Beitrag!

Ein herzliches Danke an alle Autor*innen und Leser*innen!

Petra Heißenberger (Herausgeberin)

Demokratie lernen durch Exkursionen

Konstruktivistische Exkursionsdidaktik als Ansatz zur Förderung kritischer Konsumkompetenzen

Rim Abu Zahra-Ecker¹

DOI: <https://doi.org/10.53349/re-source.2026.i4.a1599>

Zusammenfassung

Der Beitrag beleuchtet, wie eine konstruktivistisch orientierte Exkursionsdidaktik zur Förderung kritischer Konsumkompetenzen und damit zum Demokratie lernen beitragen kann. Exkursionen werden als Lernarrangements verstanden, die Erfahrung, Reflexion und Theorie verbinden und Lernenden ermöglichen, gesellschaftliche Zusammenhänge multiperspektivisch zu erschließen. Durch problemorientierte Vorbereitung, eigenständige Exploration und reflexive Nachbereitung werden Urteilskompetenz, Handlungsfähigkeit, Gestaltungskompetenz sowie die Fähigkeit zur demokratischen Teilhabe gestärkt. Der Beitrag zeigt, wie Exkursionen als lebensweltnahe Lernsettings demokratische Bildungsprozesse unterstützen, indem sie kritisches Denken, Perspektivenübernahme und verantwortungsbewusstes Konsumhandeln fördern.

Stichwörter: Exkursionsdidaktik, Urteilskompetenz, Konsumkompetenz, BNE, reflexives Lernen

1 Einleitung

In einer global vernetzten Konsumgesellschaft stellt sich wesentlich die Frage, wie Lernende befähigt werden können, Konsumententscheidungen kritisch zu reflektieren und verantwortungsvoll zu handeln. Kritische Konsumkompetenzen bezeichnen ein Bündel von kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, das Individuen befähigt, Konsumhandlungen nicht ausschließlich als individuelle Entscheidungen zu verstehen, sondern diese hinsichtlich ihrer ökologischen, sozialen und ökonomischen Implikationen zu analysieren und zu bewerten. Kritisch und kompetent sind diese insofern, als dass mit Blick auf die jeweilige Situationsangemessenheit reflektierte Handlungsoptionen abgeleitet und umgesetzt werden können. Dazu zählen Urteilsfähigkeit, Informationskompetenz, volitionale Kompetenz zur zielgerich-

¹ Pädagogische Hochschule Oberösterreich, Kaplanhofstraße 40, 4020 Linz.

E-Mail: rim.abu@ph-ooe.at

teten Handlungssteuerung, ethische Abwärgungsfähigkeit sowie das Vermögen, alternative und gegebenenfalls nachhaltigere Praktiken zu erkennen und umzusetzen. Damit stellt kritische Konsumkompetenz zugleich eine zentrale Voraussetzung demokratischen Lernens dar, da sie Lernende befähigt, gesellschaftliche Zusammenhänge zu analysieren, unterschiedliche Interessen abzuwägen und verantwortungsbewusst an demokratischen Entscheidungs- und Gestaltungsprozessen teilzunehmen. Diese Kompetenzen sind im Alltag von Kindern und Jugendlichen besonders relevant, denn Konsum- und Verbraucher*innenfragen sind in nahezu alle Lebensbereiche eingebettet: vom Kauf eines Handys über die Entscheidung für ein Mittagessen bis hin zur Bewertung von Werbung. Gleichzeitig entstehen durch globale Lieferketten, Nachhaltigkeitsherausforderungen und soziale Ungleichheiten komplexe Spannungsfelder, die sich im individuellen Konsumverhalten widerspiegeln (European Commission, 2012; Grunert & Wills, 2007).

Verbraucher*innenbildung zielt darauf ab, Lernende zu einer reflektierten, verantwortungsvollen und handlungsfähigen Teilhabe an Konsum- und Wirtschaftspraktiken zu befähigen. In der erziehungswissenschaftlichen und erwachsenenpädagogischen Forschung wird Verbraucher*innenbildung seit den 1990er-Jahren nicht primär als Wissensvermittlung, sondern als kritisches Bildungsprojekt verstanden, das Konsum als kulturell, politisch und sozial gerahmte Praxis analysiert (McGregor, 1999; Müller, 2025; Sandlin, 2005). In diesem Sinne adressiert kritische Verbraucher*innenbildung Fragen von Macht, Ungleichheit, Identität und Verantwortung und zielt auf die Entwicklung von kritischer Urteils- und Handlungskompetenz im Alltag. Sandlin bringt diese politische Dimension prägnant auf den Punkt, wenn sie Verbraucher*innenbildung als „a political site“ bezeichnet (Sandlin, 2005, S. 165).

In enger Verbindung, jedoch nicht in Ableitung zur Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE), wird Verbraucher*innenbildung als Teil einer transformativen Lernkultur diskutiert, die über reine Wissensvermittlung hinausgeht und eine kritisch-reflexive Auseinandersetzung mit realen Lebenszusammenhängen sowie mit den ökologischen, sozialen und ökonomischen Folgen von Konsumhandeln fördert (de Haan & Harenberg, 1999; Rieckmann, 2018). Während BNE den Nachhaltigkeitsbezug systematisch rahmt, hat die Verbraucher*innenbildung die Analyse von Zielkonflikten, Ambivalenzen und begrenzten Handlungsspielräumen, wie etwa im Kontext des Attitude-Behavior-Gaps, bereits früh als konstitutives Element aufgegriffen (Sandlin & McLaren, 2010).

Formale Lernanlässe im Fachunterricht, etwa im Bereich Ernährung und Haushalt, bieten hierfür wichtige Grundlagen, reichen jedoch allein nicht aus, um authentische Entscheidungssituationen, gesellschaftliche Zielkonflikte und die Vielfalt sozialer Perspektiven angemessen zu adressieren (Müller, 2025; Schreiber & Siege, 2016). Exkursionen eröffnen ergänzend lebensweltlich situierte Erfahrungsräume außerhalb des Klassenzimmers, in denen Lernende ökologische, ökonomische und soziale Zusammenhänge handelnd erfahren und reflexiv einordnen können (Kolb, 1984; Meyer, 2011). Damit bieten sie besondere Lerngelegenheiten für die Auseinandersetzung mit konsum- und verbraucher*innen-

bezogenen Fragestellungen, die sich nicht auf fachliche Wissensbestände beschränken, sondern an lebensweltliche Erfahrungen anknüpfen.

Der vorliegende Beitrag geht der Frage nach, wie eine konstruktivistisch orientierte Exkursionsdidaktik zur Entwicklung kritischer Konsumkompetenzen beitragen kann. Dazu wird zunächst der theoretische Rahmen skizziert, anschließend werden zentrale didaktische Prinzipien erläutert und abschließend ein exemplarisches Phasenmodell für eine konstruktivistische Exkursionsgestaltung vorgestellt. Auf diese Weise wird zugleich aufgezeigt, welche Lernmöglichkeiten zur Auseinandersetzung mit Fragen des Verbraucher*innen- und Konsumalltags im Bildungssystem auch über den Fachunterricht hinaus bestehen.

Der spezifische Mehrwert des vorliegenden Beitrags liegt in der systematischen Verbindung von Verbraucher*innenbildung, konstruktivistischer Didaktik und Exkursionsdidaktik. Während einschlägige Publikationen diese Perspektiven häufig jeweils für sich ausarbeiten, wird hier gezeigt, wie sie in einem gemeinsamen didaktischen Modell zusammengeführt und auf die Förderung kritischer Konsumkompetenzen bezogen werden können (Reich, 2014; Rempfler & Uphues, 2012; Schreiber & Siege, 2016). Der Beitrag positioniert Exkursionen damit nicht lediglich als ergänzende Lernorte oder methodische Abwechslung, sondern als mehrphasige, reflexiv gerahmte Lernarrangements, in denen lebensweltliche Erfahrung, fachliche Analyse, demokratische Urteilsbildung und mögliche Handlungsoptionen miteinander verschränkt werden. Sein eigener Beitrag besteht folglich vor allem in dieser integrativen didaktischen Konkretisierung und in der Übertragung auf konsumbezogene Lernsettings.

2 Theoretischer Hintergrund

2.1 Konsum und Bildung

Konsum stellt weit mehr dar als eine ökonomische Austauschbeziehung: Er ist in kulturelle, soziale, ästhetische und normative Bedeutungszusammenhänge eingebettet und damit gesellschaftlich geprägt (Periodat, 2020; Grunert & Wills, 2007). Konsum ist nicht auf den Akt des Kaufens zu reduzieren, sondern umfasst vielfältige Praktiken wie Nutzung, Pflege, Reparatur, Weitergabe und Entsorgung von Gütern sowie deren symbolische Bedeutungszuschreibung. Innerhalb dieser Konsumpraktiken stellen Kaufentscheidungen einen zentralen, jedoch nicht exklusiven Bezugspunkt dar. Sie sind eingebettet in Rationalitäten wie Preis, Nutzen oder Energieeffizienz, in qualitative Kriterien wie Haltbarkeit, Reparierbarkeit oder ökologische Bilanz sowie in Lebensstile, über die Selbstbilder und soziale Zugehörigkeiten markiert werden (European Commission, 2012; Delmas & Burbano, 2011). Eine Bildung, die Konsum adressiert, muss diese Vielschichtigkeit sichtbar machen und Lernende in die Lage versetzen, konsumbezogene Urteile informiert, reflektiert und verantwortungsbewusst zu treffen (OECD, 2009, 2011).

Verbraucher*innenbildung ist als eigenständiger Bildungsbereich zu verstehen, der sich aus allgemeinen Bildungszielen wie Mündigkeit, Urteilsfähigkeit und Handlungsfähigkeit begründet (Müller, 2025). Entsprechend konzipiert Müller (2025) Verbraucher*innenbildung als einen lebensbegleitenden Bildungsprozess, der institutionelle Grenzen überschreitet und sich an übergreifenden Verständnissen von Bildung orientiert. Sie begründet sich damit nicht primär aus der Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE), sondern aus einem umfassenden Bildungsverständnis, das auf Mündigkeit, Reflexionsfähigkeit und gesellschaftliche Teilhabe zielt.

Zugleich weist Verbraucher*innenbildung inhaltliche und normative Anschlussstellen zur BNE auf, wie sie etwa in der nationalen Strategie der Kultusministerkonferenz (KMK, 2024) sowie in internationalen Programmen (UNESCO, 2020; Schreiber & Siege, 2016) formuliert werden. Innerhalb des BNE-Diskurses wurde insbesondere mit dem Konzept der Gestaltungskompetenz (de Haan, 2008) eine Zielgröße herausgearbeitet, die für die Verbraucher*innenbildung anschlussfähig ist. Gestaltungskompetenz ermöglicht es Lernenden, komplexe Zukunfts- und Konsumfragen handlungsorientiert zu bearbeiten und kritisch zu reflektieren (Rieß & Mischo, 2010). Verbraucher*innenbildung kann somit von theoretischen Rahmungen, didaktischen Prinzipien und Zielkonzepten der BNE profitieren, ohne in dieser aufzugehen oder aus ihr abgeleitet zu werden.

Für Schulen bedeutet dies, dass Gestaltungskompetenz sowohl im formalen Unterricht systematisch angebahnt und aufgebaut werden kann als auch durch non-formale und informelle Lerngelegenheiten sinnvoll ergänzt wird (Eraut, 2004; Livingstone, 2001). Während formale Lernarrangements insbesondere die begriffliche Klärung, Urteilsbildung und reflexive Durchdringung konsumbezogener Problemstellungen ermöglichen, eröffnen non-formale und informelle Settings zusätzliche Anwendungs- und Entscheidungssituationen, in denen Kompetenzen erprobt, gefestigt und in lebensweltliche Kontexte übertragen werden können. Solche Lerngelegenheiten entstehen beispielsweise in Kooperationen mit Verbraucher*innenberatungen, Exkursionen in Betriebe, Projekten in der Gemeinde oder Selbstlernangeboten in digitalen Umgebungen (Bartsch et al., 2024; European Commission, 2020). Insbesondere Lernprozesse, die in konkreten Entscheidungsmomenten situiert sind, fördern Anschlussfähigkeit und Transfer in den Alltag, indem sie Handeln, Erfahrung und Reflexion miteinander verknüpfen (Kolb, 1984; Lave & Wenger, 1991). Vor diesem Hintergrund rückt die Frage in den Fokus, wie entsprechende Lerngelegenheiten didaktisch gestaltet werden können, um Verbraucher*innenbildung sowohl im formalen Unterricht als auch in erweiterten Lernsettings wirksam zu verankern.

2.2 Konstruktivistische Didaktik

Die konstruktivistische Didaktik geht davon aus, dass Wissen nicht vermittelt, sondern von Lernenden individuell konstruiert wird. Lernen bedeutet demnach, Erfahrungen zu interpretieren, Bedeutungen auszuhandeln und Hypothesen zu überprüfen (Reich, 2008;

Siebert, 2003). Lernen geschieht dabei immer situativ eingebettet in soziale, kulturelle und physische Kontexte (Greeno, 1998). Dies entspricht der Grundannahme, dass „knowledge is situated, being in part a product of the activity, context, and culture“ (Brown et al., 1989, S. 32).

Konstruktivistische Lernumgebungen zeichnen sich durch Selbsttätigkeit, Problemorientierung, Perspektivenvielfalt, Kooperation und Reflexion aus (Reinmann & Mandl, 2006). Die Rolle der Lehrperson wandelt sich dabei zu einer moderierenden Instanz, die Lernprozesse anstößt, strukturiert und begleitet. Im Kontext von Verbraucher*innen- bzw. Konsumbildung ist dieser Ansatz besonders relevant, da Lernende heterogene Vorerfahrungen, Wertorientierungen und Konsummuster mitbringen.

Diese Grundannahmen bieten eine fruchtbare Grundlage, um Exkursionen nicht als isolierte Unterrichtsunterbrechung einzusetzen. Exkursionen können vielmehr zu einem integrativen Bestandteil von Lernprozessen werden, die zur Konsumkulturbildung beitragen und dabei biografische, lebensweltbezogene und ästhetisch-kulturelle sowie handwerklich-praktische Bildungselemente einbeziehen. Aus konstruktivistischer Perspektive ergibt sich somit eine besondere Anschlussfähigkeit für Lernformen, die praktische Erfahrung, theoretische Einordnung und reflexive Durchdringung miteinander verbinden. Exkursionen eröffnen hierfür spezifische Potenziale.

2.3 Exkursionsdidaktik zwischen Schule und Lebenswelt

Exkursionen sind ein etabliertes Element schulischer Lernkultur und werden in der didaktischen Literatur als lernwirksames Format hervorgehoben. Gleichwohl zeigt sich, dass ihre Potenziale für systematische Kompetenzentwicklung im schulischen Alltag nicht durchgängig ausgeschöpft werden, da sie häufig randständig oder ereignisorientiert eingesetzt werden (Haubrich, 2014; Jank & Meyer, 2018). Während klassische Exkursionen oft lehrpersonengelenkt und inhaltsorientiert sind, betont eine moderne Exkursionsdidaktik den prozessualen und reflexiven Charakter solcher Lerngelegenheiten (Rempfler & Uphues, 2012).

Das Ziel besteht dabei nicht primär in der Aufnahme von Informationen, sondern in der Auseinandersetzung mit Konsum- und verbraucher*innenbezogenen Phänomenen, dem Erkennen struktureller Zusammenhänge sowie der Entwicklung eigener Fragestellungen. Exkursionen ermöglichen es, konkrete Handlungskontexte zu analysieren, in denen individuelle Konsum- und Entscheidungsoptionen durch räumliche, soziale oder institutionelle Bedingungen eröffnet oder begrenzt werden. So kann etwa die Betrachtung lokaler Bankinfrastrukturen verdeutlichen, wie finanzielle Handlungsmöglichkeiten territorial unterschiedlich verteilt sind: Während persönliche Bankgeschäfte in Regionen mit vorhandenen Filialen soziale Interaktion und Beratung erlauben, sind Lernende in Räumen ohne physische Bankangebote stärker auf digitale Transaktionen wie Online-Banking angewiesen, was wiederum spezifische Kompetenzen voraussetzt und nicht allen gleichermaßen zugänglich ist. Damit werden Exkursionen zu Lernfeldern, in denen Prozesse der Selbststeuerung, ko-

konstruktiven Zusammenarbeit und kritischen Urteilsbildung systematisch angeregt werden und jene Kompetenzdimensionen adressiert werden, die als konstitutiv für kritisches Konsum- und Verbraucher*innenhandeln gelten (Seidel & Prenzel, 2006).

3 Konstruktivistische Exkursionsdidaktik – ein Vorschlag

3.1 Außerschulische und außerunterrichtliche Lernorte

Unter außerschulischem Lernen werden Lernprozesse verstanden, die außerhalb institutioneller Schulräume stattfinden, jedoch didaktisch intentional gestaltet sind, beispielsweise bei einem Besuch im Museum, in Umwelt- und Verbraucher*innenzentren, Betrieben oder kommunalen Einrichtungen (GDSU, 2020; Hemmer et al., 2017). Demgegenüber umfasst außerunterrichtliches Lernen schulinterne, jedoch nicht in den regulären Fachunterricht eingebettete Formate, wie Projekttag, Arbeitsgemeinschaften, Wahlpflichtangebote oder schulweite Aktionswochen (KMK, 2024; BMBWF, 2023). Beide Lernformen fungieren komplementär zum curricularen Unterricht und erweitern ihn um erfahrungsorientierte, handlungsbezogene und teils auch um partizipative Aspekte.

Zweitens begünstigen sie Multiperspektivität, indem unterschiedliche Stakeholder, von Produzent*innen über Händler*innen bis zu Beratungsinstitutionen oder NGOs, erfahrbar werden (European Commission, 2012; OECD, 2011). Drittens stärken sie Selbststeuerung, indem Lernende Verantwortung für Fragestellungen und Wege der Erkenntnisgewinnung übernehmen (Hmelo-Silver et al., 2007; Reich, 2014). Schließlich erleichtern sie den Transfer, da Handlungswissen mit persönlichen Routinen verknüpft und im Alltag reflektiert werden kann (Eraut, 2004; Livingstone, 2001).

Die Forschung zur Wirkung außerschulischer Lernorte hebt hervor, dass diese Settings sowohl für die Verbraucher*innen- und Konsumbildung als auch für die Bildung für nachhaltige Entwicklung besonders geeignet sind, da sie lebensweltlich verankerte Erfahrungen mit strukturierten, theoriegeleiteten Reflexions- und Bewertungsprozessen verbinden und so die Entwicklung urteils- und handlungsbezogener Kompetenzen unterstützen (Bartsch et al., 2024; de Haan, 2008; Rieß & Mischo, 2010). Für Konsumthemen bedeutet dies, dass Lernende in verbraucher*innenbildungstypische Entscheidungssituationen eintreten, in denen alternative Handlungsoptionen erprobt und gesellschaftliche Zielkonflikte, etwa zwischen Preis, Qualität, Bequemlichkeit und Nachhaltigkeit, kritisch ausgehandelt werden können. Die Auseinandersetzung mit solchen Spannungsfeldern gehört seit Langem zum Kern der Verbraucher*innenbildung und zielt darauf, Urteilskompetenz unter realistischen, nicht widerspruchsfreien Bedingungen zu entwickeln (Bartsch et al., 2024; Schreiber & Siege, 2016).

Exkursionen spielen dabei eine besondere Rolle, da sie Begegnungen mit außerschulischen Akteur*innen und handlungsnahen Konsumräumen ermöglichen und die Beobachtung konkreter Abläufe erlauben. Diese didaktischen Chancen sind jedoch keine Automatismen.

Ihre Wirksamkeit ist abhängig von Faktoren wie Zugänglichkeit, Sicherheitsvorgaben, organisationalen Rahmenbedingungen sowie der Qualität der pädagogischen Vorbereitung und Begleitung. Gerade im Bereich der Konsumbildung zeigt sich, dass zentrale Fragestellungen wie etwa globale Produktionsprozesse von Smartphones oder Fast-Fashion-Artikeln im europäischen Kontext nicht unmittelbar erfahrbar sind. Um dennoch gehaltvolle Lernprozesse zu ermöglichen, bedarf es einer didaktisch reflektierten Kombination aus exemplarischer Anschauung (z. B. regionale Produktion, Recyclinganlagen) digitalen oder medialen Rekonstruktionen (z. B. Dokumentationen, virtuelle Rundgänge) Expert*inneninterviews oder Fallanalysen. Der Beitrag kritischer Konsumkompetenz entsteht somit nicht allein durch den Besuch eines Lernortes, sondern durch die didaktische Verknüpfung von Orten, Methoden und Reflexionen. Entscheidend ist, dass Lernende unterschiedliche Perspektiven erkennen (z. B. Produzent*innen, Konsument*innen, NGOs), Zielkonflikte analysieren und eigene Positionen entwickeln.

3.2 Exkursionen als konstruktivistische Lehr-Lernarrangements

Eine konstruktivistisch orientierte Exkursionsdidaktik begreift Exkursionen als mehrphasige Lernarrangements, die auf die aktive Konstruktion von Wissen ausgerichtet sind. Die didaktische Gestaltung zielt darauf, Erfahrungsräume zu eröffnen, Lernprozesse anzuleiten und deren reflexive Verarbeitung über mehrere Phasen hinweg zu sichern.

Phase	Zentrale Prinzipien	Beispielhafte Methoden
Vorbereitung	Problemorientierung Selbststeuerung Aktivierung von Vorwissen	Leitfragen-Entwicklung Expert*innengespräche Materialanalyse
Durchführung	Eigenständige Exploration soziale Aushandlung situatives Lernen	Beobachtungsaufträge Interviews digitale Dokumentation
Nachbereitung	Reflexion Perspektivenwechsel Transfer	Diskussionsforen Lernjournale kreative Präsentationen

Tabelle 1: Phasenmodell einer konstruktivistischen Exkursionsdidaktik (Eigendarstellung)

3.2.1 Vorbereitungsphase: Problemorientierung und Eigenaktivierung

Bereits die Vorbereitung einer Exkursion sollte Lernende in die Fragestellung und Zielsetzung aktiv einbeziehen. Nach dem Prinzip des *cognitive apprenticeship* (Brown et al., 1989) kann durch gemeinsame Problemdefinition und Hypothesenbildung ein situativer Anker geschaffen

werden. Diese Phase dient der Vermeidung von bloßem „magical thinking“ im Sinne der Erwartung, dass eine Exkursion automatisch Lernerträge generiere. So kann eine Klasse, die den Lebenszyklus von Konsumprodukten untersucht, etwa vorab Fragen entwickeln wie: *Woher stammen die Rohstoffe unseres Smartphones?* oder *Welche sozialen und ökologischen Folgen haben Fast-Fashion-Produkte?* Diese Vorerfahrungen dienen als Anknüpfungspunkt für den Erfahrungsprozess und fördern die kognitive Aktivierung.

3.2.2 Durchführungsphase: Exploration und soziale Aushandlung

Während der Exkursion selbst sollten Lernende möglichst selbstständig explorieren, dokumentieren und interpretieren. Methoden wie Lernaufträge, Gruppenrecherchen oder Beobachtungsbögen unterstützen diesen Prozess (Rempfler & Uphues, 2012). Zentral ist die soziale Interaktion: Lernende konstruieren Wissen im Dialog, vergleichen Perspektiven und entwickeln gemeinsam Deutungen. Die Lehrkraft agiert als *Facilitator*, der Lernprozesse begleitet, Fragen stellt und Reflexionsimpulse gibt (Reich, 2008).

3.2.3 Nachbereitungsphase: Reflexion und Transfer

Erfahrungen entfalten ihr Bildungspotenzial erst durch Reflexion und Transfer. In der Nachbereitung sollten Lernende ihre Beobachtungen mit theoretischen Konzepten verknüpfen und ihre Einstellungen kritisch hinterfragen. Hier kann die Methode des *Reflective Practice* (Schön, 1983) genutzt werden, um individuelle und kollektive Lernprozesse sichtbar zu machen. Der Zusammenhang von Erfahrung und Erkenntnis wird bei Kolb pointiert gefasst: „knowledge is created through the transformation of experience“ (Kolb, 1984, S. 38).

Durch kreative Formen wie Posterpräsentationen, Blogs oder Diskussionsrunden kann die Reflexion zudem produktiv und dialogisch gestaltet werden. Ziel ist, dass Lernende nicht nur Wissen reproduzieren, sondern eigene Urteile und Handlungsoptionen entwickeln. Gerade für diese Verbindung von Reflexion und Handlung ist Schöns Feststellung einschlägig: „He does not separate thinking from doing“ (Schön, 1983, S. 68).

4 Lernpotenziale konstruktivistischer Exkursionen

Eine konstruktivistische Ausrichtung versteht Lernen als aktive Sinnkonstruktion, die stark vom Vorwissen, den Interessen und der sozialen Aushandlung der Lernenden geprägt ist (Jank & Meyer, 2018; Reich, 2014). Für Exkursionen bedeutet dies, Lernprozesse so zu gestalten, dass Lernende Wissen eigenständig aufbauen, in Kontexten handeln und ihre Erfahrungen gemeinsam reflektieren. Dabei lassen sich vier zentrale Prinzipien unterscheiden:

- Beim *Aktivieren von Vorwissen* werden Lernende durch Methoden wie *Advance Organizer*, Leitfragen oder Hypothesenbildung dazu angeregt, ihre bisherigen

Erfahrungen und Kenntnisse einzubringen. Dadurch wird Orientierung geschaffen und eine Verbindung zwischen vorhandenen Wissensstrukturen und neuen Lerninhalten ermöglicht (Kattmann et al., 2007).

- Das *situierte Erkunden* erfolgt durch Beobachtungs- und Analyseaufträge, problemorientierte Aufgaben oder Interviews, die das Lernen in bedeutungsvolle Kontexte einbetten. Auf diese Weise wird Wissen nicht abstrakt vermittelt, sondern in authentischen Situationen erlebt und konstruiert (Kolb, 1984; Lave & Wenger, 1991).
- Die *ko-konstruktive Aushandlung* wird durch Peer-Diskussionen, Perspektivenwechsel oder Rollenübernahmen gefördert. Lernende vergleichen dabei unterschiedliche Sichtweisen, entwickeln gemeinsame Deutungen und erweitern ihr Verständnis im sozialen Austausch (Hmelo-Silver et al., 2007).
- Durch *Reflexion und Transfer*, etwa mittels Portfolios, Lernjournalen oder Entscheidungsrastern wird das erworbene Wissen mit dem eigenen Alltag und zukünftigen Handlungsoptionen verknüpft. Dieser Prozess ermöglicht es, Erfahrungen bewusst zu verarbeiten und nachhaltig in das persönliche Handlungsrepertoire zu integrieren (Eraut, 2004; Livingstone, 2001).

Konstruktivistisch gestaltete Exkursionen entfalten ihr Potenzial besonders in Konsum- und Nachhaltigkeitskontexten, da sie kritische Konsumkompetenz auf vielfältige Weise fördern. Sie bieten vielfältige Gelegenheiten, Konsumprozessen in lebensweltlichen und alltagsbezogenen Kontexten zu begegnen, etwa in regionalen Produktionsbetrieben, Recyclinganlagen oder Fair-Trade-Geschäften, wodurch wirtschaftliche, ökologische und soziale Zusammenhänge sichtbar gemacht werden können. Solche Erfahrungen haben das Potenzial, kognitive Dissonanzen hervorzurufen, wenn zum Beispiel Lernende ihr Preisbewusstsein mit normativen Erwartungen ökologischer Verantwortung konfrontieren. Abhängig von der didaktischen Rahmung eröffnen Exkursionen darüber hinaus Reflexionsräume, in denen bestehende Konsummuster analysiert, Wertorientierungen hinterfragt und gesellschaftliche Alternativen diskutiert werden können. In diesem Sinne können sie Lernprozesse anstoßen, die auf eine kritische Neubewertung bestehender Praktiken zielen und damit als Anknüpfungspunkte für nachhaltigkeitsbezogene Transformationsprozesse im Sinne veränderter Deutungs- und Handlungsmuster fungieren. Darüber hinaus können sie Impulse für Partizipation und Handlungsorientierung geben, etwa indem Lernende ermutigt werden, eigene Handlungsoptionen zu entwickeln. Diese Gelegenheiten sind jedoch nicht als abgeschlossene Erwerbsstufen kritischer Konsumkompetenz zu verstehen; vielmehr entfalten sie ihre Bedeutung erst in wiederkehrenden, theoriegestützten und reflexiv begleiteten Lernprozessen.

Die Verbindung von Exkursionsdidaktik und konstruktivistischen Prinzipien ist dabei besonders fruchtbar, da konkrete Produkte, Preise, Labels, Werbebotschaften und Beratungssituationen unmittelbare Lernanlässe bieten. Auf diese Weise entsteht ein Lernprozess, der über reines Faktenwissen hinausgeht und Urteilskompetenz,

Reflexionsfähigkeit und Handlungsbereitschaft stärkt (Müller, 2025; Priddat, 2020; OECD, 2009). Forschung zur Didaktik der Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) zeigt, dass solche Erfahrungsräume die Gestaltungskompetenz fördern, indem sie Reflexion, Partizipation und Nachhaltigkeitsperspektiven systematisch integrieren (de Haan, 2008; Rieß & Mischo, 2010; Schreiber & Siege, 2016). Aus konstruktivistischer Perspektive ergibt sich somit eine besondere Anschlussfähigkeit für Lernformen, die praktische Erfahrung, theoretische Einordnung und reflexive Durchdringung miteinander verbinden. Exkursionen eröffnen hierfür spezifische Potenziale, da sie Lernanlässe schaffen, die einer didaktischen Rahmung und reflexiven Einbettung zugänglich sind. Auf diese Weise wird Wissen nicht ausschließlich kognitiv rezipiert, sondern reflektiert, kontextualisiert und vertieft verarbeitet, was für nachhaltige Lernprozesse von Bedeutung ist (Sterling, 2011).

Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, wie die beschriebenen konstruktivistischen Prinzipien in konkreten Exkursionsarrangements umgesetzt werden können. Der folgende Abschnitt widmet sich daher exemplarischen Lernarrangements, die diese Prinzipien in konsum- und verbraucher*innenbezogenen Kontexten operationalisieren.

4.1 Lernarrangements einer konstruktivistischen Exkursionsdidaktik

Konstruktivistisch gestaltete Lernarrangements im Rahmen von Exkursionen zeichnen sich dadurch aus, dass sie authentische Erfahrungen, soziale Aushandlungsprozesse und reflexive Vertiefung miteinander verbinden. Als etablierte Unterrichtsform innerhalb formaler Bildungssettings ermöglichen sie eigenständige, situierte und handlungsorientierte Lernprozesse, die sich von primär instruktionalen Unterrichtsarrangements unterscheiden. Exkursionsreihen und Lernpfade wie Energie- und Ressourcenpfade verknüpfen verschiedene Lernstationen, etwa zu Haushaltsgeräten, Lebensmitteln oder Textilien mit Beobachtungs- und Analyseaufträgen zu Labels, Preisankern oder Werbestrategien. Die Lernenden erkunden Konsumräume, dokumentieren ihre Eindrücke und werten sie anschließend gemeinsam aus. Dokumentationsformate wie Lernjournale oder Fotoreihen ermöglichen es, Erfahrungen zu reflektieren, theoretisch einzuordnen und in den Alltag zu übertragen (Kolb, 1984; Lave & Wenger, 1991). Planspiele und Rollenspiele erweitern Exkursionen um eine ko-konstruktive Ebene, indem Lernende in die Rollen von Hersteller*innen, Konsument*innen oder NGOs „schlüpfen“ und Zielkonflikte zwischen Preis, Qualität und Nachhaltigkeit verhandeln. Diese situativen Lernarrangements verbinden authentische Problemstellungen mit der Entwicklung von Urteils- und Entscheidungskompetenz und fördern gleichzeitig Perspektivenvielfalt und Aushandlungsfähigkeit (Hemmer et al., 2017; Kattmann et al., 2007; Reich, 2014).

Auch Lernpartnerschaften und Expert*innenworkshops lassen sich konstruktivistisch gestalten, wenn sie Begegnungen mit Akteur*innen aus der Verbraucher*innenberatung, Produktion oder Abfallwirtschaft einbeziehen. Durch Interviews, Reportagen oder gemeinsame Analysen entstehen authentische Lernsituationen, in denen Lernende Wissen

eigenständig erschließen und sozial aushandeln. Diese Formen stärken sowohl Sach- als auch Kommunikationskompetenzen (GDSU, 2020; Hmelo-Silver et al., 2007).

Zu den zentralen Aufgabenformaten für Exkursionen zählen:

- das Entscheidungsraaster, das Konsumententscheidungen anhand ökologischer und ökonomischer Kriterien analysiert und damit kriteriale Urteilskompetenz fördert (de Haan, 2008; Gräsel et al., 2013; Rieß & Mischo, 2010);
- der „Label-Detektiv“, der die Analyse von Nachhaltigkeits- und Qualitätslabels nutzt, um Informationskompetenz und kritisches Denken zu stärken (Delmas & Burbano, 2011; European Commission, 2020);
- die Analyse von Werbesprache und Preisankern, die Lernende für persuasive Strategien und psychologische Einflussfaktoren sensibilisiert und zur Entwicklung reflexiver Konsumstrategien anregt (European Commission, 2012; Reich, 2014);
- die „Lebenszyklus-Analyse light“, bei der Lernende den Produktlebensweg – von der Rohstoffgewinnung bis zur Entsorgung – nachzeichnen und globale Nachhaltigkeitsbezüge herstellen (Bartsch et al., 2024; Rieß & Mischo, 2010).

Die dargestellten Lernarrangements verdeutlichen, wie konstruktivistische Exkursionsdidaktik konkret zur Förderung kritischer Konsumkompetenzen beitragen kann. Ihre Wirksamkeit ist jedoch nicht unabhängig von curricularen, institutionellen und sozialen Rahmenbedingungen zu betrachten. Der folgende Abschnitt richtet den Blick daher auf die Einbettung der Exkursionsdidaktik in Lehrpläne, Bildung für nachhaltige Entwicklung sowie auf Fragen sozialer Ungleichheit und Teilhabe.

4.2 Konsumkompetenz, Nachhaltigkeit und soziale Rahmenbedingungen

Die vorgeschlagenen Lernarrangements lassen sich eng an die kompetenzorientierten Lehrplananforderungen im Fach Ernährung und Haushalt anbinden, wie sie im Lehrplan NEU festgeschrieben sind (BMBWF, 2023). Im Mittelpunkt stehen dabei die Kompetenzbereiche Konsum- und Verbraucher*innenkompetenz, Nachhaltigkeit und Ressourcenbewusstsein sowie Gesundheit und Alltagskompetenzen (KMK, 2024; OECD, 2011).

Konsum- und Verbraucher*innenkompetenz sind eng mit sozial produzierter Ungleichheit verflochten. Kinder und Jugendliche aus sozioökonomisch benachteiligten Familien haben oft eingeschränkten Zugang zu hochwertigen Produkten, Informationsangeboten und Beratungsstrukturen (OECD, 2009; European Commission, 2012). Dadurch wird das Risiko verstärkt, dass bestehende Ungleichheiten im Konsumverhalten reproduziert werden.

Besonders im Kontext der Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) wird deutlich, dass die curriculare Verankerung von Konsumthemen den Aufbau von Gestaltungskompetenz wesentlich unterstützt (de Haan, 2008; Rieß & Mischo, 2010). Die beschriebenen Lernarrangements verdeutlichen, dass konstruktivistische Exkursionsdidaktik weit über bloße

Beobachtung hinausgeht: Sie ermöglicht die aktive Verknüpfung von Wissen, Handeln und Reflexion und leistet damit einen zentralen Beitrag zur Förderung nachhaltiger Lernprozesse im Sinne der BNE (de Haan, 2008; Kolb, 1984; Lave & Wenger, 1991).

Die bisherigen Ausführungen haben gezeigt, dass konstruktivistisch gestaltete Exkursionen ein wirkungsvolles Instrument zur Förderung kritischer Konsumkompetenz und nachhaltiger Handlungskompetenzen darstellen. Damit solche Lernprozesse jedoch alle Lernenden erreichen können, müssen auch soziale Rahmenbedingungen berücksichtigt werden. Didaktische Gestaltung muss diese Barrieren gezielt adressieren. Dazu gehört die Berücksichtigung von Kosten- und Zugangsfragen, etwa durch die Thematisierung günstiger und langlebiger Konsumalternativen oder durch Einbindung von Reparaturangeboten (GDSU, 2020; KMK, 2024). Sprachensible und inklusive Materialien, die unterschiedliche kulturelle und sprachliche Hintergründe berücksichtigen, sind notwendig, um allen Lernenden Teilhabe zu ermöglichen (Schreiber & Siegel, 2016; UNESCO, 2020).

Zugleich ist es wichtig, Stigmatisierung zu vermeiden und Ressourcenorientierung zu stärken. Wertschätzende Anerkennung unterschiedlicher Konsumpraktiken kann Lernende motivieren und ihre Selbstwirksamkeitserwartung steigern (Hmelo-Silver et al., 2007; Reich, 2014). Forschung zur Gestaltungskompetenz zeigt, dass gerade in heterogenen Lerngruppen partizipative Lernformen geeignet sind, Ungleichheiten abzufedern und solidarisches Handeln zu fördern (de Haan, 2008; Rieß & Mischo, 2010).

Exkursionen sollten daher so geplant werden, dass sie finanzierbar, erreichbar und sicher sind (BMBWF, 2023; Hemmer et al., 2017). Wo dies nicht möglich ist, können Simulationen oder digitale Alternativen, wie virtuelle Rundgänge oder Video-Interviews, Teilhabechancen erweitern (European Commission, 2020; Livingstone, 2001). Auf diese Weise trägt eine konsumbezogene Bildung dazu bei, Bildungsgerechtigkeit zu stärken und soziale Teilhabe zu fördern (OECD, 2011; Schreiber & Siegel, 2016).

5 Fazit

Exkursionen besitzen ein hohes Potenzial für die Förderung kritischer Konsumkompetenzen, insbesondere dann, wenn sie konstruktivistisch gestaltet, inhaltlich fundiert, didaktisch reflektiert und systematisch in längerfristige Lernprozesse eingebettet sind. Durch problemorientierte Vorbereitung, eigenständige Exploration und reflexive Nachbereitung eröffnen sie Lerngelegenheiten, in denen Konsum nicht lediglich als individuelles Entscheidungsverhalten, sondern als gesellschaftlich, kulturell und global kontextualisierte Praxis erfahrbar wird (Jank & Meyer, 2018; Müller, 2025; Reich, 2014). Lernende werden so befähigt, Konsumzusammenhänge analytisch zu durchdringen, Zielkonflikte zu erkennen und eigene Urteile unter widersprüchlichen Bedingungen zu entwickeln (Gräsel et al., 2013; Rieß & Mischo, 2010).

Die Verbindung von Exkursionsdidaktik und konstruktivistischen Prinzipien erweist sich dabei als besonders tragfähig, da sie konkrete Lernanlässe schafft, die über eine reine Wissensaneignung hinausgehen. In der Auseinandersetzung mit Produkten, Preisen, Labels, Werbebotschaften oder Beratungssituationen können Lernende Konsumpraktiken kritisch analysieren, normative Erwartungen hinterfragen und alternative Handlungsoptionen erproben (Priddat, 2020; Sandlin, 2005; Sandlin & McLaren, 2010). Auf diese Weise werden nicht nur Urteilskompetenz und Reflexionsfähigkeit gestärkt, sondern auch volitionale und handlungsbezogene Dimensionen kritischer Konsumkompetenz adressiert (Weinert, 2001; Bartsch et al., 2024).

Konstruktivistische Zugänge sind für die Exkursionsdidaktik besonders hilfreich, weil sie die für Exkursionen charakteristische Offenheit und Situationsgebundenheit nicht als Störfaktor, sondern als didaktische Ressource nutzen: Lernende können eigene Beobachtungen und Vorerfahrungen einbringen, unterschiedliche Deutungen sozial aushandeln und die am Lernort gewonnenen Erfahrungen reflexiv mit fachlichen Konzepten verknüpfen (Reich, 2014; Reinmann & Mandl, 2006; Rempfler & Uphues, 2012). Passend dazu beschreiben Reinmann und Mandl eine Lernumgebung als „durch die besondere Qualität der aktuellen Lernsituation in zeitlicher, räumlicher und sozialer Hinsicht charakterisiert“ (2006, S. 615 f.). Dadurch wird der außerschulische Lernort nicht lediglich zur anschaulichen Kulisse bereits vorgegebener Inhalte, sondern zu einem Raum eigenständiger Erkenntnis- und Urteilsbildung. Andere didaktische Zugänge können einzelne dieser Vorteile ebenfalls bieten: Problemorientierte, erfahrungsbasierte und kooperative Arrangements fördern gleichfalls Aktivität, Kontextbezug und Perspektivenvielfalt (Kolb, 1984; Hmelo-Silver et al., 2007). Stärker instruktional ausgerichtete Zugänge besitzen demgegenüber Vorteile bei der fachlichen Strukturierung, der gezielten Wissenssicherung und der Entlastung von Lernenden; bleiben sie jedoch auf Informationsvermittlung und gelenkte Beobachtung beschränkt, nutzen sie die Offenheit, Mehrdeutigkeit und soziale Aushandlung realer Lernorte weniger konsequent (Jank & Meyer, 2018; Seidel & Prenzel, 2006). Entscheidend ist daher kein ausschließlicher Gegensatz der Ansätze, sondern eine didaktisch begründete Verbindung: Konstruktivistische Phasen der Exploration und Deutung sollten durch geeignete Instruktion, fachliche Rahmung und angeleitete Reflexion ergänzt werden.

Vor diesem Hintergrund wird deutlich, dass Verbraucher*innenbildung nicht auf die Vermittlung von Sach- und Orientierungswissen reduziert werden darf. Vielmehr ist sie als eigenständiger kritisch-pädagogischer Bildungsansatz zu begreifen, der Nachhaltigkeit als eine zentrale, jedoch nicht ausschließliche normative Orientierung integriert (McGregor, 1999; Müller, 2025). Die im Beitrag dargestellten Lernarrangements zeigen, dass konstruktivistische Exkursionsdidaktik sowohl an zentrale Zielsetzungen der Verbraucher*innenbildung als auch an Konzepte der Bildung für nachhaltige Entwicklung anschlussfähig ist, ohne in diesen aufzugehen. Insbesondere die Förderung von Gestaltungskompetenz im Sinne der BNE kann durch exkursionsbasierte Lernformen unterstützt werden, sofern Reflexion, Partizipation und

Perspektivenvielfalt systematisch angelegt sind (de Haan, 2008; Rieß & Mischo, 2010; Schreiber & Siegel, 2016).

Zugleich verdeutlichen die Ausführungen, dass die Wirksamkeit exkursionsbasierter Lernprozesse wesentlich von ihren sozialen, institutionellen und curricularen Rahmenbedingungen abhängt. Fragen der Zugänglichkeit, der Kosten, der sprachlichen und kulturellen Anschlussfähigkeit sowie der didaktischen Begleitung sind zentrale Voraussetzungen, um Exkursionen nicht nur für einzelne Lerngruppen, sondern für alle Lernenden wirksam zu gestalten (GDSU, 2020; KMK, 2024; OECD, 2011). Eine konstruktivistisch orientierte Exkursionsdidaktik ist daher immer auch als Beitrag zu Bildungsgerechtigkeit und Teilhabe zu verstehen (Schreiber & Siegel, 2016).

Insgesamt zeigt der Beitrag, dass konstruktivistisch gestaltete Exkursionen einen bedeutsamen Beitrag zur Weiterentwicklung einer zeitgemäßen Verbraucher*innenbildung leisten können. Sie eröffnen Lernräume, in denen Wissen, Erfahrung und Reflexion miteinander verschränkt werden und in denen Lernende dazu angeregt werden, ihr eigenes Konsumhandeln im Spannungsfeld individueller Bedürfnisse, gesellschaftlicher Erwartungen und globaler Herausforderungen kritisch zu reflektieren (Kolb, 1984; Lave & Wenger, 1991; Sterling, 2011). Damit leisten sie einen wichtigen Beitrag zur Entwicklung mündiger, urteilsfähiger und handlungsbereiter Subjekte in einer komplexen, von Konsum geprägten Gesellschaft.

Literatur

- Angele, C. M., Buchner, U., Obermoser, S., Michenthaler, J., & Salzmann-Schojer, K. (2021). *Fachdidaktik Ernährung: Ein Studienbuch*. Waxmann Verlag.
- Bartsch, S., Büning-Fesel, M., Johannsen, U., Kastrup, J., Lührmann, P., Oepping, A., Rademacher, C., & Mitglieder der Fachgruppe Ernährungsbildung. (2024). *Ernährungsbildung im Kontext nachhaltiger Entwicklung: Handlungsempfehlungen für Fachkräfte, Bildungssystem und Politik*. *Ernährungs Umschau*, 71(1), 2–9. <https://doi.org/10.4455/eu.2024.002>
- Birke, M., & Ullrich, H. (2020). *Konsumkompetenz und Nachhaltigkeit: Perspektiven der Verbraucherbildung*. Springer VS.
- BMBWF. (2023). *Lehrplan der Mittelschule (Lehrplan NEU): Ernährung und Haushalt*. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF). <https://www.bmbwf.gv.at>
- Brown, J. S., Collins, A., & Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18(1), 32–42.
- De Haan, G. (2008). Gestaltungskompetenz als Kompetenzkonzept der BNE. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 31(2), 10–14.
- De Haan, G., & Harenberg, D. (1999). *Bildung für eine nachhaltige Entwicklung: Didaktische Grundlagen und Beispiele*. Cornelsen.
- Delmas, M. A., & Burbano, V. C. (2011). The drivers of greenwashing. *California Management Review*, 54(1), 64–87. <https://doi.org/10.1525/cmr.2011.54.1.64>

- Eraut, M. (2004). Informal learning in the workplace. *Studies in Continuing Education*, 26(2), 247–273.
<https://doi.org/10.1080/158037042000225245>
- European Commission. (2012). *Building a culture of consumer rights and education*. Publications Office of the European Union.
- European Commission. (2020). *New consumer agenda*. Publications Office of the European Union.
- GDSU. (2020). *Außerschulische Lernorte im Sachunterricht (Positionspapier)*. Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts. <https://www.gdsu.de>
- Gräsel, C., Schlüter, K., & Trempler, K. (2013). Förderung von Bewertungskompetenz im Kontext nachhaltiger Entwicklung. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, 19, 59–80.
- Greeno, J. G. (1998). The situativity of knowing, learning, and research. *American Psychologist*, 53(1), 5–26.
- Grunert, K. G., & Wills, J. M. (2007). A review of European research on consumer response to nutrition information on food labels. *Journal of Public Health*, 15(5), 385–399.
<https://doi.org/10.1007/s10389-007-0101-9>
- Haubrich, H. (2014). *Didaktik der Geographie*. Westermann.
- Hemmer, I., Hemmer, M., & Uphues, R. (2017). *Exkursionsdidaktik Geographie* (4. Aufl.). Westermann.
- Hmelo-Silver, C. E., Duncan, R. G., & Chinn, C. A. (2007). Scaffolding and achievement in problem-based and inquiry learning. *Educational Psychologist*, 42(2), 99–107.
<https://doi.org/10.1080/00461520701263368>
- Jank, W., & Meyer, H. (2018). *Didaktische Modelle* (13. Aufl.). Cornelsen.
- Kattmann, U., Duit, R., Gropengießer, H., & Komorek, M. (2007). Das Modell der didaktischen Rekonstruktion – Ein Rahmen für naturwissenschaftsdidaktische Forschung und Entwicklung. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, 13, 3–18.
- Kultusministerkonferenz [KMK]. (2024). *Empfehlung der Kultusministerkonferenz zur Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Schule* (Beschluss vom 13. Juni 2024). Sekretariat der Kultusministerkonferenz.
https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2024/2024_06_13-BNE-Empfehlung.pdf
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice Hall.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Livingstone, D. W. (2001). *Adults' informal learning: Definitions, findings, gaps*. NALL Working Paper. University of Toronto.
- McGregor, S. L. T. (1999). Towards a rationale for integrating consumer and citizenship education. *Journal of Consumer Studies & Home Economics*, 23(4), 207–211.
- Meyer, H. (2010). *Leitfaden zur Unterrichtsvorbereitung*. Cornelsen.
- Müller, H. (2025). *Verbraucherinnen- und Verbraucherbildung in Deutschland: Studien zur Charakterisierung ihrer Situation an Schulen am Beispiel einer Publikationsanalyse* [Dissertation, Technische Universität Berlin]. <https://doi.org/10.14279/depositonce-23798>
- OECD. (2009). *Consumer education: Policy recommendations*. OECD Publishing.
- OECD. (2011). *Good practices for consumer education*. OECD Publishing.
- Priddat, B. P. (2020). Über Wasserkocher und andere Alltagsentscheidungen: Imagination und ästhetische Ökonomie. In C. Bala, D. Hohnsträter, P. Kenning, S. Krankenhagen, & W.

- Schuldzinski (Hrsg.), *Konsumästhetik zwischen Kunst, Kritik und Kennerschaft* (Bd. 11, S. 53–72). Verbraucherzentrale NRW.
- Reich, K. (2014). *Konstruktivistische Didaktik: Lehr- und Studienbuch* (5. Aufl.). Beltz.
- Reinmann, G., & Mandl, H. (2006). Unterrichten und Lernumgebungen gestalten. In A. Krapp & B. Weidenmann (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (5. Aufl., S. 613–658). Beltz PVU.
- Rempfler, A., & Uphues, R. (2012). Exkursionsdidaktik im Geographieunterricht: Lernprozesse zwischen Unterricht und Lebenswelt. *Praxis Geographie*, 42(7), 4–9.
- Rieckmann, M. (2018). Bildung für nachhaltige Entwicklung. In B. Overwien & M. Rieckmann (Hrsg.), *Lexikon der Bildung für nachhaltige Entwicklung* (S. 26–30). Klinkhardt.
- Rieß, W., & Mischo, C. (2010). Kompetenzmodell für BNE: Strukturen, Niveaus, Validierung. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, 16, 59–76.
- Sandlin, J. A. (2005) Culture, Consumption, and Adult Education: Refashioning Consumer Education for Adults as a Political Site Using a Cultural Studies Framework. *Adult Education Quarterly* 55(3): 165–181.
- Sandlin, J. A., & McLaren, P. (2010). *Critical pedagogies of consumption: Living and learning in the shadow of the "shopocalypse"*. Routledge.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.
- Schreiber, J.-R., & Siege, H. (Hrsg.). (2016). *Handbuch Bildung für nachhaltige Entwicklung*. Kallmeyer/Klett.
- Seidel, T., & Prenzel, M. (2006). Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität: Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(5), 658–675.
- UNESCO. (2020). *Education for sustainable development: A roadmap*. UNESCO Publishing.

Zwischen Abgrenzung und Verbundenheit

Die südkoreanische 4B-Bewegung und Vasudhaiva Kutumbakam als Spannungsfelder demokratischer Bildung

Thomas Benesch¹

DOI: <https://doi.org/10.53349/re-source.2026.i4.a1605>

Zusammenfassung

Der Beitrag untersucht die südkoreanische 4B-Bewegung (deren vier Prinzipien auf dem Verzicht von Ehe, Geburt, romantischen und sexuellen Beziehungen mit Männern liegen) als Ausdruck feministischen Widerstands gegen patriarchale Strukturen und fragt nach deren Bedeutung für die Demokratiebildung im Rahmen einer Global Citizenship Education (GCE). Unter Berücksichtigung von Leitfragen zu Demokratiebildung, der Rolle von Zivilcourage und Gemeinwohl sowie dem Verhältnis von politischer Bildung und gelebter Demokratie wird das Fallbeispiel 4B didaktisch ausgewertet. Als konzeptioneller Gegenhorizont dient das indische Prinzip *Vasudhaiva Kutumbakam* („die Welt als eine Familie“), das eine Ethik globaler Verbundenheit betont. Die Analyse zeigt, dass die 4B-Bewegung als produktiver Irritationsmoment für demokratische Aushandlungsprozesse dienen kann, indem sie die Ambivalenzen radikaler Widerstandspraktiken – zwischen strategischer Selbstermächtigung und der Gefahr normativer Ausschlüsse (etwa gegenüber trans* Personen) – offenlegt.

Stichwörter: Demokratiebildung, Global-Citizenship-Education, 4B-Bewegung, Zivilcourage, Bildungspolitik

1 Einleitung: Demokratiebildung als Lernraum für Ambivalenzen

Die Frage danach, wie Demokratie in der Schule gelernt werden kann, zieht sich durch die bildungspolitische Debatte: Soll Demokratie als Unterrichtsgegenstand vermittelt, als Projekt erfahren oder als gelebte Schulkultur praktiziert werden? Und welche Rolle spielen dabei

¹ Private Pädagogische Hochschule Burgenland, Thomas Alva Edison-Straße 1, 7000 Eisenstadt. E-Mail: thomas.benesch@ph-burgenland.at

Grundhaltungen wie Zivilcourage und die Orientierung am Gemeinwohl? Der vorliegende Beitrag nähert sich diesen Fragen über den Umweg eines scheinbar fernen Beispiels: der südkoreanischen 4B-Bewegung. Diese radikalfeministische Bewegung, die auf den Verzicht von Ehe, Geburt und romantischen und sexuellen Beziehungen mit Männern zielt, mag auf den ersten Blick wenig mit Demokratiebildung in heimischen Schulklassen zu tun haben. Gerade ihre Radikalität und die mit ihr verbundenen Ambivalenzen – zwischen strategischer Selbstermächtigung und der Gefahr neuer Ausschlüsse – erweisen sich jedoch als produktiver Lernanlass.

Die 4B-Bewegung wurde durch massive Gewalt gegen Frauen ausgelöst – darunter sexualisierte Gewalt im digitalen Raum, insbesondere durch sogenannte Spycams: heimlich installierte Kameras, mit denen Frauen ohne ihr Wissen und ihre Einwilligung gefilmt werden, wobei die Aufnahmen anschließend häufig online verbreitet werden, sowie häusliche Gewalt (Gong, 2021).

Demokratiebildung, so die These, lebt von der Fähigkeit, Differenzen auszuhalten, Konflikte zu artikulieren und Grenzziehungen zu reflektieren – ohne diese zu harmonisieren oder zu polarisieren. Eine kritische Global Citizenship Education (GCED) versteht sich als transformativer Bildungsansatz, der Lernende dazu befähigt, globale Zusammenhänge zu verstehen, Machtverhältnisse zu analysieren und Verantwortung in einer vernetzten Welt zu übernehmen (Benesch, 2025; Grobbauer & Wintersteiner, 2018, S. 8). Rahaman und Chattopadhyay (2025, S. 55) beschreiben Global Citizenship Education als ein Konzept, das über geographische Grenzen hinausgeht und soziale, ökologische und ökonomische Handlungen umfasst, um ein Bewusstsein für die globale Gemeinschaft und gemeinsame Menschlichkeit zu schaffen. Demokratiebildung und GCED stehen dabei in einem komplementären, nicht additiven Verhältnis. Während Demokratiebildung primär die Fähigkeit zur Aushandlung von Konflikten und Differenzen innerhalb einer meist national verfassten demokratischen Gemeinschaft in den Blick nimmt, überträgt GCED diese Kompetenzen auf transnationale Machtverhältnisse und globale Interdependenzen, ohne den demokratiethoretischen Kern – das Aushalten und Aushandeln von Differenz – aufzugeben (Banks, 2008, S. 129–130). GCED fungiert als Erweiterung, nicht als Ersatz der Demokratiebildung. Sie stellt den analytischen Rahmen bereit, damit ein geographisch fernes Fallbeispiel, wie die 4B-Bewegung für schulische Demokratiebildung, überhaupt erschließbar wird. Die 4B-Bewegung verkörpert eine solche Praxis der kritischen Weltverhältnisanalyse. Sie benennt patriarchale Gewaltstrukturen, weigert sich an diesen teilzuhaben und etabliert alternative Formen weiblicher Selbstbestimmung. Ihre Solidarität ist dabei nicht im geographischen, sondern im medialen Sinne global: Trotz ihres südkoreanischen Ursprungs zirkuliert die Bewegung digital über nationale Grenzen hinweg und findet international Resonanz, etwa in den USA (Ahmed & Holigres, 2024) – ein Aspekt, der weiter unten im Kontext der Übertragbarkeitsfrage vertieft wird (Schepens, 2025, S. 12). Das Konzept *Vasudhaiva Kutumbakam* mit seinem Verständnis, dass ‚die Welt eine Familie‘ ist und somit im Gegensatz zu 4B und der kompletten Ablehnung eines Teils der Gesellschaft, von Männern,

ist, kann so als Paradigma für die Förderung einer globalen inklusiven Entwicklung genutzt werden (Suchak et al., 2025, S. 606).

Im Folgenden wird nach einer Vorstellung der zentralen Merkmale von *Vasudhaiva Kutumbakam* die 4B-Bewegung im Kontext der GCED verortet, bevor die mit ihr verbundenen spezifischen Ambivalenzen als didaktische Ressource für Demokratiebildung ausgewertet werden. Der Beitrag verfolgt dabei keinen umfassenden Vergleich zwischen südkoreanischem Radikalfeminismus, indischer Weltethik und nationaler schulischer Demokratiepädagogik. Vielmehr werden diese Perspektiven gezielt als Spannungsfelder genutzt, um eine zentrale didaktische Frage zu bearbeiten: Wie können Lernende an radikalen politischen Praktiken demokratische Urteilsfähigkeit, Ambiguitätstoleranz und die Reflexion von Inklusion und Exklusion einüben? Die theoretische Breite des Beitrags dient daher nicht der vollständigen Ausarbeitung aller angesprochenen Konzepte, sondern vielmehr der Erschließung eines exemplarischen Lernraums. Ein besonderes Augenmerk liegt dabei auf der Reflexion von Grenzziehungen – etwa gegenüber Männern, nicht-binären Personen und trans* Menschen – sowie auf der Frage, wie diese Grenzziehungen mit dem demokratischen Ideal der Inklusion zu vermitteln sind. Schließlich wird das indische Konzept *Vasudhaiva Kutumbakam* – die ‚Welt als eine Familie‘ – als Gegenfolie und Erweiterung eingeführt, um den Horizont demokratischer Solidarität über identitätspolitische Grenzen hinaus zu öffnen.

Abbildung 1 fasst dieses Rahmenverständnis zusammen und veranschaulicht, wie GCED als übergeordneter Bezugsrahmen die 4B-Bewegung als Fallbeispiel und *Vasudhaiva Kutumbakam* als konzeptuellen Gegenhorizont miteinander in Beziehung setzt, bevor beide Perspektiven im Folgenden vertieft werden.

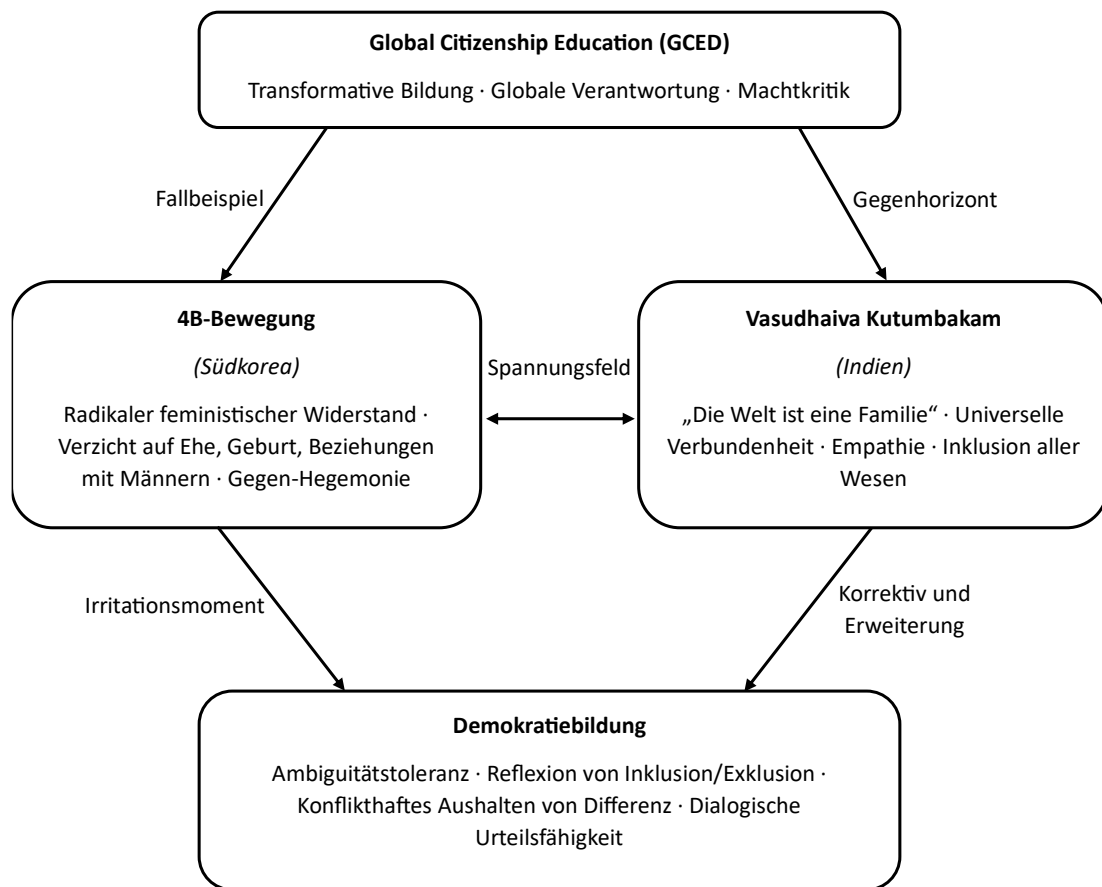


Abbildung 1: GCED als Rahmen für die 4B-Bewegung und *Vasudhaiva Kutumbakam*. (Eigendarstellung)

2 *Vasudhaiva Kutumbakam*: Die demokratische Idee der Weltfamilie

Der aus der *Maha Upanishad* stammende Sanskrit-Ausdruck bedeutet übersetzt: „Die ganze Welt ist eine Familie“ (*Vasudhaiva Kutumbakam*). Dieser Gedanke betont Empathie, Verbundenheit und eine kollektive Verantwortung für das Wohlergehen aller. Sobald die wechselseitige Abhängigkeit erfasst wird, ist es nicht mehr möglich, sich vom anderen zu trennen. Diese Erkenntnis zwingt zu verantwortungsvollem Handeln gegenüber der Natur, den Menschen und dem Kosmos. Das ist genau das, was *Vasudhaiva Kutumbakam* mit Weltfamilie meint: eine Empathie, die aus der Erkenntnis der Verbundenheit entspringt (Devarakonda, 2020, S. 164). Das Prinzip *Vasudhaiva Kutumbakam* wird in der asiatischen Umweltphilosophie nicht nur als menschliche Solidarität verstanden, sondern als universelle Verwandtschaft, die alle Wesen – belebt und unbelebt – einschließt. Es erkennt jedes Lebewesen als intrinsisch wertvoll und als Teil eines gemeinsamen Lebensnetzes an (Madarwala & Mamashita, 2026, S. 355) und steht für eine umfassende Demokratie, die wirtschaftliche, soziale, politische, kulturelle, geschlechtliche und ökologische Dimensionen des Lebens gleichermaßen umfasst. *Vasudhaiva Kutumbakam* fordert uns auf, die mehr-als-menschliche Welt als Familie wahrzu-

nehmen – als erweiterte Verwandtschaft, die in einem Lebensnetz verbunden ist. Dieses Prinzip wird als fundamentale Aussage über die Verbundenheit aller Lebewesen beschrieben, die nationale, ethnische und religiöse Grenzen überschreitet und eine inklusive Haltung sowie Respekt vor Vielfalt fördert (Rahaman & Chattopadhyay, 2025, S. 57). Diese Perspektive erweitert den Demokratiebegriff um eine ökologische Dimension, die nicht-menschliche Wesen als gleichwertige Mitglieder der Gemeinschaft einschließt (Madarwala & Mamashita, 2026, S. 356).

In der bildungswissenschaftlichen Debatte wird *Vasudhaiva Kutumbakam* zunehmend als konzeptionelle Wurzel einer Global Citizenship Education anerkannt: Prinzipien wie Inklusivität, Empathie und Einheit, die in den *Veden* – den ältesten religiösen und philosophischen Schriften des Hinduismus in Sanskrit – und den ihnen zugeordneten *Upanishaden*, die deren metaphysische Kerngedanken kommentierend vertiefen, verankert sind, bilden Werte einer GCED, die auf Verantwortung, Fürsorge und gegenseitiger Abhängigkeit beruht. Zugleich steht das Konzept in der Kritik. Es droht, in seiner politischen Indienstnahme zum wohlklingenden, aber entleerten Slogan zu verkommen, der über konkrete Machtverhältnisse hinwegtäuscht. Darüber hinaus ist die Familienmetapher kritisch zu reflektieren – zunächst in begrifflicher Hinsicht. *Vasudhaiva Kutumbakam* bezieht sich historisch nicht auf die bürgerliche Kernfamilie, sondern auf die in Südasien verbreitete Groß- bzw. Mehrgenerationenfamilie (der sogenannten *Hindu Joint Family*), in der mehrere verheiratete Söhne mit ihren Familien unter der Autorität eines männlichen Familienoberhaupts (*Karta*) im selben Haushalt zusammenleben. Gerade die südasiatische Mehrgenerationenfamilie bringt formalisierte Hierarchien hervor – etwa die patrilineare Kontrolle über Vermögen und Entscheidungen durch den *Karta* oder die untergeordnete Stellung der Schwiegertochter gegenüber der Schwiegermutter (Chakravarti, 1993, S. 580–581). Familie ist also keineswegs automatisch ein herrschaftsfreier Raum, sondern kann ebenso Ort von Hierarchie, Gewalt, geschlechtlicher Arbeitsteilung und normativer Kontrolle sein. Gerade aus feministischer Perspektive ist daher zu fragen, ob die Rede von der ‚Weltfamilie‘ unbeabsichtigt jene Institution idealisiert, gegen deren patriarchale Zumutungen sich Bewegungen wie die 4B richten. Didaktisch produktiv wird *Vasudhaiva Kutumbakam* deshalb nicht die harmonisierende Lösung, sondern der ambivalente Gegenhorizont zur 4B-Bewegung: ‚Gegenhorizont‘, weil es deren konfrontativer Differenzsetzung eine Ethik globaler Verbundenheit entgegenhält; ‚ambivalent‘, weil dieser Gegenentwurf selbst nicht widerspruchsfrei ist – seine politische Instrumentalisierbarkeit und seine idealisierende Familienmetapher zeigen, dass auch *Vasudhaiva Kutumbakam* auf seine Blindstellen gegenüber Macht und Konflikt befragt werden muss.

Das Konzept des *Vasudhaiva Kutumbakam* hebt die Ablehnung spaltender Ideologien hervor und fördert eine Vision einer harmonischen Welt (Suchak et al., 2025, S. 602). Im Unterschied dazu geht es der 4B-Bewegung gerade nicht um harmonische Familienmetaphorik, sondern um die offensive Benennung von Unterdrückungsverhältnissen. Für die Demokratiebildung liegt die produktive Spannung genau in diesem Gegensatz: Wie viel

Konflikt, wie viel radikale Differenzsetzung verträgt eine demokratische Gemeinschaft – und wo wird aus Widerstand neue Ausgrenzung?

3 Demokratiebildung im Spannungsfeld von politischer Bildung, Demokratiepädagogik und Global Citizenship Education

Der schulische Auftrag zur Demokratiebildung ist vielschichtig. Ihm liegt die Erkenntnis zugrunde, dass Bildung nie wertneutral ist und dass vermeintlich universale Ziele im Kontext globaler Machtverhältnisse kritisch zu hinterfragen sind (Grobbaauer & Wintersteiner, 2018, S. 8). Die UNESCO verankert diese ethische Basis in den *Four Pillars of Education*: Lernen zu wissen, Lernen zu handeln, Lernen zusammenzuleben und Lernen zu sein – wobei letztere Säule die Subjektwerdung in den Mittelpunkt rückt (Delors, 1996, S. 37). Ganzheitlich verstanden befähigt GCED Lernende, ihre Position in der vernetzten Welt zu finden, Wissen, Einfühlungsvermögen und aktives Engagement miteinander zu verbinden und globale Herausforderungen entschlossen anzugehen (Benesch, 2025).

Um den spezifischen Ort der 4B-Bewegung in dieser Landschaft zu verorten, ist eine begriffliche Differenzierung hilfreich. Politische Bildung meint eine bewusst gestaltete politische Sozialisation, die in Demokratien sowohl auf die Integration in das demokratische System als auch auf die Herausbildung einer politischen Persönlichkeit abzielt. In diesem Zusammenhang unterscheidet May (2008, S. 6) zwischen Politiklernen und Demokratielernen und beschreibt die beiden Zielrichtungen als „Hineinbildung in das demokratische System (Integration)“ sowie als „Herausbildung der politischen Persönlichkeit (Identität)“.

Sämann und Wohnig (2022, S. 4) kritisieren die Gleichsetzung von politischer Bildung und Demokratiebildung, da diese die konzeptionellen Unterschiede und die zugrundeliegenden theoretischen Vorannahmen verschleiern, und plädieren stattdessen für eine begriffliche Differenzierung. Für den vorliegenden Beitrag ist diese Differenzierung deshalb relevant, weil die 4B-Bewegung weder als Gegenstand politischer Bildung im engeren Sinne (d.h. als Vermittlung politischen Systemwissens) noch als reines Demokratielernen (im Sinne eines Erfahrungsraums für schulische Partizipation) greifbar ist; sie erfordert vielmehr eine kritisch-transformative Bildungsperspektive, die beide Zugänge überschreitet.

Vor diesem Hintergrund ist GCED mehr als ein pädagogisches Werkzeug zur Vermittlung globaler Themen aufzufassen. Als kritische Bildungspraxis fragt sie einerseits nach den Bedingungen, unter denen Weltverhältnisse erkannt, reflektiert und transformiert werden können. In der Lehrer*innenbildung wird GCED andererseits zunehmend als jene pädagogische Disziplin verstanden, die helfen kann, Fragen für die Weiterentwicklung eines demokratisch organisierten Zusammenlebens in globalisierten Kontexten aufzugreifen. Dieser integrative Anspruch findet seine theoretische Grundlage in Paulo Freires *Pädagogik der Unterdrückten*.

Bildung ist demnach ein politischer Akt, eingebettet in Machtverhältnisse, der im dialogischen, nicht-hierarchischen Prozess an realweltlichen Problemen ansetzt (Freire, 2005, S. 34, 80). Die konfliktorientierte Leseart findet ihre demokratietheoretische Grundlage in Mouffes (2014) agonistischem Modell, das zwischen antagonistischen Feindbildern (existenzielle Bedrohung) und agonistischen Gegner*innen (legitime, konkurrierende Deutungskämpfe) unterscheidet und politische Konflikte als konstitutiv für Demokratie begreift. Die 4B-Bewegung macht genau solche Verflechtungen sichtbar, indem sie Geschlechterungleichheit im Kontext geopolitischer Machtverteilung, ökonomischer Ausbeutung und postkolonialer Ungleichheiten thematisiert.

4 Die 4B-Bewegung zwischen Empowerment und Exklusion: Eine Fallstudie für demokratisches Lernen

Die 4B-Bewegung entstand in den 2010er Jahren in Südkorea als radikalfeministischer Widerstand gegen tief verwurzelte patriarchale Strukturen, die sich in einem der höchsten Gender-Pay-Gaps unter OECD-Staaten und massiven digitalen Belästigungen gegenüber Frauen* manifestieren (Park, 2025; Chassot, 2024). Die historischen Grundlagen der Geschlechterungleichheit in Südkorea lassen sich bis in die Choson-Dynastie (1392–1910) zurückverfolgen, als der Konfuzianismus als Staatsideologie die rechtliche und soziale Unterordnung der Frau unter männliche Autorität verankerte. Die japanische Kolonialherrschaft (1910–1945) verschärfte diese Strukturen durch systematische Repression und sexualisierte Gewalt, etwa im System der ‚*Trostfrauen*‘. Nach der Teilung Koreas 1945 wurden Frauenrechte zugunsten des nationalen Wiederaufbaus depriorisiert. Die Finanzkrise des *International Monetary Fund* (IMF) im Jahr 1997 stellte einen weiteren tiefgreifenden Einschnitt dar: Frauen waren überproportional von Massenentlassungen betroffen und wurden in prekäre, niedrig entlohnte Beschäftigungsverhältnisse gedrängt, wodurch das männliche Ernährermodell reifiziert wurde (Hutchins, 2026, S. 57). Diese historisch gewachsenen Strukturen bilden den Hintergrund für die anhaltende geschlechtsspezifische Gewalt und Diskriminierung – von sexueller Belästigung am Arbeitsplatz (80 % der überwiegend weiblichen Befragten in einer Regierungserhebung von 2015) über Partnergewalt (nahezu 80 % der befragten Männer in einer *Human Rights Watch*-Studie von 2017) bis hin zu sexualisierter Gewalt im digitalen Raum, wie dem *Nth Room*-Fall (2018–2020) und dem *Burning Sun*-Skandal (ab 2018), der die heimliche Videoaufzeichnung und Ausbeutung von Frauen in einem Nachtclub offenbarte (Kim, 2024, S. 22). Diese empirischen Befunde markieren den unmittelbaren soziopolitischen Kontext, aus dem die 4B-Bewegung als radikalfeministische Antwort hervorging. Konkrete Mitgliederzahlen oder Reichweitemessungen liegen nicht vor; die Bewegung operiert überwiegend in geschlossenen Online-Communities, was empirische Zugänge erschwert. Die Bewegung verbreitet sich hauptsächlich über soziale Netzwerke und Hashtags, um Informationen auszutauschen und politische Debatten zu führen (Gong, 2021). Die vorliegende Analyse stützt sich daher auf

sekundäre Quellen (Journalismus, wissenschaftliche Rezeption) und unterliegt der Einschränkung, dass die Selbstbeschreibung der Bewegung kaum direkt zugänglich ist. Historisch ging sie aus der Online-Initiative ‚Tal-ko‘ (Escape the Corset) hervor, in der sich Frauen gegen patriarchale Weiblichkeits- und Schönheitsnormen wandten. Die vier Prinzipien – Verzicht auf Ehe mit Männern (*bihon*), Kinder zu gebären (*bichulsan*), romantische (heterosexuelle) (*biyeonae*) und sexuelle Beziehungen mit Männern (*biseukeu*) – boykottieren jene gesellschaftlichen Institutionen, in denen patriarchale Herrschaft am unmittelbarsten wirksam wird (Schepens, 2025, S. 12). Im Lichte der Hegemonietheorie Mouffes ist die 4B-Bewegung eine gegen-hegemoniale Praxis: Sie überführt den realen Antagonismus der Geschlechterverhältnisse in einen agonistischen Wettstreit um gesellschaftliche Deutungshoheit – mit der prekären Gefahr, an der trans-exklusiven Grenze wieder in destruktiven Antagonismus umzuschlagen. Die Bewegung verzichtet bewusst auf zentrale Führungsstrukturen und operiert dezentral überwiegend in anonymen Internetforen – eine Organisationsform, die für den zeitgenössischen feministischen Widerstand charakteristisch ist (Rohma & Saadah, 2025, S. 169).

Teile der 4B-Bewegung werden für trans-exklusive Positionen (TERF, *Trans-Exclusionary Radical Feminism*) kritisiert. Dabei handelt es sich um Strömungen des radikalen Feminismus (*RadFem*), die Geschlecht überwiegend biologisch definieren und trans*, nicht-binäre sowie teilweise queere Personen aus feministischen Solidaritätskonzepten ausschließen. (Lee, 2025). Diese Positionen stehen im Widerspruch zu intersektionalen Ansätzen, die Diskriminierungsformen entlang von race, class, Geschlecht und – in Erweiterung des ursprünglichen Konzepts – Geschlechtsidentität nicht additiv, sondern in ihrem wechselseitigen Zusammenwirken analysieren (Crenshaw, 1989, S. 140).

Die TERF-Zuschreibung ist selbst umstritten: Kritiker*innen des Begriffs – darunter einige 4B-Aktivist*innen – lehnen ihn als externe Pathologisierung ab und behaupten, ihre Position sei eine strategische Geschlechteranalyse unter Bedingungen struktureller Unterdrückung, nicht ein essentialistisches Menschenbild (Fuss, 1989, S. 2). Diese kontroverse Selbstdeutung muss didaktisch berücksichtigt werden, statt die Bewegung einseitig zu kategorisieren.

Die Exklusion ist jedoch nicht allein als individuelles Versäumnis der Bewegung zu lesen, sondern verweist auf eine tiefere diskursive Bedingung. In einer Gesellschaft, deren Geschlechterordnung strukturell durch Gender-Essentialismus und binäre Zweigeschlechtlichkeit organisiert ist, steht kein Vokabular zur Verfügung, um Nicht-Binarität als eigenständige Kategorie zu denken – Widerstand bleibt an die binäre Logik gebunden, die er bekämpft (Butler, 2004, S. 42–43). Pearce, Erikainen und Vincent (2020, S. 678) heben hervor, dass die Kontrahent*innen in den TERF-Debatten oft ‚aneinander vorbeireden‘ – ein Hinweis darauf, dass unterschiedliche kategoriale Rahmungen zugrunde liegen.

Aus demokratiepädagogischer Perspektive ist die Bewegung in mehrfacher Hinsicht bedeutsam:

- Subjektwerdung durch Abgrenzung: indem sie die Differenz zwischen den Geschlechtern als strukturelle Machtdifferenz benennt und politisch nutzt, ermöglicht 4B jungen Frauen, sich als historische Subjekte zu erkennen. Dieser Prozess korrespondiert mit

Freires Verständnis von Bildung als dialogischem, ko-konstruktivem Prozess (Freire, 2005, S. 88). Gleichzeitig wirft er die Frage auf, ob strategische Grenzziehungen gegenüber dominanten Gruppen – notwendig, um eigene Räume der Wissensproduktion zu schaffen – Gefahr laufen, binäre Kategorien zu verfestigen und intersektionale Verwundbarkeiten unsichtbar zu machen (Noble, 2018, S. 26).

- Die Ambivalenz von Differenz: Nach Hannah Arendt (1958, S. 7) ist Pluralität – Menschen sind verschieden und nicht identisch – die Grundbedingung allen politischen Handelns; sie eröffnet erst den Raum, in dem gemeinsames Urteilen und Handeln möglich wird. Die 4B-Bewegung verengt diese Pluralität jedoch auf eine binäre Geschlechterachse – eine Engführung, die gegenüber nicht-binären und trans* Personen zum Ausschluss wird. Doch kritisch zu hinterfragen ist, dass die Hauptadressat*innen der 4B cis-Männer und cis-Frauen sind, wodurch nicht-binäre und trans* Personen in der Analyse struktureller Ungleichheiten weitgehend unberücksichtigt bleiben. Digitale Algorithmen verstärken diese binäre Logik. Sie machen bestimmte Sichtbarkeiten möglich – patriarchale Kritik, die in analogen Räumen oft unsichtbar bleibt – während sie andere systematisch ausschließen (Gillespie, 2014, S. 167, 171).
- Politische Übertragbarkeit und Kontextsensibilität: Die internationale Rezeption der Bewegung zeigt, dass ihre antiautoritäre Motivation in unterschiedlichen Kontexten anschlussfähig ist – sei es gegen patriarchale Ordnungsgewalt in Südkorea oder gegen politische Autorität in den Vereinigten Staaten von Amerika (Ahmed & Holigres, 2024). Ein unreflektierter Transfer jedoch droht die spezifischen historischen und kulturellen Voraussetzungen der Bewegung zu ignorieren. Devarakonda (2020, S. 173) warnt vor der unreflektierten Ausweitung von Befunden auf andere Kontexte. Die 4B-Bewegung ist zwar anschlussfähig, aber ein unreflektierter Transfer verzerrt sie. *Vasudhaiva Kutumbakam* bietet hier ein hilfreiches Korrektiv: Es erinnert daran, dass die Welt nur dann eine Familie sein kann, wenn wir die Vielfalt der Stimmen in ihrer jeweiligen Situiertheit ernst nehmen – nicht, indem wir Unterschiede einebnen, sondern indem wir sie als Grundlage einer demokratischen, nicht-hierarchischen Verbundenheit verstehen.
- Die Produktivität des Konflikts: Die Bewegung zeigt, dass Demokratiebildung nicht bei Konsensorientierung stehen bleiben darf. hooks (2010, S. 13) zufolge muss Bildung radikale Offenheit, Empathie und emotionale Kompetenz fördern – auch im Umgang mit Wut, Scham und Ohnmacht. Die 4B-Bewegung übersetzt genau solche Affekte in politische Strategien und bietet damit einen Referenzpunkt für eine Demokratiepädagogik an, der Konflikte nicht als Störung, sondern als integralen Bestandteil demokratischer Aushandlung begreift.

5 Die 4B-Bewegung als Lernimpuls für demokratische Schul- und Unterrichtskultur

Was bedeutet dieses Fallbeispiel nun konkret für die Gestaltung von Demokratiebildung in Schulen? Fünf didaktische Perspektiven lassen sich in diesem Bezug konkret ableiten:

1. Demokratie als Konflikt- und agonistischer Aushandlungsprozess: Der Klassenrat oder das Schüler*innenparlament sind wichtige Orte gelebter Demokratie, doch sie bleiben oft harmonisierend, indem sie die Mouffe'sche Unterscheidung von Feindbild und Gegner*in anwenden, um demokratische Konfliktaustragung von illegitimer Ausgrenzung zu unterscheiden. Die 4B-Bewegung kann als Fallbeispiel für radikale Positionen dienen, das den Lernenden zeigt, dass Demokratie auch darin besteht, unvereinbare Differenzen auszuhalten und zu verhandeln – ohne sie zwanghaft zu versöhnen. Dialogische Methodik zielt genau darauf ab, monologische Denkformen aktiv zu stören, indem sie Offenheit für unterschiedliche Repräsentationen, Gegensätze und Widersprüche bewährt. Dies entspricht dem demokratischen Aushalten von Differenz (Madarwala & Mamashita, 2026, S. 357).
2. Zivilcourage jenseits des Held*innennarrativs: Die 4B-Bewegung lehrt, dass Zivilcourage nicht nur im mutigen Einzeleingriff besteht, sondern auch in der alltäglichen, kollektiven Verweigerungshaltung gegenüber dominanten Normen. Diese Einsicht lässt sich auf andere gesellschaftliche Felder übertragen – etwa auf ökologisches Handeln, Antidiskriminierung oder Solidarität mit marginalisierten Gruppen.
3. Die Reflexion von Grenzen demokratischer Solidarität: Die Exklusionstendenzen der 4B-Bewegung bieten Anlass, über ein zentrales demokratisches Dilemma zu sprechen; wie weit reicht die Pflicht zur Solidarität? Wann wird aus strategischer Abgrenzung illegitime Ausgrenzung? Eine kritische GCED würde hier nicht vorschnell urteilen, sondern die Schüler*innen dazu anregen, die spezifischen historischen Gewalterfahrungen südkoreanischer Frauen zu würdigen, gleichzeitig aber auch die Perspektiven derer einzuholen, die von der Bewegung nicht repräsentiert werden.
4. *Vasudhaiva Kutumbakam* als Gegenhorizont: Der idealisierende Begriff der Weltfamilie kann als Hintergrund genutzt werden, um die Spannung zwischen radikaler Differenzsetzung (4B) und universalistischem Inklusionsanspruch (*Vasudhaiva Kutumbakam*) zu thematisieren. Lassen sich beide Perspektiven vermitteln? Benötigt radikaler Widerstand zeitweise exkludierende Räume, um überhaupt erst eine Stimme zu gewinnen – und wenn ja, wie lässt es sich verhindern, dass diese Räume sich verhärten und neue Hierarchien hervorbringen?
5. Die Analyse von Algorithmen und digitaler Öffentlichkeit: Da die 4B-Bewegung überwiegend digital operiert, bietet sie einen idealen Einstieg, um mit Schüler*innen über die Rolle von Algorithmen bei der Herstellung von Sichtbarkeit und Öffentlichkeit zu spre-

chen (Gillespie, 2014, S. 167). Dies schult nicht nur die Critical Media Literacy, sondern zudem das Verständnis dafür, wie digitale Räume demokratische Teilhabe ermöglichen, aber auch behindern können.

6 Fazit: Zwischen Anspruch und Wirklichkeit – Demokratie lernen als reflexiver Prozess

Die 4B-Bewegung Südkoreas kann als Katalysator für eine transformative Geschlechterreflexion im Rahmen der GCED wirken, weil sie jene normativen Prinzipien der GCED – Gerechtigkeit, Nachhaltigkeit, Gewaltlosigkeit und Partnerschaft – konkretisiert und gleichzeitig deren Grenzen aufzeigt (Grobbaauer & Wintersteiner, 2018, S. 8). Für die Demokratiebildung liegt der besondere Wert der Bewegung in ihrer Ambivalenz: Sie demonstriert, dass radikale Emanzipationsbewegungen nicht nur befreiende Potenziale entfalten, sondern auch selbst derartige Ausschlüsse produzieren können. Genau dies macht sie zu einem idealen Gegenstand für einen reflexiven Demokratieunterricht, der nicht bei der Vermittlung von Institutionenwissen stehen bleibt, sondern die konflikthafte, prozesshafte und niemals abgeschlossene Natur demokratischer Praxis erfahrbar macht.

Die eingangs gestellten Fragen nach der Umsetzung von Demokratiebildung in unterschiedlichen Schulformen, nach der Rolle von Zivilcourage und Gemeinwohl sowie nach dem Verhältnis von politischer Bildung und gelebter Demokratie, lassen sich nicht abschließend beantworten. Aber sie können in der Auseinandersetzung mit konkreten, widerständigen, unbequemen Beispielen wie der 4B-Bewegung neu und anders gestellt werden. Die Spannung zwischen radikaler Abgrenzung und globaler Verbundenheit ist kein Widerspruch, sondern der agonistische Kern einer demokratischen Weltfamilie. Dieser Aspekt wurde hier mit dem Konzept *Vasudhaiva Kutumbakam* verknüpft, um mögliches Potenzial für Ergänzungen und/oder Reflektion aufzuzeigen. Eine kritische GCED, die einen solchen Zugang wagt, erfüllt ihren Auftrag als Pädagogik der Hoffnung – ohne die realen Machtverhältnisse, die sie zu überwinden sucht, zu beschönigen oder zu harmonisieren.

Literatur

- Ahmed, H. N. & Holigres, X. (2024, 27. November). Could South Korea's 4B movement influence sex, marriage and childbearing in the U.S.? *The Seattle Spectator Online*, 1393.
- Arendt, H. (1958). *The human condition*. University of Chicago Press.
- Banks, J. A. (2008). Diversity, group identity, and citizenship education in a global age. *Educational Researcher*, 37(3), 129–139. <https://doi.org/10.3102/0013189X08317501>

- Benesch, T. (2025). Global Citizenship Education: Transformative Ansätze für eine inklusive und gerechte Zukunft. *HAUPTSache – Zeitschrift für pädagogische Praxis | Schule & Beratung*, 6, S. 45–49.
- Butler, J. (2004). *Undoing gender*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203499627>
- Chakravarti, U. (1993). Conceptualising Brahmanical patriarchy in early India: Gender, caste, class and state. *Economic and Political Weekly*, 28(14), 579–585.
<https://www.jstor.org/stable/4399556>
- Chassot, C. (2024, 26. November). South Korea's newest export: The 4B movement. *HEconomist*.
<https://heconomist.ch/2024/11/26/south-koreas-newest-export-the-4b-movement/>
- Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the intersection of race and sex: A Black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory, and antiracist politics. *University of Chicago Legal Forum*, 1989(1), 139–167. <https://chicagounbound.uchicago.edu/uclf/vol1989/iss1/8>
- Delors, J. (1996). *Learning: The Treasure Within*. UNESCO Paris.
- Devarakonda, B. (2020). Revisiting Dāna: A response to Eurocentric approaches. In A. Gupta & A. Mitra (Eds.), *Vasudhaiva Kutumbakam: Relevance of India's ancient thinking to contemporary strategic reality*. Vivekananda International Foundation & Aryan Books International New Delhi (pp. 162–175).
- Freire, P. (2005). *Pedagogy of the Oppressed*. Continuum New York.
- Fuss, D. (1989). *Essentially speaking: Feminism, nature, and difference* (1st ed.). Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9780203699294>
- Gillespie, T. (2014). The relevance of algorithms. In T. Gillespie, P. J. Boczkowski & K. A. Foot (Hrsg.), *Media technologies: Essays on communication, materiality, and society*. MIT Press Cambridge (S. 167–194). <https://doi.org/10.7551/mitpress/9780262525374.003.0009>
- Gong, Y.-H. (2021). Escaping from class of “women”: Reading 4B movement from Korea with theories of Monique Wittig. *Gender and Society*, 32, S. 39–72.
<https://doi.org/10.47949/gas.2021.32.002>
- Grobbauder, H. & Wintersteiner, W. (2018). Eine Schule des Weltbürgertums. Global Citizenship Education. Von der Theorie zur Praxis. In H. Grobbauder & W. Wintersteiner für die Österreichische UNESCO-Kommission (Hrsg.), *Globales Citizenship Education in der Praxis. Erfahrungen, Erfolge, Beispiele österreichischer Schulen*. Österreichische UNESCO-Kommission Wien (S. 7–9).
- hooks, b. (2010). *Teaching Critical Thinking: Practical Wisdom*. Routledge New York.
<https://doi.org/10.4324/9780203869192>
- Hutchins, M. (2026). Feminist refusal: 4B and the rejection of scripted womanhood in South Korea. *Plurality*, 5. <https://doi.org/10.2218/plurality.12083>
- Kim, J. (2024). Misogyny and gender conflicts in South Korea. *Communications in Humanities Research*, 44(1), 19–28. <https://doi.org/10.54254/2753-7064/44/20240118>
- Lee, Y.-I. (2025, August 11). *4B movement*. Encyclopaedia Britannica London.
<https://www.britannica.com/topic/4B-movement>

- Madarwala, S., & Mamashita, T. (2026). Dialogic encounters with the more-than-human: Indian and Japanese perspectives on environmental education. *Australian Journal of Environmental Education*, 42(3), S. 354–364. <https://doi.org/10.1017/aee.2025.10113>
- May, M. (2008). *Demokratielernen oder Politiklernen?* Wochenschau Frankfurt/Main.
- Mouffe, C. (2014). *Agonistik. Die Welt politisch denken*. Suhrkamp Berlin.
- Noble, S. U. (2018). *Algorithms of oppression: How search engines reinforce racism*. New York University Press. <https://doi.org/10.18574/nyu/9781479833641.001.0001>
- Park, J. Y. (2025, 15. April). 4B gegen patriarchale Zumutungen: Widerstand südkoreanischer Frauen* als Inspiration? *blog interdisziplinäre geschlechterforschung*. <https://www.gender-blog.de/beitrag/4b-suedkorea>
- Pearce, R., Erikainen, S. & Vincent, B. (Eds.). (2020). *TERF wars: Feminism and the fight for transgender futures* The Sociological Review Monograph Series, Vol. 68, No. 4). Sage. <https://doi.org/10.1177/0038026120934713>
- Rahaman, S. M., & Chattopadhyay, K. N. (2025). Exploring the roots of the concept of global citizenship education in Indian ethos. *VIDYA – A Journal of Gujarat University*, 4(1), S. 55–59. <https://doi.org/10.47413/atdw6712>
- Rohma, M. N. & Saadah, K. (2025). Challenging patriarchy: The resource mobilization of 4B movement in South Korea. *Proceedings of the International Conference on Politics, Social Sciences, and Humanities*, 1, S. 167–174.
- Sämann, J., & Wohnig, A. (2022). Politische Bildung und Demokratiebildung in der (außerschulischen politischen) Jugend(bildungs)arbeit. *Forum für Kinder- und Jugendarbeit*, 1, S. 4–9.
- Schepens, A. (2025). The rise of the 4B movement: Reimagining futures through radical resistance. *MUSE: A Journal of Media and Communication Studies*, 6(2), S. 1–19.
- Suchak, P., Siddhapura, J., Joshi, A., & Pandya, V. M. (2025). Vasudhaiva Kutumbakam: A timeless philosophy for today's global challenges. *International Journal of Research and Analytical Reviews*, 12(1), S. 602–606.

Mut machen zum Mitmachen

Demokratiebildung von Beginn an

Margarethe Kainig-Huber¹, Thomas Gaida², Babette Lughammer³, Marie-Christin Grobner⁴, Jürgen Nemec⁵, Paul Tarmann⁶, Buşra Kodak⁷

DOI: <https://doi.org/10.53349/re-source.2026.i4.a1603>

Zusammenfassung

Demokratiebildung stellt eine zentrale gesellschafts- und bildungspolitische Aufgabe dar. Der Artikel befasst sich damit, dass demokratische Haltungen und Kompetenzen nicht erst durch die Vermittlung politischer Inhalte entstehen, sondern durch Erfahrungen von Teilhabe, Anerkennung, Verantwortung und Selbstwirksamkeit in Familie, Kindergarten und Schule entwickelt werden. Die Familie wird dabei als erster Lernort demokratischer Werte beschrieben, während elementarpädagogische Einrichtungen und Schulen demokratische Erfahrungen durch Partizipation, Inklusion und gelebte Schulkultur ermöglichen. Darüber hinaus werden die Ambivalenz von Medien, die Biografiearbeit, außerschulische Lernorte sowie Kinderliteratur als mögliche Zugänge zur Demokratiebildung in der Primarstufe in den Blick genommen. Abschließend wird die Bedeutung von Mut, Partizipation und demokratischer Handlungsfähigkeit hervorgehoben und die Entwicklung eines österreichbezogenen Mitmach- und Mutmachbuches zur Demokratiebildung skizziert.

Stichwörter: Demokratiebildung, Primarstufe, Mut

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

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

³ Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Mühlgasse 67, 2500 Baden. E-Mail: babette.lughammer@ph-noe.ac.at

⁴ Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Mühlgasse 67, 2500 Baden. E-Mail: ma.grobner@ph-noe.ac.at

⁵ Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Mühlgasse 67, 2500 Baden. E-Mail: juergen.nemec@ph-noe.ac.at

⁶ Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Mühlgasse 67, 2500 Baden. E-Mail: paul.tarmann@ph-noe.ac.at

⁷ Sportmittelschule Gloggnitz. E-Mail: buesra.kodak@nmsgloggnitz.ac.at

1 Demokratie früh erleben und mitgestalten

Laut dem Democracy Index des Economist leben weltweit nur etwa 45 Prozent der Menschen in einer Demokratie. Der Bericht sieht vor allem schwindendes Vertrauen in Politikerinnen und Politiker, Parteien und staatliche Institutionen sowie soziale Ungleichheit und fehlende echte Teilhabe als Ursachen für den Rückgang an Demokratien (Statista Research Department, 2025).

Österreich wird in diesem Bericht als vollständige Demokratie eingestuft, jedoch auch in Österreich ist die Zufriedenheit mit dem politischen System in allen Bevölkerungsgruppen gesunken. Es gibt verschiedene Ansätze, dieser Krise zu begegnen, wie beispielsweise die Bekämpfung der wahrgenommenen Korruption (ORF, 2025).

Ein weiterer Ansatz liegt im Ausbau der Demokratiebildung auf sämtlichen Bildungsebenen. Doch Demokratie beginnt bereits in der Familie, wo Kinder grundlegende Einstellungen zu Autorität, Mitbestimmung, Gerechtigkeit, Konfliktlösung und Respekt erwerben.

1.1 Die Familie als erster Lernort der Demokratie

Bernstein (1972, zitiert nach Hurrelmann, 2001) entwickelte als einer der ersten Sozialtheoretiker ein Kategoriensystem, das die Lebensbedingungen der Eltern, die familiäre Rollenstrukturen und Persönlichkeitsmerkmale der Kinder berücksichtigt. Er leitete daraus Kommunikationsstrukturen ab und Formen sozialer Kontrolle, welche die Verhaltensweisen von Kindern beeinflussen. Ein zentrales Ergebnis seiner Forschung ist die Erkenntnis, dass sich die sozialen und kulturellen Erfahrungen der Familienmitglieder in den familiären Interaktions- und Kommunikationsmustern widerspiegeln und dort symbolisch kodiert werden.

Die Familie übernimmt in den ersten zehn Lebensjahren eines Kindes die Funktion eines zentralen sozialen Bezugspunktes sowie eines sozialen Filters für die Verarbeitung der äußeren Realität (Hurrelmann, 2001). Die persönlichen Erfahrungen der Eltern mit politischen Herrschaftsformen, staatlichen Maßnahmen sowie mit Vor- und Nachteilen bei der Inanspruchnahme sozialer und öffentlicher Versorgungssysteme stellen einen Teil ihrer politischen Identität dar. Diese wird im Familienleben durch Sprache, Stimmung und Erziehung vermittelt und für Kinder als Realität sichtbar und spürbar. Daher kommt insbesondere dem ersten Lebensjahrzehnt eine große Bedeutung für die Demokratiebildung zu. In dieser Zeit werden grundlegende Haltungen geprägt und neben der Familie vermitteln Einrichtungen der Elementar- und Primärpädagogik Konzepte und Werte, wie Solidarität, Wirksamkeit, Partizipation, Respekt, Vielfalt, Offenheit sowie Vorstellungskraft.

Wird die Familie als erster Lernort für Demokratie verstanden, ist auch zu berücksichtigen, dass demokratische Werte und Haltungen nicht in allen Familien gleichermaßen vermittelt oder gelebt werden. Manche Familien fühlen sich Gruppen zugehörig, die ihren Mitgliedern

Normen und Kontrollen auferlegen, um die Reichweite ihres Verhaltens, ihrer Einstellungen und Beziehungen zu regulieren und die Kontinuität der Gruppe sicherzustellen (Mann, 1999).

1.2 Frühe Demokratiebildung in der Elementarpädagogik

Demokratiebildung beginnt nicht erst dort, wo Kinder politische Begriffe verstehen oder über Wahlen, Parlamente und Parteien sprechen können. Sie beginnt viel früher: in den ersten Erfahrungen mit Gemeinschaft, mit Regeln, mit Konflikten und mit der Frage, ob die eigene Stimme im Alltag zählt. Gerade in elementarpädagogischen Einrichtungen zeigt sich Demokratie als gelebte Praxis. Kinder erleben im Kindergarten täglich, wer entscheiden darf, wer gehört wird, wer mitmachen kann und wie mit Unterschiedlichkeit umgegangen wird.

Eberlein, Durand und Birnbacher (2021) beschreiben Demokratiebildung im Elementarbereich als eine Aufgabe, die eng mit Partizipation, Teilhabe, Inklusion und Anerkennung verbunden ist. Diese Begriffe stehen nicht zufällig nebeneinander, sondern verweisen auf zentrale Voraussetzungen demokratischen Zusammenlebens. Demokratie ist in diesem Verständnis nicht nur eine politische Herrschaftsform, sondern auch eine wertebasierte Lebensform, die von Anfang an erfahren und eingeübt werden muss (Eberlein et al., 2021). Für junge Kinder ist Demokratie deshalb zunächst etwas sehr Konkretes. Sie erfahren sie, wenn sie bei Entscheidungen beteiligt werden, wenn ihre Gefühle ernst genommen werden oder wenn Erwachsene nicht einfach über sie hinweg bestimmen.

Das kann im Morgenkreis sichtbar werden, wenn Kinder Themen einbringen dürfen. Dies zeigt sich beim gemeinsamen Aushandeln von Gruppenregeln, beim Umgang mit Streit oder bei der Frage, ob ein Kind selbst entscheiden darf, ob es an einem Angebot teilnehmen möchte. Solche Situationen wirken auf den ersten Blick klein, sind aber für frühe Demokratiebildung bedeutsam, weil Kinder hier Selbstwirksamkeit erleben. Eine videografische Untersuchung von Abeck, Jegodtka und Schmude (2023) zu Partizipationsmöglichkeiten in gruppenpädagogischen Settings zeigt am Beispiel des Morgenkreises, dass gerade alltägliche pädagogische Situationen ein erhebliches Potenzial für Beteiligung besitzen. Zugleich wird deutlich, dass Partizipation nicht automatisch entsteht, nur weil Kinder in einer Gruppe zusammenkommen. Entscheidend ist vielmehr, wie pädagogische Fachkräfte Gesprächs- und Entscheidungssituationen gestalten und welche tatsächlichen Handlungsspielräume Kindern eröffnet werden.

Auch Eberlein et al. (2021) machen deutlich, dass frühkindliche Demokratiebildung noch kein abschließend geklärtes oder einheitlich umgesetztes Feld ist. Umso wichtiger ist es, Beteiligung nicht als einzelne Methode, sondern als pädagogische Grundhaltung zu verstehen.

Ein weiterer zentraler Punkt ist der Umgang mit Differenz. Elementarpädagogische Einrichtungen sind keine gesellschaftsfreien Räume. Kinder bringen unterschiedliche Stärken, Sprachen, Familienformen, soziale Erfahrungen, religiöse Hintergründe, Hautfarben, Körper, Fähigkeiten und Geschlechterbilder mit. Diese Unterschiede sind im Alltag präsent – auch dann, wenn Erwachsene sie nicht ausdrücklich thematisieren. Stärck (2021) zeigt in seiner

Auseinandersetzung mit frühem demokratischem Lernen, Antidiskriminierung und Differenz, dass Kindertageseinrichtungen auch Orte sein können, an denen gesellschaftliche Ungleichheiten und rassistische Deutungsmuster reproduziert werden. Das ist gerade deshalb bedeutsam, weil junge Kinder nicht außerhalb gesellschaftlicher Bewertungen aufwachsen, sondern diese bereits früh wahrnehmen, nachahmen und in ihr eigenes Handeln aufnehmen können.

Stärck (2021) macht anhand eines Fallbeispiels aus dem Kita-Alltag deutlich, dass diskriminierende Situationen nicht dadurch verschwinden, dass Erwachsene sie als „kindlich“ oder „nicht so gemeint“ einordnen. Wenn Kinder erleben, dass bestimmte Namen belächelt, bestimmte Sprachen abgewertet oder bestimmte Körper und Hautfarben kommentiert werden, lernen sie ebenfalls etwas über Gesellschaft – nur eben nichts Demokratisches. Frühe Demokratiebildung muss daher immer auch diskriminierungskritisch gedacht werden. Sie umfasst nicht nur Beteiligung und Mitbestimmung, sondern auch die Frage, ob alle Kinder gleichermaßen Anerkennung, Schutz und Zugehörigkeit erfahren.

Demokratiebildung in der Elementarpädagogik bedeutet daher nicht, Unterschiede zu übergehen und so zu tun, als wären alle Kinder gleich. Vielmehr geht es darum, Gleichwürdigkeit erfahrbar zu machen. Stärck (2021) knüpft hier an das pädagogische Spannungsfeld von Gleichheit und Differenz an: Kinder sollen in ihrer Unterschiedlichkeit gesehen werden, ohne dass daraus Hierarchien entstehen. Für die Praxis heißt das, dass pädagogische Fachkräfte genau hinschauen müssen: Welche Kinder kommen in Büchern, Liedern, Bildern und Materialien vor? Welche Familienformen werden selbstverständlich mitgedacht? Welche Sprachen haben im Alltag Platz? Und wann muss eine Fachkraft klar eingreifen, weil Kinder ausgeschlossen oder abgewertet werden?

Dabei geht es nicht darum, den Kindergarten mit politischen Programmen zu überfrachten. Vielmehr liegt die Stärke der Elementarpädagogik darin, demokratische Erfahrungen an Alltagssituationen zu knüpfen. Wenn Kinder gemeinsam überlegen, wie ein Streit gelöst werden kann, üben sie Perspektivenübernahme. Wenn sie erleben, dass Regeln erklärt und nicht nur angeordnet werden, erfahren sie Begründung und Fairness. Wenn sie merken, dass Erwachsene auch Fehler eingestehen können, lernen sie, dass Autorität nicht mit Unfehlbarkeit verwechselt werden muss. Genau darin liegt ein wichtiger demokratiepädagogischer Kern: Kinder erfahren, dass Zusammenleben verhandelbar ist, ohne beliebig zu sein.

2 Möglichkeiten der Demokratiebildung in der Primarstufe

Demokratische Lerngelegenheiten verstehen sich als pädagogisch gestaltete Situationen, in denen Schülerinnen und Schüler demokratische Prinzipien wie Partizipation, Mitbestimmung und Verantwortungsübernahme durch eigenes Handeln erfahren und reflektieren können. Demokratie wird dabei als soziale wirksame Praxis erlebt und Demokratiebildung richtet sich

an alle Kinder und Jugendlichen und berücksichtigt dabei deren unterschiedliche individuellen Voraussetzungen, Fähigkeiten, sprachlichen Kompetenzen, sozialen Hintergründe und möglichen Beeinträchtigungen. Sie ist somit als inklusiver Bildungsauftrag zu verstehen, der allen Lernenden die Möglichkeit eröffnen soll, demokratische Erfahrungen zu sammeln, Partizipation zu erfahren und sich aktiv an gesellschaftlichen und gemeinschaftlichen Prozessen zu beteiligen.

Im vorliegenden Kapitel kommen Expertinnen und Experten aus unterschiedlichen Bildungsbereichen zu Wort, darunter pädagogische Fachkräfte, schulische Führungskräfte sowie Hochschullehrende. Ihre Beiträge eröffnen unterschiedliche Perspektiven auf die Möglichkeiten und Herausforderungen einer früh einsetzenden Demokratiebildung. Die verschiedenen Expertisen verbinden praxisbezogene Erfahrungen mit wissenschaftlichen Zugängen und ermöglichen dadurch eine multiperspektivische Betrachtung demokratiepädagogischer Prozesse von Beginn an.

2.1 Schule gemeinsam gestalten

Beim aufmerksamen Betrachten einer Schule werden nicht nur Aspekte ihrer räumlichen und gestalterischen Ausgestaltung sichtbar, sondern es entsteht zugleich ein Eindruck davon, inwieweit demokratische Bildungs- und Beteiligungsprozesse im schulischen Alltag tatsächlich gelebt werden. Dasselbe gilt für den digitalen Auftritt der Schule. Ein Motto oder das Leitbild einer Schule machen beispielsweise Werte und Haltungen transparent. Diese im Team der Schulgemeinschaft zu vereinbaren ist gelebte Partizipation. Die Lehrpersonen, die Schulleitung, weiteres pädagogisches und nichtpädagogisches Personal und die Eltern sowie Erziehungsberechtigten bilden eine Gemeinschaft, die zum Wohle der Schülerinnen und Schüler die Schulkultur, das Schulklima sowie die Bildungs- und Erziehungsprozesse innerhalb der Institution prägen.

Der Führungsstil der Schulleitung, die offene Tür und das offene Ohr prägen eine Schule. Professionelle Zielvereinbarungsgespräche, Fairness und Transparenz tragen zu einem Klima des Respekts und des Vertrauens bei. Auch in Konferenzen werden demokratische Haltungen sichtbar oder auch nicht.

In den partizipativen Beteiligungsgremien Klassen- und Schulforum der Primarstufe haben Eltern unter anderem die Möglichkeit, an schulischen Entscheidungsprozessen mitzuwirken, Interessen zu artikulieren und die Gestaltung des schulischen Lebens aktiv mitzubestimmen. Damit Klassen- und Schulforen ihre Funktion als demokratische Beteiligungsstrukturen tatsächlich erfüllen können, ist es erforderlich, sie als lebendige Räume des Austausches und der Mitgestaltung zu etablieren. Sie sollten nicht auf eine rein formale Funktion reduziert werden, in der Entscheidungen lediglich bestätigt werden, sondern als Foren verstanden werden, in denen unterschiedliche Perspektiven eingebracht, kritisch reflektiert und konstruktiv diskutiert werden. Dies setzt bei allen Beteiligten die Bereitschaft voraus, eigene

Standpunkte zu vertreten, andere Sichtweisen anzuerkennen sowie gemeinsam tragfähige Kompromisse zu entwickeln. (Living-democracy, 2010)

Demokratische Partizipation erfordert darüber hinaus Offenheit für Lern- und Entwicklungsprozesse, da Entscheidungen im Dialog ausgehandelt und bestehende Strukturen kontinuierlich hinterfragt und weiterentwickelt werden müssen. Auf diese Weise können Klassen- und Schulforen einen wesentlichen Beitrag zur Förderung einer demokratischen Schulkultur leisten.

Das Format des Klassenrates wird bereits in vielen Volksschulen praktiziert. Dabei besprechen Klassen wöchentlich gemeinsam Angelegenheiten ihrer Klasse, treffen in weiterer Folge Entscheidungen und suchen Problemlösungen. Der Klassenrat stellt ein wichtiges Instrument der Förderung von Partizipation dar, doch er ist für eine umfassende Demokratiebildung in der Volksschule allein nicht ausreichend. Ebenso stellen Schulparlamente, fächerübergreifende Projekte und Unverbindliche Übungen zur Demokratiebildung wertvolle Beiträge dar, die Erfahrungen und das Bewusstsein von Schülerinnen und Schülern zu erweitern.

Doch Demokratiebildung sollte noch größer gesehen werden. Sie erfordert die Verankerung demokratischer Prinzipien in der gesamten Schulkultur sowie vielfältige Beteiligungs- und Mitgestaltungsmöglichkeiten (BMBWF, 2024).

2.2 Medien als Fenster zur Demokratie

Medien sind gesellschaftliche Kommunikations- und Vermittlungsinstanzen, die Informationen, Meinungen und unterschiedliche Perspektiven öffentlich zugänglich machen. In demokratischen Gesellschaften tragen freie und pluralistische Medien zur Konstitution einer öffentlichen Sphäre bei, indem sie gesellschaftliche Vielfalt sichtbar machen, Diskurse ermöglichen, Machtverhältnisse kritisch beleuchten und Prozesse gesellschaftlicher Selbstverständigung und Selbstkorrektur unterstützen (Seethaler, 2018).

Erst die Fenster verleihen dem Haus Licht und Luft. Das Fenster als Schnittstelle zwischen dem Innen und dem Außen ist der Ort des Durchlasses, der den Grenzen des Hauses das Ausgrenzende nimmt. Als Element des Inklusiven lässt das Fenster das Licht auf das eigene Selbstverständnis werfen, indem es das Antlitz anderer hereinholt.

Im Haus einer demokratischen Gesellschaft, die sich in ihrer demokratischen Verfasstheit immer wieder neu verständigen und errichten muss, ohne je zu einem Ende zu gelangen, übernehmen Medien das für die demokratische Ausgestaltung essenzielle Element der Fenster. Ohne freie Medien ist in modernen Gesellschaften eine demokratische, pluralistische Öffentlichkeit ebenso wenig möglich wie der überindividuelle Blick auf die je anderen, vor allem auf jene, die in hegemonialen Ordnungen aus dem Feld des Sicht- und Sagbaren ausgeschlossen werden. Medien sind unerlässlich, um Initiativen, Prozesse und Mechanismen der Selbstbefragung und Selbstkorrektur von Gesellschaften zu vergemeinschaften und zu

institutionalisieren. Eine Gesellschaft, in der die Akzeptanz und Bereitschaft, sich selbst zu hinterfragen, schwindet, wird anfällig für demokratiegefährdende Ausrichtungen.

Medien sind somit für die Konstitution einer demokratischen Öffentlichkeit ebenso erforderlich wie für das Sichtbar- und Sagbarmachen von Pluralität, von Anteillosen an vorherrschenden Diskursen oder von gesellschaftlichen Ausschlüssen, die es kritisch zu hinterfragen gilt. Die Demokratie braucht Medien, die demokratischen Aufgaben nachkommen, und die Medien brauchen eine funktionierende Demokratie, die bereit ist, sich fortlaufend selbst zu demokratisieren.

Mit Blick auf aktuelle „Zerfallserscheinungen der Demokratie“ (Calhoun et al., 2024) spielen Medien eine ambivalente Rolle. Sie dienen als Lautsprecher sowohl für die Demokratie als auch für deren Pathologien und Gefährdungen. Als offene Foren des Austausches, der Kritik und Kontrolle an bestehenden Herrschafts- und Ungleichheitsverhältnissen, der Partizipation, Selbstermächtigung und Selbstorganisation von Bürgerschaft sind demokratische Medien zunehmend mit Gegenwind konfrontiert oder positionieren sich selbst (neu) als Katalysator für die Unterminierung einer demokratischen Zielausrichtung der Gesellschaft. Umso dringlicher gilt es, Demokratiebildung und demokratische Selbstbildungsprozesse mit Medienbildung zu verzahnen.

Eine demokratische Medienbildung hat bereits in der Primarstufe das kritische Bewusstsein für aktuelle Gefahrenmomente zu fördern und zu sensibilisieren. Dazu gehört die (gefühlte wie tatsächliche) „schwindende Wirkmacht der Bürger“ (Calhoun et al., 2024, S. 42) ebenso wie ein gestiegener „Vertrauensverlust“ (ebd., S. 47) des *demos* sowohl gegenüber der Politik als auch gegenüber Medien, deren Versprechen einer Ermächtigung der vielen durch die Digitalisierung zugunsten von „Machtmaschinen in den Händen weniger“ (Ramge, 2022, S. 25) zu weichen scheint.

Die Bildungsarbeit muss die Gesamtheit und Ambivalenz von Medien in den Blick nehmen. Medien müssen von vornherein in den Zusammenhang mit der Erarbeitung eines demokratischen Bewusstseins und der demokratischen Praxis gestellt werden. Damit sie auch als Fenster für das Ereignis der Selbst- und Mitbestimmung in der Verantwortung für andere, insbesondere der Schwächsten, demokratisch eingesetzt werden.

2.3 Lernen an Lebensgeschichten

Für ein grundlegendes Verständnis der Biografiearbeit ist zunächst eine begriffliche Einordnung erforderlich. Der Begriff „Biografie“ leitet sich aus dem Griechischen ab und setzt sich aus βίος (bios) im Sinne von „Leben“ oder „Lebenswandel“ sowie γράφειν (graphein) im Sinne von „schreiben“, „aufzeichnen“ oder „niederschreiben“ zusammen. Biografiearbeit kann demnach als das „Schreiben des Lebens“ verstanden werden. Dies umfasst nicht nur die Beschreibung vergangener Lebensereignisse, sondern ebenso deren Reflexion und aktive Gestaltung. In diesem Koordinatensystem vollzieht sich Biografiearbeit als ein Prozess, der neben der historischen Dimension stets auch gegenwartsbezogene und zukunftsorientierte

Perspektiven einschließt. Im Kontext biografischen Lernens lassen sich grundsätzlich zwei Zugänge unterscheiden: Zum einen die biografische Selbstreflexion, die auf die Auseinandersetzung mit der eigenen Lebensgeschichte abzielt, und zum anderen die Beschäftigung mit Fremdbiografien, bei der die Lebensgeschichten anderer Personen zum Gegenstand der Reflexion werden (Zentrum für Schulqualität und Lehrerbildung, 2016).

Biografien eignen sich für Demokratiebildung in der Primarstufe besonders gut, weil Kinder Demokratie zunächst über Menschen und Geschichten verstehen – weniger über abstrakte Begriffe wie Verfassung, Gewaltenteilung oder Wahlen.

Durch Biografien lernen Kinder die Welt aus der eigenen und fremden Perspektive zu sehen. Dieses „Sehen mit vier Augen“ erschließt den Kindern wie sich Demokratie entwickelt und die Beschäftigung mit Lebensgeschichten fördert die Perspektivenübernahme und Empathie. Kinder können durch die Auseinandersetzung mit Biografien selbst entscheiden, ob und in welcher Weise sie die Erfahrungen anderer Menschen für die Entwicklung ihrer eigenen Identität nutzen möchten. Besonders geeignet sind Biografien, die Einblicke in die Kindheit einer Person ermöglichen, Außergewöhnliches im Alltagsleben sichtbar machen, traditionelle Geschlechterzuschreibungen hinterfragen und Zukunftsvertrauen fördern (Rohrbach, 2009).

Das Beispiel von Ludovica Hainisch-Marchet (1901-1993) (Tarmann, 2025, S. 281-283. 424f.) zeigt, wie eine komplexe Biografie in einfacher Sprache zusammengefasst werden kann und wie Biografiearbeit zur Demokratiebildung beiträgt. Die biografischen Informationen ermöglichen es, historische Entwicklungen und gesellschaftliche Veränderungen anhand eines konkreten Lebensweges nachzuvollziehen. In Verbindung mit den Aufgaben und Impulsen der Tabelle können Lernende etwa Veränderungen in Wien erkennen, Unterschiede in Erziehungsvorstellungen besprechen, die Auswirkungen der nationalsozialistischen Diktatur auf Freiheit beschreiben oder die Wiederherstellung der Demokratie nach der Herrschaft der Nationalsozialisten diskutieren.

Biografiearbeit macht Geschichte anschaulich und fördert demokratische Kompetenzen wie Perspektivenübernahme, Reflexion und gesellschaftliche Teilhabe.

Biografische Informationen	Kompetenzen
Ludovica Hainisch-Marchet wurde 1901 in Wien geboren. Sie wuchs in einer wohlhabenden Familie auf und interessierte sich schon früh für andere Menschen und für das Zusammenleben in der Welt.	Erkennen der Veränderungen der Stadt Wien anhand von Postkarten
Nach der Schule arbeitete sie einige Jahre in Genf in der Schweiz. Später studierte sie, um Lehrerin für Deutsch und Französisch zu werden. Sie war davon überzeugt, dass Kinder mit Respekt und ohne Gewalt erzogen werden sollen.	Zeigen von Orten auf einer Karte. Erkennen von Unterschieden in der Erziehung

Als die Nationalsozialisten immer mächtiger wurden, warnte Ludovica in einer Zeitschrift vor deren Ideen. Weil das gefährlich war, musste sie nach Schweden flüchten. Nach dem Zweiten Weltkrieg kehrte sie nach Österreich zurück. Sie setzte sich weiter für Frieden, Umweltschutz und Menschenrechte ein. 1951 schrieb sie Geschichte: Sie war die erste Frau weltweit, die für das Amt des Bundespräsidenten kandidierte. Viele Menschen fanden diese Idee damals ungewohnt, weil Frauen selten politische Spitzenämter innehatten. Deshalb bekam sie nur wenige Stimmen. Trotzdem gab Ludovica nicht auf. Sie gründete Altenheime, schrieb in Zeitungen und arbeitete weiter für Frieden und ein gutes Zusammenleben der Menschen. An ihren Vater Gustav erinnert in Baden die Marchetstraße. Ludovica starb mit 92 Jahren in Deutschland. Schreibe oder zeichne drei Dinge auf, die du verändern würdest, wenn du für einen Tag Bundespräsidentin oder Bundespräsident wärst. Was meinst du. Ist es heute leichter Bundespräsidentin in Österreich zu werden?	Beschreiben von Auswirkungen einer Diktatur auf die Freiheit Diskutieren der Wiederherstellung der Demokratie Erkennen außergewöhnlicher Handlungen. Diskutieren der Reaktion der Bevölkerung Erkennen von Resilienz Bewusstes Wahrnehmen von Straßennamen Formulieren persönlicher Ideen
--	---

Tabelle 1: Eigendarstellung

2.4 Demokratiebildung an außerschulischen Lernorten

Demokratiebildung in Schule wird auf unterschiedlichen Ebenen gelebt. Eines eint jedoch alle Schularten, die Relevanz grundlegender Bildungsprozesse zu ermöglichen, in dem Kinder Demokratie als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform erfahren, reflektieren und mitgestalten lernen (Baar & Schönknecht, 2018).

Außerschulische Lernorte besitzen im Zusammenhang mit Demokratiebildung eine besondere didaktische Qualität. Sie unterbrechen die schulische Raumordnung, erweitern Erfahrungsräume und ermöglichen Begegnungen mit gesellschaftlicher Wirklichkeit (Sauerborn & Brühne, 2022). Orte wie Gemeindeamt, Bibliothek, Museum, Feuerwehr, Parlament, Rathaus, Gedenkstätte, Naturraum oder lokale Initiativen werden zu Lernräumen, in denen demokratische Prinzipien nicht abstrakt vermittelt, sondern konkret erfahrbar werden. Kinder und Jugendliche erleben, dass Gesellschaft gestaltet ist, Regeln ausgehandelt werden, Menschen Verantwortung für andere übernehmen und öffentliche Räume sowie unterschiedliche Interessen, Perspektiven und Konflikte an diesen Orten aufeinandertreffen (Diersen & Paschold, 2020).

Aus didaktischer Perspektive lassen sich außerschulische Lernorte als Schnittstellen zwischen Lebensweltorientierung, Partizipation und politischer Mündigkeit beschreiben. Der Sachunterricht der Volksschule zielt darauf ab, Kinder bei der Erschließung ihrer natürlichen, sozialen, kulturellen und technischen Umwelt zu unterstützen (Sauerborn & Brühne, 2022). Demokratie fängt dort an, wo Fragen nach Teilhabe, Macht, Regeln, Gemeinwohl und Verantwortung in kindgemäßer Form möglich und aufgegriffen werden. Ein Besuch im Gemeindeamt kann etwa nicht nur Verwaltungsabläufe sichtbar machen, sondern auch Fragen eröffnen: Wer entscheidet über Spiel- und Sportplätze? Wie können Kinder und Jugendliche Anliegen einbringen? Warum braucht eine Gemeinde Regeln? Welche Stimmen werden gehört, welche bleiben unsichtbar?

Demokratiepädagogisch bedeutsam ist dabei weniger der Lernort an sich als vielmehr seine didaktische Rahmung. Außerschulisches Lernen entfaltet erst dann demokratiebildende Wirkung, wenn es vorbereitet, dialogisch begleitet und nachbereitet wird. Ergänzungen durch weitere didaktische und fachliche Zugänge (Reusser, 2018) führen Handlungsorientiertheit und Fachinhalte zusammen. Schülerinnen und Schüler benötigen Gelegenheit, eigene Fragen zu entwickeln, Beobachtungen zu dokumentieren, Interviews zu führen, unterschiedliche Perspektiven einzunehmen und ihre Erfahrungen kritisch zu reflektieren. Methodisch eignen sich Kinder- und Jugendparlamente, performative Rollenspiele, Forscheraufträge, Wahlen, Perspektivenkarten, Fotodokumentationen oder gemeinsame Entscheidungsprozesse.

Der Referenzrahmen des Europarats zu Kompetenzen für eine demokratische Kultur (Europarat, 2023) bietet dazu eine anschlussfähige Orientierung. Demokratiebildung umfasst demnach nicht nur Wissen über Institutionen, sondern auch zu Werten, Haltungen, Fähigkeiten sowie kritischem Denken. Für die schulische Bildung bedeutet dies, Lerngelegenheiten zu schaffen, in denen Lernende Empathie, Toleranz, Kooperationsfähigkeit, Konfliktfähigkeit und Verantwortungsbewusstsein entwickeln können. Außerschulische Lernorte begünstigen solche Prozesse, durch das Einfordern von Mehrperspektivität. Diese außerschulischen Begegnungen mit der Pluralität der Gesellschaft durch Menschen mit unterschiedlichen Aufgaben, Biografien, Bedürfnissen und Positionen eröffnen den Schülerinnen und Schülern neue mehrperspektivische Einsichten zu unterschiedlichen Haltungen und Rollenverständnissen (Karpa et al., 2015). Demokratie bedeutet dabei für eine Gemeinschaft, dass Differenz und Meinungsverschiedenheit gleichermaßen Aushandlung einfordern. Gerade Schülerinnen und Schüler können in dieser Weise an konkreten Situationen lernen, dass unterschiedliche Interessen legitim sind und demokratische Instrumente notwendig werden, wenn nicht alle zur gleichen Meinung gelangen. Ein Spielplatz, ein Schulweg, ein öffentlicher Park oder ein Erinnerungsmal können Ausgangspunkte sein, um Fragen nach Nutzung, Sicherheit, Erinnerung oder Gerechtigkeit zu diskutieren und das gesellschaftliche Moment der Pluralität zu erkennen.

Für die Professionalisierung von Lehrpersonen ergibt sich daraus die Aufgabe, außerschulische Lernorte nicht als herausgelöste Exkursionen, sondern als demokratiepädagogische Erfahrungsräume in transdisziplinären Formaten zu denken.

Entscheidend sind klare Formulierungen von Lernzielen, altersangemessene Problemstellungen, partizipative Methoden und eine reflexive Nachbereitung (Meyer, 2024). Demokratiebildung gelingt vor allem dort, wo Lernende nicht nur über Demokratie sprechen, sondern sich selbst als Fragende, Urteilende und Handelnde aktiv erleben (Gloe & Oeftering, 2017). Außerschulische Lernorte leisten dazu einen wesentlichen Beitrag, da sie Schule, Lebenswelt und Öffentlichkeit miteinander verbinden und demokratische Bildung als gelebte Praxis ermöglichen, um Räume für kritisch-emanzipatorische politische Lern- und Bildungsprozesse zu öffnen.

3 Mit Kinderbüchern Demokratie entdecken

Ausgewählte Kinderliteratur kann wesentlich zur Demokratiebildung in der Primarstufe beitragen, da sie demokratische Werte, gesellschaftliche Vielfalt und Partizipation altersadäquat erfahrbar macht. Durch die Identifikation mit den Charakteren der Bücher, die Übernahme verschiedener Perspektiven sowie dialogische Reflexion fördern Bilderbücher und erzählende Werke wesentliche demokratische Kompetenzen wie Empathie, Urteilsfähigkeit, Mitbestimmung, Selbstwirksamkeit und Verantwortungsbewusstsein.

Demokratiebildung gelingt vor allem im Gespräch über das Buch: Dialogisches Lesen, bei dem Kinder eine aktive Rolle übernehmen, indem sie erzählen, beschreiben, Vermutungen äußern, begründen und eigene Bezüge zu ihren Erfahrungen herstellen, erweist sich in diesem Zusammenhang als eine bedeutsame Methode. Gemeinsame Reflexionen und die Verknüpfung mit eigenen Erfahrungen ermöglichen Kindern, Bewusstsein über demokratische Haltungen und Kompetenzen zu gewinnen und aktiv weiterzuentwickeln.

Neben Bilderbüchern und erzählender Kinderliteratur stellen Kindersachbücher einen wertvollen Zugang zur Demokratiebildung in der Primarstufe dar (Richter & Hurrelmann, 1998).

Im Rahmen dieses Beitrags kann lediglich eine exemplarische Auswahl jener Kinderbücher, die derzeit auf dem Markt verfügbar sind, kurz vorgestellt werden.

3.1 Beispiele für Kinderliteratur zur Demokratiebildung

Im Kinderbuch „Kann ich bitte in die Mitte?“ von Susanne Straßer geht es um eine Gruppe von Tieren und einem Kind, die gemeinsam ein Buch lesen möchten. Bevor sie damit beginnen können, hat jedes Tier noch einen persönlichen Wunsch: die Katze braucht beispielsweise ein Kissen oder der Fisch möchte in der Mitte sitzen. Dadurch entsteht eine chaotische Situation. Am Ende finden jedoch alle ihren Platz und können gemeinsam lesen. Das Buch zeigt, dass demokratisches Zusammenleben bedeutet, die Bedürfnisse aller wahrzunehmen, miteinander zu verhandeln und gemeinsam Lösungen zu finden. Nur wenn jede und jeder einen Platz in der Gemeinschaft hat, herrscht Zufriedenheit (Straßer 2021).

Im Kinderbuch „Im Dschungel wird gewählt – So funktioniert Demokratie“ erzählen André Rodrigues, Larissa Ribeiro, Paula Desgualdo und Pedro Markun die Geschichte von Tieren, die mit ihrem König, dem Löwen, unzufrieden sind. Daher beschließen sie erstmals demokratische Wahlen abzuhalten. Verschiedene Tiere kandidieren mit unterschiedlichen Ideen und Wahlversprechen. Aspekte wie Wahlkampf, Diskussionen, Abstimmungen, Egoismus und auch Fairness werden dabei thematisiert.

Das Bilderbuch vermittelt kindgerecht wichtige Prinzipien der Demokratie wie Mitbestimmung, Meinungsvielfalt, Regeln und Verantwortung. Es zeigt, dass Demokratie vom aktiven Mitwirken aller und auch vom Vertrauen lebt (Rodrigues et al., 2020).

Das Kindersachbuch „Demokratie. Deine Stimme zählt. Verfassung, Organe, Wahlen – warum ist es wichtig, unsere Demokratie zu schützen?“ aus der Reihe WAS IST WAS wird ab 8 Jahren empfohlen. Es vermittelt Kindern grundlegendes Wissen über Demokratie, indem es kindgerecht Begriffe wie Verfassung, Gewaltenteilung, Wahlen, Menschenrechte und politische Mitbestimmung erklärt. Anhand von konkreten Beispielen veranschaulicht es, warum demokratische Werte geschützt und aktiv gelebt werden müssen. Dabei orientiert es sich vorwiegend am politischen System Deutschlands (Weller-Essers, 2024).

3.2 Ein Mitmach- und Mutmachbuch zur Demokratiebildung in Österreich

Die bisherigen Ausführungen zeigen, dass Demokratiebildung für ein friedliches Miteinander eine zentrale Rolle spielt und die Sensibilisierung für Offenheit, Toleranz und die Berücksichtigung der Menschenwürde umfasst. Für die Demokratiedidaktik besonders relevant scheint ein weiterer Begriff zu sein, der die Voraussetzung dafür bietet, diese wichtigen Anliegen und Prinzipien auch bei konkreten Anlässen anzusprechen und gegebenenfalls einzumahlen. Es soll darum gehen, zentrale Überzeugungen der Demokratiebildung in die Öffentlichkeit zu tragen und somit in einen breiten Diskurs einzubringen. Diese angesprochene Voraussetzung dafür ist eine besondere Haltung, Mut.

Etymologisch leitet sich das Lexem „Mut“ aus dem indogermanischen „mo“ ab. Das bedeutet so viel wie „einen starken Willen besitzen“ oder „sich bemühen“ (Stangl, 2026). „Muot“ hieß es wiederum im Althochdeutschen und stand für „Seelenstimmung, worauf gerichteter Sinn, Verlangen, Begehren oder Gesinnung“. Im 13. Jahrhundert wurde der Mutbegriff als „wagende Kampflust, wagende starke Seelenstimmung, Entschlossenheit und trotziger Eigenwille“ belegt (Weigand, 1969, S. 244).

In diesem Sinne sollen Kinder durch Demokratiebildung darin bestärkt werden, sich für positive Veränderungen und ein friedliches Miteinander zu „wagen“, Verantwortung zu übernehmen und die eigenen Rechte sowie jene anderer zu berücksichtigen.

Diese demokratische Haltung impliziert wiederum einen „starken Willen“, welcher als Grundlage für Partizipation gesehen werden kann. Jede positive Veränderung beginnt erfahrungsgemäß – vorerst – beim jeweiligen Menschen selbst. Deshalb steht im Mittelpunkt

der Demokratieförderung ebenso die Förderung demokratischen Muts für Offenheit, Toleranz und die Teilhabe an der Mitgestaltung einer besseren Welt, auch an die Zivilcourage ist hier zu denken. Durch unterschiedliche Möglichkeiten der Vermittlung von Demokratiebildung werden Kinder ermutigt, eigene Stimmen einzubringen und andere Meinungen wahr- und ernst zu nehmen.

Aus demokratiedidaktischer Perspektive ist es daher nicht genug, Wissen rein inhaltsbezogen zu vermitteln. Auch die Kompetenzen dürfen sich nicht auf kognitive Fähigkeiten beschränken, vielmehr geht es darum, neben der Reproduktions-, der Transfer- und der Reflexionskompetenzen auch eine gewisse Handlungsbefähigung zu vermitteln. Hilfreich dafür können Unterrichtsmaterialien wie ein „Mitmach- und Mutmachbuch mit Österreichbezug“ sein, wodurch ein altersgemäßer Zugang zur Demokratiebildung ermöglicht werden kann. Ein solches Buch soll an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich durch das Zentrum „Prohairesis – Demokratie“ vorbereitet und veröffentlicht werden.

Das Ziel ist, dass Lernende sich mit den Inhalten dieses Buches beschäftigen und auch kontroverse Themen diskutieren. Darüber hinaus werden sie durch kindgerechte Texte und Grafiken ermutigt, Parallelen zur persönlichen Lebenswelt herzustellen. Jedes Kapitel ermöglicht Reflexionen und regt zum Mitdenken, Mitentscheiden und Mitgestalten an. Schließlich eröffnen die handlungsorientierten Inhalte des Buches Räume im Denken und Umsetzen, die mit Stichworten wie Selbstermächtigung bzw. Empowerment, Eigenverantwortung und dem Wunsch, sich selbst bei der Weltgestaltung einzubringen, zusammengefasst werden können.

Jede Veränderung setzt Mut voraus. Insgesamt wird deutlich, dass die Förderung von Mut zu Meinungsfreiheit, Selbstbestimmung und Partizipation somit als gemeinsame Aufgabe von Eltern und Schule zu verstehen ist.

4 Demokratiebildung als gelebte Ermutigung zur Teilhabe

Die vorliegenden Ausführungen verdeutlichen, dass Demokratiebildung als langfristiger und umfassender Bildungsprozess bereits in der frühen Kindheit beginnt. Demokratische Haltungen und Kompetenzen entstehen nicht ausschließlich durch die Vermittlung politischen Wissens, sondern vor allem durch konkrete Erfahrungen von Anerkennung, Mitbestimmung, Verantwortung und Selbstwirksamkeit. Familie, Elementarpädagogik und Schule bilden dabei aufeinander bezogene Lern- und Erfahrungsräume, in denen Kinder demokratisches Zusammenleben unmittelbar erfahren und mitgestalten können.

Für die Primarstufe zeigt sich eine besondere Vielfalt an Möglichkeiten, Demokratiebildung umzusetzen. Eine demokratische Schulkultur, partizipative Entscheidungsstrukturen, eine kritisch-reflexive Medienbildung, die Auseinandersetzung mit Biografien, außerschulische Lernorte sowie Kinderliteratur eröffnen unterschiedliche Zugänge zu demokratischen Werten und Kompetenzen. Gemeinsam ist diesen Ansätzen, dass Kinder nicht lediglich über

Demokratie lernen, sondern sich selbst als handelnde, urteilsfähige und verantwortungsbewusste Mitglieder einer Gemeinschaft erfahren.

Als verbindendes Element der dargestellten Zugänge erweist sich schließlich der Mut: der Mut, die eigene Meinung zu äußern, Fragen zu stellen, Verantwortung zu übernehmen, Widerspruch auszuhalten und sich für andere einzusetzen. Demokratiebildung muss daher über die Vermittlung von Wissen hinausgehen und Kinder zur aktiven Mitgestaltung ihrer Lebenswelt befähigen. Ein österreichbezogenes Mitmach- und Mutmachbuch kann hierzu einen wichtigen Beitrag leisten, indem es Wissen, Reflexion und Handlungsmöglichkeiten miteinander verbindet. Demokratie beginnt dort, wo Menschen ermutigt werden, ihre Stimme einzubringen – und wo ihnen tatsächlich zugehört wird.

Literatur

- Abeck, I.-M., Jegodtka, A., & Schmude, C. (2023). Partizipationsmöglichkeiten von Kindern in gruppenpädagogischen Settings: Eine empirische Untersuchung von Partizipation als Schlüsselement einer inklusiven Alltagsgestaltung in Kindertageseinrichtungen. *Frühe Bildung*, 12(2), 74–81. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000609>
- Baar, R., & Schönknecht, G. (2018). *Außerschulische Lernorte: didaktische und methodische Grundlagen* (1. Aufl., Bd. 30). Beltz.
- BMBWF. (2024). *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2024. Teil 3: Bildung in der Demokratie. Demokratiebildung. Konzepte, Strategien und Perspektiven.*
- Calhoun, C., Gaonkar, D. P., & Taylor, C. (2024). *Zerfallserscheinungen der Demokratie*. Aus dem Englischen von Andreas Wirthensohn. Suhrkamp.
- Diersen, G., & Paschold, L. (2020). Außerschulisches Lernen – ein Beitrag zur Bildung für nachhaltige Entwicklung und Inklusion. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 43.
- Eberlein, N., Durand, J., & Birnbacher, L. (2021). *Bildung und Demokratie mit den Jüngsten: Bezugstheorien, Diskurse und Konzepte zur Demokratiebildung in der Kindertagesbetreuung*. Beltz.
- Europarat (2023). *Referenzrahmen: Kompetenzen für eine demokratische Kultur. Band 1 - Kontext, Konzepte und Modell*. <https://www.coe.int/en/web/education/-/referenzrahmen-kompetenzen-f%C3%BCr-eine-demokratische-kultur>
- Gloe, M., & Oeftering, T. (2017). *Perspektiven auf Politikunterricht heute – Vom sozialwissenschaftlichen Sachunterricht bis zur Politiklehrerausbildung*. Nomos.
- Hurrelmann, K. (2001). *Einführung in die Sozialisationstheorie. Über den Zusammenhang von Sozialstruktur und Persönlichkeit*. Beltz.
- Karpa, D., Lübbecke, G., & Adam, B. (2015). Außerschulische Lernorte – Theoretische Grundlagen und praktische Beispiele. In D. Karpa, G. Lübbecke & B. Adam (Hrsg.), *Außerschulische Lernorte. Theorie, Praxis und Erforschung außerschulischer Lerngelegenheiten* (S. 11–27). Prolog.
- Living-democracy (2010). *Ein demokratischer Stil der Schulleitung*. <https://www.living-democracy.com/de/principals/leadership/a-democratic-style-of-school-leadership-2/>

- Mann, L. (1999). *Sozialpsychologie*. Beltz.
- Meyer, H. (2024). *Was ist guter Unterricht?* (16., komplett überarbeitete Neuaufl.). Cornelsen.
- ORF. (2025). *Unzufriedenheit mit Politik wächst*. <https://orf.at/stories/3413126/>.
- Ramge, T. (2022). Ermächtigungsmaschinen. Ein Essay. In G. Marci-Boehncke, M. Rath, M. Dalere & H. Höfer (Hrsg.), *Medien – Demokratie – Bildung. Normative Vermittlungsprozesse und Diversität in mediatisierten Gesellschaften* (S.25–28). Springer VS.
- Reusser, K. (2018). Allgemeine Didaktik – quo vadis?. *BzL – Beiträge Zur Lehrerinnen- Und Lehrerbildung*, 36(3), 311–328. <https://doi.org/10.36950/bzl.36.3.2018.9420>
- Richter, K., & Hurrelmann, B. (1998). *Kinderliteratur im Unterricht. Theorien und Modelle zur Kinder- und Jugendliteratur im pädagogische-didaktischen Kontext*. Juventa Verlag.
- Rodrigues, S., Ribeiro, L., Desgualdo, P., & Markun, P. (2020). *Im Dschungel wird gewählt*. Prestel.
- Rohrbach, R. (2009). *Kinder & Vergangenheit, Gegenwart, Zukunft: Was Erwachsene wissen sollten*. Klett Verlag.
- Sauerborn, P., & Brühne, T. (2022). *Didaktik des außerschulischen Lernens* (8. Aufl.). Schneider Verlag Hohengehren.
- Seethaler, J. (2018). Demokratie + Medienkompetenz = Öffentlichkeit. In Österreichische Gesellschaft für Politische Bildung (ÖGPB), *Tätigkeitsbericht – Bildungsangebote 2018* (S. 8–9).
- Stangl, W. (2026). *Mut*. Online-Lexikon für Psychologie & Pädagogik. <https://lexikon.stangl.eu/24992/mut>
- Stärck, A. (2021). Rassismusrelevant: eine diskursive und elementarpädagogische Auseinandersetzung mit frühem demokratischen Lernen, (Anti-)Diskriminierung und Differenzen. In Institut für Demokratie und Zivilgesellschaft (Hrsg.), *Wissen schafft Demokratie. Schwerpunkt Ursachen von Ungleichwertigkeitsideologien und Rechtsextremismus* (Bd. 10, S. 90–101). Institut für Demokratie und Zivilgesellschaft.
- Statista Research Department. (2025). *Der Stand der Demokratie 2024*. <https://de.statista.com/infografik/20599/economist-democracy-index/>.
- Straßer, S. (2021). *Kann ich bitte in die Mitte*. Peter Hammer Verlag.
- Tarmann, P. R. (2025). *Ideale der Menschlichkeit: Von der Sprengkraft des Austrohumanismus*. Alber Verlag.
- Weigand, F. (1969). *Deutsches Wörterbuch*. De Gruyter.
- Weller-Essers, A. (2024). *WAS IST WAS. Demokratie. Deine Stimme zählt*. Tessloff.
- Zentrum für Schulqualität und Lehrerbildung (ZSL). (2016). *Lernen an Biografien: Einführung und Methoden*. https://lehrerfortbildung-bw.de/u_gewi/religion-ev/gym/bp2016/fb5/5_autobio/1_einf/

Carbon Capture in der demokratischen Bildung – Klimaschutz oder Greenwashing?

Bewertungskompetenz am Beispiel von kontroversen Klimaschutzmaßnahmen fördern

Rita Elisabeth Krebs¹, David Johannes Hauck², Linda Hämmerle³, Veronika Winter⁴

DOI: <https://doi.org/10.53349/re-source.2026.i4.a1609>

Zusammenfassung

Der Beitrag zeigt anhand der Technologien Carbon Capture and Storage und Carbon Capture and Utilisation, dass beim Umsetzen von Klimaschutzmaßnahmen ein sogenannter Verzögerungsdiskurs vorherrscht, der technologische Neuerungen als mögliche Lösungen der Klimakrise präsentiert, obgleich aber gesellschaftliche und politische Maßnahmen ergriffen werden sollen. Diese Technologien bieten somit einen guten Ansatzpunkt zur Förderung der demokratischen Bildung, indem die Lernenden sich Fachwissen über die Technologien aneignen und dann informiert und reflektiert für und gegen den Einsatz von Carbon Capture zum Schutz des Klimas argumentieren.

Stichwörter: Klimawandel, Bewertungskompetenz, Carbon Capture

1 Einleitung

Leben auf dem Planeten Erde ist aktuell nur aufgrund des natürlichen Treibhauseffekts möglich, ohne den der Planet nicht bewohnbar, sondern vereist wäre. Der anthropogene

¹ Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Mühlgasse 67, 2500 Baden.

E-Mail: rita.krebs@ph-noe.ac.at

² Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg, Regensburger Straße 160, 90478 Nürnberg.

E-Mail: david.hauck@fau.de

³ Universität Wien, Porzellangasse 4/2/2, 1090 Wien.

E-Mail: linda.haemmerle@univie.ac.at

⁴ Universität Wien, Porzellangasse 4/2/2, 1090 Wien.

E-Mail: veronika.winter@univie.ac.at

Treibhauseffekt jedoch sorgt dafür, dass die Durchschnittstemperatur auf der Erde steigt, indem Wärmestrahlung durch eine erhöhte Konzentration von Treibhausgasen wie Kohlenstoffdioxid oder Methan in der Atmosphäre auf die Erdoberfläche reflektiert wird (IPCC, 2026a). Die daraus resultierenden klimatischen Veränderungen der letzten Jahrzehnte führen zu einer Häufung von Extremwetterereignissen, einer Verschiebung von Klimazonen und dem Anstieg des Meeresspiegels (Calvin et al., 2023; Steiniger et al., 2022).

Die wissenschaftlichen Grundlagen zu Ursachen des anthropogenen Klimawandels sind seit Jahrzehnten bekannt; schon im Jahr 1896 vermutete Svante Arrhenius einen Zusammenhang zwischen Erderwärmung und Kohlenstoffdioxid (Kunz, 2023) und spätestens mit den IPCC-Bereichen der letzten Jahre ist der anthropogene Klimawandel als wissenschaftlicher Fakt anzusehen. Zweifel daran wurde von der fossilen Industrie gestreut, obwohl die Auswirkungen von Treibhausgasen wie Kohlenstoffdioxid auf den Klimawandel dort schon früh bekannt waren. Bonneuil et al. (2021) zeigen beispielsweise, dass der französische Ölkonzern Total bereits 1971 über die Gefahren des Klimawandels Bescheid wusste und dass im Zuge einer Kampagne der International Petroleum Industry Environmental Conservation Association (IPIECA) gezielt Misstrauen an einem Zusammenhang zwischen Klimawandel und Treibhausgasen verbreitet wurden. Inzwischen ist jedoch nicht mehr die Leugnung oder der Zweifel am Zusammenhang zwischen erhöhten Treibhausgasemissionen und Fortschreiten des Klimawandels das dringende Problem, sondern sogenannte Verzögerungsdiskurse (Lamb et al., 2020). Eine Ausprägung des Verzögerungsdiskurses ist *technological optimism*, der postuliert: “technological progress will rapidly bring about emissions reductions in the future” (Lamb et al., 2020, S. 5). Diese Diskurse stehen im krassen Gegensatz dazu, dass weltweit die Mehrheit der Bevölkerung für Klimaschutz steht und auch bereit wäre, Klimaschutzmaßnahmen mitzutragen und zu unterstützen (Andre et al., 2024). Aktuell fehlt jedoch die demokratische Entscheidungsfindung zur Umsetzung von Maßnahmen, sowie durchdachte und nachhaltige politische Entscheidungen (Dittrich et al., 2023; Steiniger et al., 2022). Laut dem zweiten österreichischen Sachstandsbericht zum Klimawandel (AAR2) betrug der Anstieg der Jahresmitteltemperatur in Österreich bis 2024 +3,1°C seit der vorindustriellen Zeit (Formayer et al., 2025), was sich in extremen Hitzetagen, teilweise Wasserknappheit und nachteiligen Folgen für Gesellschaft und Industrie äußert, insbesondere in der Landwirtschaft (siehe Abbildung 1).

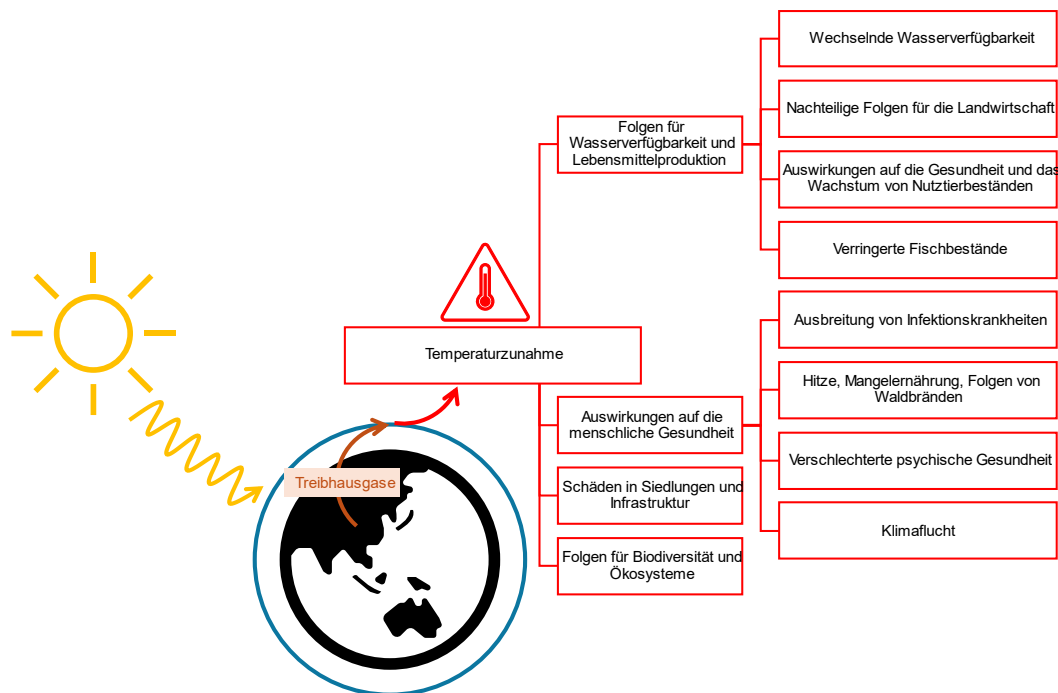


Abbildung 1: Beispiele für die Auswirkungen der Erderwärmung aufgrund des anthropogenen Klimawandels (eigene Darstellung, basierend auf der Darstellung *Adverse impacts from human-caused climate change will continue to intensify* des sechsten IPCC Reports (Calvin et al., 2023), https://www.ipcc.ch/report/ar6/syr/downloads/figures/IPCC_AR6_SYR_SPM_Figure1.png)

Ein wichtiges Beispiel für eine technologische Klimaschutzmaßnahme, mit der sehr viel Hoffnung verbunden ist, ist die des Carbon Capture, also des Einfangens von Kohlenstoffdioxid aus der Atmosphäre. Dieses kann dann entweder gespeichert (Carbon Capture and Storage, CCS) oder weiterverwendet (Carbon Capture and Utilisation, CCU) werden. Diese gesellschaftlich relevanten Technologien werden sowohl in der Wissenschaft als auch der Politik kontrovers diskutiert, im sechsten IPCC Report aber als zentrale Maßnahme zur Emissionsverringerung angesehen (Shukla et al., 2022). Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, wie kontroverse Technologien wie Carbon Capture im naturwissenschaftlichen Unterricht aufgegriffen werden können, um Bewertungskompetenz und demokratische Urteilsbildung zu fördern. Der vorliegende Beitrag entwickelt hierzu ein Unterrichtskonzept auf Grundlage des WAAGE^R-Modells und des Beutelsbacher Konsens.

2 Carbon Capture Verfahren als Fallbeispiel für das Erarbeiten von Bewertungskompetenz

Kohlenstoffdioxid als ein zentrales Treibhausgas wird einerseits auf natürlichem Weg durch die Atmung von Lebewesen produziert. Anthropogen verursachtes Kohlenstoffdioxid entsteht zusätzlich unter anderem durch die Verbrennung fossiler bzw. kohlenstoffhaltiger Brennstoffe, durch die Erzeugung von Zement oder die Waldrodung und Versiegelung von

Böden (IPCC, 2026b). Im Jahr 2024 entstanden laut Umweltbundesamt in Österreich (Anderl et al., 2026) beispielsweise rund 43,4 % aller Treibhausgasemissionen (v.a. Kohlenstoffdioxid, Methan, Lachgas) in der Industrie, davon nahezu die Hälfte aus der Metallproduktion. Das zweite Drittel Emissionen macht Mobilität aus, und davon wiederum der Großteil Abgase von PKWs. Landwirtschaft verursachte 2024 rund 12,6 % der Emissionen, und Abfallverwertung macht knapp über drei Prozent der Gesamtemissionen von Treibhausgasen aus.

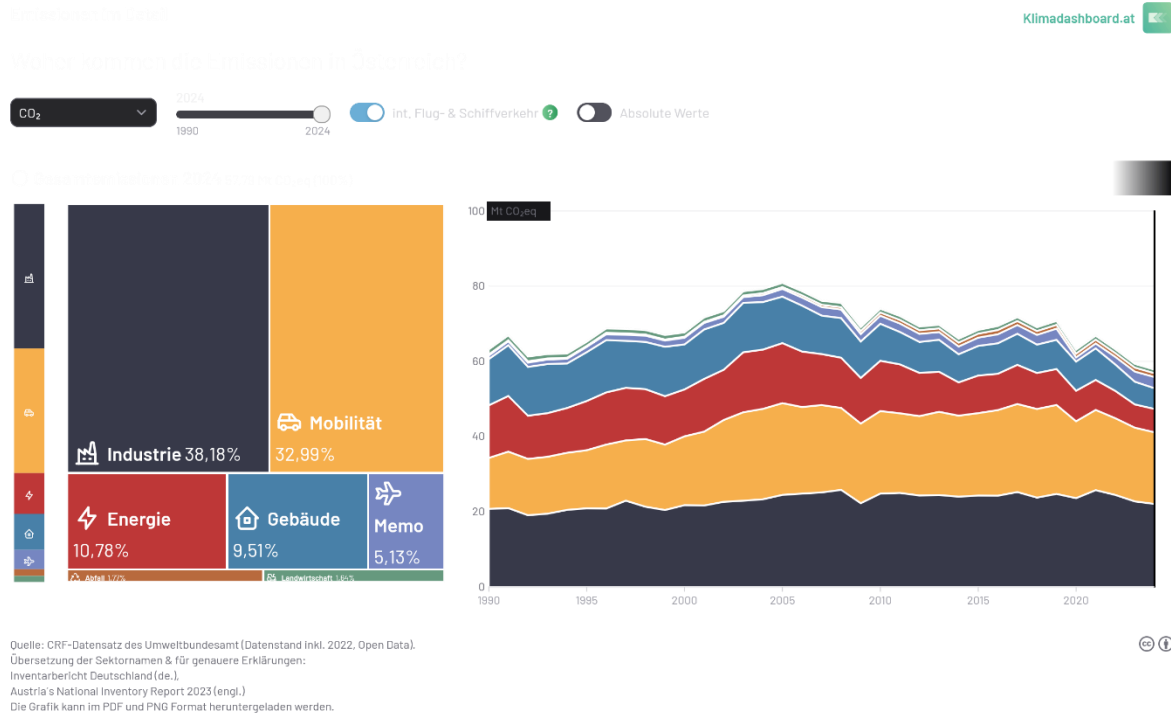


Abbildung 2: Woher kommen die Emissionen in Österreich? © Klimadashboard.at, CC-BY 4.0,
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>, via <https://klimadashboard.at/>

Wie man aus dieser Aufschlüsselung erkennen kann, ist die Produktion von Kohlenstoffdioxid in Österreich seit den 1990er Jahren zwar um 15,5 Prozent zurückgegangen, mit acht Tonnen Emissionen von Treibhausgasen pro Kopf liegt Österreich jedoch weit über dem weltweiten Durchschnitt von 4,8 Tonnen pro Kopf (Klimadashboard.at, 2022). Für eine Stabilisierung der Erderwärmung sollte dieser Wert auf jährliche Emissionen von unter einer Tonne pro Person sinken (Umweltbundesamt, 2025). Dieses Ziel ist ohne starke politische Maßnahmen jedoch nicht erreichbar (Dittrich et al., 2023; Steiniger et al., 2022) und macht angesichts der Dringlichkeit, Emissionen zu vermindern, den Einsatz von Technologien wie Carbon Capture-Verfahren attraktiv.

2.1 Wie funktioniert Carbon Capture?

Carbon Capture bezeichnet die Abtrennung und Abscheidung von Kohlenstoffdioxidgas aus der Luft mit dem Ziel, es entweder zu binden oder weiterzuverwenden. Für den ersten Schritt

zum „Einfangen“ von Kohlenstoffdioxid, der Abtrennung, kommen bei industriellen Quellen von kohlenstoffdioxidgashaltigen Abgasen Verfahren (Pre-Combustion, Oxyfuel-Combustion, Post-Combustion und industrielle Abscheidung) in Frage, bei denen Kohlenstoffdioxid an unterschiedlichen Schritten im Verbrennungsprozess von kohlenstoffhaltigen Stoffen entfernt wird mit dem Ziel, möglichst reines Kohlenstoffdioxid zu erhalten (Benson & Orr, 2008; Kiesling, 2025). Zusätzlich besteht die Möglichkeit von Direct Air Capture (DAC), also dem direkten Einfangen von Kohlenstoffdioxid aus der Luft (Fischedick et al., 2015; Kiesling, 2025; Wilberforce et al., 2021). Die Abtrennung stellt den energie- und damit kostenintensivsten Schritt des Prozesses dar, da er sowohl bauliche Änderungen an den bestehenden Anlagen als auch das dauerhafte Betreiben zusätzlicher industrieller Anlagen zur Abscheidung des Kohlenstoffdioxids erfordert (Wilberforce et al., 2021).

Das Kohlenstoffdioxid wird anschließend an einem vorläufigen Speichermedium abgeschieden und dann für die Speicherung oder Weiterverwendung transportiert (Fischedick et al., 2015; Kiesling, 2025). Dieser zweite Schritt, die Abscheidung von Kohlenstoffdioxid, kann durch Absorption, Adsorption (beides jeweils chemisch oder physikalisch) oder über die natürliche Einbindung durch Mikroalgen erfolgen (Fischedick et al., 2015; Kiesling, 2025, S. 31). Die Abscheidung erfolgt direkt nach der Abtrennung des Kohlenstoffdioxidgases aus Emissionen oder der Luft, um es dann für den Transport zu Lagerstätten für CCS oder zur weiteren Verwendung im Sinne von CCU vorzubereiten. Der problematische und energieintensive Aspekt des Transports ist, dass das Gas hierfür komprimiert und verflüssigt werden muss, um dann entweder per Pipeline oder über diskontinuierliche Transportmöglichkeiten (Kraftwagen, Schiff, Zug etc.) an den Ort der Weiterverarbeitung überbracht zu werden (Kiesling, 2025).

2.2 Carbon Capture and Storage

CCS bezeichnet Technologien, bei denen Kohlenstoffdioxidgas an großen Emissionsquellen wie Zement-, Stahl- oder Kraftwerken abgeschieden, komprimiert, transportiert und dauerhaft in geologischen Formationen (z. B. erschöpfte Erdgaslagerstätten, tiefe salzwasserführende Gesteinsschichten, Basaltgestein) oder im Ozean gespeichert wird (Benson & Orr, 2008; Kühn, 2011; Wilberforce et al., 2021). Es kann physikalisch entweder durch strukturelle oder kapillarische Rückhaltemechanismen zurückgehalten werden. Eine weitere Möglichkeit besteht darin, das Kohlenstoffdioxid chemisch zu lösen und dann in Form von Carbonaten mineralisch zu fixieren (Kiesling, 2025; Kühn, 2011). Das Ziel dieses Prozesses besteht darin, das Kohlenstoffdioxid dauerhaft von der Atmosphäre fernzuhalten und dadurch den Treibhauseffekt zu verringern.

Die wissenschaftliche Einschätzung ist, dass sowohl eine Speicherung unter dem Meeresboden als auch an Land grundsätzlich sicher möglich ist, sofern die Standorte sorgfältig ausgewählt, untersucht und überwacht werden (Kiesling, 2025; Kühn, 2011). Die Sicherheit von Kohlenstoffdioxid-speicherstätten hängt jedenfalls maßgeblich von einer sorgfältigen

geologischen Untersuchung, Auswahl und kontinuierlichen Überwachung ab. Geeignete Speicher sollten sich in geologisch stabilen Regionen ohne seismische Aktivität befinden (Kühn, 2011; Kühn & Clauser, 2006). Mit zunehmender Speicherdauer steigt die Sicherheit, da immer mehr Kohlenstoffdioxid dauerhaft chemisch bzw. mineralisch gebunden wird. Dennoch bestehen Risiken: Der hohe Injektionsdruck beim Einbringen von Kohlenstoffdioxidgas kann Gesteinsformationen beschädigen oder Risse verursachen. Zudem besteht die Möglichkeit, dass das salzhaltige Formationswasser aus den Gesteinsporen durch das Gas verdrängt wird und dann das Grundwasser kontaminiert. Gelöstes Kohlenstoffdioxid, also Kohlensäure, erhöht die Acidität des Formationswassers, wodurch Gestein und technische Anlagen korrodieren können. Zusätzlich kann durch alte Bohrungen, Minen oder natürliche Gesteinsklüfte Gas austreten. Kohlenstoffdioxidgas ist zwar weder brennbar noch explosiv noch giftig, kann sich jedoch aufgrund seiner höheren Dichte in Senken ansammeln und dort bei hohen Konzentrationen (und dadurch abnehmender Sauerstoffkonzentration) gesundheitliche Risiken verursachen (Kiesling, 2025; Kühn, 2011). Die Auswirkungen auf das Grundwasser lassen sich durch langfristige Überwachung deutlich minimieren. In Deutschland beträgt die gesetzliche Vorgabe hierfür beispielsweise bis zu 40 Jahre nach der Stilllegung (Kühn, 2011).

Aktuell bringt Carbon Capture and Storage sowohl große Chancen als auch erhebliche Herausforderungen mit sich. Während CCS lange Zeit als zu teuer, technisch unausgereift und politisch unzureichend unterstützt galt, hat sich diese Einschätzung seit den IPCC-Berichten ab 2018 im Sinne eines *technological optimism* deutlich verändert (Kiesling, 2025). Heute wird CCS als wichtige Brückentechnologie angesehen, um schwer vermeidbare Kohlenstoffdioxidemissionen insbesondere in der Industrie und im Energiesektor zu reduzieren und Klimaziele zu erreichen (Bui et al., 2018). Die Einführung von CCS ist jedoch mit hohen Investitions- und Betriebskosten verbunden. Besonders die Nachrüstung bestehender Industrieanlagen oder Kraftwerke erfordert erhebliche finanzielle Mittel und führt zu einem höheren Energieverbrauch sowie geringeren Wirkungsgraden. Hinzu kommen Kosten für Transport und geologische Speicherung des Kohlenstoffdioxids. Da viele Verfahren noch nicht (vollständig) marktreif sind, bestehen Unsicherheiten bei den tatsächlichen Kosten. Für den erfolgreichen Ausbau sind langfristige politische Rahmenbedingungen, wirtschaftliche Anreize sowie der Aufbau einer gemeinsamen Transport- und Speicherinfrastruktur notwendig. Auch verursacht die Technologie einen höheren Energie- und Wasserbedarf sowie zusätzliche Emissionen entlang der gesamten Prozesskette, etwa durch Transport, Speicherung und Herstellung der verwendeten Chemikalien (Wilberforce et al., 2021).

Die gesellschaftliche Akzeptanz gilt als weiterer entscheidender Faktor für die erfolgreiche Einführung von CCS (Bui et al., 2018; Kiesling, 2025). In Deutschland war die Technologie bereits in den 2010er Jahren stark umstritten. Geplante Speicherstandorte lösten Proteste aus, da viele Menschen Gasaustritte, Gesundheitsgefahren und Umweltschäden befürchteten. Häufig wurde CCS mit der Endlagerung radioaktiver Abfälle oder dem Fracking verglichen. Seit der erneuten Diskussion über CCS im Zuge der Klimaschutzdebatte ab 2018

wird die Technologie zwar stärker als mögliche Lösung für schwer vermeidbare Emissionen wahrgenommen, dennoch bestehen weiterhin Vorbehalte (Bui et al., 2018). Um die gesellschaftliche Akzeptanz zu erhöhen, empfehlen Forschende eine transparente und wissenschaftlich fundierte Kommunikation. Dabei sollten sowohl die Risiken der Technologie als auch die Folgen eines Verzichts auf CCS verständlich dargestellt werden. Bildungsangebote, öffentliche Informationsveranstaltungen und Beteiligungsprozesse können dazu beitragen, Vertrauen aufzubauen, Missverständnisse abzubauen und gesellschaftliche Entscheidungen demokratisch zu begleiten.

2.3 Carbon Capture and Utilisation

Carbon Capture and Utilisation beschreibt die Abscheidung von Kohlenstoffdioxidgas mit anschließender stofflicher Nutzung anstelle der dauerhaften Speicherung. Im Gegensatz zu CCS wird das Kohlenstoffdioxid also in den Kohlenstoffkreislauf zurückgeführt, indem es beispielsweise mithilfe von Katalysatoren oder biotechnologischen Verfahren in andere Chemikalien umgewandelt wird.

Generell kann abgeschiedenes Kohlenstoffdioxidgas direkt genutzt werden (z. B. zur Düngung in der Landwirtschaft, bei der Herstellung von Lebensmitteln wie entkoffeiniertem Kaffee oder als Feuerlöschmittel). In der chemischen Industrie kann es zur Herstellung von Kunststoffen (z. B. Polyurethane oder Polycarbonate), Treibstoffen (z. B. Methan oder Methanol) und weiteren Chemikalien (z. B. Harnstoff) eingesetzt werden (Baena-Moreno et al., 2019) oder es kann als Rohstoff für die Herstellung von Beton oder Zement (Mahoutian & Shao, 2016) verwendet werden. Die Umwandlung von Kohlenstoffdioxid in andere Verbindungen ist jedoch relativ energieintensiv, da Kohlenstoffdioxidmoleküle in einem energetisch stabilen Zustand sind: Die Verbrennung von kohlenstoffhaltigen Treibstoffen ist exotherm und das Kohlenstoffdioxidmolekül resonanzstabilisiert (Kass, 2024).

Eine konkrete Möglichkeit zur Abscheidung und Verwendung wird im Pilotprojekt „ViennaGreenCO2“ getestet; Ziel ist die Nutzung von Kohlenstoffdioxid aus dem Biomassekraftwerk Simmering zum Düngen in Gewächshäusern (Schöny et al., 2019). Aufgrund des um rund 25 Prozent erhöhten Energiebedarfs durch die Abscheidung in der Pilotanlage in Simmering im Vergleich zum Betreiben der Anlage ohne Kohlenstoffdioxid-Abscheidung ist es jedoch unklar, wie das Projekt langfristig umgesetzt werden kann.

Aktuell ist der Beitrag von CCU zur Reduktion von atmosphärischem Kohlenstoffdioxidgas im Vergleich zu dem von CCS vernachlässigbar, da die Technologien noch nicht ausgereift sind und es auch nicht danach aussieht, als ob hier hohe Wirkungsgrade erzielt werden können (Bui et al., 2018).

2.4 Vorteile und Nachteile von Carbon Capture Verfahren

Carbon Capture trägt als Technologie in vielerlei Hinsicht zur Reduktion von Treibhausgasemissionen bei: Sie unterstützt bei der Bindung von Kohlenstoffdioxidgas in der

Atmosphäre und soll so dazu beitragen, Klimaziele zu erreichen, die Folgen vom Klimawandel zu begrenzen und das Erreichen von den Klimakipppunkten aufzuhalten (Kiesling, 2025).

Carbon Capture and Storage	Carbon Capture and Utilisation
Ziel: dauerhafte Speicherung von Kohlenstoffdioxid	Ziel: stoffliche Nutzung von Kohlenstoffdioxid
Kohlenstoffdioxid wird unterirdisch gespeichert	Kohlenstoffdioxid wird Rohstoff für neue Produkte
Kein neuer wirtschaftlicher Nutzen des Kohlenstoffdioxids	Zusätzliche Wertschöpfung möglich
Dauerhafte Emissionsminderung	Kohlenstoff bleibt im Stoffkreislauf
Besonders geeignet für unvermeidbare Emissionen	Besonders interessant für die Chemie- und Bauindustrie

Tabelle 1: Gegenüberstellung von CCS und CCU (Eigendarstellung)

Gleichzeitig sprechen auch viele der oben genannten Überlegungen gegen ihren Einsatz, und der *technological optimism* trägt zum Verzögerungsdiskurs um Klimaschutzmaßnahmen bei. Tabelle 1 stellt die beiden Verfahren mit ihren zentralen Aspekten als fachliche Übersicht für die nachfolgende Unterrichtseinheit gegenüber.

3 Demokratiebildung vor dem Hintergrund komplexer Nachhaltigkeitsthemen

Naturwissenschaftliche Nachhaltigkeitsthemen zeichnen sich dadurch aus, dass sie keine einfachen Ja-Nein-Entscheidungen zulassen. Sie verbinden naturwissenschaftliche Erkenntnisse mit ökologischen, ökonomischen, sozialen und ethischen Fragestellungen und erfordern daher neben hoher fachlicher Kompetenz eine multiperspektivische Betrachtungsweise (Orgill et al., 2025; Reynders & Holme, 2025). Technologien zur Minderung der Auswirkungen des anthropogenen Klimawandels sind häufig mit Zielkonflikten verbunden: Eine Maßnahme kann beispielsweise einen wichtigen Beitrag zum Klimaschutz leisten, gleichzeitig aber hohe Kosten verursachen oder erhebliche Ressourcen benötigen. Diese Komplexität macht sie zu authentischen Lerngelegenheiten für demokratische Bildung.

Nachhaltigkeitsthemen bieten die Möglichkeit, zentrale Kompetenzen demokratischer Teilhabe zu fördern: Schüler*innen lernen, wissenschaftliche Informationen kritisch zu bewerten, unterschiedliche Interessen nachzuvollziehen, Argumente evidenzbasiert abzuwägen und begründete Entscheidungen zu treffen. Der naturwissenschaftliche Unterricht

verbindet dadurch fachliches Lernen mit demokratischer Urteilsbildung. Nachhaltigkeit wird somit als gesellschaftlicher Aushandlungsprozess verstanden, an dem informierte Bürger*innen aktiv teilnehmen können, und nicht als bloße Sammlung vorgegebener Lösungen.

3.1 Bewertungskompetenz im naturwissenschaftlichen Unterricht

Die Bewertung des Einsatzes von Carbon Capture erfordert neben naturwissenschaftlichem Fachwissen die Berücksichtigung ökologischer, ökonomischer, gesellschaftlicher und ethischer Aspekte. Carbon Capture stellt damit ein typisches Socio-Scientific Issue (SSI) dar, bei dem wissenschaftliche Erkenntnisse mit gesellschaftlichen Wert- und Interessenskonflikten verknüpft sind und unterschiedliche, gleichermaßen begründbare Handlungsoptionen bestehen (Sadler, 2004; Zeidler & Sadler, 2008). Als Gegenstand demokratischer Aushandlungsprozesse bieten SSI einen geeigneten Rahmen, um wissenschaftliche Argumentations- und Entscheidungsprozesse sowie die Entwicklung von Bewertungskompetenz zu fördern und Lernende auf die reflektierte Teilhabe an gesellschaftlichen Diskursen vorzubereiten (Högström et al., 2025; Langlet et al., 2022; Wlotzka et al., 2024).

Bewertungskompetenz geht dabei über die Anwendung naturwissenschaftlichen Wissens hinaus. Fundierte Bewertungen beruhen nicht allein auf empirischen Erkenntnissen, sondern beziehen auch Interessen, Werte und Normen ein. Während naturwissenschaftliches Wissen die Grundlage für Sachurteile bildet, erfordern Werturteile zusätzlich normative Annahmen und gesellschaftliche Wertvorstellungen. Eine zentrale Voraussetzung hierfür ist die Fähigkeit, zwischen deskriptiven („Ist“-) und normativen („Soll“-) Aussagen zu unterscheiden und beide Ebenen in einer begründeten Argumentation zu verknüpfen (Langlet et al., 2022).

Zur Strukturierung solcher Bewertungsprozesse schlagen Langlet et al. (2022) das fachübergreifende WAAGE^R-Modell vor. Es beschreibt Bewerten als einen systematischen Prozess, der die Schritte Wahrnehmen, Analysieren, Argumentieren, Gewichten, Entscheiden und Reflektieren umfasst. Ausgangspunkt ist die Wahrnehmung einer gesellschaftlich relevanten Entscheidungssituation mit unterschiedlichen Handlungsoptionen und Interessen. Anschließend werden naturwissenschaftliche Erkenntnisse mit normativen Argumenten verknüpft und die zugrunde liegenden Werte sowie Entscheidungskriterien gegeneinander abgewogen. Auf dieser Grundlage wird eine begründete Entscheidung getroffen und abschließend sowohl das Ergebnis als auch der Entscheidungsprozess kritisch reflektiert. Das WAAGE^R-Modell unterstützt damit einen transparenten und nachvollziehbaren Bewertungsprozess und eignet sich insbesondere für die Bearbeitung kontroverser Nachhaltigkeitsthemen wie Carbon Capture, bei denen naturwissenschaftliche Erkenntnisse mit gesellschaftlichen Wertentscheidungen verknüpft werden (Langlet et al., 2022; Högström et al., 2025).

Die Förderung von Bewertungskompetenz setzt voraus, dass kontroverse Themen im Unterricht multiperspektivisch behandelt werden und Lernende eigene, begründete Urteile entwickeln können. Für die didaktische Gestaltung solcher Lernprozesse bietet der Beutelsbacher Konsens einen zentralen Orientierungsrahmen.

3.2 Demokratische Entscheidungen und der Beutelsbacher Konsens

Eine wichtige Orientierung für das Erarbeiten komplexer Nachhaltigkeitsproblematiken bietet der **Beutelsbacher Konsens**, der seit 1976 als grundlegendes didaktisches Leitbild für die formale politische Bildung im deutschsprachigen Raum gilt (Reinhardt, 2020, S. 29–30; Wehling, o. J.). Seine drei zentralen Grundsätze, die bis heute die pädagogische Praxis an deutschsprachigen Bildungseinrichtungen maßgeblich prägen (Reinhardt, 2020), bilden eine sinnvolle Rahmengrundlage für die Behandlung kontroverser Themen des naturwissenschaftlichen Unterrichts.

3.2.1 Grundsatz 1: Das Überwältigungsverbot

Ein übergeordnetes Ziel politischer Bildung ist die Mündigkeit der Schüler*innen (Reinhardt, 2020, S. 17). Eine zentrale Rolle der Lehrperson ist es daher, die Lernenden in die Lage zu versetzen, selbständige Urteile zu bilden. Insbesondere ist es daher nicht gestattet, die Lernenden zu indoktrinieren bzw. „im Sinne erwünschter Meinungen zu überrumpeln“ (Wehling, o. J.).

3.2.2 Grundsatz 2: Das Kontroversitätsgebot

Eine weitere Aufgabe der Lehrpersonen besteht darin, dass Themen, die in der Wissenschaft und/oder Politik kontrovers diskutiert werden, auch im Unterricht kontrovers abgebildet werden. Nur wenn alle relevanten Standpunkte, Optionen und Alternativen erörtert werden, ist eine reflektierte Urteilsbildung seitens der Lernenden möglich. Für die Lehrkraft bedeutet dies, dass bei der Auswahl der dargestellten Positionen die persönliche politische Meinung von untergeordneter Bedeutung ist.

Eine besondere Rolle vor dem Hintergrund des Kontroversitätsgebots nimmt der anthropogene Klimawandel ein. Wenngleich dessen Existenz wissenschaftlich unstrittig ist, wird er politisch kontrovers diskutiert (Almis & Prager, 2023). Die Aufgabe der Lehrkraft, die dieses Thema behandelt, besteht insofern auch darin, die Diskrepanz zwischen dem wissenschaftlichen Konsens und der politischen Debatte zu beleuchten (Almis & Prager, 2023, S. 33). Weiterhin werden Carbon Capture-Ansätze, die in der Theorie vielversprechend erscheinen, hinsichtlich ihrer praktischen Umsetzbarkeit auch in der Wissenschaft kontrovers diskutiert (Baena-Moreno et al., 2019; Bui et al., 2018; Wilberforce et al., 2021).

3.2.3 Grundsatz 3: Der Partizipationsgedanke

Schüler*innen sollen über die reine Urteilsbildung hinausgehend zur politischen Teilhabe befähigt werden. Hierunter fällt einerseits die Analyse politischer Situationen sowie der eigenen Interessenlage, andererseits auch die Aufklärung über Mittel und Wege, die politische Situation im Sinne der eigenen Interessen zu beeinflussen (Reinhardt, 2020).

4 Carbon Capture als Beispiel für Demokratiebildung im naturwissenschaftlichen Unterricht

Der nachfolgende Ansatz zeigt exemplarisch, wie Carbon Capture-Verfahren im naturwissenschaftlichen Unterricht der Sekundarstufe zur Förderung von Bewertungskompetenz und Demokratiebildung eingesetzt werden können.

Titel der Unterrichtseinheit	Carbon Capture – Klimaschutz oder Greenwashing?
Fachbezug	Biologie und Umweltbildung, Chemie, Geographie und wirtschaftliche Bildung
Dauer	2 Unterrichtseinheiten à 50 Minuten (100 Minuten)
Thema	Carbon Capture and Storage (CCS) und Carbon Capture and Utilization (CCU) als Maßnahmen des Klimaschutzes
Kompetenzbereiche	Bewertungskompetenz, Bildung für nachhaltige Entwicklung, Demokratiebildung, naturwissenschaftliche Grundbildung, Systems Thinking
Lernziele	Die Schüler*innen können... ... Carbon Capture and Storage sowie Carbon Capture and Utilization fachlich beschreiben (Wahrnehmen – Aanalysieren). ... Vor- und Nachteile der beiden Technologien anhand naturwissenschaftlicher Evidenzen analysieren (Aanalysieren). ... Handlungsempfehlungen für den Einsatz von Carbon Capture entwickeln und diese unter Berücksichtigung naturwissenschaftlicher, ökologischer, ökonomischer und

	gesellschaftlicher Aspekte begründen (Argumentieren – Gewichten – Entscheiden).
	... eine reflektierte Position zum Einsatz von Carbon Capture formulieren (Entscheiden – Reflektieren).

Tabelle 2: Didaktischer Kommentar zum Unterrichtsentwurf (Eigendarstellung)

Für alle Phasen des Unterrichts bildet der Beutelsbacher Konsens den didaktischen Rahmen: Die Lehrperson darf im Sinne des Überwältigungsverbots ihre eigene Meinung zu den Technologien nicht in den Vordergrund stellen; sie muss im Sinne des Kontroversitätsgebots darauf eingehen, dass Carbon Capture-Verfahren kontrovers diskutiert werden; weiterhin sollen die Lernenden sich als mündige Bürger*innen eine eigene fachwissenschaftlich fundierte Meinung erarbeiten.

4.1 Einstieg in die Unterrichtseinheit

Die Lehrperson beginnt die Unterrichtseinheit, indem sie das Klimadashboard.at öffnet und beispielsweise aktuelle Emissionswerte präsentiert. Folgende Daten könnten dabei hervorgehoben werden: globale Erhitzung, Emissionsquellen in Österreich nach Sektoren, Übersicht über die Kohlenstoffdioxidemissionen oder globale Emissionen pro Kopf. Die Schüler*innen können auch selbstständig verschiedene Diagramme auswählen und im Detail betrachten. Anschließend wird gemeinsam festgehalten: Der anthropogene Klimawandel gilt wissenschaftlich als eindeutig belegt – es muss aber diskutiert und entschieden werden, wie dessen Folgen eingedämmt werden können. Neben der Klimawandelanpassung müssen die globalen Kohlenstoffdioxidemissionen gesenkt (Mitigation = Klimaschutz) werden. Die Lehrperson aktiviert anhand der Leitfrage *Wie kann die Menge an Kohlenstoffdioxid in der Atmosphäre reduziert werden?* das Vorwissen der Schüler*innen zum Thema Klimaschutz. Die Ideen der Schüler*innen können durch digitale Tools, ein Plakat oder die Tafel gesammelt werden. Sollten die Lernenden nicht vorschlagen, Kohlenstoffdioxid aus der Atmosphäre zu entfernen, fügt die Lehrperson diese Möglichkeit an.

4.2 Wahrnehmen: Carbon Capture als kontroverser Lösungsansatz

In der nächsten Phase sollte die Kontroverse um Carbon Capture dargelegt werden, beispielsweise durch einen Concept Cartoon (siehe Abbildung 3). Die Idee von Concept Cartoons ist es Antwortmöglichkeiten zu naturwissenschaftlichen Fragestellungen zu präsentieren, die beispielsweise aus der Literatur zu Lernendenvorstellungen abgeleitet sind (Steininger, 2026). Im Fall des hier abgebildeten Concept Cartoons wurden die Antworten der vier Personen auf die Frage, welchen Beitrag Carbon Capture-Verfahren zum Klimaschutz leisten können, aus den Positionen der wissenschaftlichen Forschung zu den Technologien abgeleitet (siehe Abschnitt 3). Die Lernenden sollen die vier Aussagen auf dem Concept

Cartoon kommentieren und ihre eigenen Vermutungen in Form von Hypothesen formulieren, beispielsweise in Form von solchen Aussagen: „Ich denke, dass Sasha recht hat, weil...“.

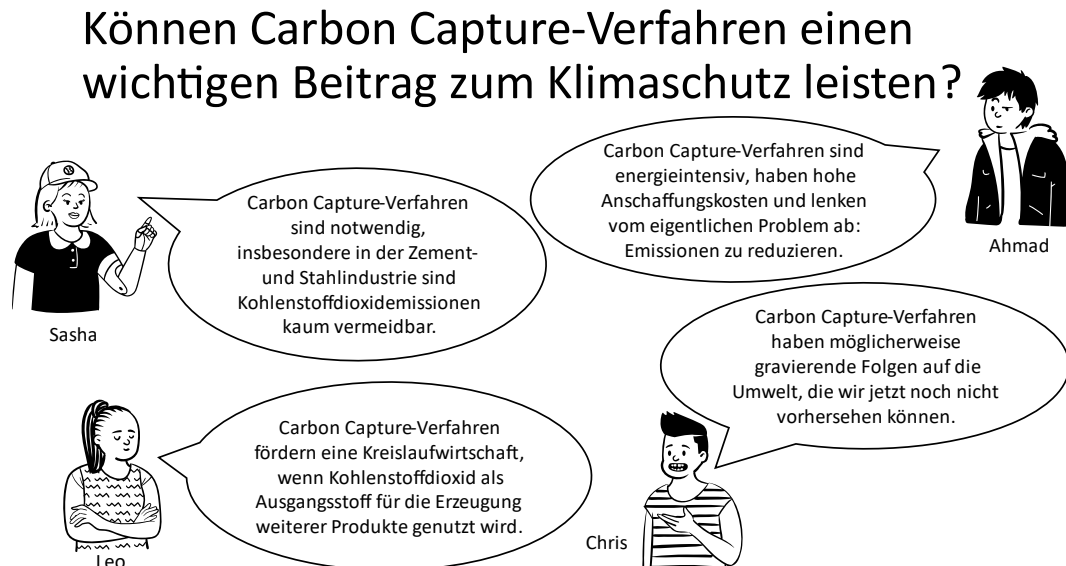


Abbildung 3: Concept Cartoon als Einstieg in die Unterrichtseinheit (Eigendarstellung)

Die fachliche Angemessenheit ihrer Vermutungen soll dann in einem nächsten Schritt untersucht werden.

4.3 Analysieren: Fachliche Hintergründe erarbeiten

In der nächsten Phase soll beispielsweise in Kleingruppen der fachliche Hintergrund der Aussagen im Concept Cartoon erarbeitet werden. Dazu arbeiten die Schüler*innen mit adressatengerecht adaptierten Sachtexten ¹ und befüllen eine Tabelle mit folgenden Informationen jeweils zu CCS oder CCU: Funktionsweise, Vorteile, Nachteile und Einsatzmöglichkeiten bzw. Beispiele und Notwendigkeit für den erfolgreichen Einsatz der Technologie. Daraus leiten sie dann in den Kleingruppen Argumente für und gegen den Einsatz von CCS oder CCU ab.

4.4 Gewichten: Argumente ordnen

Zuerst werden die Gruppen neu gemischt: Es sollte nun in jeder Gruppe mindestens eine Person CCS und eine Person CCU recherchiert und Notizen zu den jeweiligen zentralen Aspekten der Technologie sowie zu Argumenten für und gegen ihren Einsatz gesammelt haben. Bei der Gewichtung der Argumente beziehen die Schüler*innen anschließend nochmals Informationen aus den Sachtexten, aus denen sie selbstständig oder mit Hilfe von Scaffolds Kriterien für die Reihung ableiten. Beispielsweise könnten Wirtschaftlichkeit,

Potential für Klimaschutz, technische Umsetzbarkeit oder gesellschaftliche Akzeptanz mögliche Kriterien für das Ranking sein.

4.5 Entscheiden: Handlungsempfehlungen entwickeln

Bei der Erarbeitung von Handlungsempfehlungen werden zuerst die zentralen Argumente aller Kleingruppen gesammelt. Je nach Klassengröße kann beispielsweise das Prinzip think – pair – square – share (nachdenken – in Zweiergruppen erarbeiten – zu viert erarbeiten – ins Plenum bringen) zum Einsatz kommen, um die gewichteten Argumente nochmals zu diskutieren, zu straffen und dann im Plenum zu sammeln. Die Sammlung der Handlungsempfehlungen könnte dann unter Leitfragen wie *Unter welchen Bedingungen ist CCS sinnvoll?*, *Unter welchen Bedingungen sollte CCU eingesetzt werden?* oder *Was spricht gegen den Einsatz der Technologien?* gemeinsam erarbeitet werden.

4.6 Reflektieren: Eigene Position beziehen

Abschließend sollen die Schüler*innen die Kontroverse um Carbon Capture-Technologien nochmals eigenständig reflektieren. Dafür können sie beispielsweise einen Instagram-Post, bestehend aus Caption, kurzen Texten und Skizzen auf mehreren Bildern, erstellen. Dieser Post soll auf die Frage eingehen, inwiefern Carbon Capture beim Umgang mit dem anthropogenen Klimawandel helfen kann und welche persönliche Meinung die Lernenden vertreten. Dadurch soll die Ausgangsfrage des Concept Cartoons zu Beginn der Unterrichtseinheit nun informiert beantwortet werden: *Können Carbon Capture-Verfahren einen wichtigen Beitrag zum Klimaschutz leisten?*

5 Resümee

Der Beitrag zeigt exemplarisch, wie Carbon Capture-Verfahren genutzt werden können, um Bewertungskompetenz im naturwissenschaftlichen Unterricht zu fördern. Als kontroverses Nachhaltigkeitsthema verbinden sie naturwissenschaftliche Erkenntnisse mit ökologischen, ökonomischen, gesellschaftlichen und ethischen Fragestellungen und eignen sich dadurch besonders für demokratische Lernprozesse.

Vor dem Hintergrund des Beutelsbacher Konsens greift dieses Thema eine aktuelle Kontroverse aus der naturwissenschaftlichen Forschung auf, anhand derer zentrale Aspekte technologischer Klimaschutzansätze (z. B. Wirtschaftlichkeit, Unsicherheiten, mögliche ökologische Auswirkungen) erarbeitet werden können. Eine besondere Herausforderung für Lehrpersonen stellt zwar die Aneignung von Fachwissen zu diesem Thema dar, da sich dieses durch wissenschaftliche Komplexität und eine ständige Aktualisierung der wissenschaftlichen Erkenntnisse auszeichnet. Dies soll jedoch nicht als Barriere, sondern aufgrund der großen gesellschaftlichen Relevanz als Potential betrachtet werden, komplexe

Nachhaltigkeitsthemen im Unterricht zu thematisieren. Denn nur so können Schüler*innen lernen, sich am gesellschaftlichen Diskurs zu beteiligen und Klimaschutzmaßnahmen demokratisch mitzugestalten.

Ob und in welchem Umfang Carbon Capture künftig zum Klimaschutz beitragen wird, bleibt aktuell Gegenstand wissenschaftlicher und gesellschaftlicher Debatten. Die Umsetzung wirksamer Klimaschutzmaßnahmen scheitert derzeit vor allem an der demokratischen Einigung auf ihren Einsatz und ihre Ausgestaltung. Gerade deshalb eignet sich das Thema, um begründete Urteile im Spannungsfeld naturwissenschaftlicher Erkenntnisse und gesellschaftlicher Werteentscheidungen zu entwickeln.

Literatur

- Almis, C., & Prager, A. (2023). Der Beutelsbacher Konsens. Kontroversitätsgebot und Überwältigungsverbot in Krisenzeiten. *Lehren & Lernen*, 49(1), 32–34.
<https://doi.org/10.25656/01:34044>
- Anderl, M., Bartel, A., Buchmayr, A., Constabel, A., Gössl, M., Heinfellner, H., Heller, C., Heuber, A., Krutzler, T., Kuschel, V., Makoschitz, L., Matthews, B., Mayer, M., Mayer, S., Moldaschl, E., Pazdernik, K., Perl, D., Poupa, S., Purzner, M., Rigler, E., Rockenschaub, A. K., Roll, M., Schieder, W., Schmid, C., Schmidt, G., Schodl, B., Schwarzl, B., Stiefmann, M., Stranner, G., Vogel, J., Weiss, P., Wiesenberger, H., Wieser, M., & Zechmeister, A. (2026). *Klimaschutzbericht 2026*.
<https://www.umweltbundesamt.at/fileadmin/site/publikationen/rep1042.pdf>
- Andre, P., Boneva, T., Chopra, F., & Falk, A. (2024). Globally representative evidence on the actual and perceived support for climate action. *Nature Climate Change*, 14(3), 253–259.
<https://doi.org/10.1038/s41558-024-01925-3>
- Baena-Moreno, F. M., Rodríguez-Galán, M., Vega, F., Alonso-Fariñas, B., Vilches Arenas, L. F., & Navarrete, B. (2019). Carbon capture and utilization technologies: A literature review and recent advances. *Energy Sources, Part A: Recovery, Utilization, and Environmental Effects*, 41(12), 1403–1433. <https://doi.org/10.1080/15567036.2018.1548518>
- Benson, S. M., & Orr, F. M. (2008). Carbon Dioxide Capture and Storage. *MRS Bulletin*, 33(4), 303–305. <https://doi.org/10.1557/mrs2008.63>
- Bonneuil, C., Choquet, P.-L., & Franta, B. (2021). Early warnings and emerging accountability: Total's responses to global warming, 1971–2021. *Global Environmental Change*, 71, 102386.
<https://doi.org/10.1016/j.gloenvcha.2021.102386>
- Bui, M., Adjiman, C. S., Bardow, A., Anthony, E. J., Boston, A., Brown, S., Fennell, P. S., Fuss, S., Galindo, A., Hackett, L. A., Hallett, J. P., Herzog, H. J., Jackson, G., Kemper, J., Krevor, S., Maitland, G. C., Matuszewski, M., Metcalfe, I. S., Petit, C., ... Mac Dowell, N. (2018). Carbon capture and storage (CCS): The way forward. *Energy & Environmental Science*, 11(5), 1062–1176. <https://doi.org/10.1039/C7EE02342A>
- Calvin, K., Dasgupta, D., Krinner, G., Mukherji, A., Thorne, P. W., Trisos, C., Romero, J., Aldunce, P., Barrett, K., Blanco, G., Cheung, W. W. L., Connors, S., Denton, F., Diongue-Niang, A., Dodman, D., Garschagen, M., Geden, O., Hayward, B., Jones, C., ... Péan, C. (2023). *IPCC, 2023: Climate Change 2023: Synthesis Report. Contribution of Working Groups I, II and III to the Sixth*

- Assessment Report of the Intergovernmental Panel on Climate Change [Core Writing Team, H. Lee and J. Romero (eds.)]. IPCC, Geneva, Switzerland. (First). Intergovernmental Panel on Climate Change (IPCC).* <https://doi.org/10.59327/IPCC/AR6-9789291691647>
- Dittrich, M., Liebich, A., Ewers, B., Kathan, A., Wingenbach, C., Limberger, S., Brischke, L.-A., Weiß, D., Mohnen, L., Maixner, L., Keppner, B., Leuser, L., Knörzer, U., Polanía Giese, J. C., Schoner, K., & Müller, J. (2023). *Die Grenzen des Konsums: Nachhaltiger Konsum unter der Berücksichtigung von planetaren Grenzen und globalen Wachstumsdynamiken: Abschlussbericht.* Umweltbundesamt. https://www.umweltbundesamt.de/system/files/medien/11850/publikationen/164_2024_t_exte.pdf
- Fischedick, M., Görner, K., & Thomeczek, M. (Hrsg.). (2015). *CO₂: Abtrennung, Speicherung, Nutzung: Ganzheitliche Bewertung im Bereich von Energiewirtschaft und Industrie.* Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-642-19528-0>
- Formayer, H., Parajka, J., Petermann, J., Baumgarten, A., Becsi, B., Dullinger, S., Glatzel, S., Gobiet, A., Kainz, M., Laaha, G., Lexer, M., Maraun, D., Nicholson, L., Olefs, M., Stumpp, C., Zangerl, C., & Mayer, M. (2025). Physical and ecological manifestation of climate change in Austria. In D. Huppmann, M. Keiler, K. Riahi, & H. Rieder (Hrsg.), *Second Austrian Assessment Report on Climate Change (AAR2) of the Austrian Panel on Climate Change (APCC).* Austrian Academy of Sciences Press. <https://doi.org/10.1553/aar2-ch1>
- Högström, P., Gericke, N., Wallin, J., & Bergman, E. (2025). Teaching Socioscientific Issues: A Systematic Review. *Science & Education*, 34(5), 3079–3122. <https://doi.org/10.1007/s11191-024-00542-y>
- IPCC. (2026a). Climate Change. *Frequently Asked Questions.* <https://www.ipcc.ch/help/frequently-asked-questions/>
- IPCC. (2026b). Greenhouse Gases. *Frequently Asked Questions.*
- Kass, S. R. (2024). Carbon Dioxide Stability and C=O π -Bond Strengths. *The Journal of Organic Chemistry*, 89(16), 11353–11356. <https://doi.org/10.1021/acs.joc.4c01024>
- Kiesling, E. (2025). *What to do with CO₂? - Iterative Entwicklung und Erprobung einer bilingual englischen Schülerlaboreinheit mit dem Fokus auf Carbon Capture and Storage als Beitrag zur Bildung für nachhaltige Entwicklung* [Dissertation]. Bergische Universität Wuppertal.
- Klimadashboard.at. (2022). *Woher kommen die Emissionen in Österreich?* <https://klimadashboard.at/charts/bab3d362-cd9c-4498-9a43-28376a757c87>
- Kühn, M. (2011). CO₂ -Speicherung. Chancen und Risiken. *Chemie in Unserer Zeit*, 45(2), 126–138. <https://doi.org/10.1002/ciuz.201100538>
- Kühn, M., & Clauser, C. (2006). Mineralische Bindung von CO₂ bei der Speicherung im Untergrund in geothermischen Reservoiren. *Chemie Ingenieur Technik*, 78(4), 425–434. <https://doi.org/10.1002/cite.200600019>
- Kunz, D. (2023). Arrhenius und die Erderwärmung. *Mitteilungen der Fachgruppe Geschichte der Chemie*, (27), 59–84.
- Lamb, W. F., Mattioli, G., Levi, S., Roberts, J. T., Capstick, S., Creutzig, F., Minx, J. C., Müller-Hansen, F., Culhane, T., & Steinberger, J. K. (2020). Discourses of climate delay. *Global Sustainability*, 3, e17. <https://doi.org/10.1017/sus.2020.13>
- Langlet, J., Eilks, I., Gemballa, S., Heckmann, G., Kunz, A., Lübeck, M., Meisert, A., Menthe, J., Ratzeck, J., Wlotzka, P., & Wodzinski, R. (2022). *Bewertungskompetenz in den Naturwissenschaften:*

- Denkanstöße, Empfehlungen und Hilfen für den Unterricht und für Aufgaben.* MNU – Deutscher Verein zur Förderung des mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterrichts.
- Mahoutian, M., & Shao, Y. (2016). Production of cement-free construction blocks from industry wastes. *Journal of Cleaner Production*, 137, 1339–1346. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2016.08.012>
- Orgill, M., Donnelly, S., & Delaney, S. (2025). Sustainability Tools I – Systems Thinking. In C. H. Middlecamp, M. M. Kirchhoff, P. Mahaffy, & K. Kümmerer (Hrsg.), *Chemistry Education for a Sustainable Future*. Royal Society of Chemistry. <https://books.rsc.org/books/book/2376/Chemistry-Education-for-a-Sustainable-Future>
- Reinhardt, S. (2020). *Politik Didaktik: Handbuch für die Sekundarstufe I und II* (9. Aufl). Cornelsen.
- Reynders, M., & Holme, T. (2025). Imagining Chemistry Education in 2050. In C. H. Middlecamp, M. M. Kirchhoff, P. Mahaffy, & K. Kümmerer (Hrsg.), *Chemistry Education for a Sustainable Future* (S. 21). Royal Society of Chemistry. <https://books.rsc.org/books/book/2376/Chemistry-Education-for-a-Sustainable-Future>
- Sadler, T. D. (2004). Informal reasoning regarding socioscientific issues: A critical review of research. *Journal of Research in Science Teaching*, 41(5), 513–536. <https://doi.org/10.1002/tea.20009>
- Schöny, G., Fuchs, J., Infantino, M., Van Paasen, S., Van De Graaf, J., & Hofbauer, H. (2019). Pilot Scale Demonstration of Solid Sorbent CO₂ Capture Technology at a Biomass Power Station. *SSRN Electronic Journal*. <https://doi.org/10.2139/ssrn.3366409>
- Shukla, P. R., Skea, J., Reisinger, A. R., & IPCC (Hrsg.). (2022). *Climate change 2022: Mitigation of climate change*. IPCC.
- Steiniger, K., Schinko, T., Rieder, H., Kromp-Kolb, H., Kienberger, S., Kirchengast, G., Michl, C., Schwarzl, I., & Lambert, S. (2022). *+1,5°C: Wieviel Treibhausgase dürfen wir noch emittieren? Hintergrundpapier zu globalen und nationalen Treibhausgasbudgets*. CCCA.
- Steininger, R. (2026). *Vertraut und dennoch rätselhaft. Alltagsphänomene aus dem Bereich Chemie diskutieren!* AECC Chemie. <https://phaidra.univie.ac.at/o:2254659>
- Umweltbundesamt. (2025). *Wie hoch sind die Treibhausgasemissionen pro Person in Deutschland und wie viel wäre klimaverträglich?* <https://www.umweltbundesamt.de/service/uba-fragen/wie-hoch-sind-die-treibhausgasemissionen-pro-person>
- Wehling, H.-G. (o. J.). Konsens à la Beutelsbach? Nachlese zu einem Expertengespräch. In S. Schiele & H. Schneider (Hrsg.), *Das Konsensproblem in der politischen Bildung*.
- Werner Siemens Stiftung. (2025). *Gelingt die Traumreaktion?* <https://www.wernersiemenstiftung.ch/detail/gelingt-die-traumreaktion>
- Wilberforce, T., Olabi, A. G., Sayed, E. T., Elsaid, K., & Abdelkareem, M. A. (2021). Progress in carbon capture technologies. *Science of The Total Environment*, 761, 143203. <https://doi.org/10.1016/j.scitotenv.2020.143203>
- Wlotzka, P., Menthe, J., & Eilks, I. (2024). Bewertungskompetenz vermitteln im Chemieunterricht. *Naturwissenschaften im Unterricht / Chemie*, 35(1), 2–8.
- Zeidler, D. L., & Sadler, T. D. (2008). Social and Ethical Issues in Science Education: A Prelude to Action. *Science & Education*, 17(8–9), 799–803. <https://doi.org/10.1007/s11191-007-9130-6>

¹ Folgende Quellen können für die Sachtexte beispielsweise herangezogen werden:

<https://chemiedidaktik.uni-wuppertal.de/de/unterrichtsmaterialien/carbon-capture-and-storage-1/>
<https://nachhaltigkeit-im-unterricht.de/speicherung-von-co2/>
<https://www.wienenergie.at/blog/carbon-capture-utilization-and-storage/>
<https://climate.mit.edu/explainers/carbon-capture>

Demokratie lernen, erleben und gestalten im postdigitalen Zeitalter

Ein konzeptioneller und praxisorientierter Beitrag zur Critical Media Literacy aus dem europäischen TAP-DCE-Projekt

Elena Revyakina¹, Lara Leik², Katja Schirmer³, Klaus Himpsl-Gutermann⁴, Florian Danhel⁵

DOI: <https://doi.org/10.53349/re-source.2026.i4.a1607>

Zusammenfassung

Dieser Artikel untersucht die Notwendigkeit kritischer Medien- und Demokratiebildung im postdigitalen Zeitalter. Ausgehend von den demokratietheoretischen Ansätzen von Dewey und Habermas sowie der Critical Media Literacy von Kellner & Share wird Medienkompetenz nicht als rein technische Fertigkeit, sondern als grundlegende demokratische Schlüsselkompetenz konzeptualisiert. Dieser Beitrag skizziert vier zentrale Kompetenzdimensionen: epistemisch-kritisch, kommunikativ-deliberativ, ethisch-rechtlich und partizipativ-zukunftsorientiert. Darauf aufbauend werden praxisnahe Umsetzungsstrategien für den Schulunterricht sowie für eine demokratische Schul- und Beteiligungskultur entwickelt. Dazu zählen unter anderem die curriculare Integration, fächerübergreifendes und projektorientiertes Lernen sowie gemeinschaftsbezogene Ansätze. Der Beitrag basiert auf einer theoriegeleiteten Konzeptentwicklung, die im Rahmen der Entwicklung von Learning and Teaching Packages der Erasmus+ Teacher Academy „Democratic Citizenship Education“ (TAP-DCE) erfolgte und durch internationale Expert*innenprozesse reflektiert wurde. Ziel ist es, Lernende zu befähigen, algorithmisch

¹ Pädagogische Hochschule Wien, Grenzackerstraße 18, 1100 Wien.

E-Mail: Elena.Revyakina@phwien.ac.at

² Pädagogische Hochschule Wien, Grenzackerstraße 18, 1100 Wien.

E-Mail: Lara.Leik@phwien.ac.at

³ Pädagogische Hochschule Wien, Grenzackerstraße 18, 1100 Wien.

E-Mail: Katja.Schirmer@phwien.ac.at

⁴ Pädagogische Hochschule Wien, Grenzackerstraße 18, 1100 Wien.

E-Mail: Klaus.Himpsl-Gutermann@phwien.ac.at

⁵ Pädagogische Hochschule Wien, Grenzackerstraße 18, 1100 Wien.

E-Mail: Florian.Danhel@phwien.ac.at

geprägte Öffentlichkeiten kritisch zu analysieren, Desinformation zu erkennen und als mündige Bürger*innen digitale Räume ethisch und demokratisch mitzugestalten.

Stichwörter: Medien- und Demokratiebildung, Critical Media Literacy, Schulkultur, Bildung durch Verantwortung

1 Einführung: Demokratiebildung im postdigitalen Zeitalter

Die digitale Transformation von Kommunikation hat die Funktionsbedingungen demokratischer Gesellschaften grundlegend verändert (Habermas, 2022). Soziale Medien, algorithmische Kuratierung, Deep Fakes und die unkontrollierte Vermehrung digitaler Informationsquellen haben zu dem geführt, was Habermas als einen „neuen Strukturwandel der Öffentlichkeit“ bezeichnete. Dieser Wandel ist durch Fragmentierung, Polarisierung, die Erosion gemeinsamer epistemischer Grundlagen und die Gefahr einer Verringerung der Wissensvielfalt gekennzeichnet (Bröckling, 2024; Dander et al., 2024). Verschärft wird diese Dynamik durch hochentwickelte digitale Praktiken und Technologien, die gezielt auf die Nutzbarmachung und Kommerzialisierung menschlicher Emotionen ausgerichtet sind (Boler & Davis, 2021).

Digitale Technologien eröffnen zahlreiche Möglichkeiten der Vernetzung, persönlichen Weiterentwicklung und auch für das Lehren und Lernen. Zugleich verändern sie aber auch die Bedingungen, unter denen Informationen produziert, verbreitet und bewertet werden. So haben digitale Medien einerseits den Zugang zu Informationen demokratisiert; andererseits verändern sie die traditionellen Mechanismen der Validierung, Einordnung und Kontextualisierung, auf denen die Orientierungs- und Meinungsbildungsfunktion der Medien in demokratischen Gesellschaften beruht (von Rimscha et al., 2025, S. 17–20). Damit hängen die Potenziale digitaler Medien für Bildungsprozesse – etwa Personalisierung und individuelle Unterstützung – mehr denn je davon ab, dass Lernende Informationen kritisch prüfen, ihre Vertrauenswürdigkeit einschätzen und begründete Urteile bilden können.

Die genannten Entwicklungen stellen den demokratischen Diskurs, die öffentliche Meinungsbildung und die zivilgesellschaftliche Partizipation vor tiefgreifende Herausforderungen. Vor diesem Hintergrund rückt die Frage in den Mittelpunkt, wie Bildungssysteme Bürger*innen auf das demokratische Leben in einer postdigitalen Gesellschaft vorbereiten können. Der Begriff „postdigital“ bezeichnet dabei eine gesellschaftliche Situation, in der digitale Technologien nicht mehr als von analogen Lebenswelten getrennt verstanden werden können, sondern alltägliche soziale, kulturelle und institutionelle Praktiken durchdringen (Jandrić et al., 2018; Knox, 2019). Digitale Transformation geht über die Digitalisierung bestehender Praktiken hinaus. Sie impliziert einen systemischen Wandel, bei dem Prozesse, Rollen, Methoden, Kommunikation sowie die Art und Weise, wie Wissen erschlossen, produziert, geteilt und genutzt wird, grundlegend

umgestaltet werden (Silander et al., 2026). Aus diesem Verständnis der digitalen Transformation folgt, dass technologische Innovation allein keine Bildungsinnovation begründet. Es bedarf vielmehr einer kohärenten Weiterentwicklung von Pädagogik, Curriculum, Leistungsbewertung, Leitung, professionellen Kompetenzen, digitalen Werkzeugen und institutioneller Kultur (Silander et al., 2026, S. 133, 145). Gleichzeitig verändert die zunehmende Integration generativer Künstlicher Intelligenz (KI) die Bedingungen, unter denen Wissen erschlossen, bewertet und kommuniziert wird. Dadurch werden traditionelle Vorstellungen von Wissen, Lernen und Leistungsbewertung vor neue Herausforderungen gestellt. Digitale Transformation in der Bildung muss daher als ökosystemweite Entwicklung und systemische Erneuerung verstanden werden. Diese Entwicklung sollte sich an pädagogischen Zielsetzungen sowie an den Bedürfnissen und Rechten der Lernenden orientieren. Technologie soll Bildungssysteme stärken und der Verbesserung des Lernens dienen, nicht aber selbst zum maßgeblichen Ziel von Bildungsentwicklung werden (UNESCO, 2023, S. 20). Das Ziel der digitalen Transformation sollte demnach darin bestehen, Bildung auch im postdigitalen Zeitalter bedeutungsvoll, inklusiv, zukunftsorientiert und zutiefst menschlich zu gestalten.

In diesem Kontext wird Medienkompetenz zunehmend als epistemisches Projekt verstanden, das über technische Fertigkeiten hinausgeht und fundamentale Fragen nach der Natur des Wissens, der Rechtfertigung von Überzeugungen sowie der Bewertung von Informationsquellen adressiert (Lathrop, 2025). An diese Perspektive knüpft das Konzept der *Critical Media Literacy* an, das Medienkompetenz nicht primär als instrumentelle Fähigkeit, sondern als demokratische Schlüsselkompetenz versteht. Sie befähigt Bürger*innen, sich in algorithmisch vermittelten Informationsumgebungen zu orientieren, Manipulationsversuchen zu widerstehen sowie sich reflektiert an deliberativen Diskursen zu beteiligen und demokratische Prozesse aktiv mitzugestalten (Daas & Kumar, 2025; Kellner & Share, 2007; Knowles et al., 2023).

Angesichts der rasanten Entwicklungen im Bereich der KI stellen sich im Zusammenhang mit dem digitalen Kapitalismus – einer Gesellschaftsform, in der digitale Plattformen, Daten und algorithmische Systeme zunehmend wirtschaftliche, politische und soziokulturelle Prozesse prägen (Dander, 2025; Fuchs et al., 2024; Missomelius, 2025) – zentrale ökologische und ethische Fragen für den Bildungsbereich: Wie können Lernende für die ökologischen und datenbezogenen Auswirkungen digitaler Technologien und KI sensibilisiert werden? Und wie können sie befähigt werden, digitale Technologien und Medien kritisch, verantwortungsvoll und ethisch reflektiert zu nutzen und ihre gesellschaftlichen Auswirkungen zu beurteilen?

Folglich entwickelt der vorliegende Beitrag einen konzeptionellen Rahmen für kritische Medien- und Demokratiebildung im postdigitalen Zeitalter. Im Mittelpunkt steht die Frage, welche Kompetenzen Lernende benötigen, um digitale Medien kritisch zu analysieren, ethisch zu reflektieren und demokratisch mitzugestalten. Der Beitrag versteht sich als konzeptioneller Grundlagenartikel. Die dargestellten Kompetenzdimensionen wurden im Rahmen einer theoriegeleiteten Konzeptentwicklung innerhalb der europäischen Erasmus+ „Teacher

Academy Democratic Citizenship Education“ (TAP-DCE) entwickelt und durch internationale Expert*innenprozesse reflektiert.

2 Theoretische Grundlagen: Demokratietheorie und das Konzept der Critical Media Literacy

2.1 Kritische Medienbildung in der Demokratietheorie

Demokratie ist nach Dewey (1916) nicht allein eine politische Regierungsform, sondern vor allem eine Lebensform, die sich in gemeinsamen Erfahrungen, Kommunikation und kooperativem Handeln verwirklicht. Demokratiebildung erschöpft sich daher nicht in der Vermittlung von Wissen über politische Institutionen, sondern zielt darauf, Lernenden Gelegenheiten zu eröffnen, demokratische Praktiken im Alltag zu erleben, zu reflektieren und mitzugestalten. Demokratie wird in diesem Verständnis nicht primär gelehrt, sondern durch Partizipation, gemeinsames Problemlösen und soziale Interaktion erfahren. Vor diesem Hintergrund kommt der Schule eine besondere Bedeutung zu. Als einer der wenigen gesellschaftlichen Orte, an denen demokratische Erfahrungen systematisch ermöglicht werden können, besitzt sie das Potenzial, demokratische Handlungsfähigkeit zu fördern. Voraussetzung dafür ist jedoch, dass Schüler*innen im Deweyschen Sinne tatsächliche Gelegenheiten erhalten, gemeinsame Entscheidungsprozesse zu gestalten, Kontroversen konstruktiv auszuhandeln, kooperativ zu lernen und Verantwortung für die Schulgemeinschaft zu übernehmen (Lawy & Biesta, 2006). Diese Überlegungen bilden zugleich die Grundlage von Citizenship Education und einem Whole School Approach im „Referenzrahmen Kompetenzen für eine demokratische Kultur“ des Europarats (RFCDC, Council of Europe, 2016). Demokratische Lernprozesse entstehen demnach nicht allein im Fachunterricht, sondern ebenso durch Schulkultur, Partizipationsstrukturen und die Zusammenarbeit mit Eltern sowie außerschulischen Partnern (Council of Europe, 2016; Damiani, 2026; Schweig et al., 2019). Während Dewey Demokratie als gelebte Erfahrung versteht, rückt Habermas (1992) ihre kommunikative Dimension in den Mittelpunkt. Demokratische Legitimität entsteht demnach in Verfahren öffentlicher Meinungs- und Willensbildung, in denen Bürger*innen ihre Positionen begründen, Argumente austauschen und gemeinsam zu rational nachvollziehbaren Urteilen gelangen. Habermas bezeichnet diese Form des begründeten, respektvollen und auf Verständigung ausgerichteten Austauschs als „Deliberation“ und versteht diese als zentrale Voraussetzung demokratischer Legitimität. Demokratie basiert somit nicht allein auf Mehrheitsentscheidungen, sondern auf der Qualität öffentlicher Deliberation. Für die Demokratiebildung bedeutet dies, Lernumgebungen zu schaffen, in denen deliberative Prozesse systematisch eingeübt werden können. Deliberative Lernarrangements ermöglichen es Schüler*innen, gesellschaftliche Fragestellungen aus unterschiedlichen Perspektiven zu betrachten, eigene Vorannahmen kritisch zu reflektieren

und Positionen im Lichte neuer Informationen weiterzuentwickeln (Hess, 2009, S. 29; Maurissen et al., 2018, S. 144–146). Sie fördern die Fähigkeit, Argumente zu begründen, anderen respektvoll zuzuhören und kontroverse Themen konstruktiv auszuhandeln. Deliberation wird damit selbst zu einer Form demokratischen Lernens und Handelns. Diese Annahmen erhalten unter den Bedingungen digitaler Öffentlichkeiten eine neue Aktualität. Digitale Medien prägen heute maßgeblich die Art und Weise, wie Menschen kommunizieren und öffentliche Debatten führen. Gleichzeitig hat die digitale Transformation zu einer Veränderung kommunikativer Erfahrungen geführt, die durch Beschleunigung, Fragmentierung, algorithmische Selektion und aufmerksamkeitsökonomische Logiken gekennzeichnet ist (Ferreira, 2025). Demokratische Teilhabe setzt daher zunehmend die Fähigkeit voraus, die Bedingungen digital vermittelter Kommunikation zu verstehen, Informationen und Quellen kritisch zu bewerten sowie die Entstehung öffentlicher Diskurse reflektieren zu können. Vor diesem Hintergrund ist kritische Medienkompetenz nicht lediglich eine Ergänzung demokratischer Bildung, sondern eine wesentliche Voraussetzung deliberativer Demokratie in der postdigitalen Gesellschaft. Sie erweitert kommunikative und argumentative Kompetenzen um die Fähigkeit, digitale Informations- und Kommunikationsräume kritisch zu analysieren, ihre epistemischen Voraussetzungen zu hinterfragen und sich verantwortungsvoll in der Kultur der Digitalität (Stalder, 2016) zu beteiligen. Kritische Medienkompetenz schafft damit die Voraussetzungen dafür, dass digitale Räume zu Orten demokratischer Verständigung, öffentlicher Deliberation und gemeinsamer Meinungsbildung werden können.

2.2 Critical Media Literacy als Brücke zwischen Demokratietheorie und digitaler Praxis

Während Dewey Demokratie als gelebte Erfahrung und Habermas Demokratie als kommunikativen Deliberationsprozess versteht, erweitern Douglas Kellner und Jeff Share diese Perspektiven um eine kritische Medienbildung, die die Rolle der Medien als zentrales Element demokratischer Gesellschaften in den Mittelpunkt stellt. In ihrem Aufsatz „*Toward Critical Media Literacy*“ (CML) (2005) argumentieren sie, dass Medien nicht nur als Werkzeuge der Information, sondern als kulturelle und politische Akteure zu begreifen sind, die gesellschaftliche Realitäten konstruieren, Werte vermitteln und Machtverhältnisse reproduzieren oder herausfordern. Auf dieser epistemischen Grundlage richtet die CML den Blick auf die spezifischen Bedingungen medial vermittelter Wirklichkeit. Sie geht davon aus, dass Medien gesellschaftliche Realität nicht neutral abbilden, sondern aktiv hervorbringen. Ausgangspunkt ist das Prinzip der Nicht-Transparenz, wonach „[a]ll media messages are ‘constructed’“ (Kellner & Share, 2005, S. 374). Medien präsentieren demnach keine objektive Realität, sondern repräsentieren sie als Ergebnis sozialer und kultureller Konstruktionsprozesse.

Ein weiteres Prinzip der CML ist die Analyse von Codes und Konventionen. Medien nutzen ein kreatives Sprachsystem mit eigenen Regeln, das auf semiotischen Grundlagen beruht. Dabei spielen die denotativen (wörtliche) und konnotativen (assoziative, ideologisch und kulturell geprägte) Bedeutungen von Zeichen eine wichtige Rolle. Wenn diese Ebenen verschmelzen, erscheint die Darstellung als natürlich und die soziale Konstruiertheit wird unsichtbar. Die CML zielt darauf ab, Lernende darin zu unterstützen, diese Codes zu erkennen. Das Prinzip Audience Decoding betont, dass Medienbotschaften von verschiedenen Menschen unterschiedlich interpretiert werden. Basierend auf Stuart Halls (1980) Unterscheidung zwischen der Kodierung durch die Produzent*innen und der Dekodierung durch die Rezipient*innen zeigt die CML, dass das Publikum aktiv Bedeutungen konstruiert. Dies ermöglicht oppositionelle Lesarten, die die Macht der Medien, bevorzugte Lesarten zu erzeugen, hinterfragen. Zudem analysiert die CML den inhaltlichen und wertbezogenen Gehalt von Medienbotschaften. Medien transportieren implizite Werte, Ideologien und Standpunkte, die oft unsichtbar bleiben. Durch die Analyse dieser Inhalte können Lernende die subjektive Natur aller Kommunikation erkennen. Schließlich macht die CML deutlich, dass Medien und digitale Plattformen in wirtschaftliche, politische und technologische Machtstrukturen eingebettet sind. Plattformökonomien, datenbasierte Geschäftsmodelle und algorithmische Systeme beeinflussen zunehmend, welche Informationen sichtbar werden, welche Stimmen Reichweite erhalten und wie öffentliche Diskurse strukturiert werden (Dander et al., 2024, S. 11–28; Missomelius, 2025). Aufgabe der CML ist es, Lernende zu befähigen, diese Repräsentationen hinsichtlich ihrer Perspektiven, Werte und Interessen zu analysieren und ihre gesellschaftliche Bedingtheit zu reflektieren. Die CML zielt daher darauf ab, diese Konstruktionsprozesse sichtbar zu machen und die scheinbare Natürlichkeit medialer Darstellungen kritisch zu hinterfragen. Die Verbindung von Demokratietheorie (Dewey, Habermas) und CML (Kellner & Share) zeigt damit, dass Medienbildung keine technische Zusatzqualifikation ist, sondern eine grundlegende Voraussetzung für demokratisches Handeln in postdigitalen Gesellschaften darstellt.

2.3 Kritische Medienepistemologie

Die CML nach Kellner und Share verdeutlicht, dass Medienbotschaften niemals neutral sind, sondern gesellschaftliche Machtverhältnisse, Interessen und Ideologien widerspiegeln. Um diese Zusammenhänge analysieren und begründet beurteilen zu können, benötigen Lernende eine grundlegende Fähigkeit zum kritischen Denken. Dieses bildet die epistemische Grundlage kritischer Medien- und Demokratiebildung, da es dazu befähigt, Informationen zu prüfen, Geltungsansprüche zu hinterfragen und begründete Urteile in einer zunehmend digitalen und algorithmisch geprägten Öffentlichkeit zu entwickeln. Jahn und Cursio (2021) verstehen kritisches Denken als „Ausbildung und Schärfung eines kritischen Urteilsvermögens“ (S. 9), dessen Ziel die Herausbildung einer kritischen Grundhaltung sowie das Überprüfen, Erweitern oder Durchbrechen eigener Denkmuster ist. Kritisches Denken beschreibt demnach eine

Haltung des ruhigen und reflektierten Urteilens. Geltungsansprüche werden dabei anhand sprachkritischer, empirischer, ethischer und erkenntnistheoretischer Kriterien geprüft, sodass Urteile abwägend und begründet statt reflexhaft getroffen werden. Das von Jahn und Cursio entwickelte Konzept des analytisch-epistemischen Denkens untergliedert kritisches Denken in drei aufeinander aufbauende Schritte: (1) Bedeutungen klären, (2) Belege prüfen und (3) urteilen (Jahn & Cursio, 2021, S. 11–12). Kritisches Denken beginnt damit nicht bei der Prüfung von Fakten oder Quellen, sondern bei der Klärung dessen, was überhaupt behauptet wird. Erst wenn Begriffe, Bedeutungen und Geltungsansprüche sprachlich präzisiert sind, können Belege geprüft und begründete Urteile entwickelt werden. Mit dieser erkenntnis- und sprachkritischen Perspektive beschreiben Jahn und Cursio ein allgemeines Merkmal menschlicher Erkenntnis, das Kellner und Share (2005) im Rahmen der CML auf die Analyse medialer Kommunikation übertragen und systematisch entfalten: Informationen und Wissen sind nie voraussetzungslos zugänglich, sondern immer sprachlich vermittelt. Deshalb dürfen weder wissenschaftliche Erkenntnisse noch mediale Berichterstattung unkritisch übernommen werden. Kritisches Denken richtet sich folglich nicht nur auf den Wahrheitsgehalt einzelner Aussagen, sondern ebenso auf die Voraussetzungen ihres Zustandekommens. An diese epistemische Perspektive knüpft Lathrop (2025) im Bereich der Medienbildung an. Er argumentiert, dass eine kritische Auseinandersetzung mit medial vermitteltem Wissen voraussetzt, sowohl die eigenen epistemischen Annahmen als auch die den Wissensansprüchen zugrunde liegenden Vorstellungen von Wissen zu reflektieren. Im Anschluss daran verbindet er den Ansatz der CML mit Modellen der *epistemic cognition*. Ziel ist es, Lernende dazu zu befähigen, ihre eigene epistemische Position zu reflektieren, unterschiedliche Wissensweisen und epistemische Systeme zu verstehen sowie epistemische Tugenden wie Offenheit, Neugier und intellektuelle Bescheidenheit auszubilden. Dadurch sollen sie Wissensansprüche nicht lediglich übernehmen, sondern diese vor dem Hintergrund ihrer epistemischen Voraussetzungen kritisch prüfen und bewerten (Lathrop, 2025, S. 667–668). Abschließend verdeutlichen die dargestellten theoretischen Perspektiven, dass kritische Medien- und Demokratiebildung weit über den Erwerb digitaler Kompetenzen hinausgeht. Aus demokratietheoretischer Sicht (Dewey, Habermas) eröffnet sie Lernenden Erfahrungsräume demokratischer Teilhabe und fördert ihre Fähigkeit zur begründeten Urteilsbildung. Die CML nach Kellner und Share erweitert diese Perspektive um die Analyse medialer Konstruktionen, gesellschaftlicher Machtverhältnisse und ökonomischer Interessen digitaler Plattformen. Ansätze des kritischen Denkens und der Medienepistemologie ergänzen diese Überlegungen um die Fähigkeit, Wissensansprüche kritisch zu prüfen, mit Unsicherheit umzugehen und eigene Überzeugungen reflexiv weiterzuentwickeln. Zusammengefasst beschreiben diese theoretischen Perspektiven ein integriertes Bildungsverständnis, das auf die Entwicklung einer reflektierten, verantwortungsvollen und handlungsfähigen demokratischen Bürger*innenschaft abzielt. Aus diesem Verständnis lassen sich zentrale Kompetenzdimensionen kritischer Medien- und Demokratiebildung ableiten. Das folgende Kapitel konkretisiert diesen Bildungsanspruch, indem es ihn im Schnittfeld von

Medienpädagogik und politischer Bildung verortet und die Grundlage für die Entwicklung eines Kompetenzmodells schafft.

2.4 Kompetenzdimensionen kritischer Medien- und Demokratiebildung in der TAP-DCE

Die im Folgenden dargestellten Kompetenzdimensionen wurden im Rahmen des Erasmus+ Projekts TAP-DCE entwickelt. Sie beruhen auf einer Synthese demokratietheoretischer Perspektiven (Dewey, Habermas), der CML (Kellner & Share), medienepistemologischer Ansätze sowie des Referenzrahmens „Kompetenzen für eine demokratische Kultur“ (RFCDC) und der „Digital Citizenship Education“ (DCE, Council of Europe, 2019) des Europarats. Ziel dieser konzeptionellen Verdichtung ist es, die Anforderungen kritischer Medien- und Demokratiebildung für Schule und Lehrer*innenbildung in einem kohärenten Kompetenzmodell zu operationalisieren. Mit diesem Ansatz soll eine reflektierte, urteilsfähige und handlungsfähige demokratische Bürger*innenschaft in einer postdigitalen Welt gefördert werden. Die nachfolgend dargestellten Kompetenzdimensionen sind daher nicht als isolierte Einzelkompetenzen zu verstehen, sondern als miteinander verbundene Kompetenzdimensionen einer kritischen Medien- und Demokratiebildung.

1. Die epistemische und kritisch-strukturelle Kompetenzdimension umfasst das Wissen, die Fähigkeiten und die Haltungen, die erforderlich sind, um Informationen, Quellen und Evidenz kritisch zu bewerten sowie Medien als gesellschaftlich, politisch und ökonomisch geprägte Strukturen zu verstehen. Dazu gehört die Analyse von Macht- und Besitzverhältnissen digitaler Plattformen, ein reflektiertes Verständnis algorithmischer und KI-gestützter Informationsverarbeitung sowie die Fähigkeit, Desinformation, manipulative Narrative und einseitige Perspektiven zu erkennen, ohne dabei in pauschales Misstrauen gegenüber Medien und Institutionen zu verfallen. Zugleich entwickeln Lernende ein reflektiertes Verständnis dafür, wie digitale Systeme und KI-gestützte Anwendungen durch Personalisierung, persuasive Gestaltung und emotionale Anschlussfähigkeit Aufmerksamkeit lenken, Wahrnehmungen beeinflussen und Kommunikationsprozesse mitgestalten.

2. Die kommunikative und deliberative Kompetenzdimension befähigt Lernende, digitale Öffentlichkeiten verantwortungsvoll, dialogisch und demokratisch mitzugestalten. Sie befähigt Lernende, eigene Positionen begründet und mediengestützt zu artikulieren, unterschiedliche Perspektiven nachzuvollziehen sowie kontroverse Fragen respektvoll und evidenzbasiert auszuhandeln. Im Mittelpunkt steht die Entwicklung einer dialog- und argumentationsfähigen Haltung, die Pluralität und Kontroversität als grundlegende Merkmale demokratischer Gesellschaften anerkennt und digitale Kommunikationsräume für gemeinsame Wissensbildung, Deliberation und gesellschaftliche Teilhabe nutzt.

3. Die ethisch-rechtliche Reflexionskompetenzdimension beschreibt Kompetenzen für einen verantwortungsbewussten sowie rechtlich und ethisch reflektierten Umgang mit digitalen Technologien und Medien. Sie schließt das Verständnis zentraler rechtlicher und institutioneller Rahmenbedingungen – etwa zu Datenschutz, Datenethik, Privatsphäre, Urheberrecht oder KI – ebenso ein wie die Fähigkeit, ethische Dilemmata abzuwägen und die Folgen des eigenen digitalen Handelns kritisch zu reflektieren. Darüber hinaus entwickelt sie ein Bewusstsein für die ökologischen Auswirkungen digitaler Technologien, insbesondere hinsichtlich Ressourcenverbrauch, Energiebedarf und digitaler Nachhaltigkeit, und fördert die Bereitschaft, digitale Technologien verantwortungsvoll und nachhaltig einzusetzen.

4. Die partizipative und zukunftsorientierte Gestaltungskompetenzdimension umfasst Kompetenzen, um Medien für unterschiedliche Formen gesellschaftlicher, politischer und ökologischer Beteiligung zu nutzen – von der informierten Meinungsbildung und öffentlichen Deliberation bis hin zu zivilgesellschaftlichem Engagement und kollektiven Problemlösungsprozessen. Darüber hinaus schließt sie die Kompetenz ein, mögliche digitale Zukünfte kritisch zu reflektieren und digitale Entwicklungen im Sinne demokratischer, gerechter, nachhaltiger und inklusiver Gesellschaften aktiv mitzugestalten.

Als Querschnittsperspektive durchzieht die emotionale und reflexive Selbstverortung alle Kompetenzbereiche. Dazu gehören Empathie, Perspektivenübernahme, der konstruktive Umgang mit Unsicherheit und Kontroversität sowie die Reflexion darüber, wie Emotionen, Zugehörigkeitsgefühle und Identitätsfragen die Wahrnehmung und Bewertung digitaler Inhalte beeinflussen. Diese Fähigkeiten bilden eine wesentliche Voraussetzung für eine mündige und demokratische Teilhabe in der Kultur der Digitalität.

3 Ansätze zur praktischen Umsetzung in Schule und Unterricht

Um die zuvor beschriebenen theoretischen Überlegungen zur Verbindung kritischer Medien- und Demokratiekompetenzen greifbarer zu machen, widmet sich dieses Kapitel konkreten methodischen Zugängen. Die nachfolgend beschriebenen didaktischen Ansätze leiten sich aus den vier Kompetenzdimensionen kritischer Medien- und Demokratiebildung ab. Sie werden auf drei Ebenen konkretisiert: curricular integriertem Fachunterricht, projektorientiertem und fächerübergreifendem Lernen sowie einem Whole School Approach. Die Auswahl der Methoden orientiert sich an den zuvor beschriebenen Kompetenzdimensionen kritischer Medien- und Demokratiebildung und wird im Rahmen des Erasmus+ Projekts „TAP-DCE“ erprobt.

3.1 Curricularer Ansatz

Im TAP-DCE betrachten wir Medien- und Demokratiekompetenz als pädagogischen Ansatz für die Vermittlung von Kerninhalten im gesamten Lehrplan. Im Mittelpunkt stehen dabei die Entwicklung von Analyse-, Urteils- und Reflexionskompetenzen sowie die Fähigkeit, Medien als gesellschaftlich, politisch und wirtschaftlich geprägte Kommunikationsräume zu verstehen. Ergänzt wird dies durch forschendes Lernen, Multiperspektivität, evidenzbasierte Urteilsbildung und reflektierte Medienanalyse. Daraus folgt, dass die Förderung kritischer Medien- und Demokratiekompetenzen nicht als eigenständiges Unterrichtsthema verstanden werden sollte, sondern systematisch in bestehende Unterrichtsfächer integriert werden muss.

Ein zentraler didaktischer Ansatz besteht in der datenbasierten Analyse gesellschaftlicher Fragestellungen. Die Verbindung von Datenjournalismus und deliberativen Unterrichtsformaten eignet sich besonders zur Förderung epistemischer Urteilsfähigkeit, da sie evidenzbasierte Analyse mit argumentativer Aushandlung gesellschaftlicher Kontroversen verbindet. Datenjournalistische Zugänge beziehen Schüler*innen in die Untersuchung öffentlicher Fragestellungen ein, indem sie Datenanalyse mit journalistischen Methoden verbinden. Dieser Ansatz knüpft eng an forschendes Lernen in den Sozialwissenschaften an und fördert die Fähigkeit, Evidenz zu bewerten, Muster zu erkennen und Ergebnisse adressat*innengerecht zu kommunizieren – Kompetenzen, die für eine informierte demokratische Teilhabe zentral sind (Gray & Bounegru, 2019; Moore, 2015). Ausgehend von aktuellen gesellschaftlichen oder politischen Fragestellungen recherchieren Schüler*innen Informationen aus unterschiedlichen Quellen, prüfen deren Glaubwürdigkeit, analysieren Daten und entwickeln auf dieser Grundlage begründete Positionen. Strukturierte Debatten und dialogorientierte Unterrichtsformen fördern dabei nicht nur die Fähigkeit zur evidenzbasierten Argumentation, sondern auch Perspektivenübernahme, demokratische Meinungsbildung und die konstruktive Aushandlung kontroverser Positionen. Ein zweiter curricularer Zugang ist das konstruktive Media Decoding, das Lernende dazu befähigt, Medienbotschaften systematisch zu analysieren und ihre gesellschaftliche Bedeutung zu reflektieren. Ausgangspunkt ist die bereits dargestellte Annahme der CML (Kellner & Share, 2007), dass Medien Wirklichkeit nicht neutral abbilden, sondern durch Auswahl, Gestaltung, Framing und algorithmische Verbreitung aktiv mitkonstruieren. Lernende untersuchen, wie Plattformökonomien, datenbasierte Geschäftsmodelle und algorithmische Empfehlungssysteme Sichtbarkeit, Aufmerksamkeit und öffentliche Meinungsbildung beeinflussen. Mithilfe strukturierter Leitfragen (Wer hat es erstellt? An welche Zielgruppe richtet es sich? Welche Techniken wurden verwendet? Welche Botschaften werden vermittelt? Wie glaubwürdig ist es? Was wurde ausgelassen?) analysieren Lernende Bilder, Videos, Nachrichten oder Beiträge sozialer Medien. Auf diese Weise lernen sie, Machtverhältnisse, Repräsentationen und Interessen hinter medialen Darstellungen zu erkennen und unterschiedliche Quellen kritisch miteinander zu vergleichen.

Die Analyse (digitaler) Medien sollte stets durch ethische Reflexion ergänzt werden. Fallbeispiele zu algorithmischer Diskriminierung, Datenschutz, Urheberrecht oder dem Einsatz generativer KI ermöglichen es Schüler*innen, unterschiedliche Interessen, Werte und Handlungsmöglichkeiten abzuwägen. Solche ethischen Dilemmata sollten nicht nur die Entwicklung kritischer Urteilskompetenz fördern, sondern unterstützen Lernende dabei, Verantwortung für ihr eigenes digitales Handeln sowie für die gesellschaftlichen Auswirkungen digitaler Technologien zu übernehmen. Als didaktischer Rahmen für solche Lernprozesse eignet sich das 5E-Lernmodell (Engage – Explore – Explain – Elaborate – Evaluate; Bybee et al., 2006). Dieses forschend-entdeckende Modell strukturiert den Lernprozess von der Aktivierung des Vorwissens über die eigenständige Untersuchung bis zur Reflexion und Anwendung neuer Erkenntnisse. Im Kontext kritischer Medien- und Demokratiebildung können Schüler*innen beispielsweise untersuchen, wie algorithmische Empfehlungssysteme Inhalte auswählen, wie KI-Medien produziert werden oder wie Desinformation in sozialen Netzwerken verbreitet wird. Anschließend übertragen sie ihre Erkenntnisse auf neue Kontexte, entwickeln eigene Medienprodukte oder erarbeiten Lösungsansätze für gesellschaftliche und ökologische Fragestellungen. Das 5E-Modell verbindet damit forschendes Lernen mit demokratischen Bildungszielen, indem es Schüler*innen als aktive Co-Konstrukteur*innen von Wissen versteht und evidenzbasiertes Denken, Dialog sowie reflektiertes Handeln fördert. Die beschriebenen forschenden und dialogorientierten Lernprozesse leisten darüber hinaus einen wichtigen Beitrag zur demokratischen Wertebildung. Die kritische Auseinandersetzung mit Desinformation, Hassrede, algorithmischer Diskriminierung oder der Repräsentation gesellschaftlicher Gruppen eröffnet Lerngelegenheiten, in denen Schüler*innen demokratische Grundwerte wie Menschenrechte, Gerechtigkeit, Fairness und Respekt gegenüber Vielfalt reflektieren. Im Sinne des RFCDC (Council of Europe, 2016) werden Werte dabei nicht als feststehende Normen vermittelt, sondern im Prozess der gemeinsamen Analyse, Perspektivenübernahme und begründeten Urteilsbildung erschlossen. Kritische Medien- und Demokratiebildung sollte damit dazu beitragen, dass Lernende gesellschaftliche Kontroversen nicht nur sachlich analysieren, sondern auch deren ethische und demokratische Dimension erkennen und ihre eigenen Wertvorstellungen reflektiert weiterentwickeln.

3.2 Projektorientiertes und fächerübergreifendes Lernen

Im Unterschied zur curricularen Integration im Fachunterricht steht im Rahmen eines projektorientierten und fächerübergreifenden Lernens nicht die Analyse einzelner Inhalte im Vordergrund, sondern die Bearbeitung authentischer gesellschaftlicher und ökologischer Fragestellungen, die verschiedene Fächer, Perspektiven und Kompetenzen miteinander verknüpfen. Schüler*innen übernehmen dabei die Rolle aktiver Gestalter*innen, indem sie Medien produzieren, gesellschaftliche Herausforderungen untersuchen und gemeinsam Lösungsansätze entwickeln. Auf diese Weise werden kritische Reflexion, Kreativität und

demokratische Handlungskompetenz gleichermaßen gefördert. Projektorientiertes Lernen zeichnet sich dadurch aus, dass gesellschaftliche und ökologische Fragestellungen nicht simuliert, sondern in authentischen Handlungskontexten bearbeitet werden. Design Thinking für Bewusstseinskampagnen (Eichborn, 2025) als partizipativer Problemlösungsprozess befähigt die Schüler*innen dazu, soziale und ökologische Herausforderungen durch Sensibilisierungskampagnen zu bearbeiten. Ausgehend von realen Herausforderungen ihres schulischen oder gesellschaftlichen Umfelds entwickeln Schüler*innen im Rahmen eines strukturierten Designprozesses eigene Ideen, entwerfen Prototypen und gestalten Sensibilisierungskampagnen oder andere digitale Produkte. Durch die Verbindung von Empathie, kreativer Ideenentwicklung und iterativer Erprobung erfahren sie demokratische Teilhabe als aktiven Gestaltungsprozess und entwickeln Kompetenzen zur kollaborativen Problemlösung sowie zur verantwortungsvollen Nutzung digitaler Medien für gesellschaftliches Engagement. Besonders relevant ist hier die kreative Medienproduktion. Durch die Gestaltung von Podcasts, digitalen Geschichten, Videos oder multimodalen Medienbeiträgen setzen sich Lernende mit gesellschaftlich relevanten Themen auseinander und bringen eigene Perspektiven in öffentliche Diskurse ein. Die Verbindung von Recherche, Medienanalyse und kreativer Gestaltung stärkt nicht nur kommunikative und technische Kompetenzen, sondern fördert zugleich Voice, Agency und die Erfahrung, dass die eigene Stimme gesellschaftliche Wirkung entfalten kann. Umfang und Komplexität der Projekte können dabei altersgerecht gestaltet werden – von einfachen Fotogeschichten oder Audiobeiträgen in der Primarstufe bis hin zu dokumentarischen Filmen oder Podcasts zu gesellschaftspolitischen Fragestellungen in der Sekundarstufe. Besonders wichtig für die Förderung von Demokratiekompetenz, Resilienz und Umgang mit Mehrdeutigkeit sind Zukunftswerkstätten (Hug, 2025). In den Phasen der Kritik, Vision und Umsetzung analysieren Lernende zunächst gegenwärtige Herausforderungen postdigitaler Gesellschaften – etwa Desinformation, algorithmische Entscheidungsprozesse oder digitale Ungleichheit, Ressourcenverbrauch digitaler Infrastrukturen, oder Energiebedarf generativer KI –, entwickeln darauf aufbauend alternative Zukunftsszenarien und entwerfen konkrete Handlungsmöglichkeiten für eine demokratische und gerechtere digitale Zukunft (Lenhart, 2025). Die Methode verbindet kritische Analyse mit Zukunftsdenken und stärkt die Überzeugung, dass gesellschaftliche Entwicklungen gestaltbar sind und demokratische Teilhabe Veränderungen bewirken kann. Einen handlungsorientierten Zugang zur kritischen Medienanalyse bietet schließlich das Zeitungstheater nach Augusto Boal (Thudorache, 2021). Durch die szenische Bearbeitung von Nachrichten, Social-Media-Beiträgen oder anderen medialen Darstellungen werden implizite Perspektiven, Deutungsmuster und Machtverhältnisse sichtbar gemacht. Rollenspiele, Improvisationen und Forum-Theater eröffnen Möglichkeiten, kontroverse gesellschaftliche und ökologische Themen aus unterschiedlichen Perspektiven zu erleben, alternative Handlungsoptionen zu entwickeln und demokratische Aushandlungsprozesse praktisch zu erproben. Die Verbindung von Analyse, Kreativität und körperlicher Erfahrung ermöglicht dabei einen besonders intensiven Zugang

zu Fragen der Medienrepräsentation, der Perspektivenübernahme und der demokratischen Teilhabe. Abschließend betrachtet erweitern projektorientierte und fächerübergreifende Lernformen den Fachunterricht um authentische Lerngelegenheiten, in denen Schüler*innen kritische Medien- und Demokratiekompetenz nicht nur erwerben, sondern in realitätsnahen Kontexten anwenden.

3.3 Schulkultur und Bildung durch Verantwortung

Eine demokratische Schulkultur schafft Räume für Dialog, Kontroversität und gemeinsame Verantwortung (Council of Europe, 2016). Medienproduktion und schulweite Diskussionen über Themen wie Datenschutz, Handy- und Social-Media-Verbot, Desinformation oder den KI-Einsatz ermöglichen es Schüler*innen, demokratische Prozesse aktiv zu erleben. Digitale Werkzeuge eröffnen dabei neue Möglichkeiten, Schule und Gemeinwesen miteinander zu vernetzen und Demokratiebildung in authentischen Handlungskontexten erfahrbar zu machen. Schuler*innen werden als aktive Mitgestaltende des zivilgesellschaftlichen Lebens angesprochen, indem curriculares Lernen mit lokalen Herausforderungen und gesellschaftlichem Engagement verbunden wird. Im Rahmen von Service-Learning-Projekten (Lernen durch Engagement) setzen sich Lernende mit realen lokalen Problemlagen auseinander, wobei sie für Recherche, Kommunikation und Interventionen vielfach auf digitale Werkzeuge zurückgreifen (Fahrenwald, 2024). Eine Fallstudie von Rieckmann et al. (2026) verdeutlicht, dass Service Learning reflexive Lernprozesse sowie die Entwicklung von Change Agency, verstanden als die Fähigkeit und Bereitschaft, gesellschaftliche Veränderungen aktiv und verantwortungsvoll mitzugestalten, fördern kann. Die Autor*innen der Studie heben insbesondere die Bedeutung von Autonomie, der Übernahme verantwortungsvoller Rollen und eines hohen Praxisbezugs für die Wirksamkeit dieser Lernform hervor (S. 131). Unabhängig von der jeweiligen Umsetzungsebene verbindet alle beschriebenen Ansätze die systematische Verschränkung von Analyse, Reflexion, Dialog und Handlung. Kritische Medien- und Demokratiekompetenz entwickelt sich nicht durch die Aneignung einzelner Methoden, sondern durch wiederholte Lerngelegenheiten, in denen Lernende mediale Phänomene untersuchen, ihre Positionen reflektieren und demokratische Handlungsmöglichkeiten praktisch erproben.

3.4 Reflexive und prozessorientierte Leistungsbewertung

Die beschriebenen didaktischen Ansätze erfordern zugleich ein Umdenken in der Leistungsbewertung. Wenn digitale Werkzeuge hochwertige Texte, Bilder oder Präsentationen generieren können, rückt weniger das Endprodukt als vielmehr der zugrunde liegende Lern-, Denk- und Entscheidungsprozess in den Mittelpunkt pädagogischer Beurteilung (Silander et al., 2026).

Aus der Perspektive einer Medien- und Demokratiebildung sollte Leistungsbewertung daher stärker prozess- und kompetenzorientiert erfolgen. Ziel ist es, die Entwicklung kritischer Analysefähigkeit, demokratischer Urteilsbildung, kollaborativer Problemlösung sowie reflexiver Mediennutzung sichtbar zu machen. Besonders geeignet erscheint eine Triangulation unterschiedlicher Evidenzquellen, bei der mehrere Perspektiven auf den Lernprozess zusammengeführt werden. Neben dem entstandenen Produkt werden deshalb Beobachtungen des Arbeitsprozesses, Lernjournale oder Portfolios sowie dialogische Reflexionsgespräche für der Beurteilung berücksichtigt. Darüber hinaus gewinnen authentische und projektbasierte Bewertungsformate an Bedeutung, z. B. Präsentationen, Podcasts, digitale Kampagnen, Service-Learning-Projekte oder gemeinsame Problemlösungsprozesse. Die Bewertung muss eine komplexe Konstellation aus kognitiven Fähigkeiten, kritischen Haltungen, ethischen Orientierungen und partizipativen Fähigkeiten erfassen (Hobbs, 2017).

4 Aktuelle Initiativen und Projekte

In diesem Kapitel werden die Inhalte der vorangegangenen Abschnitte durch aktuelle unterstützende, regionale sowie internationale Initiativen, Projekte und Materialbeispiele in einen praxisnahen Kontext gesetzt.

Initiative Zukunft Medienkompetenz

Die Initiative Zukunft Medienkompetenz von Der STANDARD, ORF und Ö3 ist eine Bildungsinitiative zur Förderung der Medienkompetenz von Kindern, Jugendlichen und Lehrkräften. Sie unterstützt einen kritischen und reflektierten Umgang mit Informationen, Nachrichten und digitalen Medien. Dazu entwickelt sie Unterrichtsmaterialien und bietet Workshops zu Themen wie Fake News, Desinformation, Journalismus, Social Media und KI an. Durch Kooperationen mit Bildungseinrichtungen (darunter die PH Wien) werden wissenschaftliche Erkenntnisse der Medienbildung durch Workshops oder begleitende Unterlagen in die schulische Praxis übertragen und demokratische Urteilskraft gestärkt (Pädagogische Hochschule Wien, 2025; Standard, 2025a, 2025b).

Schulfach Demokratie und Medienbildung

Ein aktuelles Beispiel für die institutionelle Verankerung kritischer Medien- und Demokratiebildung stellt das in Österreich mit dem Schuljahr 2027/28 ein neues Unterrichtsfach „Demokratie und Medienbildung“ dar. Es verfolgt das Ziel, Schüler*innen dazu zu befähigen, gesellschaftliche Entwicklungen in einer Kultur der Digitalität kritisch zu analysieren, unterschiedliche Perspektiven abzuwägen und demokratische Prozesse aktiv mitzugestalten. Durch die Verknüpfung von politischer Bildung und Medienbildung soll die demokratische Teilhabe sowie die kritische Urteilsfähigkeit junger Menschen gestärkt werden

(Bundesministerium für Bildung, 2026). Damit vollzieht das neue Unterrichtsfach einen bildungspolitischen Perspektivwechsel: Medienbildung wird nicht länger primär als technische oder instrumentelle Kompetenz verstanden, sondern als demokratiepädagogischer Bildungsauftrag, der kritische Urteilsfähigkeit, ethische Reflexion und gesellschaftliche Gestaltungskompetenz systematisch miteinander verbindet. Diese Zielsetzung weist eine hohe Anschlussfähigkeit an die in diesem Beitrag entwickelten Kompetenzdimensionen kritischer Medien- und Demokratiebildung auf.

Das TAP-DCE-Projekt

TAP-DCE reagiert auf Herausforderungen für demokratische Grundwerte in Europa und aktuelle curriculare Änderungen. Demokratiebildung wird dabei als gelebte Praxis verstanden. Ziel ist die Entwicklung innovativer Lehr- und Lernmodule für die Lehrer*innenbildung. Im Projekt werden zuerst eine Foundation zu den folgenden Themen erstellt und weiters praxisorientiertes Material für die Schulen gesammelt, weiterentwickelt und evaluiert. Dazu entstehen sechs Learning and Teaching Packages (LTPs), die als Open Educational Resources (OER) veröffentlicht werden. Sie verbinden Demokratiebildung mit kritischer Medienbildung (LTP 4), MINT (LTP 3), ökologischem Unternehmer*innentum (LTP 5) sowie Diversität, Gleichberechtigung, Inklusion und Zugehörigkeit (LTP 6). Die PH Wien beteiligt sich im internationalen Konsortium mit einem Schwerpunkt auf kritischer Medien- und Demokratiebildung. Abbildung 1 zeigt die Komplexität der kritischen Medien- und Demokratiebildung, wie sie in diesem Projekt adressiert wird.

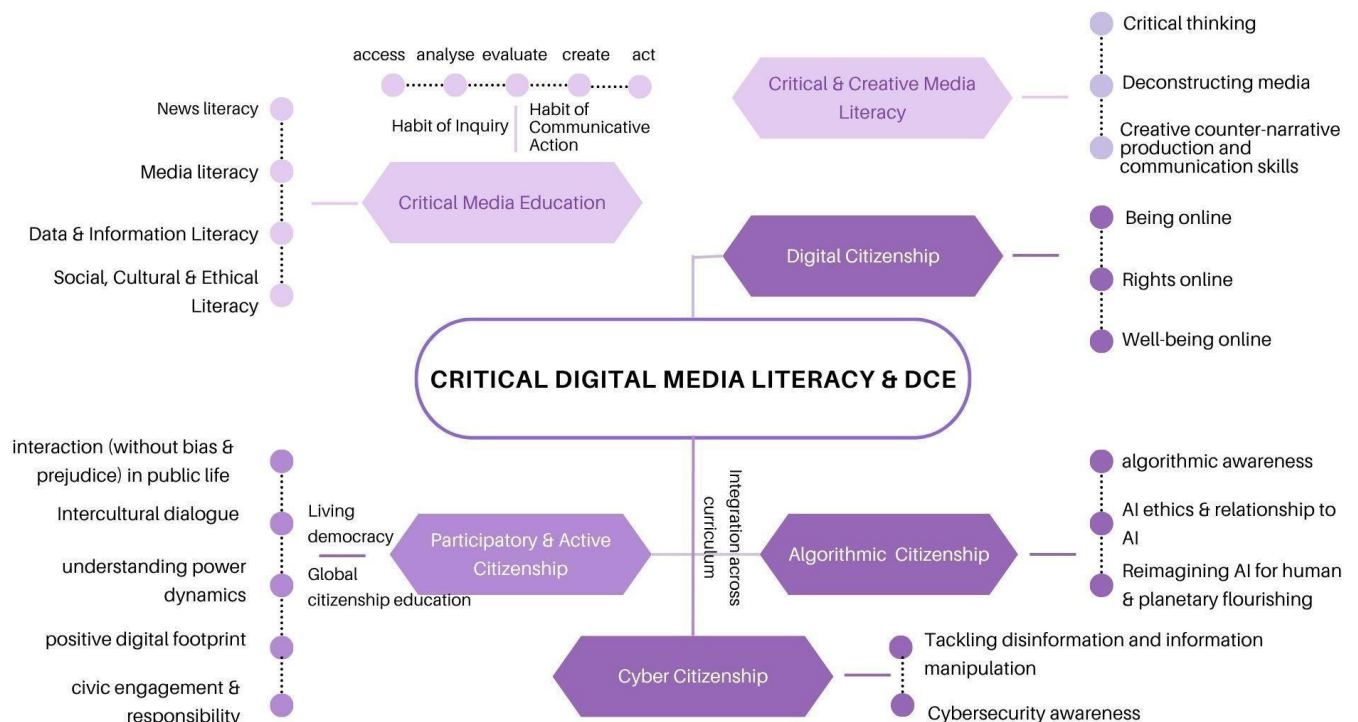


Abbildung 1: Grafische Darstellung der Komplexität der Medienbildung im TAP-DCE. Diese Grafik dient als Rahmen und Framework für die inhaltliche Arbeit, aber auch als Überblick für Lehrer*innen (Revyakina et al., 2026).

Kennzeichnend für TAP-DCE ist die langfristige Zusammenarbeit des Konsortiums (TAP-DCE Consortium, 2024). Während die Materialien Schulen ganzheitlich unterstützen, wird Ganzheitlichkeit auch im Projekt gelebt. Demokratische Werte wie Partizipation, Transparenz und gemeinsame Entscheidungsfindung prägen die Entwicklung der Materialien und die Zusammenarbeit. Um diese Konzepte auch im Schulalltag zu verankern, setzt TAP-DCE auf Professional Learning Communities (PLCs). Diese fungieren als kollaborative Lernorganisationen, in denen Lehrkräfte als „reflective practitioner“ agieren. Die Arbeit in Professional Learning Communities (PLCs) ist kein einmaliges Fortbildungsformat, sondern ein in die Praxis eingebetteter Entwicklungsprozess, der einem zyklischen Modell folgt: Untersuchung → Reflexion → Planung → Handlung → Beobachtung. Dieser „Infinite Learning Loop“ ermöglicht es Lehrkräften, basierend auf realen Evidenzen aus ihrem Unterricht eigene Lösungen für komplexe Herausforderungen wie Cyber-Mobbing oder algorithmischen Bias zu entwickeln. Damit werden Lehrkräfte von reinen „Empfänger*innen“ externen Wissens zu Mitgestalter*innen pädagogischer Innovationen (Avgitidou, 2026; Revyakina et al., 2026).

Das DeCiTeL-Projekt

Das Erasmus+ Projekt DeCiTeL (Democratic Citizenship Teaching and Learning) verfolgt, ebenso wie TAP-DCE, den Whole School Approach, allerdings mit einem starken Fokus auf die Einbindung von Eltern und NGOs. Ein zentrales Ziel ist hierbei der Aufbau eines Teachers Alliance Network, um den Austausch über nationale Grenzen hinweg zu fördern. Dieser Rahmen soll es ermöglichen, bewährte Praktiken, Methoden und Werkzeuge über nationale und curriculare Grenzen hinweg zu teilen und so die Lücke zwischen pädagogischer Praxis und Bildungspolitik auf lokaler sowie europäischer Ebene zu schließen (Boğaziçi, 2025; Zentrum polis, 2025).

5 Conclusio und Ausblick

Dieser Beitrag hat Critical Media Literacy (CML) als einen integralen Bestandteil demokratischer Bildung konzeptualisiert und ihre demokratiethoretischen, erkenntnistheoretischen und didaktischen Grundlagen herausgearbeitet. Kritische Medien- und Demokratiebildung verbindet die reflektierte Analyse digitaler Informations- und Kommunikationsprozesse mit demokratischer Urteilsbildung, verantwortungsvollem Handeln und aktiver gesellschaftlicher Teilhabe. Damit bildet Demokratiebildung den normativen und pädagogischen Bezugsrahmen jeder kritischen Medienkompetenz. Für die Primar- und Sekundarstufe bedeutet dies, Lerngelegenheiten zu schaffen, die Schüler*innen dazu befähigen, Medien kritisch zu verstehen, kontroverse gesellschaftliche und ökologische

Fragen reflektiert zu bearbeiten und digitale Öffentlichkeiten als mündige, verantwortungsbewusste und demokratisch handelnde Bürger*innen aktiv mitzugestalten.

Die rasante technologische Entwicklung, insbesondere im Bereich der generativen KI, wird die Anforderungen an die kritische Medienbildung in den kommenden Jahren weiter verschärfen. Zukünftige Forschung und pädagogische Praxis müssen sich verstärkt der Frage widmen, wie algorithmische Verzerrungen (Bias), Deepfakes und die fortschreitende Plattformökonomie im Schulalltag didaktisch noch fundierter adressiert werden können. Es bedarf einer kontinuierlichen Weiterentwicklung von Lehrmaterialien und flächendeckenden Fortbildungsangeboten für Lehrkräfte, wie sie in Projekten wie TAP-DCE oder DeCiTeL bereits erfolgreich pilotiert werden. Eine nachhaltige Verankerung der CML erfordert letztlich einen systemischen Wandel im Bildungswesen. Dabei muss Medienbildung als dauerhafte, fächerübergreifende Säule der Schulkulturentwicklung und nicht als kurzfristiges Projekt begriffen werden. Nur so kann gewährleistet werden, dass zukünftige Generationen die digitale Transformation nicht nur bewältigen, sondern aktiv im Sinne einer wehrhaften, gerechten und inklusiven Demokratie gestalten.

Literatur

- Avgitidou, S. (2026). *Learning and Teaching Package 2: Teacher Professional Learning – Foundations*.
<https://tap-dce.eu/ltps/>
- Bröckling, G. (2024). Kritisch-reflexive Medienkompetenzförderung für alle: Wie eine kooperative kritische Politische (Medien)Bildung in einer Kultur der Digitalität die Demokratie stärkt. In V. Dander, N. Grünberger, H. Niesyto, & H. Pohlmann (Eds.), *Bildung und digitaler Kapitalismus* (S. 115–128). kopaed. kopaed.de
- Boğaziçi, U. (2025). DeCiTeL: Democratic Citizenship Teaching and Learning.
<https://decitel.bogazici.edu.tr/>
- Boler, M., & Davis, E. (Eds.). (2021). *Affective politics of digital media: Propaganda by other means*.
[Routledge](https://www.routledge.com/Affective-politics-of-digital-media/Boyer-Davis/book/9781138344444).
- Bundesministerium für Bildung. (2026, März 27). *Vortrag an den Ministerrat: Weiterentwicklung der Lehrpläne für die allgemeinbildenden höheren Schulen (AHS)* (Geschäftszahl: 2026-0.190.445). Bundeskanzleramt. https://www.bundeskanzleramt.gv.at/dam/jcr%3Ac5d08845-b00c-43ea-a877-04648d698064/46c_2_mrv.pdf
- Bybee, R. W., Taylor, J. A., Gardner, A., Van Scotter, P., Powell, J. C., Westbrook, A., & Landes, N. (2006). *The BSCS 5E instructional model: Origins and effectiveness*. Biological Sciences Curriculum Study.
- Council of Europe (2016). *Kompetenzen für eine demokratische Kultur. Gleichberechtigtes Zusammenleben in kulturell unterschiedlichen demokratischen Gesellschaften*. Strasbourg.
- Council of Europe. (2019). *Digital Citizenship Education Handbook*. <https://rm.coe.int/16809382f9>.
- Daas, A., & Kumar, P. (2025). Critical Digital Citizenship: Its Conceptualization and Implications for Education. *Innovative Teaching and Learning*, 7(2), 55–68,
<http://doi.org/10.4208/itl.20250204>

- Damiani, V. (2026). Democratic learning environments for civic and citizenship education. In V. Damiani (Ed.), *Experiencing democracy in the classroom: Building democratic learning environments to promote civic learning* (pp. 23–54). Springer Nature Switzerland. doi.org
- Dander, V. (2025). Educational approaches beyond digital capitalism: Final interim results of a practice-based research project. *Seminar.net*, 21(1). <https://doi.org/10.7577/seminar.6144>
- Dander, V., Grünberger, N., Niesyto, H., & Pohlmann, H. (Eds.). (2024). *Bildung und digitaler Kapitalismus*. kopaed. <https://www.kopaed.de/kopaedshop/?pid=1515>
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. Macmillan.
- Eichborn, U. (2025). Mit Design Thinking im Unterricht Kreativität und Empathie stärken. *Friedrich Verlag*. <https://www.friedrich-verlag.de/friedrich-plus/schule-paedagogik/klassenleitung/unterricht/anders-gedacht-kreativ-und-empathisch-probleme-loesen-12630>
- Fahrenwald, C. (2024). Lernen durch Engagement. *polis aktuell*, 2024(1), 1–24. Zentrum polis – Politik Lernen in der Schule. https://www.politik-lernen.at/dl/ornuJMJKomMIMJqx4KJK/pa_2024_01_lernendurchengagement_web_pdf
- Ferreira, G. B. (2025). The aesthetics of algorithmic disinformation: Dewey, critical theory, and the crisis of public experience. *Journalism and Media*, 6(4), 168. <https://doi.org/10.3390/journalmedia6040168>
- Fuchs, C., Arslan, S. C., & Allmer, T. (2024). *Critical perspectives on digital capitalism: Theories and praxis. Introduction to the special issue. Triplec*, 22(1), 140–147. <https://doi.org/10.31269/triplec.v22i1.1498>
- Gray, J., & Bounegru, L. (2019). “What a Difference a Dataset Makes? Data Journalism And/As Data Activism”. In *Data in Society: Challenging Statistics in an Age of Globalisation*, J. Evans, S. Ruane & H. Southall (eds). The Policy Press.
- Habermas, J. (1992). *Faktizität und Geltung: Beiträge zur Diskurstheorie des Rechts und des demokratischen Rechtsstaats*. Suhrkamp.
- Habermas, J. (2022). *Ein neuer Strukturwandel der Öffentlichkeit und die deliberative Politik*. Suhrkamp.
- Hall, S. (1980). Encoding/decoding. In S. Hall, D. Hobson, A. Lowe, & P. Willis (Eds.), *Culture, Media, Language: Working Papers in Cultural Studies, 1972–1979* (pp. 128–138). Hutchinson.
- Hess, D. E. (2009). *Controversy in the classroom: The democratic power of discussion*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203878880>
- Hobbs, R. (2017). Measuring the digital and media literacy competencies of children and teens. In F. C. Blumberg & P. J. Brooks (Eds.), *Cognitive development in digital contexts* (pp. 253–274). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-809481-5.00013-4>
- Hug, T. (2025). Futures Literacy: Überlegungen zu aktuellen Zukunftskompetenzdiskursen an den Nahtstellen von Bildungsansprüchen und digitalem Kapitalismus. In V. Dander, N. Grünberger, H. Niesyto, & H. Pohlmann (Eds.), *Bildung und digitaler Kapitalismus* (pp. 155–168). kopaed. https://doi.org/10.21240/kopaed/978-3-96848-754-0_11
- Jahn, D., & Cursio, M. (2021). *Kritisches Denken: Eine Einführung in die Didaktik der Denkschulung*. Springer
- Jandrić, P., Knox, J., Besley, T., Ryberg, T., Suoranta, J., & Hayes, S. (2018). Postdigital science and education. *Educational Philosophy and Theory*, 50(10), 893–899. <https://doi.org/10.1080/00131857.2018.1454000>
- Kellner, D., & Share, J. (2005). Toward critical media literacy: Core concepts, debates, organizations, and policy. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 26(3), 369–386.

- Kellner, D., & Share, J. (2007). Critical media literacy: Crucial policy choices for a twenty-first-century democracy. *Policy Futures in Education*, 5(1), 59–69. <https://doi.org/10.2304/pfie.2007.5.1.59>
- Knowles, R. T., Camicia, S., & Nelson, L. (2023). Education for democracy in the social media century. *Research in Social Sciences and Technology*, 8(2), 21–36. <https://doi.org/10.46303/ressat.2023.9>
- Knox, J. (2019). What Does the 'Postdigital' Mean for Education? Three Critical Perspectives on the Digital, with Implications for Educational Research and Practice. *Postdigital Science and Education*, 1(2), 357–370. <https://doi.org/10.1007/s42438-019-00045-y>
- Lathrop, B. (2025). Confronting the post-truth phenomenon in literacy education: The need for a critical media epistemology, *Journal of Adolescent & Adult Literacy*. <https://doi.org/10.1002/jaal.1407>
- Lawy, R., & Biesta, G. (2006). Citizenship-as-practice: the educational implications of an inclusive and relational understanding of citizenship. *British Journal of Educational Studies*, 54(1), 34–50. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8527.2006.00335.x>
- Lenhart, J. (2025). Zukunft gestalten: Pädagogische Ansätze zur Demokratiebildung des Projekts "Critical ChangeLab". *Medienimpulse*, 63(1). <https://doi.org/10.21243/mi-01-25-06>
- Maurissen, L., Claes, E., & Barber, C. (2018). Deliberation in citizenship education: How the school context contributes to the development of an open classroom climate. *Social Psychology of Education*, 21, 951–972. <https://doi.org/10.1007/s11218-018-9449-7>
- Missomelius, P. (2025). The relevance of the Frankfurt Triangle for critical media literacy and digital citizenship. *Seminar.net*, 21(1) [Special issue: Customised Diversity? Education, capitalism and diversity in the digital condition]. <https://journals.oslomet.no/seminar/article/view/6157>
- Moore, K. (2015). *Keeping Current: Media Literacy Education as a Tool for Critically Examining Current Events in a High School Government Classroom*. https://scholar.umw.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1151&context=student_research
- Pädagogische Hochschule Wien. (2025). 11. November 2025: Tag der Medienkompetenz – Journalist:innen unterstützen Lehrpersonen mit Workshops und Unterlagen. <https://zli.phwien.ac.at/11-november-2025-tag-der-medienkompetenz-journalistinnen-unterstuetzen-lehrpersonen-mit-workshops-und-unterlagen/>
- Revyakina, E., Dahnel, F., Himpl-Gutermann, K., Leik, L., Ottner-Diesenberger, C., Galvin, C., Farrell, R., Blazic, A., & Verswijvel, B. (2026). Learning and Teaching Package 4: Critical Digital and Media Literacy for Democratic Citizenship Education – Foundations. <https://tap-dce.eu/https://>
- Rieckmann, M., et al. (2026). Service Learning in der Hochschulbildung für nachhaltige Entwicklung: Eine multiple Fallstudie zur Kompetenzentwicklung Studierender. In S. Braun et al. (Eds.), *Zukunftsorientierte Schlüsselkompetenzen lehren* (pp. 131–148). wbv Publikation. <https://doi.org/10.3278/9783763979325>
- Silander, P., Holappa, A.-S., Teubl-Kiviniemi, J., Vahlsten, M., & Vuorio, J. (Eds.). (2026). *Digital transformation: Connecting policy and practice in Erasmus+ and European Solidarity Corps programmes*. European SALTO Digital Resource Centre
- Schweig, J., Hamilton, L. S., & Baker, G. (2019). School and classroom climate measures. Considerations for use by state and local education leaders. *RAND Corporation Research Report*. https://www.rand.org/pubs/research_reports/RR4259.html
- Stalder, F. (2016). *Kultur der Digitalität*. Berlin: Suhrkamp.
- Standard, D. (2025a, 2025/11/12). STANDARD startet Info-Hub zum Thema Medienkompetenz. <https://www.derstandard.at/story/3000000295962/standard-startet-info-hub-zum-thema-medienkompetenz>
- Standard, D. (2025b, 2025/10/02). STANDARD und ORF starten Offensive für Medienkompetenz an Schulen. <https://www.derstandard.at/story/3000000289302/orf-standard-und-oe3-starten-initiative-fuer-medienkompetenz-an-schulen>

- TAP-DCE Consortium. (2024). Teacher Academy Project – Democratic Citizenship Education: Co-Developing Democratic School Cultures and Participatory Teacher Professional Learning (TAP-DCE). Technische Universität Dresden.
- Tudorache, A.-L. (2021). *Newspaper Theatre Manual*. A.R.T. Fusion Association. https://www.salto-youth.net/downloads/toolbox_tool_download-file-2598/Newspaper%20Theatre_Manual_compressed.pdf
- Von Rimscha, M. B., Ehrlich, G., & Siegert, G. (2025). *Medienökonomie: Eine Einführung mit Leitfragen*. Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-46169-0>
- UNESCO (2023). Global Education Monitoring Report Team. *Global education monitoring report, 2023: Technology in education: A tool on whose terms?*
- Zentrum polis. (2025). DeCiTeL: Democratic Citizenship Teaching and Learning. <https://www.politik-lernen.at/decitel>

Demokratieerleben als Resonanzerfahrung

Andreas Schreier¹

DOI: <https://doi.org/10.53349/re-source.2026.i4.a1602>

Zusammenfassung

Demokratische Gesellschaften geraten zunehmend unter Druck, auch, weil sich Menschen politisch und gesellschaftlich nicht mehr wahrgenommen, gehört oder wirksam fühlen. Vor diesem Hintergrund fragt der Beitrag, inwiefern schulische Demokratiebildung dazu beitragen kann, Demokratie als lebendige Praxis erfahrbar zu machen. Ausgehend von demokratietheoretischen Überlegungen wird Demokratie als Praxis verstanden, die Beteiligung, Streitkultur, Dialog und gemeinsame Verantwortung voraussetzt. Hartmut Rosas Resonanztheorie dient dabei als theoretischer Bezugsrahmen, um demokratische Praxis entlang der Momente Affizierung, Selbstwirksamkeit, Transformation und Unverfügbarkeit als Resonanzerfahrung zu bestimmen. Der Beitrag zeigt u.a., dass Demokratie dort erfahrbar wird, wo Schüler*innen von für sie bedeutsamen Fragen, Konflikten oder Erfahrungen berührt werden, auf gemeinsame Angelegenheiten antworten können, die Wirksamkeit ihres Handelns erleben und in demokratischen Aushandlungsprozessen neue Perspektiven gewinnen können. Schulische Demokratiebildung informiert Schüler*innen somit nicht nur über Demokratie, sondern eröffnet ihnen Erfahrungsräume, in denen Demokratie als antwortendes, gestaltbares und veränderndes Beziehungsgeschehen erlebbar wird.

Stichwörter: Demokratiebildung, Demokratielernen, Demokratieerleben, Resonanzerfahrung

1 Einleitung

Die weltweit zunehmende Fragilität demokratischer Gesellschaftsordnungen (siehe ausführlich in Heidenreich, 2026, S. 12; Patberg, 2026, S. 11; Mittelstaedt, 2026, S. 18; Vorländer, 2025, S. 7) unterstreicht die Relevanz schulischer Demokratiebildung¹. Diese soll junge Menschen dazu befähigen, Demokratie nicht nur theoretisch zu verstehen, sondern sie auch als sozial zugänglich, gestaltbar und erfahrbar zu erleben (Kolb & Pietzonka, 2025). Gleichzeitig sieht sich schulische Demokratiebildung immer wieder mit dem Vorwurf konfrontiert, soziales Lernen lediglich randständig zu berücksichtigen, während der Schwerpunkt primär auf der

¹ Leopold-Franzens-Universität Innsbruck, Institut für LehrerInnenbildung und Schulforschung. Innrain 52a, 6020 Innsbruck. E-Mail: andreas.schreier@uibk.ac.at; <https://www.uibk.ac.at/de/ils/mitarbeiter/schreier/>

Vermittlung lehrplanbezogenen (Lehrbuch-)Wissens liege (Horstmann, 2024, S. 110; Gras, 2023, S. 40; Bogner, 2023, S. 8; Rieger-Ladich, 2019, S. 76–77). Insgesamt ist damit die Kritik verbunden, dass Schule „bislang über zu wenige Erfahrungsräume für das Lernen von Demokratie [verfügt]“ (Berkemeyer & May, 2023, S. 17; vgl. Fahrenwald, 2023, S. 87).

Dies ist insofern erstaunlich, als für stabile Demokratien weithin anerkannt ist, dass soziale Auseinandersetzungen (Diskussionen etc.) und damit soziales Lernen wesentlich sind, damit Demokratie lebendig bleibt und erfahrbar wird (Bogner, 2023, S. 16). Erst in der streitbaren/diskursiven Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Positionen kann sich die Bereitschaft entwickeln, Abweichungen, Dissens und Unkonventionalität zu tolerieren (Heidenreich, 2026, S. 45). Indem Schüler*innen beispielsweise unterschiedlichen Perspektiven begegnen, Konflikte aushandeln und Verantwortung übernehmen, können sie jene Erfahrungen erwerben, die für demokratisches Handeln wesentlich sind (Beutel, 2023, S. 42). Dazu gehört auch die Anerkennung des „Nichtwissen[s]“ (Willke, 2018, S. 28) als zentraler Bestandteil demokratischer Lernprozesse (Bogner, 2023, S. 16–17). Darüber hinaus gehört zu einer Demokratiebildung auch das Recht, sich zu irren und Fehltritte zu treffen, sofern dadurch die Rechte und das Wohlergehen anderer nicht beeinträchtigt werden (Heidenreich, 2026, S. 45). In diesem Sinne zielt schulische Demokratiebildung nicht nur auf das Verständnis politischer Prozesse und institutioneller Ordnungen, sondern vor allem auf eine verständigungsorientierte Praxis des Zusammenwirkens und Zusammenlebens in einer pluralen Gesellschaft (Rieger-Ladich, 2019, S. 65).

Daran anschließend wird Bildung in diesem Beitrag zunächst im Sinne der Aufklärung als Emanzipationsprozess verstanden, der auf die Überwindung von Fremdbestimmung sowie auf die Befähigung zu selbstständigem Denken und Handeln zielt (Rieger-Ladich, 2019, S. 14). In Anlehnung an Wilhelm von Humboldt lässt sich Bildung zugleich als Prozess beschreiben, der zwar vom Menschen selbst hervorgebracht werden muss, jedoch auf ein Gegenüber angewiesen bleibt (Rieger-Ladich, 2019, S. 51). Erst in der Auseinandersetzung mit Widerständen, Herausforderungen und anderen Perspektiven eröffnen sich Möglichkeiten, sich zu bilden, eigene Positionen zu reflektieren und Fähigkeiten kritischen Denkens zu entwickeln (Mittelstaedt, 2026, S. 153–162). Bildung kann daher auch als Resonanzgeschehen verstanden werden, das auf wechselseitige Beziehungen zwischen Mensch und Welt angewiesen ist (Rieger-Ladich, 2019, S. 51).

Vor diesem Hintergrund zielt der Beitrag darauf, Bildungsprozesse schulischer Demokratiebildung herauszuarbeiten, durch die Demokratie nicht nur theoretisch vermittelt, sondern praktisch erfahrbar wird. Im Zentrum steht die Frage, inwiefern schulische Demokratiebildung dazu beitragen kann, Demokratie als lebendige Praxis erfahrbar zu machen. Der Fokus auf (Resonanz-)Erfahrungen erscheint bedeutsam, weil er sichtbar machen kann, unter welchen Bedingungen Schüler*innen Demokratie nicht nur kognitiv erfassen, sondern sich selbst als ansprechbar und handlungsfähig in demokratischen Zusammenhängen erleben. Zur Erreichung des Beitragsziels werden zunächst die Begriffe Demokratie, Demokratiebildung, Demokratielernen und Demokratieerleben geklärt. Darauf aufbauend wird Hartmut Rosas Reso-

nanztheorie dargestellt und hinsichtlich ihrer Bedeutung für schulische Demokratiebildung reflektiert. Die daraus gewonnenen Einsichten führen schließlich zu dem Vorschlag, Demokratieerleben als Resonanzerfahrung zu verstehen.

2 Demokratie, Demokratiebildung, Demokratielernen und Demokratieerleben

Demokratie kann zu jenen Begriffen gezählt werden, die im alltäglichen Sprachgebrauch häufig als weitgehend selbstverständlich vorausgesetzt werden (Bohmann, 2025, S. 400; Gras, 2023, S. 22). Oftmals wird angenommen, es bestehe ein gemeinsames Verständnis darüber, worauf sich der Begriff bezieht. Gerade diese vermeintliche Eindeutigkeit kann jedoch dazu führen, dass die Notwendigkeit einer differenzierten begrifflichen Klärung aus dem Blick gerät und in der Folge verkürzte oder missverständliche Vorstellungen von Demokratie entstehen (Bohmann, 2025, S. 400). Aus diesem Grund bedarf es einer fortwährenden Verständigung darüber, was unter Demokratie verstanden werden kann.

Etymologisch leitet sich der Begriff Demokratie von den griechischen Wörtern *dēmos* (Volk) und *krátos* (Herrschaft oder Macht) ab. Wörtlich bedeutet Demokratie somit „Herrschaft des Volkes“ (Patberg, 2026, S. 78–82; Vorländer, 2025, S. 13; Horstmann, 2024, S. 16–17). Historische Wurzeln demokratischer Staatsformen (einer Herrschaft des Volkes) lassen sich insbesondere im antiken Athen verorten, wo sich erstmals Formen direkter und unmittelbarer Demokratie herausbildeten (Patberg, 2026; Vorländer, 2025, S. 83). Die attische Demokratie war vor allem als Versammlungsdemokratie organisiert. Politische Entscheidungen wurden in öffentlichen Zusammenkünften beraten, verhandelt und schließlich durch Abstimmung getroffen. Rede, Gegenrede, Argumentation und das Abwägen unterschiedlicher Positionen bildeten dabei zentrale Bestandteile demokratischer Praxis (Patberg, 2026, S. 84; Vorländer, 2025, S. 29; Berkemeyer & May, 2023, S. 21–23). In diesem Sinne weist die antike Demokratie Athens deliberative Elemente auf. Gleichwohl unterschied sie sich grundlegend von modernen deliberativen und parlamentarischen Demokratien, da politische Teilhabe nur einem begrenzten Kreis männlicher Vollbürger vorbehalten war und große Teile der Bevölkerung – insbesondere Frauen und Sklaven – ausgeschlossen blieben (Vorländer, 2025). Bereits an der antiken Demokratie werden zentrale Herausforderungen und Ambivalenzen sichtbar, die demokratische Gesellschaften bis heute prägen. Hierzu gehören vor allem die Spannungsverhältnisse zwischen Freiheit und Gleichheit, zwischen politischer Beteiligung und gesellschaftlichem Ausschluss sowie zwischen Mehrheitsentscheidungen und dem Schutz von Minderheiten (Vorländer, 2025, S. 28). Ebenso stellt der angemessene Umgang mit sozialer und kultureller Pluralität eine fortwährende Herausforderung demokratischer Gesellschaften dar (Vorländer, 2025, S. 50).

Moderne Demokratien sind vor allem durch Gewaltenteilung, repräsentative Willens- und Entscheidungsbildung sowie die Bindung politischen Handelns an Recht und Verfassung

gekennzeichnet (Patberg, 2026, S. 59; Mittelstaedt, 2026, S. 143; Vorländer, 2025, S. 123). Zudem bezeichnet Demokratie im heutigen Verständnis nicht ausschließlich eine Staatsform. Sie verweist zugleich auf eine Gesellschaftsform, also auf Möglichkeiten gesellschaftlicher Organisation, Beteiligung und Mitgestaltung (Beutel, 2023, S. 43). In Gruppen, Vereinen, Initiativen oder anderen Zusammenschlüssen können Interessen artikuliert, gemeinsame Anliegen verhandelt und Prozesse politischer Willensbildung aktiv mitgestaltet werden (Horstmann, 2024, S. 110–111; Beutel, 2023, S. 43). Darüber hinaus kann Demokratie im Anschluss an John Dewey auch als Lebensform verstanden werden. Damit rücken die persönlichen, sozialen und moralischen Voraussetzungen demokratischen Zusammenlebens in den Vordergrund. Dazu zählen u.a. ein konstruktiver Umgang mit Vielfalt und Konflikten sowie die Fähigkeit, sich verantwortungsbewusst, reflektiert und gewaltfrei an demokratischen Prozessen zu beteiligen (Beutel, 2023, S. 43). Demokratie erschöpft sich demnach nicht in institutionellen Verfahren, sondern ist auf demokratische Haltungen, Kommunikationsformen und soziale Praktiken angewiesen.

Die Frage, wodurch Demokratien stabil und krisenfest werden, gehört ebenfalls seit der Antike zu den zentralen Themen demokratietheoretischer Überlegungen. Bemerkenswert ist, dass im abendländischen politischen Denken über viele Jahrhunderte hinweg wiederkehrende Bedingungen für das Gelingen demokratischen Zusammenlebens hervorgehoben wurden (Vorländer, 2025, S. 92). Dazu zählt zunächst die Annahme, dass demokratisches Denken und Handeln insbesondere in überschaubaren sozialen Räumen gefördert werden kann (Vorländer, 2025, S. 92). Mit John Dewey lassen sich kleine soziale Settings – z.B. Schulklassen – als bedeutsame Erfahrungsräume demokratischer Praxis verstehen. In ihnen können Kinder und Jugendliche, nach dem antiken Vorbild Athens, miteinander kommunizieren, gemeinsame Angelegenheiten beraten, unterschiedliche Positionen aushandeln und Formen demokratischer Beteiligung praktisch erproben (Neuhann & Kaczynski, 2016, S. 51). Damit demokratische Deliberation im Sinne einer argumentativen Auseinandersetzung gelingen kann, bedarf es zugleich bestimmter sozialer und kultureller Voraussetzungen (Patberg, 2026, S. 27, 84). Hierzu gehören grundlegende Verständigungsmöglichkeiten, etwa die Fähigkeit, sich in einer gemeinsamen Sprache auszutauschen, sowie die Bereitschaft, trotz bestehender Unterschiede miteinander ins Gespräch zu treten (Vorländer, 2025, S. 92–93). Demokratische Verständigung setzt somit nicht voraus, dass alle Beteiligten dieselben Überzeugungen teilen; sie erfordert vielmehr die Bereitschaft, Differenzen anzuerkennen und diese argumentativ zu bearbeiten. Des Weiteren setzen stabile Demokratien bestimmte Einstellungen, Werthaltungen und Verhaltensdispositionen voraus (Vorländer, 2025, S. 93). Dazu zählen u.a. die Anerkennung der Gleichwertigkeit aller Menschen und die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel. Demokratie ist somit sowohl auf institutionelle Sicherungen als auch auf lebendige öffentliche Kommunikations- und Beteiligungsformen angewiesen.

Da nicht davon ausgegangen werden kann, dass sich individuelle wie soziale Voraussetzungen „von selbst“ bilden (siehe Kapitel 1), sondern vielmehr in pädagogischen Kontexten gelernt, eingeübt und reflektiert werden müssen, kommt schulischer (Demokratie-)Bildung

hierfür eine zentrale Bedeutung zu. Mit den bisherigen Ausführungen in diesem Kapitel kann Schule als demokratischer Erfahrungsraum dienen, in dem Schüler*innen nicht nur demokratietheoretisches (Lehrbuch-)Wissen erwerben, sondern demokratische Praktiken konkret erleben und erproben können (Horstmann, 2024; siehe Kapitel 1). Konkret geht es beispielsweise auch um die Fähigkeit, eigene Interessen zu erkennen, andere Perspektiven einzubeziehen, Urteile zu bilden, Verantwortung zu übernehmen und sich aktiv an demokratischen Prozessen zu beteiligen (Heidenreich, 2026, S. 104; Mittelstaedt, 2026, S. 149). Durch gemeinsame Entscheidungsprozesse, diskursive Unterrichtsformen, die Auseinandersetzung mit kontroversen Fragen sowie die Übernahme von Verantwortung können jene Fähigkeiten und Haltungen gefördert werden, die für die Stabilität und Krisenfestigkeit demokratischer Gesellschaften erforderlich sind.

Demokratiebildung sollte hierfür Lern- und Erfahrungsräume eröffnen, in denen junge Menschen – beispielsweise durch die Auseinandersetzung mit Dilemmata – ein Demokratieverständnis erschließen, kritisch reflektieren und als gestaltbare Praxis erfahren können (Gras, 2023, S. 25, 33). Demokratische Beteiligung lässt sich, wie versucht wurde aufzuzeigen, nicht einfach aus demokratietheoretischen Idealen ableiten, sondern erfordert pädagogisch sensible Beziehungen und Lernumgebungen, die z.B. Selbsttätigkeit und freiwillige Beteiligung der Schüler*innen ermöglichen (Berkemeyer & May, 2023, S. 27–29). Resümierend zeigt sich, dass Demokratiebildung als Verzahnung von Demokratielernen und Demokratieerleben verstanden werden kann (Gras, 2023, S. 58–69), Demokratieerleben jedoch über Demokratielernen hinausgeht.

Demokratieerleben kann nicht allein als Unterrichtsgegenstand vermittelt werden, sondern muss in schulischen Erfahrungsräumen praktisch erfahrbar werden. Schüler*innen sollen auch erleben, dass ihre Stimme zählt, dass sie an Entscheidungen beteiligt werden, dass ihnen Anerkennung entgegengebracht wird und dass ihr Handeln Wirkung entfalten kann. Entscheidend ist dabei nicht nur die formale Möglichkeit der Partizipation, sondern auch die Qualität der Beziehungen, in denen demokratische Erfahrungen gemacht werden. Demokratie wird in der Schule insbesondere dort erfahrbar, wo Schüler*innen sich gesehen, gehört und ernst genommen fühlen, wo Lehrpersonen Vertrauen ermöglichen, Verantwortung teilen und respektvolle Aushandlungsprozesse begleiten. Demokratische Bildung ist somit immer auch beziehungsbezogen: Sie setzt soziale Anerkennung, wechselseitigen Respekt, dialogische Kommunikation und die Erfahrung voraus, dass Konflikte nicht autoritär unterdrückt, sondern gemeinsam bearbeitet werden können.

Damit rückt eine Perspektive in den Vordergrund, die demokratietheoretische Ansätze mit den Besonderheiten pädagogischer Beziehungen und Lernprozesse verbindet (Berkemeyer & May, 2023, S. 30). Gerade in der demokratischen Erfahrung, sowohl die eigene Stimme einzubringen als auch auf die Stimmen anderer zu hören, erweist sich Hartmut Rosas Resonanztheorie als ein fruchtbarer theoretischer Bezugspunkt. Sie ermöglicht es, demokratische Bildung nicht nur als Prozess der Partizipation und Urteilsbildung, sondern auch als Beziehungsgeschehen zu verstehen. Aus diesem Grund widmet sich das folgende Kapitel dem Begriff der

Resonanz, um Demokratieerleben als beziehungsbezogene Erfahrung theoretisch zu fundieren.

3 Resonanz und Resonanzerfahrungen

Mit seiner Resonanztheorie entwickelte Hartmut Rosa eine gesellschaftstheoretische Perspektive, die er als „Soziologie der Weltbeziehung“ (Rosa, 2016) versteht. Diese Theorie schließt u.a. an die Kritische Theorie Adornos und Horkheimers bzw. an die Frankfurter Schule sowie an die Akteur-Netzwerk-Theorie Latours und an Deweys Konzept ästhetischer Erfahrung an (Honneth, 2025, S. 140–141; Kallenbach, 2022, S. 77–78; Neuhaus & Kaczynski, 2016, S. 42). Rosas Ansatz ist sowohl deskriptiv als auch normativ ausgerichtet (Flack, 2025). Er beschreibt spätmoderne Gesellschaften im Hinblick auf die Qualität der Beziehungen, die Menschen zu sich selbst, zu anderen Menschen, zu Dingen, Institutionen, Natur und Welt insgesamt ausbilden (Rosa, 2023, S. 35; Rosa, 2016). Zugleich macht Rosa auf gesellschaftliche Dynamiken aufmerksam, die zu Entfremdung führen können (Rosa, 2016, S. 246–330; Flack, 2025, S. 13). Im Mittelpunkt steht daher die Frage, unter welchen Bedingungen Menschen Welt nicht als stumm, fremd oder unverfügbar verschlossen (entfremdend), sondern als hörend, antwortend, berührend und erreichbar erfahren können (Rosa, 2019, S. 52).

Als Gegenbegriff zur Entfremdung entfaltet Rosa dafür den Begriff der Resonanz. Resonanz bezeichnet eine Form gelingender Weltbeziehung, in der Menschen und Welt in ein antwortendes Verhältnis zueinander treten (Rosa, 2016, 2019, 2020). Dabei bedeutet Resonanz nicht (unwidersprochene) Harmonie, sondern bedarf auch der Differenz. „Sie ist nicht Bekräftigung des je Eigenen oder immer schon Gedachten und Gefühlten, sondern Transformation der Identität durch Begegnung.“ (Rosa, 2023, S. 40) Anders akzentuiert: „Resonance means appropriation of world in a very special sense. Resonant encounters transform us.“ (Rosa, 2026, S. 51)

„Mit dem eigenen Körper in Resonanz zu treten, bedeutet, zu hören und zu antworten und dabei sich und das Andere, mit dem man auf oft überraschende Weise in Berührung kommt, in einem fortwährenden, dynamischen Prozess zu transformieren.“ (Rosa, 2019, S. 48)

Resonanz beschreibt demnach eine gelungene Form der Beziehung (Lindemann, 2025, S. 177–180) und des guten Lebens (Flack, 2025, S. 11, 14; Kallenbach, 2022, S. 79; Neuhaus & Kaczynski, 2016, S. 43), die vier zentrale Merkmale aufweist:

„1) Affizierung im Sinne der Fähigkeit und Erfahrung eines ‚Berührtwerdens‘ durch ein Anderes, ohne durch dieses Andere dominiert oder fremdbestimmt zu werden. 2) Selbstwirksamkeit im Sinne der Fähigkeit und Erfahrung, dieses

Andere zu berühren oder zu erreichen, ohne über es zu verfügen oder es zu beherrschen. 3) Transformation im Sinne einer wechselseitigen Anverwandlung, die sich von einer einseitigen, vereinnahmenden Aneignung kategorial unterscheidet; sie beinhaltet eine fortwährende Selbst- und Weltmodifikation in der, so möchte ich hinzufügen, just un-entfremdete Lebendigkeit erfahren wird. 4) Unverfügbarkeit in einem doppelten Sinne: Zum einen lässt sich Resonanz nicht und niemals erzwingen (und ebenso wenig absolut ausschließen), weshalb sie in ihrem Auftreten, ihrer Intensität und ihrer Dauer nicht kontrollierbar ist, und zum anderen – was vielleicht noch wichtiger ist – lässt sich niemals vorhersagen, was das Ergebnis der Transformation sein wird. Eine Resonanzbeziehung ist grundsätzlich ergebnisoffen.“ (Rosa, 2019, S. 45–46)

Im Folgenden werden diese vier zentralen Merkmale näher ausdifferenziert, um die theoretische Bedeutung des Resonanzbegriffs sichtbar und für die Zielerreichung des Beitrags fruchtbar zu machen.

Unter Affizierung versteht Rosa das Moment, in dem ein Mensch von etwas berührt, angesprochen oder bewegt wird (Rosa, 2023, S. 38; Rosa, 2022). Affizierung beschreibt also, dass etwas aus der Welt einen Menschen (mit Rosa Subjekt) emotional, leiblich oder geistig erreicht. Ein Mensch kann beispielsweise von einer Person, einem Text, einem Musikstück, einer Landschaft oder einer Idee u.v.m. affiziert werden. Affizierung ist dabei zunächst ein eher passives Moment der Resonanz: Menschen, so Rosa, können Resonanz nicht einfach willentlich herstellen, sondern sie werden von etwas „getroffen“ oder angesprochen (Rosa, 2023, S. 38). Affizierung meint somit, dass Welt nicht einfach neutral wahrgenommen wird, sondern als bedeutsam erscheint und eine innere Bewegung auslöst. Affizierung ist der Ausgangspunkt einer möglichen Resonanzbeziehung: Etwas erreicht einen Menschen so, dass es in ihm eine Antwortbewegung hervorruft (Rosa, 2023, S. 38).

Während Affizierung beschreibt, dass ein Mensch von etwas berührt, angesprochen oder bewegt wird, bezeichnet Selbstwirksamkeit den nächsten Schritt: das aktive Antworten auf diese Berührung. Unter Selbstwirksamkeit versteht Rosa (2016) das Moment, in dem ein Mensch erfährt, dass er oder sie auf die Welt antworten und in ihr etwas bewirken kann. Nachdem ein Mensch von etwas berührt oder angesprochen wurde, bleibt er nicht passiv, sondern kann selbst tätig werden und antworten (Susen, 2025, S. 42). Selbstwirksamkeit bedeutet daher, dass das eigene Handeln als wirksam erlebt wird: Ich kann erfahren, dass meine Antwort einen Unterschied macht und eine Wirkung in der Welt hat (Rosa, 2016, S. 269–280).

Im Anschluss an Selbstwirksamkeit bezeichnet Transformation die Veränderung, die aus einer Resonanzbeziehung hervorgehen kann. Transformation bedeutet, dass sich durch Resonanz (Affizierung und Selbstwirksamkeit) sowohl die Person als auch ihre Sicht auf die Welt verändern kann (Rosa, 2020): Menschen „können eingefahrene Gleise verlassen, müssen

Interaktionsketten nicht stur fortsetzen“ (Rosa, 2023, S. 39). Resonanz kann also Spuren hinterlassen und auch die Bedeutung dessen, womit ein Mensch in Beziehung getreten ist, kann sich verändern. Rosa beschreibt diesen Zusammenhang im Kontext mit Bildung ausdrücklich: „Diese Transformation bildet das dritte Element einer Resonanzbeziehung. Sie wissen, dass Bildung auch immer eine Resonanzbeziehung ist und einen transformativen Charakter hat. Man bleibt im Bildungsprozess nicht, wer man ist.“ (Rosa, 2023, S. 39) Resonanz ist Beziehung und daher kein schlichter Austausch, sondern ein Veränderungsgeschehen. In den Worten Rosas: „Beziehung ist ein transformatives Wechselgeschehen.“ (Rosa, 2023, S. 39)

Während Transformation beschreibt, dass Resonanz Menschen und ihre Sicht auf die Welt verändern kann, verweist Unverfügbarkeit darauf, dass diese Veränderung nicht vollständig planbar oder kontrollierbar ist. Unverfügbarkeit bedeutet, dass Resonanz nicht erzwungen oder garantiert werden kann (Rosa, 2022). Man kann zwar günstige Bedingungen für Resonanz schaffen, aber – mit Blick auf den Bildungskontext – weder Lehrende noch Lernende können Resonanz sicher „herstellen“. Einen „makellosen“ Resonanzzustand kann es ebenfalls nicht geben und Resonanz bleibt immer ein Stück weit offen und unvorhersagbar (Susen, 2025, S. 45, 46). Mit Rosa gesprochen: „Das Eintreten und das Ergebnis der Resonanzbeziehung sind jedoch nicht kontrollierbar, planbar und vorhersagbar.“ (Rosa, 2023, S. 39) Das Neue kann also nicht durch vollständige Steuerung entstehen, sondern „aus der Mitte, aus der Begegnung selbst.“ (Rosa, 2023, S. 39)

Im Kontext dieses Beitrags dient Rosas Resonanztheorie als „Analysekategorie“ (Flack, 2025, S. 22) bzw. „Erklärungs- und Bewertungsraster“ (Neuhann & Kaczynski, 2016, S. 45), um darüber theoretische Einsichten für Demokratielernen und vor allem Demokratieerleben zu erlangen. Hierfür zeigt sich nun, dass aus resonanztheoretischer Perspektive Demokratielernen und -erleben Räume benötigt, in denen (junge) Menschen ihre Stimme einbringen, anderen zuhören und unterschiedliche Perspektiven kennenlernen können (Rosa, 2022). Demokratische Prozesse leben von der Möglichkeit, sich gegenseitig zu erreichen, aufeinander zu antworten und sich durch diese Begegnungen verändern zu lassen (Rosa, 2022, 2016).

Zusammenfassend ist Demokratie für Rosa zweifellos eine resonante Idee.

„Democracy can be seen as the formulation of standpoints on a particular problem that need to be thought through beforehand, an exchange of positions, arguments and counter-arguments that can lead to a species of consensus, provided that those involved in the process are prepared to listen and respond. This is very much in line with my definition of resonance. Democracy is a resonant idea. Its promise is to enable everyone to make their voice heard, but it also requires ears and time to hear.“ (Rosa, 2026, S. 48)

Aus resonanztheoretischer Perspektive wird Demokratie in Schulen erlebbar, wenn Lernende Ordnungen nicht nur als äußere Vorgaben erfahren, sondern sich selbst als Mitgestaltende dieser Ordnung verstehen können (Kallenbach, 2022, S. 88–90). Hartmut Rosa macht deutlich,

dass Demokratie ihr Versprechen erst dann einlöst, wenn (junge) Menschen nicht nur Adressat*innen von Regeln und Entscheidungen sind, sondern sich zugleich als deren (Mit-)Autor*innen erleben können. Demokratieerleben bedeutet daher, Prozesse als Antwortverhältnisse zu erfahren: Die eigene Stimme kann eingebracht werden, Widerspruch ist möglich, Anliegen werden gehört und diskutiert, Handeln erscheint als gestaltbar. Schule kann somit zu einem demokratischen Resonanzraum werden, wenn Beteiligung, Mitgestaltung und Selbstwirksamkeit tatsächlich erfahrbar werden. Hierbei geht es Rosa (im Sinne einer „guten“ Bildung) nicht primär um die Anhäufung von Wissen, sondern um die Ermöglichung von Resonanzbeziehungen zur Welt. Um ein „In-Beziehung-Treten[s]“ (Rosa, 2023, S. 35) und um ein „In-der-Welt-Sein[s]“ (Rosa, 2023, S. 38; 2019, S. 43).

4 Fazit: Demokratieerleben als Resonanzerfahrung

Vor dem Hintergrund aktueller Fragilitäten demokratischer Gesellschaften ist der Beitrag der Frage nachgegangen, inwiefern schulische Demokratiebildung dazu beitragen kann, Demokratie als lebendige Praxis erfahrbar zu machen. Ausgegangen wurde davon, dass Demokratiebildung nicht nur auf die Vermittlung institutionellen Wissens, politischer Begriffe oder demokratischer Verfahren reduziert werden kann (Kolb & Pietzonka, 2025). So wichtig Kenntnisse über z.B. Grundrechte, Gewaltenteilung, Partizipationsmöglichkeiten und politische Entscheidungsprozesse auch sein mögen, um Demokratie als gemeinsame Gesellschafts- und Lebensform (John Dewey) erfahrbar werden zu lassen, muss sie als soziale, konflikthafte und gestaltbare Praxis erlebbar werden (siehe Kapitel 2). Damit rückt nicht allein die formale Möglichkeit von Beteiligung in den Mittelpunkt, sondern die Qualität jener Beziehungen, in denen Beteiligung stattfindet. Demokratische Bildung ist daher immer auch beziehungsbezogene Bildung (Berkemeyer & May, 2023).

Hartmut Rosas Resonanztheorie bietet hierfür einen fruchtbaren theoretischen Zugang. Rosa (2016) beschreibt Resonanz als eine Form gelingender Weltbeziehung, in der Menschen von Welt berührt werden, auf sie antworten, sich durch diese Beziehung verändern können und zugleich erfahren, dass solche Prozesse nicht vollständig planbar oder kontrollierbar sind (siehe Kapitel 3). Übertragen auf schulische Demokratiebildung lässt sich Demokratieerleben insofern als Resonanzerfahrung bestimmen, als Schüler*innen in ein antwortendes Verhältnis zu anderen Schüler*innen, Lehrpersonen u.v.a. treten, um gemeinsam Fragen zu Konflikten, Regeln oder Entscheidungen demokratisch zu bearbeiten. Demokratie erscheint dabei nicht nur als abstraktes Ordnungssystem, sondern als soziale Praxis, an der sie beteiligt sind.

Darüber hinaus können mit Rosas Resonanztheorie aktuelle Krisen demokratischer Gesellschaften auch darin gesehen werden, dass Menschen sich politisch nicht mehr angesprochen, gehört oder wirksam fühlen und öffentliche Verständigung zunehmend erschwert wird. Wenn Menschen den Eindruck gewinnen, nicht gehört zu werden, keinen Einfluss nehmen zu können oder von politischen Entscheidungsprozessen ausgeschlossen sind, wird Demokratie mit Rosa,

als gemeinsame Weltbeziehung, brüchig (Rosa, 2016). Destabilisierende demokratische Prozesse – etwa die Schwächung rechtsstaatlicher Institutionen, die Delegitimierung freier Medien, der Rückgang politischer Beteiligung (z.B. bei Wahlen) oder die Abnahme demokratischer Diskurs- und Streitkultur – können auch als Folge einer ausbleibenden diskursiven und reflexiven Reproduktion demokratischer Überzeugungen verstanden werden (Mittelstaedt, 2026, S. 145; Bohmann, 2025, S. 401). Demokratie kann nur dann lebendig bleiben, wenn sie nicht vorausgesetzt, sondern immer wieder gemeinsam hervorgebracht und erneuert wird (Heidenreich, 2026). Eine Möglichkeit dazu bieten die vier Momente der Resonanz (Rosa, 2016). Sie ermöglichen es, Demokratieerleben genauer zu beschreiben und für Unterricht und Schule theoretisch fruchtbar zu machen.

Erstens setzt Demokratieerleben Affizierung voraus (Rosa, 2023, 2022). Schüler*innen müssen von (für sie) demokratisch bedeutsamen Fragen, Konflikten oder Erfahrungen berührt werden. Dies kann etwa dann geschehen, wenn sie im Rahmen ihrer (schulischen) Lebenswelt Ungerechtigkeit (z.B. eine intransparente Leistungsbeurteilung) wahrnehmen, unterschiedliche Perspektiven kennenlernen, sich von Argumenten irritieren lassen oder ein gemeinsames (schulisches) Problem als bedeutsam erfahren. Schüler*innen erfahren Demokratie beispielsweise, wenn sie erleben, dass die Auswahl von Unterrichtsinhalten nicht unbegründet vorgegeben wird, sondern ansprechbar und diskutierbar bleibt; dass sie nicht nur Adressat*innen schulischer Ordnungen sind, sondern Mitgestaltende gemeinsamer Praxis; und dass demokratisches Zusammenleben gerade dort lebendig wird, wo Menschen einander hören, widersprechen, antworten und sich durch Begegnung verändern lassen. Demokratie beginnt in diesem Sinne nicht erst mit der Entscheidung, sondern bereits dort, wo Menschen gemeinsame Angelegenheiten als bedeutsam erfahren und diese diskutieren können.

Zweitens gehört Selbstwirksamkeit zum Demokratieerleben (Rosa, 2016). Wer Demokratie erfahren soll, muss erleben können, dass eigenes Sprechen und Handeln nicht folgenlos bleibt. Schüler*innen erfahren Demokratie beispielsweise, wenn sie nicht nur zuhören oder Regeln befolgen, sondern selbst Stellung beziehen, Verantwortung übernehmen und an gemeinsamen Entscheidungen (z.B. an der Erstellung von Regeln) mitwirken können. Selbstwirksamkeit bedeutet dabei nicht, sich immer durchzusetzen. Sie bedeutet vielmehr, dass die eigene Stimme in einem gemeinsamen Prozess Gewicht erhält und als Beitrag anerkannt wird.

Drittens kann Demokratieerleben Transformation implizieren (Rosa, 2023, 2020). Demokratische Aushandlungsprozesse können Schüler*innen (und Lehrpersonen) verändern: Sichtweisen verschieben sich, eigene Überzeugungen werden überprüft, andere Perspektiven gewinnen an Bedeutung. In diesem Sinne ist demokratische Bildung ein Bildungsprozess, in dem Schüler*innen lernen, sich selbst, andere und gemeinsame Angelegenheiten auf neue Weise zu verstehen. Rosa hebt bewusst hervor, dass Bildung einen transformativen Charakter hat: „Man bleibt im Bildungsprozess nicht, wer man ist“ (Rosa, 2023, S. 39).

Viertens bleibt zu berücksichtigen, dass auch dem Demokratieerleben immer etwas Unverfügbares innewohnt (Rosa, 2023, 2022). Resonanz kann nicht garantiert, Demokratieerleben nicht mittels einer „On-Off-Funktion“ technisch hergestellt werden. Lehrpersonen können

Bedingungen schaffen, unter denen Beteiligung, Anerkennung, Dialog, Diskussion und Verantwortung möglich werden. Sie können jedoch nicht erzwingen, dass (alle) Schüler*innen demokratische Prozesse als bedeutsam, wirksam oder transformierend erfahren. Hierin kann eine zentrale pädagogische Herausforderung für Lehrpersonen gesehen werden: Schulische Demokratiebildung sollte Räume eröffnen, ohne deren Ergebnisse (Antworten) vollständig vorab festlegen zu können (Rosa, 2023, S. 39). Dies erfordert von Lehrpersonen Offenheit sowie die Bereitschaft, auszuhalten, dass mitunter mehr Fragen offenbleiben als beantwortet werden können.

Insgesamt lässt sich festhalten, dass Demokratieerleben als Resonanzerfahrung dort entstehen kann, wo Schule demokratische Erfahrungsräume eröffnet, in denen Schüler*innen berührt werden, antworten können, Veränderung erfahren und Offenheit aushalten lernen. Solche Räume können im Unterricht entstehen, etwa in kontroversen Diskussionen, Dilemma-Situationen, gemeinsamen Entscheidungsprozessen oder projektorientierten Lernformen. Ebenso können sie im Schulleben sichtbar werden, etwa in Klassenräten, Schüler*innenvertretungen, Beteiligungsformaten, Formen der Konfliktbearbeitung oder gemeinsamen Verantwortungsstrukturen. Für Rosa ist Demokratie eine genuin resonante Idee (Rosa, 2026, S. 48). Sie lebt davon, dass Menschen ihre Stimme erheben können und anderen zuhören. Demokratie benötigt daher nicht nur Verfahren, Regeln und Institutionen, sondern auch resonanzfähige Beziehungen. Schulische Demokratiebildung kann hierzu einen wesentlichen Beitrag leisten, wenn sie Schüler*innen nicht nur über Demokratie informiert, sondern ihnen ermöglicht, Demokratie als antwortendes, gestaltbares und veränderndes Beziehungsgeschehen zu erleben. Wird Demokratieerleben als Resonanzerfahrung verstanden, erscheint Demokratie als gemeinsame Beziehung zur Welt und in diesem Sinne ist Demokratiebildung immer auch Resonanzbildung.

Literatur

- Berkemeyer, N., & May, M. (2023). Demokratiepädagogik und Demokratietheorie – Problemzonen eines schwierigen Verhältnisses. In O. Bokelmann (Hrsg.), *Demokratiepädagogik: Theorie und Praxis der Demokratiebildung in Jugendhilfe und Schule* (S. 13–34). Springer VS.
<https://doi.org/10.1007/978-3-658-42649-1>
- Beutel, W. (2023). Demokratie und Schule. In O. Bokelmann (Hrsg.), *Demokratiepädagogik: Theorie und Praxis der Demokratiebildung in Jugendhilfe und Schule* (S. 35–48). Springer VS.
<https://doi.org/10.1007/978-3-658-42649-1>
- Bogner, A. (2023). *Die Epistemisierung des Politischen: Wie die Macht des Wissens die Demokratie gefährdet* (4. Aufl.). Reclam.
- Bohmann, U. (2025). Aussprechen, Zuhören, Antworten: Charles Taylor und Hartmut Rosa über Leitmotive der Demokratie. In B. Hollstein & J. Oberthür (Hrsg.), *Resonanz und Kritik: Perspektiven auf eine Soziologie der Weltbeziehungen* (S. 400–409). Suhrkamp.

- Fahrenwald, C. (2023). Demokratiebildung. In M. Huber & M. Döll (Hrsg.), *Bildungswissenschaft in Begriffen, Theorien und Diskursen* (S. 83–90). Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-37858-5>
- Flack, R. (2025). Resonanz in Hartmut Rosas Soziologie der Weltbeziehung: Einführendes zu zentralen Bestimmungen und Intention des Resonanz-Begriffs. In U. Topkara & B. Nitsche (Hrsg.), *Zur Resonanz von Gottesbild und Lebensform* (Bd. 1, S. 11–28). De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783111352657-003>
- Gras, J. (2023). *Demokratiepädagogik im Kontext von Inklusion: Ein Modell der Schüler*innenpartizipation im Klassenrat in inklusiven Settings*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-41074-2>
- Heidenreich, F. (2026). *Demokratie unter Druck: Ein Republikanismus der Nachhaltigkeit*. Reclam.
- Honneth, A. (2025). Resonanz – Fundament oder Möglichkeit der menschlichen Weltbeziehung? In B. Hollstein & J. Oberthür (Hrsg.), *Resonanz und Kritik: Perspektiven auf eine Soziologie der Weltbeziehungen* (S. 137–150). Suhrkamp.
- Horstmann, O. H. (2024). *Die Demokratie und Ich: Entwicklung und Evaluation eines demokratiebildenden Lernprogramms*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-44644-4>
- Kallenbach, L. (2022). *(Welt-)Beziehungen in der evidenzbasierten Steuerung des Schulsystems: Eine empirisch fundierte Kritik der Resonanzverhältnisse*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-37286-6>
- Kolb, C. J., & Pietzonka, M. (2025). Demokratiekompetenz im gesellschaftlichen Wandel – Herausforderungen und Grenzen der Demokratiebildung in der Schule. *Politische Vierteljahresschrift*. Online-Vorabveröffentlichung. <https://doi.org/10.1007/s11615-025-00640-8>
- Lindemann, G. (2025). Resonanz und Gesellschaftskritik. In B. Hollstein & J. Oberthür (Hrsg.), *Resonanz und Kritik: Perspektiven auf eine Soziologie der Weltbeziehungen* (S. 176–183). Suhrkamp.
- Mittelstaedt, W. (2026). *Wie das Unmögliche möglich wird: Skizzen für ein neues Fortschrittsnarrativ*. Frank & Timme. <https://doi.org/10.57088/978-3-7329-8730-6>
- Neuhann, E. L., & Kaczynski, R. (2016). Rezension zu Hartmut Rosas Buch „Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung“. *Zeitschrift für philosophische Literatur*, 4(3), 42–53. <https://zfphl.org/issue/view/4613>
- Patberg, M. (2026). *Politische Theorie zur Einführung*. Junius.
- Rieger-Ladich, M. (2019). *Bildungstheorien zur Einführung*. Junius.
- Rosa, H. (2016). *Resonanz: Eine Soziologie der Weltbeziehung*. Suhrkamp.
- Rosa, H. (2019). „Spirituelle Abhängigkeitserklärung“: Die Idee des Mediopassiv als Ausgangspunkt einer radikalen Transformation. In K. Dörre, H. Rosa, K. Becker, S. Bose und B. Seyd (Hrsg.), *Große Transformation? Zur Zukunft moderner Gesellschaften. Sonderband des Berliner Journals für Soziologie* (S. 35–55). Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-25947-1>
- Rosa, H. (2020). Beethoven, the sailor, the boy and the Nazi: A reply to my critics. *Journal of Political Power*, 13(3), 397–414. <https://doi.org/10.1080/2158379X.2020.1831057>

- Rosa, H. (2022). Social media filters and resonances: Democracy and the contemporary public sphere. *Theory, Culture & Society*, 39(4), 17–35.
<https://doi.org/10.1177/02632764221103520>
- Rosa, H. (2023). Ruth C. Cohns Erbe aus Sicht der Resonanztheorie. *Themenzentrierte Interaktion*, 37(1), 34–43. <https://doi.org/10.13109/tzin.2023.37.1.34>
- Rosa, H. (2026). Modes of resonance in the age of digitalisation. In V. King, B. Gerisch und H. Rosa (Hrsg.), *The measured life in the digital age: Optimisation by numbers* (S. 43–53). Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9781003422495>
- Susen, S. (2025). Rosas vier Säulen der Resonanz: Affizierung, Selbstwirksamkeit, Anverwandlung und Unverfügbarkeit. In B. Hollstein & J. Oberthür (Hrsg.), *Resonanz und Kritik: Perspektiven auf eine Soziologie der Weltbeziehungen* (S. 40–49). Suhrkamp.
- Vorländer, H. (2025). *Demokratie: Geschichte, Formen, Theorien* (5., überarb. Aufl.). C. H. Beck.
- Willke, H. (2018). *Einführung in das systemische Wissensmanagement* (4. Aufl.). Carl-Auer.

Anmerkungen

¹ Die Begriffe Demokratiebildung und Demokratiepädagogik werden in diesem Beitrag synonym verwendet. Demokratiepädagogik kann allerdings insofern von Demokratiebildung abgegrenzt werden, als Demokratiepädagogik stärker methodisch-didaktisch ausgerichtet ist und darauf abzielt, demokratische Erfahrungen und Beteiligungsformen (z.B. über einen Klassenrat) im schulischen Alltag zu ermöglichen (Kolb & Pietzonka, 2025; Horstmann, 2024, S. 93–96; Fahrenwald, 2023, S. 86; Gras, 2023, S. 66; Berkemeyer & May, 2023, S. 16–17; Beutel, 2023, S. 41–42).

Wie kann Demokratiebildung gelingen?

Erträge, Grundlagen und das „Fünf-Schritte-Modell“ für ein künftiges Curriculum

Paul R. Tarmann¹, Margarethe Kainig-Huber², Finn Schwaighofer³

DOI: <https://doi.org/10.53349/re-source.2026.i4.a1610>

Zusammenfassung

Wenn von „Demokratiebildung“ die Rede ist, so ist damit sowohl die Schule im Allgemeinen als Bildungs- und Erziehungsinstitution gemeint als auch das neu zu entwickelnde und zu etablierende Schulfach gleichen Namens, in dem neben den Inhalten auch Kompetenzen und Haltungen vermittelt werden sollen. Im folgenden Artikel soll daher zunächst auf die Demokratiebildung als Zukunftsaufgabe aller Unterrichtsfächer sowie aller Bildungseinrichtungen eingegangen werden, um schließlich darauf aufbauend einen Vorschlag zu wesentlichen Inhalten eines künftigen Unterrichtsfaches zu präsentieren. Veranschaulicht wird dieses Anliegen im „Betzavta-Konzept“. Der sich aus den Vorüberlegungen ergebende Rahmen für ein neues Curriculum wird im neu entwickelten „Fünf-Schritte-Modell“ des *Zentrums Prohairesis•Demokratie der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich* dargestellt.

Stichwörter: Demokratiebildung, Miteinander („Betzavta-Konzept“), das „Fünf-Schritte-Modell“ der PH NÖ

1 Einleitung

Aktuell gibt es Demokratiebildung im deutschsprachigen Raum im Regelfall nicht als eigenes Schulfach mit einem eigenen Curriculum und einer festen Stundentafel. In Österreich ist sie als fächerübergreifendes Thema und somit als pädagogische Querschnittsaufgabe in sämtlichen Lehrplänen berücksichtigt und soll fächerübergreifend vermittelt werden. Bei seinem ersten Auftritt im Bildungsausschuss des Nationalrats im April 2025 kam die im

¹ Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Mühlgasse 67, 2500 Baden.

E-Mail: paul.tarmann@ph-noe.ac.at

² Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Mühlgasse 67, 2500 Baden.

E-Mail: margarethe.kainig@ph-noe.ac.at

³ Gymnasium Werndlpark, Leopold-Werndl-Straße 5, 4400 Steyr.

E-Mail: finn.schwaighofer@werndlpark.at

Regierungsprogramm angekündigte geplante Einführung des Fachs Demokratiebildung in der Sekundarstufe I zur Sprache (Parlament Österreich, 2025). Darüber hinaus sollte sie in der Primarstufe als gelebte Partizipation und in Form von Projekten im Schulalltag vertieft werden.

Um die Frage zu beantworten, wie Demokratiebildung gelingen und wirksam in allen Schultypen umgesetzt werden kann, sollen im folgenden Artikel zunächst Foren und Vernetzungsformate für Demokratiebildung und schließlich grundlegende Prinzipien, die hinsichtlich eines zu entwickelnden Unterrichtsfaches empfohlen werden, präsentiert werden. Vorab ist zu betonen, dass Demokratiebildung als Unterrichtsfach in allen Schultypen sowohl als Projekt, als auch als Unterrichtsfach und schließlich auch als gelebte Schulkultur verstanden wird. Dabei spielen sowohl rechtliche also auch fachdidaktische, vor allem aber auch grundlegend-philosophische Überlegungen, die zu Handlungsprinzipien und inneren Haltungen führen sollen, eine große Rolle.

Das Ziel dieses Artikels ist – neben den inhaltlichen Darstellungen und den Vorschlägen für die Umsetzung in der Politik – auch der Hinweis auf die entsprechenden Vorarbeiten durch die *Pädagogische Hochschule Niederösterreich* im Allgemeinen sowie das dort angesiedelte [Zentrum Prohairesis•Demokratie](#) (kurz: Z8), das durch den damaligen Rektor Erwin Rauscher gegründet und mit der Leiterin Margarethe Kainig-Huber sowie dem Mitarbeiter Paul R. Tarmann personell besetzt wurde. Somit gab und gibt es an dieser Pädagogischen Hochschule ein Zentrum, das sich intensiv dem Thema dieses Artikels widmet. Kainig-Huber deckt den Bereich Zeitgeschichte, politische Bildung und sich daraus ergebende Fragen der Entwicklungskultur und einer demokratischen Politik und Pädagogik ab, während Tarmann aus der Philosophie und der Sprachwissenschaft kommend, sich mit politischer Philosophie, Rechtsphilosophie und damit zusammenhängenden Fragen auseinandersetzt. Neben den beiden personell zugeordneten Mitarbeitenden engagierten und engagieren sich auch zahlreiche weitere Personen an den Veranstaltungen und Publikationen des Z8, was im folgenden Kapitel deutlich wird.

2 Foren und Vernetzungsformate für Demokratiebildung

Die Foren für Demokratiebildung bilden einen zentralen Baustein des Austauschs zwischen Politik, Wissenschaft, Schule, Hochschule und Öffentlichkeit. In der für diesen Beitrag dargestellten Form fanden sie bisher zweimal statt und etablierten sich als Plattformen für den Dialog über aktuelle Herausforderungen und Zukunftsperspektiven der Demokratiebildung gemeinsam mit Lernenden der Sekundarstufe II sowie Studierenden der *PH NÖ* und der *Universität Wien*. Ergänzt wurden diese Dialogformate durch eine Vernetzungsveranstaltung mit dem Bundesministerium für Bildung, die sich an Lehrpersonen aller Schularten sowie an Lehramtsstudierende richtete und wesentlich dazu beitrug, die Aufgaben, die Expertise und die Rolle des Z8 als Kompetenzzentrum für Demokratiebildung sichtbar zu machen.

2.1 Europäische Zukunftsgespräche an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich

Die ehemalige Außenministerin und EU-Kommissarin Benita Ferrero-Waldner sowie der Initiator der European Future Talks, Christian Gsodam, hielten am 28. März 2025 im Rahmen der Europäischen Zukunftsgespräche an der *Pädagogischen Hochschule Niederösterreich* Impulsvorträge zu den Themen Dialog, Demokratie und Europa (PH NÖ, 2025). Ergänzt wurde der erste Block der Veranstaltung durch Videobotschaften von Magnus Brunner (Mitglied der Europäischen Kommission), Claudia Bauer (damals: Plakolm, Bundesministerin für Europa, Integration und Familie) sowie Evelyn Regner (Mitglied des Europäischen Parlaments). Darin wurden die Rolle Österreichs innerhalb der Europäischen Union, aktuelle europäische Herausforderungen sowie Möglichkeiten aufgezeigt, wie junge Menschen demokratische Teilhabe und politische Wirksamkeit erfahren und mitgestalten können.

In einem zweiten Block vertieften die rund 120 Teilnehmenden aus der *BHAK Baden*, der *PH NÖ* und der *Universität Wien* die Inhalte in zehn thematischen Dialogforen mit Fachleuten. Ferrero-Waldner diskutierte die Rolle Europas in der Außenpolitik und die Notwendigkeit eines geeinten Europas, Franz Vonwald stellte Vielfalt, Frieden und Zusammenhalt als zentrale Werte der Europäischen Union in den Mittelpunkt. Kainig-Huber betonte die Bedeutung einer früh einsetzenden Demokratiebildung und der Erinnerungskultur als Grundlage demokratischer Mündigkeit, während Gsodam Partizipation, Kompromissfähigkeit sowie den kritischen Umgang mit Informationen und Medien hervorhob. Marie-Christin Grobner thematisierte persönliche und gesellschaftliche Resilienz angesichts globaler Herausforderungen, Winfried Janisch sensibilisierte für Strategien des Rechtsextremismus und die Bedeutung von Medienkompetenz. Babette Lughammer verband Demokratiebildung mit der Auseinandersetzung mit dem Klimawandel und der Entwicklung von Partizipationskompetenz, Paul Tarmann stellte Menschenrechte als Fundament demokratischer Gesellschaften in den Mittelpunkt und Thomas Gaida diskutierte die Zukunft der Jugend in Europa sowie die Notwendigkeit politischer Mitgestaltung. Manuel Petruj widmete sich schließlich den Chancen und Herausforderungen der Digitalisierung, insbesondere der Künstlichen Intelligenz, für demokratische Prozesse. Gemeinsam machten die Diskussionen deutlich, dass Demokratie auf Bildung, kritischem Denken, Medienkompetenz, Menschenrechten, Dialogbereitschaft und aktiver Partizipation beruht.

Im dritten Veranstaltungsblock präsentierten die Berichterstattenden – Lernende und Studierende, die die Fachleute während der Dialogforen begleiteten und die Diskussionen dokumentierten – die zentralen Inhalte und Ergebnisse der einzelnen Thementische. In ihren Zusammenfassungen wurden die wesentlichen Diskussionsschwerpunkte sowie die gemeinsam erarbeiteten Erkenntnisse des Austauschs vorgestellt. Neben grundlegenden Fragen der Demokratiebildung standen dabei insbesondere aktuelle gesellschaftliche und europäische Herausforderungen – darunter Digitalisierung, Klimawandel, Menschenrechte, Rechtsextremismus, internationale Zusammenarbeit sowie die Zukunft Europas – und deren Bedeutung für

junge Menschen im Mittelpunkt. Die Teilnehmenden betonten insbesondere die Bedeutung eines geeinten Europas, einer lebendigen Erinnerungskultur sowie einer früh einsetzenden Demokratiebildung, um junge Menschen zu verantwortungsbewusstem gesellschaftlichem Handeln, aktiver demokratischer Teilhabe und einer zukunftsorientierten Mitgestaltung der Gesellschaft zu befähigen.

2.2 Tag der Demokratiebildung

Am 8. Mai 2026 fand am Campus Baden der *Pädagogischen Hochschule Niederösterreich* erstmals der Tag der Demokratiebildung unter dem Titel „Demokratie braucht dich. Zeitgeschichte zeigt, warum“ statt (PH NÖ, 2026a). Es nahmen rund 150 Lernende der *BHAK Baden* und der *HLW Biedermannsdorf* sowie Studierende der *PH NÖ* und der *Universität Wien* teil. Auch diese Veranstaltung stieß auf großes Interesse bei den Lernenden der *BHAK Baden*, des Aufbaulehrgangs der *HLW Biedermannsdorf* sowie bei Studierenden der *PH NÖ* und der *Universität Wien*. Margarethe Kainig-Huber und Gregor Kremser von *erinnern.at* betonten zu Beginn des Forums die Bedeutung des Dialogs zwischen jungen Menschen und Demokratiefachleuten sowie die Rolle der Zeitgeschichte für ein demokratisches Geschichtsbewusstsein.

Den ersten Impulsvortrag hielt Bundespräsident a. D. Heinz Fischer. Ausgehend von seinen eigenen Erfahrungen als Zeitzeuge des Zweiten Weltkriegs machte er deutlich, dass Demokratie weder selbstverständlich noch unzerstörbar ist. Er verglich sie mit einem starken Baum, der zwar widerstandsfähig, aber dennoch verletzlich sei. Demokratie benötige daher „Machtbegrenzung, Kontrolle und aktive Beteiligung der Bürgerinnen und Bürger“. Abschließend erinnerte Fischer an die Bedeutung der Menschenrechte als Fundament demokratischer Gesellschaften. Die Journalistin Katharina Sunk verdeutlichte anschließend die Rolle unabhängiger Medien für eine funktionierende Demokratie. Verlässlicher Journalismus ermögliche Transparenz und Kontrolle politischen Handelns und sei damit eine unverzichtbare Voraussetzung demokratischer Meinungsbildung. Aus internationaler Perspektive zeigte Botschafter Andreas Liebmann, dass Entwicklungszusammenarbeit auf Partnerschaft und Mitgestaltung beruht. Anhand eines Projekts in Mosambik verdeutlichte er, wie demokratische Beteiligungsstrukturen und die Stärkung lokaler Verantwortung langfristig zum Erfolg von Entwicklungsprojekten beitragen. Ergänzt wurden die Vorträge durch Videobotschaften von Mirko Drotschmann (MrWissen2go) und Florian Ritt (Folkshilfe), die die Verantwortung jeder Generation für den Erhalt demokratischer Werte sowie die Bedeutung von Zivilcourage und gesellschaftlichem Engagement hervorhoben.

Im anschließenden World Café vertieften Lernende und Studierende die Inhalte der Vorträge in zwölf thematischen Dialogforen mit Fachleuten aus Wissenschaft, Diplomatie und Journalismus. Die Gesprächsrunden wurden von Andreas Liebmann, Katharina Sunk, Martina Raab, Misia Doms, Margarethe Kainig-Huber, Franz Vonwald, Winfrid Janisch, Thomas Gaida, Jürgen Nemec, Roland Trabe, Babette Lughammer, Gregor Kremser, Paul Tarmann, Marie-Christin Grobner und Manuel Petruj geleitet. Im Mittelpunkt standen Fragen zur Bedeutung

von Demokratie für Frieden, Entwicklung und gesellschaftlichen Zusammenhalt, zur Rolle von Journalismus, Kultur und Erinnerungskultur, zu Populismus, Extremismus und Radikalisierung sowie zu Menschenrechten, Identität, Teilhabe und Digitalisierung. Darüber hinaus wurden aktuelle gesellschaftliche Herausforderungen wie Klimawandel, demokratische Resilienz und die Verantwortung jedes Einzelnen für die Zukunft Europas diskutiert. Das dialogische Format ermöglichte den Teilnehmenden einen intensiven Austausch unterschiedlicher Perspektiven und verdeutlichte, dass Demokratiebildung von Reflexion, Partizipation und gemeinsamer Verantwortung lebt.

Im letzten Drittel der Veranstaltung kam es wieder zu Präsentationen durch die Berichterstattenden. Die Veranstaltung verdeutlichte, dass Demokratie von Respekt, Wertschätzung, Toleranz und der Bereitschaft lebt, einander zuzuhören. Gerade der direkte Austausch zwischen jungen Menschen und Persönlichkeiten aus Politik, Wissenschaft, Medien und Diplomatie machte den Tag der Demokratiebildung zu einem Beispiel gelebter Demokratiebildung.

2.3 Demokratiebildung als Zukunftsaufgabe aller Bildungseinrichtungen

Unter dem Titel „Demokratiebildung als Zukunftsaufgabe aller Bildungseinrichtungen“ (PH NÖ, 2026b) ging es am 28. April 2026 um die Frage, wie demokratische Kompetenzen nachhaltig gestärkt und im Bildungssystem verankert werden können. Um diese zu beantworten, wurde der Bundesminister für Bildung Christoph Wiederkehr an die *Pädagogischen Hochschule Niederösterreich* in Baden eingeladen, um sein Verständnis von Demokratiebildung vorzustellen und mit den Lehrenden und den Studierenden zu diskutieren. In seiner Keynote stellte Wiederkehr die Demokratiebildung in einen größeren gesellschaftlichen Kontext. Er machte deutlich, dass demokratische Systeme von aktiver Beteiligung leben und verwies auf aktuelle Entwicklungen im Bildungssystem. Besonders eindrücklich formulierte er die zentrale Chance, die in der jungen Generation liegt: „Schülerinnen und Schüler wollen mehr mitreden, sie wollen gehört werden, sie wollen sich einbringen, und das ist die wichtige Ressource, an der wir anknüpfen können ...“ Er betonte, dass es Aufgabe des Bildungssystems sei, diese Bereitschaft aufzugreifen und jungen Menschen echte Beteiligungsmöglichkeiten zu eröffnen. Bildung müsse dabei weit über reine Wissensvermittlung hinausgehen und insbesondere kritisches Denken sowie die Fähigkeit zur gesellschaftlichen Mitgestaltung fördern. Mit Nachdruck formulierte der Minister seine zentrale bildungspolitische Botschaft: „Die beste Antwort darauf, auf diese Entwicklung, ist aus meiner Sicht Bildung, Bildung und noch mal Bildung.“ Seine Ausführungen machten deutlich, dass Demokratiebildung eine zentrale Voraussetzung für die Zukunftsfähigkeit demokratischer Gesellschaften darstellt.

Im Anschluss stellten Lehrende und Forschende der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich ausgewählte Projekte und aktuelle Forschungsperspektiven zur Demokratiebildung vor. Die Beiträge zeigten die Bandbreite der Zugänge und machten sichtbar, wie Demokratiebildung in unterschiedlichen Bildungsbereichen konkret umgesetzt wird:

Margarethe Kainig-Huber präsentierte Aufgaben und Ziele des Z8 sowie das Projekt „Palas“ und skizzierte das Vorhaben, Demokratie in einem Buch für Kinder begreifbar zu machen. Hubert Philipp Weber stellte das Projekt „Bildung und Demokratie“ vor, indem er die sprachliche und kulturelle Vielfalt in den Schulen als Ausgangspunkt beschrieb und daraus konkrete demokratiefördernde Aufgaben und Angebote für Schulen ableitete. Simone Breit stellte ihre Arbeit im Bereich „Demokratiebildung und Elementarpädagogik“ vor und brachte frühe Partizipation mit den dafür zentralen Schlagworten „Mitreden – Mitentscheiden – Mitwirken – Mitverantworten“ in Verbindung. Johannes Dammerer verband die Demokratiebildung mit der Schulentwicklung und wies darauf hin, dass Bildungsaufgaben immer auch Übersetzungsleistungen zwischen den verschiedenen Ebenen bedeuten. Birgit Draxler verband die Demokratiebildung in ihrem Kurzreferat mit pädagogischer Professionalisierung und wies auf Kinder hin, die in diesem Zusammenhang regelrecht aufblühen. Marie-Christin Grobner wies auf laufende Forschungsprojekte zur Demokratiebildung sowie auf die Web-Journals der PH NÖ zu diesen Themen hin. In seiner Präsentation „Demokratiebildung als Lehren und Lernen im Dialog“ betonte Christoph Hofbauer: „Lehren erzeugt kein Lernen. Lerner erzeugen Lernen.“, um auf die Wichtigkeit des Dialogs von Lehren und Lernen für die Demokratiebildung hinzuweisen. *Gregor Jöstl* stellte das Forschungsprojekt zur Begabungs- und Begabtenförderung sowie die Relevanz dieser Inhalte für die Demokratiebildung vor. „Halt geben – Haltungen gestalten“ war das Motto von Babette Lughammer, die auf die „Demokratiebildung als gelebte schulischen Praxis“ einging. Mit dem Verweis auf die Transferleistungen von Mensch zu Mensch hob Gerald Rabacher die Bedeutung aller Schulfächer für die Demokratiebildung hervor und Walter Wegscheider ging auf die Herausforderungen der Digitalisierung für die Demokratiebildung ein. Laut Kerstin Zechner soll Demokratiebildung im Licht einer Caring Culture Diversität als pädagogischen Raum adressieren, in dem Demokratie nicht nur vermittelt, sondern für alle erfahrbar wird. Paul Tarmann wies auf den Unterschied zwischen Demokratiebildung und politischer Bildung hin und betont die Wichtigkeit von Prinzipien wie den Menschenrechten für das neu zu entwickelnde Unterrichtsfach. Er schloss diesen Block mit dem Verweis auf das bekannte Dictum des Staats- und Verwaltungsrechtlers sowie Rechtsphilosophen Ernst-Wolfgang Böckenförde: „Der freiheitliche, säkularisierte Staat lebt von Voraussetzungen, die er selbst nicht garantieren kann. Das ist das große Wagnis, das er, um der Freiheit willen, eingegangen ist.“ (Böckenförde, 2006, S. 112 f.) Es folgte eine Podiumsdiskussion, ein Austausch mit den Teilnehmenden rundete die Veranstaltung ab.

Die Erkenntnisse aus Foren und Vernetzungsformaten wie den genannten wurden und werden untersucht und evaluiert. Daraus werden wichtige Grundlagen für Beiträge durch die PH NÖ gewonnen, wie die Frage nach gelingender Demokratiebildung beantwortet werden kann. Die Veranschaulichung im Rahmen dieses Artikels soll die verschiedenen Fachdisziplinen, Arbeitsbereiche und Forschungsfelder von Demokratiebildung in ihrer Pluralität und Vielfalt veranschaulichen. Die Kunst besteht nun darin, dies alles unter einer Überschrift zusammenzufassen und auf ein übergeordnetes Gesamtziel hin zu fokussieren, wovon anschließend die Rede sein wird.

3 Vorschläge für die Zukunft

Die Zukunft der Demokratiebildung erfordert, Bewährtes zu sichern, Veränderungen zuzulassen und Räume zu schaffen, in denen Menschen Demokratie nicht nur lernen, sondern erleben, verantworten und mitgestalten. Damit bekommt „Zukunft“ weniger den Charakter eines unvermeidlichen Wandels, sondern mehr den eines Möglichkeitsraums. Gatterer (2020) beschreibt Imagination als einen wesentlichen Zugang zur Zukunft: Erst wenn wir uns eine mögliche Zukunft vorstellen können, können wir Entscheidungen darüber treffen, welche Zukunft wir anstreben und wie wir sie gestalten wollen. Für die Demokratiebildung bedeutet das, nicht nur auf gegenwärtige Herausforderungen zu reagieren, sondern bewusst zu fragen: Wie stellen wir uns demokratisches Lernen in Zukunft vor?

Genau hier bietet das Betzavta-Prinzip einen wichtigen, praxisnahen Ansatz. Demokratie wird dabei in konkreten Situationen des Miteinanders erfahrbar: Unterschiedliche Bedürfnisse wahrnehmen, Widersprüche und Konflikte aushalten, Entscheidungen aushandeln und Verantwortung für gemeinsame Lösungen übernehmen. Demokratiebildung schafft damit einen Raum, in dem mögliche Formen demokratischen Zusammenlebens nicht nur gedacht, sondern erprobt und erlebt werden.

Der vorliegende Vorschlag einer Grundlage für ein Demokratiebildungs-Curriculum führt diesen Gedanken auf die strukturelle Ebene weiter: Wenn wir eine Vorstellung davon haben, welche demokratischen Kompetenzen Menschen für die Zukunft benötigen, müssen wir daraus Konsequenzen für Bildung ziehen. Die Frage lautet dann nicht mehr nur: Welche Zukunft der Demokratiebildung können wir uns vorstellen?, sondern: Welche Entscheidungen müssen wir heute treffen, damit diese Zukunft möglich wird?

3.1 Betzavta als didaktischer Referenzrahmen

Das aus dem Hebräischen stammende Wort „Betzavta“ bedeutet „Miteinander“ und verweist auf das zentrale Anliegen des Programms, Demokratie nicht primär als Staatsform, sondern als gelebte Form des Zusammenlebens zu verstehen (Maroshek-Klarman, 2001; Maroshek-Klarman & Rabi, 2015). Im Unterschied zu wissensorientierten Ansätzen der politischen Bildung geht es hier um erfahrungsorientiertes Lernen: Demokratische Prinzipien werden nicht ausschließlich vermittelt, sondern durch kooperative Übungen, Konfliktsituationen und gemeinsame Reflexionsprozesse unmittelbar erfahrbar (Maroshek-Klarman, 2001). Der didaktische Rahmen von Betzavta stützt sich auf das Prinzip, dass jeder Mensch das gleiche Recht auf Freiheit hat. Philosophisch greift es auf Immanuel Kants kategorischen Imperativ zurück, wonach der Mensch niemals bloß als Mittel, sondern stets als Zweck an sich selbst behandelt werden muss, was die Wahrung der Menschenwürde ins Zentrum rückt (Maroshek-Klarman, 2001, S. 10). Ebenso fließt Martin Bubers Gedanke des dialogischen Prinzips („Im Anfang ist die Beziehung“) in die Methodik ein, indem stets der partnerschaftliche Dialog zwischen Konfliktparteien gesucht wird (Maroshek-Klarman, 2001).

Charakteristisch ist die Transformation von Konflikten in Dilemmata, die Perspektivenwechsel, Empathie und kreative Lösungsfindung zu ermöglichen. Anstelle vorschneller Mehrheitsentscheidungen werden zunächst gemeinsame Lösungen gesucht, die den Bedürfnissen aller Beteiligten möglichst gerecht werden. Auf diese Weise fördert Betzavta demokratische Schlüsselkompetenzen wie Toleranz, Dialogfähigkeit, Rationalität, Kreativität und die Bereitschaft zur aktiven Mitgestaltung. Demokratie wird damit nicht nur als Unterrichtsinhalt vermittelt, sondern als alltägliche Handlungspraxis erlebt und reflektiert (Maroshek-Klarman & Rabi, 2015). Die Übungen sind daher keine klassischen „Rollenspiele“, in denen Teilnehmende fiktive Charaktere annehmen. Vielmehr bilden die Übungen eine faktische Realität ab: Die Teilnehmenden agieren als sie selbst. Unter dem Einfluss realer Gruppendynamiken, Emotionen und Bedürfnisse werden stillschweigende Annahmen und oftmals undemokratische Verhaltensweisen sichtbar, die sonst verborgen blieben (Maroshek-Klarman, 2001, S. 18).

Der Lernprozess im Betzavta-Konzept ist als dreistufige Entwicklung der Bewusstseinsbildung angelegt. In der anfänglichen Phase werden sich die Teilnehmenden häufig ihrer eigenen, inneren Ablehnung gegenüber der Gleichberechtigung bewusst. Diese Widerstände entspringen zumeist der Sorge, dass die Gewährung von Rechten an andere unweigerlich mit einer Einschränkung der eigenen Freiheiten einhergeht (Maroshek-Klarman, 2001). Im weiteren Verlauf weicht diese Haltung einer eher zweckgebundenen Akzeptanz. Im zweiten Schritt wird Gleichberechtigung primär deshalb befürwortet, weil die Teilnehmenden realisieren, dass der Schutz fremder Rechte wechselseitig auch als Garant für die eigenen Rechte fungiert (Maroshek-Klarman, 2001). In der abschließenden dritten Phase wird dieses pragmatische Verständnis schließlich überwunden. Die Gleichberechtigung wird nun als universelles Prinzip verinnerlicht, das absolute Gültigkeit besitzt – völlig unabhängig davon, ob man in einer konkreten Situation der profitierenden Mehrheit oder einer Minderheit angehört (Maroshek-Klarman, 2001).

3.2 Betzavta in der Unterrichtsanwendung

Die Betzavta-Übung „Die Kunst einen Kürbis zu teilen“ zielt darauf ab, den demokratischen Entscheidungsprozess als praktische „Alltagssituation“ zu erleben (Maroshek-Klarman, 2001). Die Teilnehmenden sollen lernen, wie sie mit gegensätzlichen Bedürfnissen innerhalb einer Gemeinschaft (wie z. B. Klassengemeinschaft, Familie oder Kollegium) umgehen können, so dass das „Prinzip des gleichen Rechts aller Beteiligten“ bestmöglich gewahrt wird. Entscheidend ist dabei nicht das Ergebnis, sondern der Prozess, der bei dieser Übung durchlaufen wird. Auch ist es von Bedeutung, dass die Übungsleitung eine Beobachterrolle einnimmt und nicht aktiv in diesen Einigungsprozess der Teilnehmenden eingreift (Maroshek-Klarman, 2001). Dieser Prozess kann von unterschiedlichen Erkenntnissen und Erfahrungen geprägt sein. So zeigt sich häufig, dass Entscheidungen im Alltag vielfach auf der Basis stillschweigender Annahmen getroffen werden. Zudem wird unter demokratischem Handeln oft lediglich die Bereitschaft verstanden, Kompromisse einzugehen oder Mehrheitsbeschlüsse schlichtweg zu akzeptieren.

Das führt dazu, dass Probleme meist rein lösungsorientiert und viel zu selten wirklich bedürfnisorientiert angegangen werden. Eine zentrale Erkenntnis ist jedoch, dass die Anerkennung des gleichen Rechts des anderen auf Freiheit eine Haltung ist, die sowohl dem Individuum als auch der gesamten Gemeinschaft dient. Da, wie bereits betont, der Weg das Ziel ist, bedeutet verantwortungsvolles, demokratisches Handeln folglich nicht, schwierigen Entscheidungen aus dem Weg zu gehen. Vielmehr geht es darum, aktiv nach Lösungen zu suchen, welche die tatsächlichen Bedürfnisse aller Betroffenen in den Mittelpunkt stellen und berücksichtigen (Maroshek-Klarman, 2001). Im Idealfall würde die Gruppe den Konflikt über vier Schritte der demokratischen Entscheidungsfindung auflösen können (Maroshek-Klarman, 2001).

Das Ausgangsszenario: Zur Veranschaulichung präsentiert die Übungsleitung eine Situation: Drei Personen finden gleichzeitig einen Kürbis und alle drei beanspruchen ihn für sich. Anhand dieses Beispiels werden vier aufeinanderfolgende Schritte der demokratischen Entscheidungsfindung durchexerziert.

1. Schritt: Klären, ob tatsächlich ein Konflikt vorliegt. Anstatt den Kürbis sofort aufzuteilen, müssen zu-nächst die tatsächlichen Bedürfnisse hinterfragt werden. Es könnte sich herausstellen, dass die erste Person den Kürbis für eine Halloween-Maske braucht, die zweite das Fruchtfleisch zum Kochen benötigt und die dritte Person lediglich die Kürbiskerne rösten möchte. Ist dies der Fall, gibt es gar keinen echten Konflikt, und der Kürbis kann so aufgeteilt werden, „daß niemand eine Einschränkung hinnehmen muß und alle mit dem Ergebnis zufrieden sein können“ (ebd., 2001, S. 140).
2. Schritt: Veränderung der Situation als kreative Lösung des Problems. Sollten bei der Prüfung alle drei Personen feststellen, dass sie das Fruchtfleisch benötigen, müssen „stillschweigende Annahmen“ hinterfragt werden. Oftmals werden Situationen fälschlicherweise als unausweichlich hingenommen. Annahmen wie „Es gibt tatsächlich nur einen Kürbis“, „Es gibt nur Mittel (Geld) für einen Kürbis“ oder „Alle drei Personen brauchen zur gleichen Zeit einen Kürbis“ müssen auf ihre Gültigkeit geprüft werden. Lassen sich Alternativen finden (z. B. einen weiteren Kürbis kaufen oder ihn zeitversetzt nutzen), ist der Konflikt gelöst. (ebd., 2001, S. 140 f.).
3. Schritt: Gleichmäßige Einschränkung aller Beteiligten (Kompromiss). Erst wenn die ersten beiden Schritte zu keiner konfliktfreien Lösung führen und sich die Situation nicht verändern lässt, wird auf den Kompromiss zurückgegriffen. In diesem Fall bedeutet das, den Kürbis in drei exakt gleiche Teile zu schneiden. (ebd., 2001, S. 141).
4. Schritt: So wenig Beteiligte wie möglich einschränken (Mehrheitsbeschluss). Ist ein Wunschobjekt gänzlich unteilbar (wie beispielsweise ein Auto), muss letztlich eine Entscheidung darüber getroffen werden, wer das Objekt am dringendsten benötigt. (ebd., 2001, S. 140).

Die „klassische demokratische Abstimmung“, der Mehrheitsbeschluss bildet in diesem Modell eine letzte Instanz, die erst bzw. nur dann zur Anwendung kommt, wenn alle vorhergehende Schritte der Entscheidungsfindung keine Entscheidung ermöglichen. Demokratie wird diesem

Konzept nach nicht als „Diktatur der Mehrheit“ verstanden, sollte aber deshalb nicht unmittelbar als „Herrschaft der Minderheit“ verstanden werden. Vielmehr kann bei Betzavta von Demokratie als Kooperationsmodell von Individuen gesprochen werden.

Das Hauptanliegen des „Betzavta-Konzeptes“ ist die aktive Anerkennung und Realisierung des gleichwertigen Rechts eines jeden auf Freiheit. Daraus abgeleitet strebt das Programm die Förderung dreier zentraler Kompetenzen an: Toleranz, Rationalität und Kreativität (Maroshek-Klarman & Rabi, 2015, S. 18). Ein weiteres Ziel ist der Aufbau einer „Kompetenz zum Umgang mit Freiheit“ (Maroshek-Klarman, 2001, S. 10). Die zunehmende Pluralisierung westlicher Gesellschaften bedeutet, dass Menschen mehr Freiheit ertragen und aushalten müssen als je zuvor. Diese Pluralisierung äußert sich in einem Wandel der Konflikttypen, bei dem die ehemals dominierenden ökonomischen Verteilungskonflikte zunehmend von nicht-teilbaren Wert-, Lebensweise- und Identitätskonflikten abgelöst werden, was oft mit einer starken kulturellen Polarisierung einhergeht (Thaa, 2022). Um zu verhindern, dass die daraus resultierende Verunsicherung in Gewalt, Intoleranz oder Fremdenfeindlichkeit umschlägt, befähigt Betzavta die Teilnehmenden, sich entschieden und demokratisch in einer heterogenen Umwelt zu positionieren (ebd., S. 9). Schließlich zielt Betzavta darauf ab, Demokratie als eine tief verinnerlichte Handlungsorientierung im Alltag zu verankern.

3.3 Curriculare Überlegungen zur Demokratiebildung: Das Fünf-Schritte-Modell

Auf die bisherigen Vorüberlegungen und das angeführte Praxisbeispiel aufbauend, sollen in der Folge Grundlagen für ein künftiges Curriculum des Unterrichtsfaches Demokratiebildung in der Sekundarstufe vorgestellt werden, die Berücksichtigung finden könnten. Es ist selbsterklärend, dass Demokratiebildung demokratiefördernden Prinzipien verpflichtet sein muss. Dies gilt aber nicht nur formal, so dass die richtigen, dem Curriculum entsprechenden Worte verwendet werden sollen, vielmehr geht es auch um innere Einstellungen und Haltungen. Im Sinne des Betzavta-Konzepts bedeutet dies, Demokratie nicht als abstrakte Staatsform, sondern als eine tief verinnerlichte Handlungsorientierung und gelebte Form des Zusammenlebens im Alltag zu begreifen. Eine solche demokratische Haltung zeigt sich zentral in der aktiven Anerkennung der Tatsache, dass jeder Mensch das gleichwertige Recht auf Freiheit besitzt. Diese innere Einstellung geht weit über die bloße Bereitschaft hinaus, Kompromisse einzugehen oder Mehrheitsbeschlüsse hinzunehmen; sie erfordert die Verinnerlichung von Gleichberechtigung als universelles Prinzip, bei dem Konflikte stets so gelöst werden, dass die tatsächlichen Bedürfnisse aller Beteiligten im Mittelpunkt stehen.

Die im *Zentrum Prohairesis•Demokratie* entwickelten Foren für Demokratiebildung sowie das Betzavta-Konzept folgen einem gemeinsamen Verständnis von Demokratiebildung. Sie begreifen Demokratie nicht primär als Wissensgegenstand, sondern als gelebte Erfahrung, die durch Dialog, Perspektivenwechsel, Partizipation und gemeinsames Handeln entsteht. Dies wird ebenso in den von Kainig-Huber und Tarmann entwickelten Ideen zu einem neuen

Curriculum, dem in der Folge vorzustellenden „Fünf-Schritte-Modell“, berücksichtigt. Der Bildungsprozess beginnt bei der Auseinandersetzung mit der eigenen Person (*Ich*), führt über die Begegnung mit anderen (*Du*), das Erleben von Gemeinschaft (*Wir*) und die Öffnung für die anderen (*Sie*) hin zu Vernetzung und gesellschaftlichem Engagement, das bestenfalls sogleich beginnen soll (*Jetzt*). Werte, Kultur, Demokratie und Frieden bilden dabei die leitenden Dimensionen eines spiralcurricular aufgebauten Konzepts. Ziel ist es, Demokratiebildung künftig noch stärker und systematischer im österreichischen Bildungssystem zu verankern: in der Primarstufe insbesondere durch projektorientierte und fächerübergreifende Zugänge, in den weiterführenden Schulen darüber hinaus auch durch ein eigenständiges Unterrichtsfach und die damit verbundenen Lehrpläne. Damit soll Demokratiebildung zu einem kontinuierlichen Bildungsauftrag werden, der Kinder und Jugendliche über alle Schulstufen hinweg befähigt, Verantwortung zu übernehmen und demokratische Gesellschaften der Zukunft aktiv mitzugestalten.

Konkret vollziehen die Lernenden diese fünf Entwicklungsstufen: Vom *Ich* über das *Du*, das *Wir* und *die anderen* zur Gemeinschaft und zum Handeln im Hier und *Jetzt*. Konzeptuell verstehen Tarmann und Kainig-Huber dies als ein spiralcurriculares Modell, bei dem die Lernenden diesen Prozess zyklisch in jedem Schuljahr wiederholen. Das Verhältnis zwischen diesem inhaltlichen Fortschreiten und den grundlegenden Prinzipien der Demokratiebildung lässt sich metaphorisch mit dem Prozess des Gehens erläutern. Die stetige Weiterentwicklung durch die fünf Stufen stellt dabei die dynamische Vorwärtsbewegung dar. Zusätzlich zu dieser Bewegung erfordert das Konzept jedoch auch Standfestigkeit – analog dazu, dass beim menschlichen Gang stets ein Fuß für die Ortsveränderung und der andere für die nötige Bodenhaftung sorgt. Für die Lernenden bedeutet dies, dass jeder neu gesetzte Schritt im Lernprozess ein solides Fundament voraussetzt, das ihnen Halt und Sicherheit gibt. Diese unverzichtbaren Grundlagen, die das Voranschreiten im Curriculum überhaupt erst ermöglichen, werden durch vier Dimensionen gebildet: die subjektiven Werte der Lernenden, die Kultur sowie den Einsatz für Frieden und Demokratie. Die Identitätsentwicklung der Lernenden wird durch dieses Fundament um eine bewusste Orientierung ergänzt, die ihnen eine klare Richtung für ihre weiteren Schritte vorgibt.

Dieses Konzept und die darin angeführten Prinzipien und Zielsetzungen kann Grundlage und Orientierung für künftige Curricula darstellen, wobei die konkrete inhaltliche Ausgestaltung weiterhin offen für stete Entwicklung ist:

Schritt 1: Ich – Mensch sein und Persönlichkeit werden

- 1.1. Werte (Was ist mir wichtig?)
- 1.2. Kultur (Was sind meine Wurzeln und was umgibt mich?)
- 1.3. Friede (Wie fühlt sich Friede für mich an?)
- 1.4. Demokratie (Welche Vorstellungen verbinde ich damit?)

Schritt 2: Du – Dialog und kennenlernen

- 2.1. Werte (Was ist uns beiden wichtig?)
- 2.2. Kultur (Welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede nehmen wir wahr?)
- 2.3. Friede (Wie kann Dialog Frieden fördern?)
- 2.4. Demokratie (Warum brauchen wir Demokratie?)

Schritt 3: Wir – Sammeln und entwickeln

- 3.1. Werte (Was ist uns als Gemeinschaft wichtig?)
- 3.2. Kultur (Wie entwickeln wir durch Wissen und Erfahrung erweiterte Perspektiven?)
- 3.3. Friede (Wie kann Konfliktkompetenz zum Frieden beitragen?)
- 3.4. Demokratie (Wo begegnet uns Demokratie im Alltag?)

Schritt 4: Sie – Anderen begegnen

- 4.1. Werte (Was ist anderen wichtig?)
- 4.2. Kultur (Wie entwickle ich interkulturelle Kompetenz?)
- 4.3. Friede (Wie kann Friede wiederhergestellt werden?)
- 4.4. Demokratie (Wie entstehen Macht und Herrschaft?)

Schritt 5: Jetzt – Vernetzen und anpacken

- 5.1. Werte (Wie viel ist Vielfalt wert?)
- 5.2. Kultur (Wie kann ich an Kunst und Kultur teilhaben?)
- 5.3. Friede (Wie kann Frieden gesichert werden?)
- 5.4. Demokratie (Wie können wir unsere Demokratie stärken?)

Diesen fünf Schritten zufolge ist Demokratie als Prinzip, als Weg und als Aufgabe lebenslangen Lernens zu verstehen. Die durchgehenden Aspekte: Werte – Kultur – Friede – Demokratie bieten Halt und Orientierung auf diesem Weg. So werden einerseits Schritte unternommen, andererseits gibt es durch die genannten Prinzipien einen festen Boden unter den Füßen, der diese Schritte überhaupt erst ermöglicht. Die Schrittfolge gestaltet sich folgendermaßen: Zunächst beginnt meine Welt bei mir, es ist mein Schicksal bzw. mein Geschenk, Mensch zu sein, es ist aber meine Aufgabe, eine Persönlichkeit zu werden. Der nächste Schritt ist es, das Du kennenzulernen und über diese persönliche Begegnung die Welt gemeinsam und im Dialog zu entdecken. Daraufhin sind „Wir“, das aus dem Ich und dem Du geworden ist, aufgefordert, uns mit anderen zusammenzuschließen, zu etwas Größerem zu werden und eine Wir-Identität zu entwickeln, um zusammen unsere Gemeinschaft zu gestalten. Die Dichotomie *Wir – die „anderen“* lassen wir im nächsten Schritt hinter uns, um auf zunächst Unbekannte, Fremde zuzugehen. Wir erfahren Vielfalt und beginnen, sie zu verstehen und wertzuschätzen. In einem letzten Schritt schließlich vernetzen wir uns weiter, denken und handeln global und „packen an“, und zwar jeweils jetzt: So führt der Weg vom Ich über das Du und Wir zum gemeinsamen Handeln – und damit von der Vorstellung einer demokratischen Zukunft zu ihrer aktiven Weltgestaltung.

4 Beiträge zu einer gelingenden Demokratiebildung

Was ist „Demokratie“? Hierbei handelt es sich um eine scheinbar einfache Frage, die aber ganz unterschiedliche, einander mitunter widersprechende Antworten hervorruft. Umso herausfordernder scheint das Ziel, Demokratie den Lernenden vermitteln zu wollen. Maroshek-Klarman und Rabi weisen darauf hin, dass es heute nicht mehr nur darum geht, welche Partei regiert, sondern „welche Demokratieformen am geeignetsten sind“ (Maroshek-Klarman & Rabi 2015, S. 16). Es existiert demnach nicht *das eine* Modell, sondern ein Spektrum stark debattierter Ausprägungen, wie etwa die neutrale liberale, die wertorientierte liberale, die sozialdemokratische, die sozialistische, die multikulturelle, die nationale oder die feministische Demokratie (Maroshek-Klarman & Rabi 2015, S. 17). Die Vertreter dieser verschiedenen Formen definieren grundlegende demokratische Begriffe wie Gleichstellung, Freiheit und Solidarität inhaltlich völlig anders und setzen jeweils andere Schwerpunkte (Maroshek-Klarman & Rabi 2015, S. 17). Auch in der philosophischen und rechtsstaatlichen Diskurstheorie wird die Komplexität deutlich. Hauke Brunkhorst betont in seiner Auseinandersetzung mit Jürgen Habermas, dass moderne Demokratie nicht auf die simple Formel der „Mehrheitsherrschaft“ reduziert werden kann (Brunkhorst, 2016, S. 123). Sie ist stattdessen ein „öffentliches, kooperatives, egalitäres und inklusives Verfahren zur Lösung gesellschaftlicher Probleme“ (Brunkhorst, 2016, S. 123). Aus dieser theoretischen und praktischen Uneindeutigkeit ergibt sich unmittelbar die immense Herausforderung, Demokratie an Lernende zu vermitteln.

Maroshek-Klarman und Rabi bestätigen ihre Aussage geradezu wörtlich: „In der heutigen Zeit ist Demokratieerziehung zu einer äußerst komplexen Aufgabe geworden“ (Maroshek-Klarman & Rabi 2015, S. 17). Der Versuch der Lehrenden, den Lernenden lediglich ein einziges, starres Demokratiemodell vorzustellen, ist zum Scheitern verurteilt, da dies die „tatsächlich geführte[n] Debatten außer Acht“ ließe und die „angebotene Diskussion unglaublich“ mache (Maroshek-Klarman & Rabi 2015, S. 17). John Dewey untermauert diese pädagogische Herausforderung aus der Perspektive des sozialen Wandels. Eine demokratisch aufgebaute Gesellschaft ist durch ständige Neuanpassungen, eine starke Individualisierung und die Zunahme von Berührungspunkten zwischen verschiedenen Gruppen gekennzeichnet (Dewey, 1993, S. 120–121). Um in einer solch komplexen und wandelbaren Struktur bestehen zu können, muss die Erziehung sicherstellen, dass die Lernenden „zu persönlicher Initiative und Anpassungsfähigkeit erzogen werden“ (Dewey, 1993, S. 121–122). Andernfalls würden die Lernenden durch die ständigen Umgestaltungen „überwältigt, weil sie ihre Bedeutung und ihre Beziehungen nicht verstehen“ (Dewey, 1993, S. 122). Eine erfolgreiche Vermittlung muss die Lernenden folglich nicht nur über starre Normen belehren, sondern sie befähigen, in diskursiven Verfahren aktiv zu partizipieren und sich mit widerstreitenden Ansprüchen (wie etwa Gleichheit vs. Freiheit) eigenständig auseinanderzusetzen (Brunkhorst, 2016, S. 124–125).

Der österreichische Lehrplan für AHS-Oberstufen fordert dezidiert, dass historisches und politisches Lernen eng mit der Auseinandersetzung mit politischen Fragestellungen verknüpft ist. Dabei sollen Jugendliche wesentliche Themen wie Gerechtigkeit, Toleranz,

Rechtsstaatlichkeit, Gewaltenteilung und demokratische Willensbildung aufgreifen, deren globale Aspekte erkennen und deren Bedeutung erfassen. Um dies zu erreichen, sollen sie in der Lage sein, die Überzeugungen von politisch Andersdenkenden kritisch zu reflektieren und sich konstruktiv mit kontroversen Ansichten auseinanderzusetzen. Darüber hinaus sollen die Lernenden befähigt werden, verantwortungsvoll an Meinungsbildungs- und Entscheidungsprozessen im eigenen Lebens- und Erfahrungsbereich teilzunehmen, demokratische Lösungen zu erarbeiten und sich selbst als aktiv Handelnde in der Gestaltung der Demokratie zu erleben. Zusätzlich betont der Lehrplan, dass Urteils- und Kritikfähigkeit sowie Entscheidungs- und Handlungskompetenzen für die Stabilität demokratischer Gesellschaften entscheidend sind und daher gezielt gefördert werden müssen. Im Zuge der Politischen Bildung mit Global Citizenship Education soll den Lernenden zudem Weltoffenheit, Mitverantwortung sowie handlungsleitende Werte wie Humanität, Solidarität, Frieden, Gerechtigkeit, Geschlechtergleichstellung und Umweltbewusstsein vermittelt werden (Lehrplan AHS, 2026).

Das Betzavta-Konzept setzt exakt hier an: Es begreift Demokratie nicht als abstrakten Lehrinhalt, sondern als gelebte Form des Zusammenlebens. Durch den Einsatz von kooperativen Übungen und die gezielte Transformation von Konflikten in Dilemmata werden die Lernenden dazu angehalten, eine aktive Anerkennung des gleichwertigen Rechts eines jeden auf Freiheit in der Interaktion zu erproben. Dies unterstützt direkt die im Lehrplan geforderte politische Handlungskompetenz. Laut Lehrplan sollen Lernende befähigt werden, eigene Positionen zu artikulieren, Positionen anderer zu verstehen und an der gemeinsamen Entwicklung von Lösungen mitzuwirken (Lehrplan AHS, 2026). Hierfür liefert das „Fünf-Schritte-Modell“ eine Struktur, um diese Entwicklung in einem spiralcurricularen Prozess zu fördern. Dabei wird die im Lehrplan geforderte Bereitschaft und Fähigkeit zum politischen Handeln nicht nur theoretisch thematisiert, sondern durch das „Betzavta-Konzept“ in einen Prozess überführt, der soziale, kulturelle und politische Handlungsweisen analysiert und multiperspektivisch reflektiert. Zudem adressiert das Konzept die im Lehrplan verankerte politische Urteilskompetenz (Lehrplan AHS, 2026). Die Lernenden werden darin geschult, Entscheidungen erst nach Abwägen verschiedener Standpunkte zu treffen. Die Teilnehmenden erwerben so die Fähigkeit, Vernachlässigte Interessen in Urteilen zu erkennen und ihre eigenen Überzeugungen in ihrer Bedingtheit durch Standorte und Interessen kritisch zu hinterfragen.

Dieses Konzept könnte in künftigen Curricula des Unterrichtsfaches Demokratiebildung berücksichtigt werden, bietet es doch eine passende Veranschaulichung jener Struktur, die in diesem Artikel als das „Fünf-Schritte-Modell“ der *Pädagogischen Hochschule Niederösterreich* vorgestellt wurde.

Literatur

- Böckenförde, E.-W. (2006). Die Entstehung des Staates als Vorgang der Säkularisation. In Ders.: Recht, Staat, Freiheit. Studien zur Rechtsphilosophie, Staatstheorie und Verfassungsgeschichte. Suhrkamp.
- Brunkhorst, H. (2016). Deliberative Politik – ein Verfahrensbegriff der Demokratie. In P. Koller, & C. Hiebaum (Hrsg.), *Jürgen Habermas: Faktizität und Geltung* (S. 117–134).
- Dewey, J. (1993). *Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik* (S. 113–137).
- Gatterer, H. (2020). *Ich mach mir die Welt. Wie wir mehr Leben in unsere Zukunft bringen*. Molden Verlag.
- Grobner, M.-C., Kainig-Huber, M., Kodak, B., & Tarmann, P. R. (2026). Für ein entschlossenes Miteinander: Die Vermittlung von Demokratie als Auftrag und Chance von Bildungseinrichtungen. *schuleverantworten*, 6(1), 31–41. <https://doi.org/10.53349/schuleverantworten.2026.i1.a>
- BMB. (2026). Lehrplan Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung. <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568>
- Maroshek-Klarman, U. (2001). *Miteinander – Erfahrungen mit Betzavta. Ein Praxishandbuch auf der Grundlage des Werks „Miteinander“*. Bertelsmann Stiftung Gütersloh.
- Maroshek-Klarman, U., & Rabi, S. (2015). *Mehr als eine Demokratie. Sieben verschiedene Demokratieformen verstehen und erleben in 73 Übungen nach der „Betzavta“-Methode*. Bertelsmann Stiftung Gütersloh.
- Parlament Österreich. (2025). Parlamentskorrespondenz Nr. 277 vom 10.04.2025, https://www.parlament.gv.at/aktuelles/pk/jahr_2025/pk0277
- PH NÖ – Pädagogische Hochschule Niederösterreich. (2025). Europäische Zukunftsgespräche. https://www.ph-noe.ac.at/en/news/news-detail?tx_news_pi1%5Baction%5D=detail&tx_news_pi1%5Bcontroller%5D=News&tx_news_pi1%5Bnews%5D=1346&cHash=fbfef8fbae72b01a732624eff267200
- PH NÖ – Pädagogische Hochschule Niederösterreich. (2026a). Demokratie braucht dich. Zeitgeschichte zeigt, warum. <https://www.ph-noe.ac.at/de/news/news-detail/demokratie-braucht-dich-zeitgeschichte-zeigt-warum>
- PH NÖ – Pädagogische Hochschule Niederösterreich. (2026b). Demokratiebildung im Fokus. <https://www.ph-noe.ac.at/de/news/news-detail/demokratiebildung-im-fokus>
- Tarmann, P. R., & Kainig-Huber, M. (2025). Demokratiebildung. Ohne Freiheit keine Demokratie. *schuleverantworten*, 5(3), 214f. <https://doi.org/10.53349/schuleverantworten.2025.i3.a608>
- Thaa, W. (2022). Pluralismustheorien vor dem Hintergrund von Identitäts- und Anerkennungskonflikten oder: Kein Pluralismus ohne politische Gleichheit. *Zeitschrift für Politik*, 69(2), S. 139–154.

Die Zumutung der Unendlichkeit

Mündigkeit und Demokratiebildung im Spiegel von Borges' „Bibliothek von Babel“

Marie-Christin Grobner¹

DOI: <https://doi.org/10.53349/re-source.2026.i4.a1590>

Zusammenfassung

Die digitale Wissensgesellschaft ist durch eine grundlegende Transformation ihrer Informations- und Kommunikationsstrukturen geprägt. Informationen sind heute in nahezu unbegrenzter Menge verfügbar, wodurch sich die Herausforderung von der bloßen Zugänglichkeit hin zur Bewertung, Auswahl und Einordnung von Information verschiebt. Dies führt insbesondere im Kontext demokratischer Gesellschaften zu neuen Anforderungen an politische Bildung und Medienkompetenz. Jorge Luis Borges' Erzählung *Die Bibliothek von Babel* eignet sich dabei als heuristisches Modell moderner digitaler Wissensräume. Die Bibliothek fungiert nicht als reale Entsprechung des Internets, sondern als metaphorische Struktur zur Beschreibung epistemischer Überforderung, Orientierungslosigkeit und interpretativer Unsicherheit. Aufbauend auf bildungstheoretischen, politikdidaktischen und medienpädagogischen Ansätzen wird argumentiert, dass demokratische Bildung unter Bedingungen digitaler Öffentlichkeit insbesondere die Förderung von Urteilkraft, Medienkompetenz und Orientierungsfähigkeit leisten muss. Im Zentrum steht dabei die Frage, wie Orientierung und Mündigkeit unter Bedingungen digitaler Informationsfülle ermöglicht werden können und welche Konsequenzen sich daraus für Bildung ergeben.

Stichwörter: Medienkompetenz, Demokratiebildung, Digitalisierung, Borges

*„Auf eine einzige verständliche Zeile oder eine richtige Bemerkung entfallen Meilen sinnloser Kakophonien, sprachlichen Kauderwelschs, zusammenhanglosen Zeugs.“
(Borges 1974/2008, S. 48)*

1 Die Krise der Orientierung

Die gegenwärtige Gesellschaft ist durch tiefgreifende Veränderungen ihrer Kommunikations- und Wissensordnungen gekennzeichnet. Digitale Medien ermöglichen einen nahezu perma-

¹ Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Mühlgasse 67, 2500 Baden.

E-Mail: ma.grobner@ph-noe.ac.at

nenten Zugriff auf Informationen und verändern damit nicht nur die Bedingungen gesellschaftlicher Kommunikation, sondern auch die Formen politischer Öffentlichkeit und demokratischer Teilhabe (Kretschmer et al. 2012, S. 3).

Für die folgende Argumentation ist zunächst zwischen Information, Wissen und Erkenntnis zu unterscheiden. Information bezeichnet einzelne Daten, Mitteilungen oder kommunikative Einheiten, die verfügbar gemacht, gespeichert, weitergegeben und verarbeitet werden können. Sie ist damit noch nicht mit Wissen gleichzusetzen. Wissen entsteht erst durch Auswahl, Prüfung, Kontextualisierung und Einordnung von Informationen in bestehende Deutungs- und Bedeutungszusammenhänge. Erkenntnis geht darüber hinaus, insofern sie eine reflektierte Bewertung und *begründete* Verarbeitung von Wissen voraussetzt. Diese Unterscheidung ist zentral, weil die bloße Verfügbarkeit von Information weder Wissen noch Erkenntnis garantiert. Gerade medienpädagogische und politikdidaktische Ansätze betonen, dass Informationsverarbeitung immer mit Analyse-, Bewertungs- und Reflexionsleistungen verbunden ist (Gapski et al. 2017, S. 16; Hermida et al. 2017, S. 39–41; Achour et al. 2020, S. 143–146).

Gerade hierin zeigt sich ein zentrales Paradox der digitalen Wissensgesellschaft: Die quantitative Zunahme verfügbarer Informationen führt nicht notwendigerweise zu größerer Orientierung oder politischer Urteilsfähigkeit, sondern kann im Gegenteil Desorientierung, Unsicherheit und Überforderung erzeugen. Andreas Busch beschreibt diese Entwicklung als „*Informationsinflation*“, die neue Herausforderungen für politische Willensbildung in digitalen Gesellschaften schafft (Busch 2017, S. 53).

Auch der Begriff der Orientierung ist dabei nicht bloß alltagssprachlich zu verstehen. Orientierung bezeichnet im Kontext dieser Überlegungen die Fähigkeit, Informationen hinsichtlich ihrer Relevanz, Glaubwürdigkeit, Herkunft, Intention und gesellschaftlichen Bedeutung einzuordnen. Sie umfasst kognitive, normative und reflexive Dimensionen und steht in engem Zusammenhang mit politischer Urteilsfähigkeit. Politische Urteilsfähigkeit gilt in der Politikdidaktik als zentrale Voraussetzung mündiger demokratischer Teilhabe, weil sie Individuen dazu befähigt, politische Sachverhalte zu analysieren, zu bewerten und begründete Positionen zu entwickeln (Achour et al. 2020, S. 232–234).

Diese Vorstellung knüpft zugleich an klassische aufklärungstheoretische Konzepte von Mündigkeit an. Bereits Immanuel Kant beschreibt Aufklärung als den „Ausgang des Menschen aus seiner selbstverschuldeten Unmündigkeit“ (Kant 1784/1983, S. 53). Mündigkeit bedeutet dabei die Fähigkeit, den eigenen Verstand ohne Leitung anderer zu gebrauchen. Unter Bedingungen digitaler Öffentlichkeit erhält dieser Gedanke neue Relevanz: Politische Urteilskraft setzt heute nicht nur Wissen voraus, sondern auch die Fähigkeit, komplexe und algorithmisch strukturierte Informationsräume kritisch reflektieren zu können.

Die digitale Öffentlichkeit ist dabei nicht neutral strukturiert. Sichtbarkeit, Relevanz und Reichweite von Informationen werden zunehmend durch algorithmische Prozesse beeinflusst. Suchmaschinen, soziale Netzwerke und digitale Intermediäre fungieren als neue Gatekeeper der Öffentlichkeit, indem sie Inhalte filtern, priorisieren und personalisieren (Stöcker et al. 2018, S. 364–372). Diese Systeme orientieren sich dabei nicht primär an journalistischen

Kriterien, sondern an Messwerten wie Verweildauer, Interaktionsintensität oder emotionaler Resonanz (Stöcker et al. 2018, S. 371–373).

Die zunehmende Bedeutung digitaler Intermediäre verändert damit die Struktur demokratischer Öffentlichkeit grundlegend. Öffentlichkeit entsteht heute wesentlich durch das Zusammenspiel von Nutzerreaktionen und algorithmischen Selektionsmechanismen (Stöcker et al. 2018, S. 376). Informationen werden nicht mehr ausschließlich redaktionell kuratiert, sondern in hohem Maße durch automatisierte Entscheidungsprozesse strukturiert.

Peter Filzmaier weist darauf hin, dass politische Kommunikation in modernen Mediengesellschaften von einem Wechselspiel aus rationaler Argumentation und emotionaler Inszenierung geprägt ist (Filzmaier 2005, S. 1). In sozialen Medien verstärken sich diese Tendenzen zusätzlich, da emotionalisierende Inhalte häufig größere Reichweiten erzielen als komplexe oder differenzierte Argumentationen.

Diese Problematik wird besonders deutlich im Kontext politischer Bildung. Demokratie setzt voraus, dass Bürger*innen in der Lage sind, Informationen kritisch zu prüfen, unterschiedliche Perspektiven zu berücksichtigen und begründete Entscheidungen zu treffen. Politische Bildung kann daher nicht auf die Vermittlung isolierter Wissensbestände reduziert werden, sondern muss die Fähigkeit fördern, sich in komplexen gesellschaftlichen Informationsräumen orientieren zu können (Hellmuth 2014, S. 18).

Die IFES-Studie zur Demokratiebildung zeigt zugleich, dass insbesondere politikdistanzierte Gruppen Schwierigkeiten haben, politische Informationen einzuordnen und demokratische Prozesse als relevant für die eigene Lebenswelt wahrzunehmen (Aichholzer 2025, S. 2). Die Verfügbarkeit politischer Informationen allein reicht daher nicht aus, um politische Mündigkeit sicherzustellen.

Damit verschiebt sich auch das Verständnis von Bildung. Bildung kann unter Bedingungen digitaler Informationsfülle nicht länger primär als Vermittlung von Wissensbeständen verstanden werden. Vielmehr gewinnt die Entwicklung von Kompetenzen zur Reflexion, Bewertung und Orientierung an Bedeutung.

Der Kompetenzbegriff ist dabei von Bildung zu unterscheiden. Weinert definiert Kompetenzen als „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten“, die zur Problemlösung sowie zur verantwortlichen Anwendung in variablen Situationen befähigen (Weinert 2001, S. 27–28). Kompetenzen beschreiben somit verfügbare oder erlernbare Fähigkeiten und Fertigkeiten, während Bildung umfassender auf die reflexive Welt- und Selbstverhältnissetzung, auf Mündigkeit, Verantwortung und gesellschaftliche Teilhabe bezogen ist. Hermida, Hielscher und Petko weisen ergänzend darauf hin, dass Kompetenzbegriffe stets zwischen theoretischer Abstraktion und empirischer Messbarkeit vermitteln müssen (Hermida et al. 2017, S. 39–40). Gerade Medienkompetenz ist daher kein eindimensionales Konstrukt, sondern umfasst unterschiedliche Dimensionen wie Medienwissen, Kritik- und Reflexionsfähigkeit, Handlungsfähigkeit, Gestaltungskompetenz und soziale Verantwortung (Hermida et al. 2017, S. 40–41). In der Politikdidaktik wird Medienkompetenz

entsprechend als kognitive, analytische, evaluative und konstruktive Fähigkeit verstanden, die auf das Relevanzsystem Politik bezogen werden muss (Achour et al. 2020, S. 143–146).

Medienkompetenz ist damit von Urteilskraft zu unterscheiden, zugleich aber eng mit ihr verbunden. Während Medienkompetenz den reflektierten Umgang mit Medien, Quellen, medialen Darstellungsformen und Kommunikationsstrukturen bezeichnet, verweist Urteilskraft auf die Fähigkeit, Informationen, Perspektiven und Handlungsoptionen begründet zu bewerten. Im digitalen Raum konkretisiert Medienkompetenz diese Urteilskraft, indem sie die Fähigkeit umfasst, mediale Informationen auf Glaubwürdigkeit, Intention, Vollständigkeit, Richtigkeit und politische Relevanz hin zu prüfen (Gapski et al. 2017, S. 16; Achour et al. 2020, S. 143–146).

Ein besonders prägnantes Modell für diese Situation bietet Jorge Luis Borges' Erzählung *Die Bibliothek von Babel* aus dem Jahr 1941. Borges beschreibt darin ein Universum aus unzähligen sechseckigen Räumen, das sämtliche möglichen Kombinationen von Zeichen enthält (Borges 1974/2008, S. 47). Die Bibliothek enthält damit zugleich wahre, falsche, sinnvolle und sinnlose Texte.

Die Bibliothek fungiert dabei nicht als reale Beschreibung digitaler Wissensräume, sondern als heuristische Metapher für die Ambivalenzen moderner Wissensordnungen. Die Herausforderung moderner Wissensgesellschaften liegt nicht allein im Zugang zu Information, sondern in der Fähigkeit, mit epistemischer Unsicherheit und Informationsüberfülle umzugehen.

Methodisch basiert die Analyse auf einem hermeneutischen Zugriff auf literarische Metaphorik in Verbindung mit politikdidaktischen und medienpädagogischen Ansätzen. Borges' Bibliothek wird dabei nicht als empirisches Modell verstanden, sondern als heuristische Denkfigur, anhand derer gegenwärtige Probleme digitaler Öffentlichkeit analysiert werden können. Die hermeneutische Vorgehensweise ermöglicht es, literarische Metaphern nicht nur als ästhetische Elemente, sondern als erkenntnistheoretische Modelle gesellschaftlicher Selbstbeschreibung zu interpretieren.

Die Argumentation entfaltet sich in vier Schritten. Zunächst wird Borges' Bibliothek als Modell epistemischer Orientierungslosigkeit analysiert. Anschließend werden Strukturen digitaler Öffentlichkeit und algorithmischer Informationsordnung untersucht. Darauf aufbauend wird Medienkompetenz als zentrale Voraussetzung demokratischer Urteilskraft diskutiert. Abschließend werden didaktische Konsequenzen für politische Bildung formuliert.

2 Die Bibliothek von Babel – Ordnung im Unendlichen

Jorge Luis Borges beschreibt die Bibliothek von Babel als ein Universum aus „einer undefinierten, womöglich unendlichen Zahl sechseckiger Galerien“ (Borges 1974/2008, S. 47). Die Bibliothek enthält sämtliche möglichen Kombinationen von Zeichen und damit jede denkbare wahre, falsche oder sinnlose Aussage.

Die Struktur der Bibliothek folgt dabei einem mathematisch präzisen Prinzip. Aus einer endlichen Anzahl von Zeichen entstehen durch Kombination und Permutation unzählige mögliche Texte. Gerade diese Struktur macht die Bibliothek zu einem aufschlussreichen Modell moderner Wissensordnungen: *Die Bibliothek ist vollständig geordnet und zugleich praktisch unüberschaubar.*

Ihre Bewohner*innen und Bewohner verfügen potenziell über Zugang zu allen Informationen, sind jedoch nicht in der Lage, zuverlässig zwischen Wahrheit, Irrtum und Bedeutungslosigkeit zu unterscheiden. Damit verweist Borges auf ein zentrales Problem moderner Wissensgesellschaften: *Ordnung ist nicht identisch mit Orientierung.*

Die Bibliothek beschreibt weniger einen Mangel an Information als vielmehr eine Überforderung durch deren Überfülle. Borges formuliert: „Auf eine einzige verständliche Zeile oder eine richtige Bemerkung entfallen Meilen sinnloser Kakophonien“ (Borges 1974/2008, S. 48). Die eigentliche Herausforderung besteht daher nicht im Zugang zu Wissen, sondern in der Fähigkeit, Relevanz, Sinn und Orientierung herzustellen.

2.1 Die Rolle der Interpretation

Ein weiterer zentraler Aspekt der Bibliothek liegt in der Rolle der Interpretation. Da sämtliche möglichen Texte existieren, ist ihre Bedeutung nicht unmittelbar gegeben, sondern muss erst interpretiert werden. Die Bewohner*innen der Bibliothek entwickeln unterschiedliche Strategien, um Orientierung zu gewinnen. Sie erstellen Kataloge, suchen nach Mustern oder versuchen, Ordnungssysteme zu rekonstruieren. Dennoch bleiben ihre Versuche stets vorläufig und unsicher. Die Bibliothek verweist damit auf die prinzipielle Unsicherheit von Erkenntnis in komplexen Wissenssystemen. Wissen erscheint nicht mehr als absolut gesicherte Wahrheit, sondern als Ergebnis interpretativer Prozesse. Diese Perspektive besitzt weitreichende bildungstheoretische Konsequenzen. Bildung kann nicht auf die Aneignung stabiler Wissensbestände reduziert werden, sondern umfasst die Fähigkeit, Informationen kritisch zu interpretieren, einzuordnen und reflexiv zu bewerten.

Im Sinne Kants bedeutet Aufklärung den „Ausgang des Menschen aus seiner selbstverschuldeten Unmündigkeit“ (Kant 1784/1983, S. 53). Mündigkeit beschreibt dabei die Fähigkeit, den eigenen Verstand ohne Leitung anderer zu gebrauchen. Unter Bedingungen digitaler Öffentlichkeit erhält dieser Gedanke neue Aktualität: Selbstständiges Denken umfasst heute auch die Fähigkeit, algorithmisch strukturierte Informationsräume kritisch reflektieren zu können. Die Aktualität der Bibliothek von Babel zeigt sich besonders im Kontext digitaler Öffentlichkeiten. Das Internet weist strukturelle Ähnlichkeiten mit Borges' Bibliothek auf: Informationen sind nahezu unbegrenzt verfügbar, unterschiedliche Wahrheitsansprüche existieren nebeneinander und Orientierung wird zunehmend komplex. Gleichzeitig darf die Metapher nicht überdehnt werden. Die digitale Öffentlichkeit ist kein neutraler Raum aller möglichen Informationen. Sichtbarkeit und Reichweite werden durch ökonomische, technische und algorithmische Strukturen geprägt.

Stöcker und Lischka beschreiben digitale Intermediäre als zentrale Akteure gegenwärtiger Öffentlichkeit, die Aufmerksamkeit strukturieren und Relevanz erzeugen (Stöcker et al. 2018, S. 367–372). Plattformen wie Google, Facebook oder YouTube entscheiden durch algorithmische Selektionsprozesse wesentlich mit, welche Inhalte sichtbar werden und welche nicht. Die Bibliothek von Babel eignet sich daher weniger als direkte Beschreibung des Internets, denn als heuristisches Modell zur Analyse epistemischer Überforderung, interpretativer Unsicherheit und orientierungsbezogener Herausforderungen digitaler Gesellschaften.

2.2 Strukturwandel digitaler Öffentlichkeit

Die Digitalisierung verändert nicht nur Kommunikationsformen, sondern auch die Struktur gesellschaftlicher Öffentlichkeit grundlegend. Kretschmer und Werner sprechen in diesem Zusammenhang von einer „digitalen Öffentlichkeit“, in der politischen Kommunikation zunehmend über digitale Plattformen organisiert wird (Kretschmer et al. 2012, S. 3).

Digitale Öffentlichkeit ist durch mehrere Merkmale gekennzeichnet:

- hohe Informationsdichte,
- beschleunigte Kommunikationsprozesse,
- algorithmische Selektion,
- emotionale Aufmerksamkeitslogiken,
- Auflösung traditioneller Gatekeeper-Strukturen.

Während klassische Mediensysteme Informationen journalistisch filterten und prüften, können im digitalen Raum prinzipiell alle Nutzer*innen Inhalte veröffentlichen und verbreiten. Dies eröffnet neue Möglichkeiten demokratischer Partizipation, erhöht jedoch zugleich die Komplexität der Informationsordnung. Die Verantwortung für die Bewertung von Informationen verschiebt sich damit zunehmend auf das Individuum. Digitale Öffentlichkeit wird wesentlich durch algorithmische Prozesse strukturiert. Suchmaschinen, soziale Netzwerke und Plattformen filtern Inhalte nach spezifischen Kriterien wie Aufmerksamkeit, Interaktion oder Nutzungsverhalten. Stöcker und Lischka beschreiben diese Prozesse als *neue Formen algorithmischer Relevanzdeutung* (Stöcker et al. 2018, S. 371–373). Die Systeme optimieren Inhalte häufig auf „Engagement“, also Interaktionsdauer und Aufmerksamkeit, nicht jedoch auf demokratische Qualität oder Wahrheitsgehalt. Besonders problematisch erscheint dabei die Wechselwirkung zwischen algorithmischer Selektion und emotionalisierter Kommunikation. Studien zeigen, dass emotional negativ formulierte Inhalte häufiger geteilt und kommentiert werden als sachlich formulierte Beiträge (Stöcker et al. 2018, S. 377–379). Dadurch erhöht sich die Wahrscheinlichkeit, dass emotionalisierende Inhalte größere Reichweiten erzielen.

Gleichzeitig sind sich viele Nutzer*innen algorithmischer Filterprozesse kaum bewusst. Informationen erscheinen daher häufig als neutral oder objektiv, obwohl sie bereits Ergebnis algorithmischer Vorauswahl sind (Stöcker et al. 2018, S. 369–370). Diese Entwicklungen

erschweren politische Orientierung erheblich. Die Herausforderung demokratischer Öffentlichkeit besteht daher nicht allein im Zugang zu Informationen, sondern in der Fähigkeit, Informationsqualität kritisch beurteilen zu können.

3 Medienkompetenz als Voraussetzung demokratischer Mündigkeit

Unter Bedingungen digitaler Öffentlichkeit gewinnt Medienkompetenz zentrale Bedeutung. Medienkompetenz umfasst nicht nur technische Fähigkeiten, sondern auch die Fähigkeit zur kritischen Analyse, Reflexion und Bewertung medialer Inhalte. Hermida, Hielscher und Petko weisen darauf hin, dass Medienkompetenz in der medienpädagogischen Forschung unterschiedlich definiert wird und bislang kein einheitlicher Konsens über ihre Dimensionalisierung besteht (Hermida et al. 2017, S. 40–41). Dennoch lassen sich mehrere zentrale Dimensionen identifizieren:

- Medienwissen,
- Kritik- und Reflexionsfähigkeit,
- Handlungsfähigkeit,
- Gestaltungskompetenz,
- soziale Verantwortung.

Gapski, Oberle und Staufer betonen, dass Medienkompetenz eng mit politischer Urteils- und Handlungsfähigkeit verbunden ist (Gapski et al. 2017, S. 16). Sie stellt damit eine zentrale Voraussetzung demokratischer Teilhabe dar.

3.1 Urteilstkraft und politische Bildung

Die Verbindung von Medienkompetenz und Urteilstkraft verweist auf den klassischen Begriff der Mündigkeit. Demokratie setzt voraus, dass Individuen Informationen kritisch prüfen, unterschiedliche Perspektiven berücksichtigen und eigenständige Entscheidungen treffen können. Politische Bildung kann daher nicht auf Faktenvermittlung reduziert werden. Vielmehr muss sie die Fähigkeit fördern, komplexe gesellschaftliche Zusammenhänge reflexiv einzuordnen. Hermida et al. weisen darauf hin, dass Medienkompetenz nicht ausschließlich technisch verstanden werden darf, sondern immer auch normative und gesellschaftliche Dimensionen umfasst (Hermida et al. 2017, S. 39–44). Die Fähigkeit, Informationsquellen hinsichtlich ihrer Glaubwürdigkeit zu beurteilen, gewinnt unter Bedingungen digitaler Öffentlichkeit zentrale Bedeutung. Die digitale Wissensgesellschaft stellt Individuen dabei vor die Herausforderung, mit Unsicherheit und Komplexität umzugehen. Vollständige Gewissheit ist in komplexen Informationsräumen kaum erreichbar. Bildung muss daher nicht Sicherheit

garantieren, sondern die Fähigkeit fördern, unter Bedingungen epistemischer Unsicherheit reflektierte Entscheidungen treffen zu können.

3.2 Didaktische Konsequenzen

Die Förderung von Medienkompetenz stellt eine zentrale Aufgabe politischer Bildung dar. Dabei reicht die Vermittlung technischer Fähigkeiten nicht aus.

Politische Bildung muss Lernende dazu befähigen,

- Informationsquellen kritisch zu prüfen,
- algorithmische Strukturen zu verstehen,
- mediale Inszenierungsformen zu analysieren,
- Desinformation zu erkennen,
- unterschiedliche Perspektiven zu reflektieren.

Die Förderung von Medienkompetenz und kritischer Urteilkraft ist mittlerweile auch curricular verankert. Im österreichischen Lehrplan der Digitalen Grundbildung wird betont, dass die komplexe, von Medien, Algorithmen und digitalen Technologien geprägte Welt an ausgewählten Beispielen im Unterricht erschlossen werden soll. Digitale Grundbildung verbindet dabei informatische Bildung und Medienbildung und zielt darauf ab, digitale Artefakte, Informationsstrukturen und gesellschaftliche Wirkungen digitaler Technologien zu analysieren und zu reflektieren (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung 2024a).

Auch der Grundsatzerlass Medienbildung hebt hervor, dass die Verschränkung von Medienbildung und Politischer Bildung demokratische Kompetenzen der Schüler*innen fördert und junge Bürger*innen zur sicheren, kritischen und verantwortungsvollen Teilnahme in der digitalen Welt befähigen soll (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung 2024b). Ebenso verweist die politische Bildung auf die Bedeutung demokratischer Urteils- und Handlungskompetenz sowie auf die Fähigkeit zur reflektierten Teilhabe an öffentlichen Diskursen. Demokratiebildung umfasst damit nicht nur die Aneignung politischen Wissens, sondern auch die Entwicklung von Reflexions-, Analyse- und Urteilskompetenz im Umgang mit digitalen Öffentlichkeiten. Kompetenzorientierte Bildungsprozesse zielen folglich darauf ab, Lernende zur eigenständigen Orientierung in komplexen gesellschaftlichen Informationsräumen zu befähigen. Didaktisch bedeutet dies, dass Lernprozesse stärker problem-, reflexions- und handlungsorientiert gestaltet werden müssen. Didaktisch ergeben sich daraus konkrete Unterrichtsmöglichkeiten: Lernende können beispielsweise unterschiedliche Suchergebnisse zu politischen Themen vergleichen und analysieren, wie algorithmische Personalisierung die Sichtbarkeit von Informationen beeinflusst. Ebenso können Social-Media-Beiträge hinsichtlich emotionalisierender Darstellungsformen, Quellenqualität oder manipulativer Kommunikationsstrategien untersucht werden. Auch Fact-Checking-Aufgaben sowie die gemeinsame

Analyse von Desinformation oder „Fake News“ ermöglichen eine reflektierte Auseinandersetzung mit digitalen Öffentlichkeiten.

Darüber hinaus erscheint es sinnvoll, Lernende selbst mediale Inhalte produzieren und reflektieren zu lassen. Durch die aktive Gestaltung von Beiträgen, Kommentaren oder kurzen Informationsformaten wird sichtbar, wie mediale Aufmerksamkeit erzeugt wird und welche Selektionsmechanismen digitale Kommunikation prägen. Medienkompetenz wird dadurch nicht ausschließlich als theoretisches Wissen verstanden, sondern als konkrete demokratische Handlungskompetenz erfahrbar. Hermida et al. verweisen darauf, dass Medienkompetenz auch empirisch operationalisierbar gemacht werden kann, etwa über Aufgaben zur Bewertung von Informationsquellen oder zur Reflexion digitaler Kommunikationssituationen (Hermida et al. 2017, S. 47–49). Dadurch wird Medienkompetenz als konkrete demokratische Handlungskompetenz sichtbar.

Auch schulische Demokratiebildung wird zunehmend als Querschnittsaufgabe verstanden. Das *Handbuch Demokratiebildung und Fachdidaktik* weist darauf hin, dass Demokratiebildung nicht auf einzelne Unterrichtsfächer beschränkt bleiben kann, sondern unterschiedliche schulische und gesellschaftliche Dimensionen umfasst (Achour et al. 2022, S. 11). Für politische Bildung ergeben sich daraus mehrere didaktische Konsequenzen: Erstens müssen Lernende mit realen digitalen Informationssituationen konfrontiert werden. Zweitens sollte politische Bildung stärker partizipativ gestaltet werden. Drittens gewinnt die Förderung von Reflexionsfähigkeit zentrale Bedeutung. Viertens ist Multiperspektivität wesentlich. Demokratiebildung muss unterschiedliche Perspektiven sichtbar machen und die Fähigkeit fördern, Ambivalenzen und Unsicherheiten auszuhalten. Gerade hierin zeigt sich die Aktualität von Borges' Bibliothek. Die Bibliothek von Babel verweist auf die Unmöglichkeit vollständiger Übersicht und absoluter Gewissheit. Bildung besteht daher nicht darin, alle Informationen verfügbar zu machen, sondern Orientierung unter Bedingungen epistemischer Komplexität zu ermöglichen.

4 Die Zumutung der Unendlichkeit als Herausforderung und Chance demokratischer Bildung

Die vorangegangenen Analysen haben gezeigt, dass die digitale Wissensgesellschaft neue Anforderungen an politische Bildung, Demokratiebildung und Medienkompetenz stellt. Unter Bedingungen nahezu unbegrenzter Informationsverfügbarkeit verschiebt sich die zentrale Herausforderung von der *Wissensaneignung* hin zur *Orientierung* innerhalb komplexer Informationsräume. Die „Zumutung der Unendlichkeit“ beschreibt dabei eine Situation, in der Informationen im Überfluss vorhanden sind, jedoch keine unmittelbaren Kriterien für deren Bewertung bereitstellen.

Jorge Luis Borges' *Bibliothek von Babel* fungiert in diesem Zusammenhang als heuristische Metapher moderner Wissensordnungen. Die Bibliothek macht sichtbar, dass epistemische

Unsicherheit, Überforderung und Orientierungslosigkeit keine Ausnahmephänomene darstellen.

Gleichzeitig zeigt die Analyse, dass Orientierung nicht durch vollständige Übersicht erreicht werden kann. Vielmehr erfordert sie die Fähigkeit, Informationen kritisch zu reflektieren, unterschiedliche Perspektiven einzuordnen und mit Unsicherheit umzugehen. Medienkompetenz erweist sich dabei als zentrale Voraussetzung demokratischer Mündigkeit. Sie verbindet technische, reflexive und politische Dimensionen und ermöglicht die kritische Auseinandersetzung mit digitalen Öffentlichkeiten.

Die Förderung von Medienkompetenz, Reflexionsfähigkeit und demokratischer Urteilskraft stellt damit nicht nur eine theoretische Herausforderung dar, sondern ist inzwischen auch als Bildungsauftrag schulischer Demokratiebildung curricular verankert. Politische Bildung, Demokratiebildung und Digitale Grundbildung sind unter Bedingungen digitaler Öffentlichkeit zunehmend miteinander verschränkt. Die Fähigkeit, Informationen kritisch zu bewerten, algorithmische Strukturen zu reflektieren und unterschiedliche Perspektiven einzuordnen, wird damit zu einer zentralen Voraussetzung demokratischer Teilhabe im 21. Jahrhundert.

Demokratiebildung kann unter diesen Bedingungen nicht auf die Vermittlung statischer Wissensbestände reduziert werden. Vielmehr muss sie als Prozess verstanden werden, der Individuen zur reflexiven Orientierung in komplexen Informationsräumen befähigt. Bildung erhält dadurch eine neue gesellschaftliche Funktion: Sie soll nicht Sicherheit garantieren, sondern die Fähigkeit fördern, mit Komplexität, Ambivalenz und Unsicherheit produktiv umgehen zu können. Die „Zumutung der Unendlichkeit“ ist daher nicht nur ein Problem moderner (Wissens-)Gesellschaften, sondern zugleich eine produktive *Herausforderung* demokratischer Bildung. Sie verweist auf die Notwendigkeit, Urteilskraft, Reflexion und Medienkompetenz als zentrale Voraussetzungen demokratischer Teilhabe zu verstehen. Im Sinne Kants bedeutet Mündigkeit unter Bedingungen digitaler Öffentlichkeit somit die Fähigkeit, sich auch in komplexen und algorithmisch strukturierten Informationsräumen des *eigenen Verstandes zu bedienen*.

Literatur

- Achour, S., Busch, M., Massing, P. & Meyer-Heidemann, C. (Hrsg.). (2020). *Wörterbuch Politikunterricht*. Frankfurt am Main: Wochenschau Verlag.
- Achour, S., Sieberkrob, M., Pech, D., Zelck, J. & Eberhard, P. (Hrsg.). (2022). *Handbuch Demokratiebildung und Fachdidaktik. Band 1: Grundlagen und Querschnittsaufgaben*. Frankfurt am Main: Wochenschau Verlag.
- Aichholzer, J. (2025). *Demokratiebildung für Erwachsene*. Wien: IFES – Institut für empirische Sozialforschung.
- Borges, J. L. (2008). *Die Bibliothek von Babel*. In J. L. Borges, *Fiktionen* (Originalarbeit 1941 erschienen). Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2024a). *Lehrplan der allgemeinbildenden höheren Schule: Digitale Grundbildung*. Rechtsinformationssystem des Bundes.
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. (2024b). *Grundsatzertlass Medienbildung*. Wien: BMBWF
- Busch, A. (2017). Informationsinflation: Herausforderungen an die politische Willensbildung in der digitalen Gesellschaft. In H. Gapski, M. Oberle & W. Staufer (Hrsg.), *Medienkompetenz. Herausforderung für Politik, politische Bildung und Medienbildung* (S.53–62). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Filzmaier, P. (2005). *Politische Bildung in der Mediengesellschaft*. Wien: Demokratiezentrum Wien.
- Gapski, H., Oberle, M. & Staufer, W. (Hrsg.). (2017). *Medienkompetenz. Herausforderung für Politik, politische Bildung und Medienbildung*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Hellmuth, T. (2014). Politische Bildung und/oder Demokratiebildung? In *Informationen zur Politischen Bildung*, Nr. 50, S.18–22.
- Hermida, M., Hielscher, M. & Petko, D. (2017). Medienkompetenz messen: Die Entwicklung des Medienprofis-Tests in der Schweiz. *MedienPädagogik*, 38–60.
- Kant, I. (1983). *Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?* In W. Weischedel (Hrsg.), *Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik* (Originalarbeit 1784 erschienen). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Kretschmer, B. & Werner, F. (Hrsg.). (2012). *Die digitale Öffentlichkeit. Wie das Internet unsere Demokratie verändert*.
- Stöcker, C. & Litschka, K. (2018). Wie algorithmische Prozesse Öffentlichkeit strukturieren. In R. Mohabbat Kar, B. E. P. Thapa & P. Parycek (Hrsg.), *(Un)berechenbar? Algorithmen und Automatisierung in Staat und Gesellschaft* (S. 364–391). Berlin: Frauenhofer-Institut für Offene Kommunikationssysteme FOKUS.
- Weinert, F. E. (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen* (S. 17–31). Weinheim: Beltz.

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 rassistis- 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.

Demokratiebildung und Werterziehung

Zur Bedeutung von Werten in der Schule im Kontext kultureller und religiöser Diversität

Hubert Philipp Weber¹

DOI: <https://doi.org/10.53349/re-source.2026.i4.a1606>

Zusammenfassung

Bildung geschieht nicht im wertfreien Raum, sondern ist immer von bestimmten Werten geprägt. Die Vermittlung von Werten, die für das Zusammenleben in einer Demokratie wichtig sind, ist essentiell. Die Vermittlung von Werten kann nur im Rahmen einer wertorientierten Bildung geschehen. Die Rede von Werten wurde in der Philosophie und den Sozialwissenschaften lange Zeit gemieden, in den gesellschaftlichen und politischen Diskursen hingegen spielt sie eine große Rolle. Wertebildung geschieht in vielen Kontexten, bewusst oder unbewusst, in den Familien, Peergroups, durch die Medien oder in der Schule. Sie ist Teil der Persönlichkeitsbildung. Die Vermittlung von Werten ist eine wesentliche Aufgabe des Schulunterrichts mit spezifischen Herausforderungen und Chancen. Dazu gibt es verschiedene Ansätze, Strategien und Maßnahmen, von denen einige skizziert werden. Schließlich wird ein Projekt der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich vorgestellt, das Wertvermittlung in Zusammenhang mit der Demokratiebildung in den Fokus rückt.

Stichwörter: Demokratiebildung, Werte, Wertebildung, Wertevermittlung

1 Einleitung

Demokratiebildung geschieht vor dem Hintergrund bestimmter Wertvorstellungen, die für das Grundverständnis von Demokratie prägend sind. Sie bestimmen das Zusammenleben im Land, in der Gesellschaft und in der Schule. Wo Werte nicht von vorn herein geteilt werden, gerät diese Voraussetzung in die Krise. Damit Werterziehung als wesentlicher Bestandteil der Demokratiebildung gelingen kann, ist zunächst eine Vergewisserung nötig, was mit dem Begriff Wert gemeint ist und wie Wertvermittlung oder Werterziehung gelingen können. Schließlich wird ein konkretes Projekt vorgestellt, mit dem die Wertarbeit in niederösterreichischen Schulen gestärkt werden soll.

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

2 Zur Entstehung von Werten

Die Diskussion über Werte und deren Vermittlung in der Schule oder in Kursen ist heute im politischen und gesellschaftlichen Bereich weit verbreitet. Anders sieht es in der Philosophie oder den Sozialwissenschaften auch, wo der Begriff „Wert“ lange Zeit vermieden wurde. Obwohl viel von Werten die Rede ist, gibt es keinen Konsens darüber, was Werte eigentlich sind, welche Werte wichtig sind und wie sie sich vermitteln lassen.

Für die Arbeit mit Werten in der Schule sind zwei Beobachtungen wichtig. Werte lassen sich nicht vorschreiben und nicht absichtlich erzeugen. Sie müssen schon vorhanden sein. Menschen fühlen sich nicht an Werte gebunden, weil ihnen gesagt wird: Du sollst das tun. Sogenannte Moralpredigten sind daher meist erfolglos. Wenn von Werten die Rede ist, dann wird etwas angesprochen, das schon vorhanden ist und für die Beteiligten Bedeutung hat. Hans Joas spricht vom „Ergriffensein“ (2006, S. 2). Werte werden nicht gewählt, sondern sind vor jeder Wahl schon vorhanden. Menschen handeln aufgrund der Werte, die in ihnen wirksam sind. Jede Bildung von Werten muss an schon Vorhandenem ansetzen.

Werte binden uns stark. Die Werte, die den Einzelnen wichtig sind, machen sie nicht unfrei, sondern geben Orientierung im Handeln. Sich an die eigenen Werte nicht zu halten, bedeutet, dass ich nicht mehr ich selbst bin. Werte wirken tief im Inneren und sind nicht steuerbar.

2.1 Begriffsklärung

Der Begriff Wert wird ursprünglich in ökonomischen Kontexten verwendet. Die übertragene Anwendung auf den philosophisch-ethischen Bereich beginnt erst im 19. Jahrhundert und ist bis heute in der Philosophie umstritten (Hügli, 2004; Höffe et al., 2008, S. 344–345).

Oft werden die Begriffe Werte und Normen zusammen gebraucht, mitunter erscheinen die beiden Worte austauschbar. Doch sie unterscheiden sich stark. Nach Joas haben Werte einen positiven Effekt, weil sie Menschen zu bestimmten Handlungen bewegen. Normen dagegen wirken eingrenzend, wollen bestimmte Handlungsweisen verhindern. Daher wirken Werte motivierend, Normen hingegen restriktiv. Werte kommen von innen, Normen werden als von außen kommend erfahren. Aufgrund von Werten werden in Freiheit bestimmte Ziele gewählt. Normen schränken die Möglichkeiten, Ziele zu erreichen, ein. Bestimmte Möglichkeiten werden als nicht zulässig ausgeschieden. Daher können Normen zwar vermittelt werden, aber sie entfalten keine motivierende Kraft, wie Werte das tun (Joas, 2006, S. 2–3).

Die Vermittlung von Werten hat mit ethischer Bildung zu tun, doch beschränkt sie sich nicht darauf. Ansätze, die Wertvermittlung auf die Vermittlung moralischer Grundlinien konzentrieren (Weinlich, 2023), gehen von einer stillschweigenden Identifikation von Ethik und Werten aus. Erziehung und Bildung haben immer auch einen ethischen Anspruch, gilt es doch, Orientierung in einer pluralistischen Gesellschaft zu finden, und an einem friedlichen Miteinander mitzuwirken. Aber die Identifizierung von Wertebildung mit ethischer Bildung greift zu kurz.

Schon in der Primarstufe haben Kinder Werte ausgebildet, die ihnen wichtig sind. Wolfgang Weinlich (2023, S. 679) spricht von „Persönlichkeitsrechten, Diskriminierung, Fairness und Freundlichkeit“. Seiner Ansicht nach beurteilen sie Handlungen nach dem Resultat und haben noch kein Gespür für soziale Motive. Auch wenn sich Empathie und eine Theory of Mind erst später ganz entwickeln, sind das soziale und emotionale Lernen für die Entwicklung entscheidend.

Eine andere begriffliche Abgrenzung ist notwendig zwischen Werten und Wünschen. Bei Diskussionen, die von einem starken ökonomischen Paradigma geprägt sind, werden die beiden Begriffe einander angenähert und mit dem nicht sehr glücklichen Begriff der „Präferenz“ verbunden. Dabei wird aber ein entscheidender Unterschied übersehen. Wünsche entstehen faktisch hier und heute, sie können sich auch jederzeit ändern. Ein Wert ist eine „Vorstellung über das, was des Wünschens wert ist“ (Joas, 2006, S. 3; Tegeler & Martin, 2017, S. 8). Daher gibt es oft Differenzen zwischen Werten und Wünschen. Es kann sein, dass ein momentaner Wunsch, auch einen starker, beiseitegeschoben und für einen Wert, der stärker verpflichtet, bleiben gelassen wird.

Philosophisch betrachtet verdrängt der Begriff Wert in den Diskursen seit dem späten 19. Jahrhundert den Begriff des Guten. Dazu tragen auch inhaltliche Aspekte bei. Wenn vom Guten die Rede ist, wird davon ausgegangen, es gäbe etwas Gutes unabhängig von der jeweils eingenommen Perspektive. Damit ist etwas Absolutes gemeint, das für jede und jeden als gut anerkennbar ist. Deshalb kann man bei dem diesem Begriff keine Mehrzahl bilden. Verschiedene Güter sind etwas anderes, als das Gute in mehrfacher Ausführung. Spricht man allerdings vom Wert, so wird von vornherein unterstellt, dass die Werte je nach Perspektive unterschiedlich sind. Menschen haben unterschiedliche Werte, die unterschiedliche Ausprägungen des Guten sind (Joas, 2006, S. 5–6).

2.2 Werte und Persönlichkeitsentwicklung

Die Entwicklung der persönlichen Werte hat immer eine subjektive und eine emotionale Komponente. Mit der Entstehung der eigenen Werte wächst ein Selbstbild, das von diesen Werten geprägt ist. Der Begriff der Wertbindung besagt, dass für eine Person etwas gut erscheint, ohne dass es dafür einer besonderen Begründung bedarf. Alle haben solche Bindungen, auch wenn sie im Gespräch vielleicht abgestritten werden. Sie lassen sich an Formulierungen erkennen wie: „Das geht für mich überhaupt nicht.“ „So etwas halte ich nicht aus.“ „Da ist für mich eine Grenze.“ Oder Menschen sind in bestimmten Situationen empört, weil etwas passiert ist, das ihren Werten widerspricht. Werte entstehen bei der Bildung der Persönlichkeit, bei der Selbstbildung und bei der Selbsttranszendenz, wie Joas hervorhebt (2006, S. 3–4). Sie werden von den Personen vermittelt, die dem Menschen besonders nahestehen, zunächst also von den Eltern und der Familie, später dann von Lehrpersonen, Bekannten usw. In der Pubertät findet dann eine Differenzierung zwischen der Beziehung zur Person, von der die Werte übernommen wurden, und den Werten selbst statt. Dieser Vorgang kann noch viele Jahre

andauern. Er zeigt sich etwa dann, wenn die Haltungen der eigenen Eltern plausibler werden. Wichtig dabei ist, dass diese Werte da sind, auch wenn zunächst darüber nicht gesprochen wird. Sie brauchen die Wertschätzung und können und dürfen nicht einfach beiseite gewischt werden.

Um aber die eigene Werthaltung zu erweitern, ist die Selbsttranszendenz nötig. Dieser Begriff meint keine religiöse Haltung, weil Religion ja generell ein Ausdruck von Transzendenz ist. Damit ist, ein psychologischer Prozess, eine grundsätzliche Struktur menschlicher Entwicklung angesprochen. Transzendenz bedeutet, sich selbst zu übersteigen. Selbsttranszendenz geschieht also dann, wenn ich mich aus meinem eigenen Selbstverständnis erhebe und eine Veränderung zulasse. Damit wird mein Selbst weiterentwickelt, verändert, aber nicht vernichtet. Das gilt auch, wenn das schon geformte Selbst aus dem bisherigen Rahmen gerissen wird. Joas spricht von Konversion, wobei er den Begriff nicht in einem theologischen, sondern allgemeinen Sinn verwendet, um damit einen „Wechsel des fundamentalen Bezugssystems“ anzuzeigen (2006, S. 5).

Aus dem bisher gesagten ergibt sich, dass alle Menschen, jung oder alt, Werte haben, auch wenn sie diese nicht artikulieren können. Wer anderen Werte vermitteln möchte, muss sich zuvor mit deren Werten auseinandersetzen. Im Idealfall finden sich Gemeinsamkeiten und Erfahrungen, an denen der Vermittlungsprozess anschließen kann. Ungleich schwieriger wird die Aufgabe, wenn die Werthaltungen einander widersprechen oder gar ausschließen, was nur in seltenen Fällen vorkommt.

Wiewohl weitgehende Einigkeit darüber besteht, dass man Werte und Wertebindungen weder durch einen rationalen Prozess erzeugen noch Menschen vorschreiben kann (Joas, 2019, S. 16), ist es ebenso weit Konsens, dass zu einer gelingenden Persönlichkeitsentwicklung die Wertebildung gehört. Werte zu lernen ist eine für die ganze Gesellschaft wesentliche Aufgabe und daher ein dringender Auftrag für die Schule. Damit Menschen in einer freien und vielfältigen Gesellschaft zusammenleben können brauchen sie persönlich anerkannte Werte, die den Individuen Orientierung ermöglichen, gemeinsame demokratische Grundwerte, die das Miteinander tragen, und Fähigkeiten und Strategien, mit der Vielfalt von Werten und Konflikten umzugehen (Tegeler & Martin, 2017, S. 5). Diese können nicht gewissermaßen von außen eingebracht, sondern müssen in einem gelingenden Bildungsprozess selbst erworben werden. Voraussetzung dafür ist, dass im Prozess des Lernens Räume eröffnet werden, in denen die Selbsttranszendenz möglich ist und Werte wachsen können.

2.3 Werte lernen und leben in der Schule

Mit Joas lassen sich fünf Voraussetzungen für gelingende Wertevermittlung formulieren. Wertevermittlung hat erstens eine personale Dimension. Sie kann nur durch Personen geschehen, die für ihre Überzeugung einstehen. Altmodisch spricht man von Vorbildern, in der Theologie von Zeugen. Lernen geschieht über Beziehung, diese Grundeinsicht gilt hier besonders.

Zweitens haben die institutionellen Rahmenbedingungen bei der Wertevermittlung eine besonders große Bedeutung. Die Werte, die vermittelt werden sollen, müssen mit den erfahrbaren Werten übereinstimmen.

Wertevermittlung ist drittens nur sinnvoll, wenn sie auf konkrete Erfahrungen Bezug nimmt, entweder Erfahrungen, die ohnedies gemacht werden oder solche, die im Zuge der Vermittlungsprozesse bewusst gemacht werden.

Viertens hat ein separater Werteunterricht nur bedingt Sinn. Tatsächlich muss Wertevermittlung in jeder Form von Unterricht präsent sein. Bildung ist nie wertfrei. Bildung. Die Vorstellung, fachlicher Unterricht sei wertfrei und Wertevermittlung könnte ausschließlich in einem eigenen Wertunterricht geschehen, ist falsch und gefährlich.

Schließlich liegen Schwierigkeiten nicht unbedingt an der Vermittlung oder Didaktik, sondern oft an den Werten und ihrer Artikulation selbst. Es ist daher notwendig, auch über die Werte, die vermittelt werden sollen, selbst nachzudenken (Joas, 2006, S. 8–9).

Joas spricht von Wertevermittlung. Damit wird ein gezielter, vor allem instrumentell-technischer Prozess bezeichnet, mit dem bestimmte Grundwerte den Rezipienten nähergebracht werden soll. Die von Joas formulierten Leitlinien gehen darüber aber weit hinaus, daher ist der Begriff Wertebildung als die Möglichkeit, selbst in den Werten zu wachsen, vorzuziehen. Sie geschieht als komplexer Lernprozess, indem sich die Einzelnen aktiv mit sich selbst und ihrer Umwelt auseinandersetzen, in den Prozessen der Sozialisation und der Erziehung. Eine besondere Rolle spielen dabei das emotionale Erleben zwischenmenschlicher Beziehungen und das Lernen durch Vorbilder. Wertebildung geschieht dabei in formellen, non-formalen und informellen Lernsettings, überall dort, wo die eigene Auseinandersetzung mit Werten eröffnet und ermöglicht wird (Tegeler & Martin, 2017, S. 9–10).

Wertebildung geschieht in unterschiedlichen Kontexten, die je unterschiedlich auf die Entwicklung einwirken. Sie geschieht auch dort, wo sie nicht intendiert ist. Das hat positive und negative Auswirkungen. Vorbilder prägen die Entwicklung ebenso wie die Art, miteinander umzugehen oder die strukturellen Rahmenbedingungen. So kann es auch zu einem negativen Lernen kommen, wenn zwar über Werte gesprochen wird, die Schüler*innen die geforderte Wertschätzung aber selbst nicht erfahren. Die Rede von Demokratie wird nicht wirksam sein, wenn bei Entscheidungsprozessen, die für eine Schulklasse heute bedeutsam ist, die Meinung der Betroffenen nicht einbezogen wird. Auch die Architektur einer Schule, der Zustand der Räume, die Sauberkeit im Klassenzimmer beeinflussen die Art und Weise, wie sich Werte entwickeln (Baumann & Götz, 2024, S. 20–26).

3 Wertebildung in der Schule

Für Wertebildung in der Schule liegen verschiedene Ansätze vor. Im Folgenden werden drei davon ohne Anspruch auf Vollständigkeit skizziert werden, ein Ansatz einer normativen

Wertebildung, Überlegungen zu einer wertorientierten Persönlichkeitsbildung und Hinweise auf *Quality Education* und *Global Citizenship Education*.

3.1 Werte und die Grundrechte

Schule, Bildung und Unterricht sind nie wertfrei, sondern haben immer bestimmte Voraussetzungen, die kulturell, gesellschaftlich, politisch, von persönlichen Interessen oder aus geschichtlichen Entwicklungen vorgegeben sind. Wenn die Werte selbst in den Blick genommen werden, geht es dabei nicht um bestimmte Inhalte, Handlungen oder Kompetenzen, sondern um Haltungen. Johannes Baumann und Thomas Götz (2024) schlagen einen normativen Ansatz der Wertebildung vor, der vom Grundwert der Menschenwürde und den Grundrechten Freiheit, Gleichheit und Gerechtigkeit ausgeht. Diese sehen sie in verschiedenen Haltungen ausgeprägt, die in einer Wertebildung in der Schule eingeübt und verstärkt werden sollen: Achtsamkeit, Fairness, Respekt, Toleranz, Solidarität, Verantwortlichkeit, Demokratiebewusstsein und Umweltbewusstsein. Um nicht im Raum einer bloßen Gesinnungsethik oder gar ideologischer Standpunkte zu verbleiben, muss die Wertebildung immer auf die mit den Werten korrespondierenden Kompetenzen zielen. Es reicht nicht aus, Werte zu kennen, sie müssen auch mit den eigenen Möglichkeiten erreicht werden können (Baumann & Götz, 2024, S. 43–44).

Wertebildung setzt immer Werteorientierung bei der Bildungsarbeit voraus. Freiheit, Gleichheit und Gerechtigkeit müssen zuerst in der Schule gelebt werden, indem Bildungsgerechtigkeit gestärkt wird, Bildung die Räume zur Selbstentfaltung eröffnet und die Schule so gestaltet wird, dass sie Wertschätzung ausdrückt (Baumann & Götz, 2024, S. 46–51). In der Schule trägt eine gute Schulkultur essenziell zur Wertebildung bei, insbesondere durch die Pflege einer guten Beziehungskultur und einer Fehlerkultur, die von Respekt, Fairness und Ehrlichkeit geprägt ist (Baumann & Götz, 2024, S. 51–55). Konkrete Wertebildung durch Thematisierung von bestimmten Werten oder einzelne Aktionen und Maßnahmen kann in den Bereichen Demokratie und Verantwortung, Frieden und Sicherheit sowie Umwelt und Klima erreicht werden (Baumann & Götz, 2024, S. 55–64). Schließlich findet im fachlich strukturierten Unterricht Wertebildung statt, ja nach Thema und Ausrichtung (Baumann & Götz, 2024, S. 64–70).

Ein normativer Ansatz zur Wertebildung hat viele Vorteile. Er wird große Zustimmung finden, solange die zugrundeliegenden Werte geteilt werden. Wird das normative Grundgerüst zu stark, birgt das die Gefahr, dass die für eine gelingende Wertebildung notwendige freie Entfaltung nicht mehr möglich ist. Insbesondere in einem kulturell und religiös heterogenen Kontext ist besondere Sensibilität geboten. Baumann und Götz haben deshalb mit den Grundbegriffen Freiheit, Gleichheit und Gerechtigkeit eine sehr breite und allgemein gehaltene Basis gelegt. Der Ansatz mit neun Handlungsfeldern, den sie vorstellen, zielt nicht auf Vollständigkeit, sondern muss in jedem Kontext neu erarbeitet, angepasst, reduziert, ergänzt oder neu geordnet werden (Baumann & Götz, 2024, S. 72).

3.2 Wertorientierte Persönlichkeitsentwicklung und Wertekompetenz

Durch Wertebildung wird die eigene Identität entwickelt und gestärkt, indem Kinder und Jugendliche ein eigenes Wertesystem entwickeln. Damit werden sie zu mündigen Persönlichkeiten, die ein gelingendes und verantwortungsvolles Leben führen können, sich an der gesellschaftlichen Entwicklung beteiligen und für ein gelingendes Miteinander in einer demokratischen Gesellschaft einsetzen. Die dafür nötigen Schlüsselkompetenzen werden entwickelt. Die Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) benennt dafür die Fähigkeit zu reflektiertem Denken und Handeln, zu guten und tragfähigen Beziehungen mit anderen Menschen, zur Zusammenarbeit sowie zur Konfliktbewältigung als Beispiele. Dazu kommen noch die von der Weltgesundheitsorganisation (WHO) propagierten Life Skills, die verschiedenen Ansätze des Demokratielernens sowie Strategien zur Konfliktlösung (Tegeler & Martin, 2017, S. 11–13).

Die Orientierung an Werten verlangt die Entwicklung persönlicher, sozialer und demokratischer Kompetenzen. In der pädagogischen Praxis kommt es darauf an, diese Kompetenzen in den Blick zu nehmen, damit die Schüler*innen sich in komplexen modernen Gesellschaften zunehmend orientieren können. „Dazu gehören reflektiertes Denken und Handeln, die Fähigkeit, gute und tragfähige Beziehungen mit anderen Menschen zu haben, die Fähigkeit, mit anderen zusammenzuarbeiten, sowie die Kompetenz, Konflikte zu bewältigen und zu lösen“ (Tegeler & Martin, 2017, S. 12).

3.3 Quality Education und Global Citizenship Education

Im Zuge der von der UNESCO initiierten Programme zur Transformation der Gesellschaft, allen voran mit den siebzehn Zielen der *Sustainable Development Goals* (SDGs) spielen auch Werte eine entscheidende Rolle. Unter den SDGs findet sich als Ziel 4 die *Quality Education*, die qualitätsvolle Bildung (Huber, 2019, S. 195–197). Die Bildung soll inklusiv, gerecht, hochwertig sein und lebenslang andauern.

Einzelne soziale Herausforderungen lassen sich ausmachen, denen die Erziehung gerecht werden soll nämlich Armut, Menschenrechte, Umweltschutz, Klimawandel, allgemeine Gleichberechtigung und internationale Kommunikation. Das entspricht den gemeinsamen Zielen, die UNO und UNESCO aufbauend auf die Prinzipien der Aufklärung und die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte formuliert haben: Toleranz, Gerechtigkeit, Friede, Anteilnahme, Inklusion, Solidarität, Brüderlichkeit und Gleichheit.

Davon ausgehend entstand das Programm der *Global Citizenship Education*¹, das für Werte in einer globalen Gesellschaft, losgelöst von nationalstaatlichen, anderen geographischen, ideologischen, religiösen oder politischen Gemeinschaften, eintritt. Kulturelle, politische und sexuelle Heterogenität sollen Akzeptanz finden. Das Eintreten für demokratische Werte soll eine globale, friedvolle und plurale Gesellschaft ermöglichen. Gerade im Kontext der weltwei-

ten Migrationsprozesse, des Wachstums kultureller und religiöser Diversität muss die Frage gestellt werden, ob ein solches Konzept auch tatsächlich trägt. Für Huber (2019, S. 202) lässt sich *Learning Morality* nur über Emotionen entwickeln und dadurch, dass religiöse Wertmaßstäbe verabschiedet werden. Das setzt voraus, dass die vorhandenen Wertsysteme als ungeeignet insgesamt abgelöst werden müssten. Doch das ist unrealistisch und unterstellt, dass die bisherige Moralentwicklung in der (religiös geprägten) Gesellschaft ausschließlich defizitär zu beurteilen ist, was aber weit überzogen scheint.

Wertebildung ist eine wesentliche Aufgabe der Bildung und muss folglich auch in den Schulen ihren Platz haben. Die vorgestellten Ansätze verstehen sich nicht als Rezepte oder vorgefertigte Strategien, sondern als Anregungen für die selbstständige, an die konkreten Herausforderungen vor Ort angepasste Entwicklung von Konzepten und Maßnahmen zu einer wertorientierten Bildung. Jede entsprechende Maßnahme soll immer mit Sensibilität für die Situation und im Einvernehmen mit den Beteiligten gesetzt werden. Ein Beispiel dafür findet sich im folgenden Kapitel.

4 Stärkung der Demokratiebildung

Um demokratische Werte und einen respektvollen Umgang miteinander in den Schulen zu stärken und die Schulen bei der Werteerziehung zu unterstützen, wurde von der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich unter Führung von Erwin Rauscher das Projekt „Bildung & Demokratie. Respekt stärken | Werte leben | Zukünfte gestalten“ initiiert.² Es zielt darauf ab, eine respektvolle und wertorientierte Schulgemeinschaft zu fördern, indem Internationalität, kulturelle Vielfalt und Mehrsprachigkeit positiv gestaltet werden. Um die Wertorientierung und eine Kultur der Wertschätzung zu fördern, muss die Arbeit selbst von dieser Kultur geprägt sein. Das Projekt besteht aus verschiedenen Modulen, die nach Analyse der Ausgangssituation ausgewählt und an den jeweiligen Standort angepasst durchgeführt werden. Die Zielvorstellungen sollen gemeinsam formuliert und mögliche Maßnahmen angeregt werden.

Das Projekt wurde im Jahr 2025 in zwei Schulen im städtischen Raum Niederösterreichs begonnen. In der ersten Phase wurde die Selbstwahrnehmung der Lehrpersonen vor Ort erfragt. In den beiden Schulen sind nach Angaben der Direktionen 27 bzw. 31 verschiedene Erstsprachen sowie jeweils 13 Religionsbekenntnisse vertreten. Der Anteil an Volksschülern mit nichtdeutscher Muttersprache im Bezirk im Schuljahr 2024/25 betrug zum Vergleich 41,3 %, österreichweit 30,6 % (Statistik Austria, 2026, S. 208)

4.1 Situationsanalyse

Zur Situationsanalyse wurden im Zuge einer Veranstaltung mit den Lehrpersonen vor Ort Plakate erarbeitet, auf denen belastende und stärkende Faktoren sowie potentielle Ursachen festgehalten werden sollten. Diese Plakate wurden mit einer kurzen Dokumentenanalyse mit

induktiv gebildeten Kategorien einer qualitativen Inhaltsanalyse unterzogen (Döring, 2023, S. 525–539; Kuckartz & Rädiker, 2024, S. 90–93). Aus dieser lokal und temporär begrenzten Erhebung gezogene Folgerungen können nicht verallgemeinert werden. Dennoch stellen die Äußerungen als authentische Selbstwahrnehmungen eine wertvolle Basis für die Arbeit in dem Projekt dar und können Ausgangspunkte für vertiefende Forschungen in diesem Bereich bieten.

Die Stichworte auf den Plakaten wurden den Oberkategorien Herausforderungen, (vermutete) Ursachen für Probleme und Resilienzfaktoren zugeordnet.

Vielen konkreten Problemen liegen aus Sicht der Lehrpersonen größere, gesellschaftliche Herausforderungen zugrunde. Oft genannt werden die Unterschiede im Verständnis zwischen den Lehrpersonen und den Eltern, die sich in fehlender Kooperation, schwieriger Kommunikation bis hin zu erzieherischen Extremen äußern können. Sowohl der Wert der Bildung als auch die Zielrichtung der Erziehung werden oft unterschiedlich verstanden. Sprachliche Barrieren und kulturelle Unterschiede spielen eine bedeutende Rolle, mehr noch und auch in Bereichen, wo es diese nicht gibt, wirkt eine generelle Bildungsferne negativ. Homophobie und Frauenfeindlichkeit sind ein Ausdruck dieser Haltungen.

Als alltägliche Herausforderungen werden diverse Unterrichtsstörungen, fehlende Lernfähigkeit und mangelnder Lernwille, fehlender Respekt, „belastete“ und „verhaltenskreative“ Schüler*innen, die einen erhöhten Betreuungsaufwand haben, sowie Probleme mit Nähe und Distanz genannt. Dass von der Schule immer mehr Erziehungsarbeit und die Vermittlung fundamentaler menschlicher Werte erwartet wird, wird als besonders herausfordernd empfunden.

Das führt dazu, dass die Lehrpersonen an den Standorten einen schlechten Ruf ihrer Schule und ein schlechtes Image des Lehrberufs insgesamt wahrnehmen. Dies drückt sich etwa in online verfügbaren Rezensionen aus. Mangelnde Schulreife, hohes Aggressionspotential, niedrige Frustrationstoleranz bedeuten für die Lehrkräfte eine besondere psychische Belastung. Spezielle Probleme jeweils einer Schule sind die Überalterung der Schüler*innen und die Selbstwahrnehmung als „Restschule“. Dass zu viele Kinder in den Klassen sind, wird nur in der Primarstufe angemerkt.

Unter den vermuteten Ursachen für die genannten Herausforderungen werden gesellschaftliche und soziale Probleme genannt. Die Schule muss demnach in wachsendem Maß Aufgaben übernehmen, die zur Erziehung gehören, etwa die Wertebildung oder das Erlernen von Umgangsformen. Dabei wird keine Unterstützung durch die Eltern wahrgenommen, die Konsequenzen oder die Möglichkeit zu Sanktionen erscheinen zu gering. Die Schulen sehen sich mit Modeerscheinungen in der Erziehung ebenso konfrontiert wie mit Desinteresse, egoistisch-individualistischen Haltungen oder einer erlernten Hilflosigkeit. Dabei handelt es sich um Probleme, die vor allem bestimmten sozialen Schichten zugesprochen werden. Soziale Benachteiligung, Bildungsferne der Eltern, Überforderung, gruppendynamische Prozesse in den Communities bilden das Milieu, aus dem die Schüler*innen kommen. Fragwürdige Vor-

bilder in den (sozialen) Medien und die Reizüberflutung tragen ebenfalls zu den Problemen bei.

Die Heterogenität der Bevölkerung vor Ort bringt sprachliche, kulturelle und migrations-spezifische Probleme mit sich. Mangelnde Deutschkenntnisse von Kindern und Eltern sowie die daraus resultierenden Barrieren werden oftmals genannt. An der ersten Stelle der kulturellen Probleme wird das unterschiedliche Frauenbild genannt, in dem sich kulturelle Unterschiede besonders stark ausdrücken. Auch Homophobie und diskriminierende Haltungen anderen Religionen oder Nationen gegenüber werden angeführt. Migrationsspezifische Ursachen vermuten die Lehrpersonen darin, dass die Communitys in den Städten konzentriert sind, unter sich bleiben und sich nicht integrieren müssen. Während in der ersten Generation noch Konflikte aus den Herkunftsländern oder Erfahrungen aus Flüchtlingslagern im Vordergrund stünden, würden Kinder aus der dritten Generation wieder zu alten Denkmustern zurückkehren. Diese Voraussetzungen können, so wird vermutet, die Radikalisierung fördern.

Im Bereich der Schulen werden einige organisatorische Ursachen gesehen, insbesondere der Mangel an Ressourcen und zusätzlichen Unterstützungskräften, Dolmetscher*innen, Sozialarbeiter*innen, Beratungslehrer*innen etc. Die Durchmischung der Klassen wird nicht gut erlebt, die Lehrpersonen fühlen sich für ihre Arbeit teilweise selbst schlecht qualifiziert und sehen zu wenige oder zu wenig ausgebildete Kolleg*innen. Die Schnittstellen zur Bildungsdirektion und zu anderen öffentlichen Stellen werden nicht als hilfreich wahrgenommen.

Unter den Resilienzfaktoren wird besonders und oftmals die kollegiale Zusammenarbeit hervorgehoben, stärkend sind Kommunikation, Austausch im Team, Zusammenhalt, Gemeinschaft, gegenseitiges Feedback etc. Auch positive Rückmeldungen von Schüler*innen, gute Beziehungen zwischen Lehrpersonen und Schüler*innen, positives Feedback von ihnen und Gespräche werden positiv erlebt. Auch die gelungene Stärkung von Mädchen sowie erfolge mit Kindern im Bereich der Inklusion werden hier genannt. Das gilt auch dort, wo die Beziehung zu kooperativen und pflichtbewussten Eltern gelingt.

Die Unterstützung durch Vorgesetzte wird positiv erfahren, wo wertschätzend kommuniziert und autonomes Arbeiten gestärkt wird. Gute Personalbesetzungen werden ebenso genannt wie die bereits vorhandene Unterstützung durch Experten und von anderen Stellen. Die kulturelle und sprachliche Vielfalt wird mehrmals explizit als Bereicherung dargestellt und als eine Chance, Gemeinsamkeiten zu finden. Die Freude am Beruf zeigt sich im gemeinsamen und fächerübergreifenden Arbeiten.

4.2 Theoretische Einordnung

Im Folgenden sollen einige Stichworte im Licht der theoretischen Überlegungen betrachtet werden. Insgesamt überwiegen problemzentrierte Aussagen, mit denen auf Defizite aufgezeigt werden, mit denen die Schulen sich konfrontiert sehen und nach denen explizit gefragt wurde. Auffällig ist, dass als Ursache an erster Stelle sozialen Probleme genannt werden, vor

den sprachlichen, kulturellen und auf Migration zurückführbaren. Auch die Auffassungsunterschiede in Bezug auf die Erziehungsaufgaben in der Schule hängen nicht in erster Linie damit zusammen. Explizit genannt wird die Erwartung an Schule, dass Wertebildung dort stattfindet. Diese Vorstellung wird als Herausforderung verstanden.

Dass Wertebildung nur unter der Voraussetzung von Wertorientierung gelingen kann, findet sich dort wieder, wo auf die Teamarbeit vor Ort, auf ein gelungenes Miteinander und auf wertschätzende Strukturen verwiesen wird. Wertorientierte Bildung kann nur gelingen, wenn die dafür notwendige Wertschätzung auch von den Lehrkräften wahrgenommen wird. In diesem Zusammenhang wird es als problematisch empfunden, wenn die einzelnen Schulen, die Schule insgesamt oder der Lehrberuf einen schlechten Ruf haben.

Maßnahmen zur Wertebildung brauchen viele Ressourcen. Daher finden sich in diesem Zusammenhang viele Anmerkungen zu fehlenden Unterstützungskräften, zu wenig passenden Ausbildungsmöglichkeiten, zeitlichen Ressourcen und räumlichen Möglichkeiten. Wo Schulleitungen sich selbst dafür engagieren und entsprechende Ressourcen dafür reservieren, sind die Erfolgsaussichten deutlich höher.

Die vielen positiven Aussagen zeigen, dass die Lehrpersonen eine differenzierte Sichtweise haben. Mehrfach wird der hohe Wert der kulturellen und sprachlichen Vielfalt hervorgehoben. Diversität wird nicht ausschließlich und nicht zuerst als Problem verstanden, vielmehr von ihren positiven Möglichkeiten her gesehen. Angesichts der großen sprachlichen und religiösen Heterogenität in den Schulen ist diese Beobachtung überraschend. Probleme, die mit fehlenden Sprachkenntnissen, kulturellen Unterschieden und Migrationserfahrungen zusammenhängen, werden durch diese Beobachtungen in gewisser Weise relativiert. Lehrpersonen arbeiten gerne mit Kindern und schätzen auch die Vielfalt.

5 Fazit

Ohne Zweifel ist eine von Werten geprägte Bildungsarbeit unverzichtbar. Werterziehung als Wertebildung in der Schule ist eine wesentliche Aufgabe. Sie fordert die Schule insgesamt und kann nicht auf einzelne Bereiche beschränkt werden. Wertebildung ist einerseits durch die Wertorientierung der Bildung insgesamt, durch die Art des Unterrichts, die Gestaltung der Unterrichtsräume, die Strukturen und die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen geprägt. Andererseits geschieht sie als konkrete Wertvermittlung.

Werte lassen sich dabei nicht erzeugen oder vermitteln wie bestimmte Inhalte, sondern auf Basis schon vorhandener Werte erlernen und vertiefen. Wertediskurse haben immer damit zu tun, dass bereits Werte vorhanden sind, müssen entsprechend mit höchster Sensibilität geführt werden. Sie sind für die schulische Bildung notwendig, denn eine Schule, an der gemeinsame Werte gelebt und geprägt werden, wird in allen anderen Bereichen ihrer Arbeit erfolgreicher sein. Eine wertvolle Schule wird Räume eröffnen, in denen Selbstentfaltung und Selbsttranszendenz möglich sind und die so das Wertelernen ermöglichen.

Literatur

- Baumann, J., & Götz, T. (2024). *Werteorientierung und Wertebildung in der Schulentwicklung*. Beltz Juventa.
- Döring, N. (2023). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften* (6. vollständig überarbeitete, aktualisierte und erweiterte Auflage). Springer Berlin Heidelberg. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-64762-2>
- Höffe, O., Forschner, M., Horn, C., & Vossenkuhl, W. (2008). *Lexikon der Ethik* (7. Aufl.). C.H. Beck.
- Huber, M. (2019). Learning Morality? Über die Notwendigkeit (der Vermittlung) von Normen und Werten im Kontext globaler Transformationen. In I. Clemens, S. Hornberg, & M. Rieckmann (Hrsg.), *Bildung und Erziehung im Kontext globaler Transformationen* (1. Aufl., S. 193–204). Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvm201r8.14>
- Hügli, A. (2004). Wert I. Einleitung. In *Historisches Wörterbuch der Philosophie* (Bd. 12, S. 556–558). Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Joas, H. (2006). *Wie entstehen Werte? Wertebildung und Wertevermittlung in pluralistischen Gesellschaften*. <https://forschungsnetzwerk.ams.at/elibrary/publikation.html?id=90faf8ad-bf98-4274-8f4b-09d99fb05364>
- Joas, H. (2019). *Die Entstehung der Werte* (8. Aufl.). Suhrkamp Verlag.
- Kuckartz, U., & Rädiker, S. (2024). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Umsetzung mit Software und künstlicher Intelligenz* (6. Aufl.). Beltz Juventa.
- Statistik Austria. (2026). *Bildung in Zahlen 2024/2025. Schlüsselindikatoren und Analysen* (S. 446). <https://www.statistik.at/fileadmin/publications/BiZ-2024-25.pdf>
- Tegeler, J., & Martin, R. (2017). *Leitlinien für die Wertebildung von Kindern und Jugendlichen*. Leitlinien für die Wertebildung von Kindern und Jugendlichen. <https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/leitlinien-fuer-die-wertebildung-von-kindern-und-jugendlichen>
- Weinlich, W. (2023). Wertebildung. In M. Huber & M. Döll (Hrsg.), *Bildungswissenschaft in Begriffen, Theorien und Diskursen* (S. 677–684). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-37858-5_84

Anmerkungen

¹ Eine kurze Darstellung findet sich auf der Homepage der österreichischen UNESCO-Kommission: <https://www.unesco.at/bildung/global-citizenship-education/gced-im-unesco-kontext/>.

² Eine kurze Beschreibung des Projekts findet sich auf der Homepage der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich: <https://www.ph-noe.ac.at/de/news/news-detail/gemeinsam-werte-leben-und-zukuenfte-gestalten>.

„Alles wirkliche Leben ist Begegnung.“

Zur Bedeutung (auto)biografischer Textarbeit für demokratische und nachhaltige Transformationsprozesse in formalen Bildungssettings

Klaudia Zangerl¹, Simone Anna Stefan²

DOI: <https://doi.org/10.53349/re-source.2026.i4.a1595>

Zusammenfassung

Angesichts vielfältiger Transformationsprozesse und brüchiger Sicherheiten gewinnt die Frage nach einer zukunftsfähigen und lebenswerten Welt zunehmend an Bedeutung. Hochschulen verfügen über das Potential und die Verantwortung, durch die Schaffung von Begegnungs-, Beziehungs- und Resonanzräumen als Bildungsorte zu fungieren, an denen nicht nur Wissen vermittelt, sondern auch neues Wissen generiert wird. Sowohl im Hinblick auf die lebenslange Professionalisierung als auch vor dem Hintergrund einer Bildung für eine demokratische und nachhaltige Entwicklung bietet eine Auseinandersetzung mit (auto)biografischer Lektüre eine Möglichkeit, historisches (hoch)schulisches Lernen zu (be)fördern und (Mit)Verantwortung für gesellschaftliche Wandlungsprozesse zu forcieren. Die kritisch-reflexive Auseinandersetzung mit Lebensgeschichten birgt das Potential in sich, Veränderung von Einstellungen, Werturteilen, Denkmodellen mittels Perspektivenerweiterung in einer dialogischen Haltung zu bewirken sowie neue Möglichkeits- und Erfahrungsräume im Denken zu eröffnen. Im vorliegenden Beitrag werden diese Räume mittels Begegnung mit Autobiografien jüdischer Autorinnen gesucht, deren Bedeutungsfaktoren für Primarstufen-Lehramtsstudierende der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Edith Stein und in Folge für den schulischen Kontext dargestellt und hinsichtlich ihres transformatorischen Potentials personaler Deutungsmuster und Weltbilder hin zu einer solidarischen, verantwortungsbewussten und demokratischen Welt beleuchtet und diskutiert.

Stichwörter: Demokratie, Nachhaltigkeit, Professionalisierung, (Auto)Biografien, Transformation

¹ Kirchliche Pädagogische Hochschule Edith Stein, Stiftshof 1, 6422 Stams.
E-Mail: klaudia.zangerl@kph-es.at

² Kirchliche Pädagogische Hochschule Edith Stein, Stiftshof 1, 6422 Stams.
E-Mail: simone.stefan@kph-es.at

1 Einleitung

„Ich werde am Du;
Ich werdend spreche ich Du.
Alles wirkliche Leben ist Begegnung.“
(Buber, 1994, S. 15)

Martin Buber (1878–1965), einer der großen Dialogphilosophen und Dialogpädagogen des 20. Jahrhunderts, zeigt mit „Ich und Du“ die Bedeutung eines geglückten Dialoges „Ich-Du“ (Begegnung) und Wege der Entfremdung „Ich-Es“ (Vergegnung) auf (Stöger, 2009, S. 14). Begegnen als pädagogisches Handeln im Sinne Bubers ist Aktivität und gleichzeitig Geschenk, „Passion“ (Buber, 1994, S. 15), woraus Liebe in Form von Verantwortung zwischen beiden Begegnenden besteht, einer Verantwortung in der Begegnungsbereitschaft dem Mitmenschen und dem Leben gegenüber (Buber, 1994; Schneider, 2011, S. 80 f.). Bubers Werk, welches erstmals 1923 in einer konfliktbeladenen Zeit erschien, hat auch über hundert Jahre später nicht an Aktualität eingebüßt. Das heutige Weltszenario ist unter anderem geprägt von globalen Herausforderungen, nationalistischen und wirtschaftsegoistischen Eigeninteressen, Migrationsbewegungen und neuen Formen von Armut und Kriegen. Bubers Dialogphilosophie lädt ein, sich zu besinnen, zu engagieren und sich auf das „Zwischen-Menschliche“ (Stöger, 2003a, S. 87), auf echte Begegnung einzulassen. Das „Zwischen“ ist nach Buber dialogisches Zentrum, ein Resonanzraum, in welchem sich Annäherung und wechselseitige Anregung ereignen können (Stöger, 2003b, S. 123), Sprechende*n und Ansprechende*n berührt und solidarisch begründet ist (Stöger, 2002, S. 7). Dieses „Zwischen“ – nach Buber Qualität von Umfassung und Beziehungsfähigkeit (Stöger, 2003a, S. 75) – wirkt sich im pädagogischen Kontext durch das Bemühen aus, zu „begegnen“ oder Begegnung wieder zu lernen (Stöger, 2002, S. 2). Im Schaffen von Möglichkeitsräumen (Begegnungs-, Beziehungs- und Resonanzräumen) kann eine Transformation des Denkens, Wahrnehmens und Handelns stattfinden, eine Sensibilisierung für Themenbereiche eröffnet und historisches Lernen gefördert werden. Von Bedeutung ist, wie ressourcenorientierte Blickwinkel, Denkweisen und Lösungsoptionen generiert und verfestigte Denkmuster sowie -konzepte dekonstruiert bzw. mit neuen Deutungsfolien gesellschaftlicher Wirklichkeit und personaler Handlungsfähigkeit belegt werden können (Zangerl & Stefan, 2025, S. 126 f.).

Ziel des Beitrags ist daher, das Potential einer kritisch-reflexiven Auseinandersetzung Primarstufen-Studierender mit autobiografischer Lektüre jüdischer Lebensgeschichten aufzuzeigen. Eine Annäherung an andere Menschen und deren Sichtweisen, Einstellungen und Haltungen wird durch die bewusste Reflexion der eigenen inneren Bedürfnisse, Wünsche und Ängste ermöglicht. Diese individuelle Reflexionsfähigkeit bildet zugleich eine zentrale Grundlage für die Gestaltung sozialer und organisationaler Kontexte. Ein demokratisches Ethos wird aus Werten gespeist, die in Bildungsstätten gefordert und mittels Modellwirkung und Authentizität gelebt werden (Frech, 2024, S. 200). Die Konzentration auf Werte, Tugenden

und Sinnerleben können als Motor einer menschengerechten Organisationskultur, die ethische Haltung von Institutionen als Schlüssel eines humanistischen Miteinanders betrachtet werden (Brohm, 2017, S. 2, 13). Hier spielt die Lehrer*innenbildung eine zentrale Rolle, da sie die Akteur*innen ausbildet, welche die verantwortungsvolle Aufgabe haben, Zukunft mitzugestalten (Barth, 2023, S. 83). „Wie wollen wir in Zukunft leben? Was und wie müssen wir lernen, um unsere Welt lebenswert zu gestalten?“ (Bundesministerium für Bildung und Forschung, o. J.) sind Fragestellungen, um deren Antwortfindung eine Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) bemüht ist und den Weg in eine hoffnungsvolle Welt weisen soll. Die in diesem Zusammenhang erforderlichen Nachhaltigkeitskompetenzen gilt es zu fördern.

Im September 2015 verabschiedeten die Vereinten Nationen mit der Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung 17 Ziele für nachhaltige Entwicklung (Sustainable Development Goals, SDGs). Bildung für nachhaltige Entwicklung, integraler Bestandteil von Ziel 4, als Start- und Ausgangspunkt zur Erreichung der anderen Nachhaltigkeitsziele (Zumbrink, 2023, S. 37), hat das Potential eines Umsteuerns im Sinne eines transformativen Lernens und Handelns, zu einem neuartigen Bildungskonzept (Klecker, 2023, S. 253):

„Bis 2030 sicherstellen, dass alle Lernenden die notwendigen Kenntnisse und Qualifikationen zur Förderung nachhaltiger Entwicklung erwerben, unter anderem durch Bildung für nachhaltige Entwicklung und nachhaltige Lebensweisen, Menschenrechte, Geschlechtergleichstellung, eine Kultur des Friedens und der Gewaltlosigkeit, Weltbürgerschaft und die Wertschätzung kultureller Vielfalt und des Beitrags der Kultur zu nachhaltiger Entwicklung.“
(Bundeskanzleramt, Nachhaltige Entwicklung - Agenda 2030/SDGs, 4.7)

Vor diesem Hintergrund und zur Verwirklichung und Förderung einer BNE tragen Institutionen die Verantwortung neben der Weitergabe kultureller und wissenschaftlicher Erkenntnisse auch die gleichzeitige Berücksichtigung gesellschaftlicher Entwicklungen; dies mit Auftrag zu verantworteter Mitgestaltung einer lebens- und zukunftsfähigen Welt (Michelsen & Stoltenberg, 2023, S. 15). Lehrpersonen haben die Möglichkeit, als „wirkungsvolle Change Agents“ (Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2017, S. 29) zu agieren, „die sich am Leitbild nachhaltiger Entwicklung orientieren, als Promotorinnen und Promotoren sozialer Innovationen auftreten, neue Anreize schaffen und anderen Impulse für die Transformation hin zu einer nachhaltigen Entwicklung geben“ (Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2017, S. 75).

Lehrpersonen müssen befähigt sein, sich sowohl mit den Herausforderungen einer demokratischen und nachhaltigen Entwicklung als auch mit der eigenen Rolle in diesem Prozess reflexiv einzulassen. Demokratie und ein menschenwürdiger Umgang miteinander – im Sinne der Menschenrechte – sind keine Selbstverständlichkeiten. Es stellt sich die Frage, auf welche Weise und in welchen Kontexten relevante Kompetenzen in formalen

Bildungsstätten sichtbar werden (Bachmann et al., 2024, S. 167). Der *Reference Framework of Competences for Democratic Culture* (RFCDC) des Europarats – er wurde 2016 einstimmig genehmigt – ist ein Bildungsrahmen, der Lernende dabei unterstützen soll, jene Kompetenzen zu entwickeln, die notwendig sind, um wirksam an demokratischen Gesellschaften teilzunehmen und friedlich in kulturell vielfältigen Gemeinschaften zu leben. Dieser umfasst 20 Kompetenzen, welche in die vier Teilbereiche „Werte“, „Einstellungen“, „Wissen und kritisches Verständnis“ sowie „Fähigkeiten“ zugeordnet werden können (Council of Europe, 2026).

„The Framework can help to build students’ resilience to radicalisation by equipping students not only with the competences needed for democratic culture and intercultural dialogue, but also with the competences needed for recognising and dealing with extremist and terrorist propaganda (for example analytical and critical thinking skills), for recognising misinformation, fake news and hate speech in broadcast, print and online news media (for example knowledge and critical understanding of media), and for valuing human dignity, human rights and democratic processes.“ (Council of Europe, 2021, S. 23)

Von Bedeutung sind ein fachübergreifendes, integratives sowie mehrperspektivisches Eingehen auf Fragestellungen im Sinne einer demokratischen und nachhaltigen Entwicklung sowie die Gestaltung von Lernarrangements, die die Partizipation und die Berücksichtigung persönlicher Erfahrungen der Schüler*innen ermöglichen (Rieckmann & Holz, 2017, S. 6). Im vorliegenden Beitrag wird ein solcher Zugang über die Lektüre autobiografischer Texte verfolgt. Die Aussage von Martin Buber, dass „alles Wirkliche im Leben Begegnung ist“ (Buber, 1994, S. 15), lässt sich dabei auf das Thema literarischer Autobiografien übertragen.

Buber hebt hervor, dass sich Selbstverständnis und Identität in der Begegnung mit anderen konstituieren – im Verhältnis zum „Du“. In literarischen Autobiografien wird genau das sichtbar: Der Autor, die Autorin, also Erzähler und Erzählerin, reflektiert das eigene Leben oft im Austausch mit sich selbst und mit anderen. Das Erzählen der eigenen Geschichte schafft somit einen Begegnungsraum mit der Leser*innenschaft, indem das „Du“ explizit adressiert und fokussiert wird. Autobiografische Texte machen also deutlich, dass das „Ich“ erst durch das „Du“ vollständig wird.

Eine *Autobiografie* ist eine persönliche Lebensbeschreibung (meist in Prosa), in der die Autorin, die in diesem Fall die Erzählerin und Protagonistin ist, die eigenen Erfahrungen schildert. Lejeune (1994) betont, dass der sog. autobiografische Pakt eine wichtige Grundlage für das Vertrauen zwischen Autor*in und Leser*innenschaft bildet und die Glaubwürdigkeit der autobiografischen Erzählung unterstreichen soll. Der autobiografische Pakt bezeichnet die Vereinbarung zwischen Autor*in und Leser*in, dass die erzählte Lebensgeschichte möglichst wahrheitsgemäß, wenngleich natürlich stark subjektiv gefärbt ist. Dabei spielt die *subjektive Wahrnehmung* eine zentrale Rolle, da jeder Mensch die Welt auf seine eigene Weise erlebt.

Ebenso beeinflusst die *subjektive Erinnerung*, wie wir Vergangenes wahrnehmen und wiedergeben. Zudem erinnern wir uns nicht an alles, Teile unserer Erfahrungen haben wir verdrängt oder vergessen - Erinnerung ist also selektiv (Wagner-Egelhaaf, 2005, S. 6). Vor diesem Hintergrund wird deutlich, dass subjektive Wahrnehmung und selektive Erinnerung nicht nur autobiografische Texte prägen, sondern auch die Entwicklung von Wissen, Kompetenzen, Einstellungen und Werten als zentrale Eckpfeiler pädagogischen Handelns beeinflussen.

Eine bedeutende Aufgabe von Bildungssystemen ist es, Schüler*innen Grundwerte zu vermitteln, sich mit diesen vertraut zu machen, sich mit Normen gesellschaftlichen (Zusammen)Lebens diskursiv sowie reflexiv auseinanderzusetzen (Goll, 2010, S. 11 f.; Frech, 2024, S. 196). Für den Lehrer*innenberuf bedarf es daher Pädagog*innen, welchen es gelingt, ihre Lebenserfahrung und ihre beruflichen Kompetenzen in die sprachliche Welt des Kindes zu übersetzen und generatives Lernen zu forcieren. Autonomie, Kompetenzerleben, schöpferische Entfaltung und soziales Eingebundensein sind hierbei bedeutende Einflussfaktoren eines qualitätvollen Lernens und Unterrichterlebens.

2 Erkenntnisinteresse

Geschichtlich leben heißt, über persönlich gelagerte Schichten, über Lebensgeschichten sich zu besinnen und dabei Wege notwendiger Handlungen zu beschreiten. Eine abgerissene Verbindungsnahe zur eigenen Geschichtlichkeit und zum eigenen Fremden verstärkt aber die Tendenz der psychischen Auslagerung. Ihr steht die Sehnsucht nach „daheim“ gegenüber. (Stöger, 1996, S. 32)

Die vorliegende Untersuchung geht der Frage nach, welches Potential die kritisch-reflexive Auseinandersetzung mit jüdischen Lebensgeschichten in Form von (auto)biografischer Textarbeit im Sinne einer Bildung für nachhaltige Entwicklung in sich birgt. Nur in solidarischer Verantwortung werden die sich in der derzeitigen Weltlage vorzufindenden Herausforderungen, wie beispielsweise Spannungen, Konflikte, Angriffe auf demokratische Errungenschaften und universale Menschenrechte, Migrationsbewegungen, Klimakatastrophen, anzugehen sein. Friedensbemühungen und die Achtung von Menschlichkeit, ein Denken weg von nationalem Egoismus und Eigeninteresse, ein Bewusstwerden planetarischer Grenzen sind hier wegweisende Schritte für eine zukunftsfähige Welt und werden durch die fünf Ps, Partnership, Planet, People, Peace, Prosperity, in der Präambel der UN-Sustainable Development Goals vorgegeben (Lang-Wojtasik & König, 2023, S. 11). Im dialogischen Begegnen im Sinne Martin Bubers erwächst Solidarität; es werden Resonanzräume mit gleichzeitiger Möglichkeit, zu einer Authentizität des persönlichen Handelns zu finden, eröffnet (Stöger, 2003a, S. 66): „*Beziehung ist*

Gegenseitigkeit. Mein Du wirkt an mir, wie ich an ihm wirke. Unsere Schüler bilden uns, unsere Werke bauen uns auf (Buber, 1994, S. 19). Erzählte Geschichten ermöglichen es, das eigene Selbst dynamisch zu verstehen, ihm Raum zu geben und so ein Gefühl von Heimat zu entwickeln. Gleichzeitig eröffnen sie einen gesellschaftlichen Raum, in dem neues Denken, Reflexion, Anteilnahme und Neugier gefördert werden (Assmann, 2022, S. 9). Die Mitteilung hinterlässt dabei beim Erzählen Spuren, vergleichbar mit der Spur einer Töpferhand in der Tonschale, und wird so zur Interaktion. Den Hörenden oder Lesenden wird die Erfahrung der Erzählenden vermittelt, ihre Vertrautheit wird – im platonischen Sinne – in die Seele geschrieben (Benjamin, 1977; Schmiederer, 2001, S. 4–6).

Für Studierende bietet dies die Chance, sich aktiv mit den Lebenswelten anderer auseinanderzusetzen, Perspektiven zu übernehmen und Empathie zu entwickeln – zentrale Kompetenzen für gelingendes Lernen und professionelles Handeln im pädagogischen Kontext. Auf diese Weise können erzählte Geschichten nicht nur individuelles Verstehen fördern, sondern auch reflexive und soziale Kompetenzen erweitern, die für eine zukunftsfähige, weltoffene und demokratische Bildung von Bedeutung sind.

3 Forschungsdesign und methodisches Vorgehen

Im Rahmen des Seminars „Pädagogische Professionalität“ (Sommersemester 2025) organisierten wir als Lehrende im Team-Teaching gemeinsame LV-Einheiten, in welchen sich Studierende des 8. Semesters (n=35) vertieft mit autobiografischen Texten von Edith Stein und Barbara Honigmann auseinandersetzen sollten. Im ersten Schritt – vor Beginn der Lektüre – wurden die Studierenden mit folgender Fragestellung konfrontiert, die sie anonym über Microsoft Forms beantworteten: *Welche Bedeutung sehen Sie in der Lektüre von (auto)biografischen Texten?* Im nächsten Schritt befassten sich die Studierenden mit Werken, in welchen insbesondere zentrale Fragestellungen zur jüdischen Geschichte behandelt werden – ein Thema, dessen Relevanz angesichts der zunehmenden politischen Radikalisierung mehr als gegeben scheint.

Die Studierenden befassten sich zuerst mit der Autobiografie von Edith Stein (1891–1942) aus dem Jahr 1933 „Aus dem Leben einer jüdischen Familie“ (Stein, 2016). In dieser lernten sie besonders Edith Steins Kindheit und Jugend in einer jüdischen Familie im damaligen Breslau kennen. Das Werk vermittelt ein individuelles Lebensbild, Einblicke in ihre frühe Persönlichkeitsentwicklung und zugleich einen Eindruck der gesellschaftlichen Verhältnisse der damaligen Zeit.

Im Anschluss beschäftigten sich die Studierenden mit Barbara Honigmanns Autobiografie „Damals, dann und danach“ aus dem Jahre 1999. In diesem intim-reflektierenden Buch zeigen sich die beiden Facetten des Lebens von Barbara Honigmann (*1949): die Erinnerungen an ihre jüdische Familiengeschichte und ihre von der Vergangenheit beeinflusste Gegenwart und Zukunft. Es zeigt, wie eng das Damals, das Dann

und Danach miteinander verbunden sind, wie sehr das Vergangene das Hier und Jetzt sowie die Zukunft beeinflussen (Honigmann, 1999).

Die Wahl dieser Autobiografien begründet sich in der Tatsache, dass Antisemitismus in Österreich eine lange Geschichte hat und auch heute noch anzutreffen ist (Bundesministerium für Bildung, o. J.). Die dritte Teilstudie zu Antisemitismus, die im Auftrag des österreichischen Parlaments durchgeführt wurde, kommt zu folgendem Hauptergebnis: „Junge Menschen sind nicht generell antisemitischer oder weniger antisemitisch eingestellt als die Gesamtbevölkerung, was bedeutet, dass Muster von früher (je älter, desto antisemitischer) nicht mehr zutreffen“ (Antisemitismus, 2022, S. 4). Zudem wird „Wissen“ als wichtiger Einflussfaktor hervorgehoben: Größeres Wissen über jüdisches Leben schützt davor, antisemitischen Aussagen zuzustimmen (Antisemitismus, 2022, S. 4). Besonders im Bildungsbereich ist es daher wichtig, verstärkt auf die Aus- und Fortbildung von Lehrpersonen zu setzen, um präventive Maßnahmen gegen Antisemitismus und gegen jegliche Diskriminierungspraktiken gegenüber bestimmten Personengruppen in Schulen zu etablieren. Mittels Bildungssettings, welche politische Mündigkeit und einen kritisch-reflexiven Habitus forcieren, kann Extremismus, Populismus sowie Autokratie begegnet und Demokratiebildung gelebt werden (Weisseno, 2024, S. 162).

Autobiografische Texte spielen eine entscheidende Rolle, da sie das „Fremdverstehen“ und den Perspektivenwechsel fördern. Sie ermöglichen es, sich sowohl empathisch als auch kognitiv mit Lebensrealitäten auseinanderzusetzen (Spinner, 2022, S. 19). Autobiografien „sind auch von historisch variablen Zeitumständen ihrer Entstehung abhängig“ (Pauldrach, 2023, S. 82) und fördern historisches Lernen. Die Wahl fiel auf Edith Stein, da sie die Namensgeberin der Hochschule ist und die Studierenden somit einen unmittelbaren Bezug zu ihr haben. Für Barbara Honigmann sprach nicht zuletzt die hohe literarische Qualität ihrer Texte, die sich u.a. in zahlreichen Auszeichnungen widerspiegelt. In Form eines World-Cafés, welches als Resonanzraum zum gemeinsamen Austausch geboten wurde, setzten sich die 35 Studierenden nach der Lektüre der Autobiografien mit den drei folgenden Fragestellungen auseinander:

- *Welche Gedanken und Emotionen löst die Auseinandersetzung mit autobiografischen Texten bei Ihnen aus?*
- *Welchen Sinn messen Sie autobiografischer Textarbeit bei?*
- *Welche Chancen, welche Herausforderungen sehen Sie in autobiografischer Lektüre im Hinblick auf eine Bildung für eine Nachhaltige Entwicklung?*

Die unterschiedlichen Sichtweisen, Erfahrungen und Meinungen zu den drei Fragestellungen wurden in schriftlicher Form auf Plakaten gesammelt und in einer Abschlussrunde im Plenum präsentiert bzw. erläutert. Die Auswertung des Datenmaterials beider Erhebungen erfolgte mittels qualitativer Inhaltsanalyse nach Mayring (2022), um in Folge ein überschaubares Corpus und somit ein Abbild des Grundmaterials zu schaffen

(Lamnek, 2010, S. 473). Das Resultat ist ein Kategoriensystem, das das Gesamtmaterial in verdichteter Form abbildet. Im Folgenden werden die zentralen Ergebnisse in Form der gebildeten Kategorien dargestellt.

4 Ergebnisse

Auf die eingangs gestellte Frage, welche Bedeutung die Studierenden der Lektüre von (auto)biografischen Texten beimessen, kristallisierten sich bei den Antworten zwei Themenbereiche heraus: Erstens wird die *Begegnung mit individuellen Lebensgeschichten und -welten* genannt; zweitens wird der *Eindruck auf die Leser*innenschaft* thematisiert, der durch die Auseinandersetzung mit diesen beiden Lebensgeschichten entstanden ist.

Begegnung mit individuellen Lebensgeschichten und -welten:

Diese nimmt für die Studierenden eine zentrale Rolle in der persönlichen sowie sozialen Entwicklung ein. 56 % der Befragten benennen dabei das „Kennenlernen“ anderer Lebensrealitäten als wesentlichen Aspekt, während 17 % insbesondere die Bedeutung detaillierter Erfahrungsberichte hervorheben. Weitere 11 % betonen ihr Interesse, Persönlichkeiten kennenzulernen. Für 8 % spielen zudem Erinnerungen sowie das Teilen von Erfahrungen eine relevante Rolle, da sie die Verbindung zwischen Menschen fördern. Die Einschätzungen der Studierenden verdeutlichen, dass (auto)biografische Texte für sie nicht nur Fakten über Personen vermitteln, sondern auch tiefere Einblicke in deren Wahrnehmung, Haltungen und Werte ermöglichen. So schreibt ein*e Studierende*r: *„(Auto)biografische Texte geben wesentliche Informationen über Personen, über deren Tätigkeiten, Bewegungsgründe, Haltungen und Einstellungen. Zudem bieten sie einen tiefen Einblick in die Wahrnehmung der einzelnen Personen und es kann dadurch erkannt werden, was für die Person bedeutend war. (...)“* (St. 33; ZN.: 59–62). Daran anknüpfend betont eine weitere Studierende die Möglichkeit, durch solche Texte die Perspektiven anderer Menschen aktiv nachzuvollziehen und in das eigene Leben einzubetten: *„(Auto)biografische Texte ermöglichen es uns, die Sichtweise, die Gedanken und Erlebnisse (berühmter) Personen kennenzulernen - insbesondere ihre Ansichten aus unserer Perspektive zu interpretieren und zu verstehen bzw. in unser Leben zu integrieren. (...)“* (St. 35; ZN.: 175–177).

*Eindruck auf die Leser*innenschaft:*

Hinsichtlich des Eindrucks auf die Leser*innenschaft geben 19 % der Befragten an, aus historischen Erzählungen lernen zu können. Darüber hinaus nennen 14 % eine Erweiterung der eigenen Perspektive. 13 % heben die Bedeutung für die persönliche Entwicklung hervor, da die Reflexion über andere Lebensgeschichten zur Auseinandersetzung mit der eigenen Identität beiträgt (vgl. Buber); 2 % formulieren diesen Aspekt explizit als Beitrag zur

Identitätsfindung. Zudem empfinden 9 % der befragten Studierenden die Inhalte als inspirierend, 2 % schöpfen daraus auch Zuversicht.

Diese Ergebnisse verdeutlichen, welche Möglichkeitsräume sich durch die Auseinandersetzung mit Lebensgeschichten eröffnen: *„Entwicklung von Empathie und Hineinversetzen in Personen ist möglich, welche die verschiedensten Dinge erlebt haben.“* (St. 24; ZN.: 107–108). Das Kennenlernen anderer Lebensgeschichten führt zu Erkenntnisgewinn, Motivation und weiterführendem Interesse: *„Personen berichten von ihrem Leben und können mit ihrem Werdegang andere Menschen inspirieren. Kann vielen Leuten Hoffnung geben.“* (St. 31; ZN.: 148–149).

Die Ergebnisse der zweiten Untersuchung - nach dem Lesen autobiografischer Texte - zeigen im Hinblick auf die Fragestellung *„Welches Potential birgt die kritisch-reflexive Auseinandersetzung mit jüdischen Lebensgeschichten in Form von (auto)biografischer Textarbeit im Sinne einer Bildung für nachhaltige Entwicklung?“* folgende Möglichkeits- und Erfahrungsräume Studierender der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Edith Stein auf:

Erinnerungsarbeit:

Die Studierenden betonen die Bedeutung geschichtlichen Lernens. Dieses verhilft, gegen das Vergessen zu arbeiten, historische Ereignisse nachvollziehen und Vergleiche zwischen früher und heute anstellen zu können, Erlebtes zu verarbeiten, Hintergründe zu verstehen und für Aufklärung zu sorgen.

Gefühlswelt (begleitende Emotionen):

Die Lektüre löst vielfältige Emotionen, wie Angst, Betroffenheit, Mitgefühl, Hoffnung, Überforderung, Wut, Mut, Interesse sowie Desinteresse, aus. Diese können benannt und ihnen Raum gegeben werden.

Gesellschaftskritische Aspekte:

Die Studierenden zeigen auf, dass aufgrund autobiografischer Textarbeit kritisches Denken, Hinterfragen, Überprüfen von Überzeugungen, das Überdenken der eigenen Positionierung angeregt und gesellschaftskritische Aspekte beleuchtet werden können.

Besondere Erfahrungsmomente beim Lesen autobiografischer Texte:

Ein weiterer zentraler Aspekt, der in den Rückmeldungen der Studierenden deutlich wird, betrifft besondere Erfahrungsmomente im Umgang mit autobiografischen Texten. Diese werden im Teilen von Erfahrungen und den sich daraus entwickelnden Lernmomenten gesehen. Die Auseinandersetzung wird als Inspiration und als verbindendes Element erlebt. Außergewöhnliche Lebensgeschichten geben Einblick in persönliche Lebensräume und bieten Möglichkeit der Identifikation.

Persönliche Weiterentwicklung:

Darüber hinaus zeigt sich, dass die Auseinandersetzung mit autobiografischer Lektüre einen wichtigen Beitrag zur persönlichen Weiterentwicklung leisten kann. Reflexion, Perspektivenwechsel sowie Einblicke in andere Denk- und Sichtweisen fördern nicht nur die Allgemeinbildung, sondern auch die Persönlichkeitsentwicklung. Vorbildwirkungen, die Motivation, auch bei herausfordernden Situationen nicht aufzugeben, gelten als bedeutende Lernfaktoren.

Bildungskontext:

Im Bildungskontext wird das Potential autobiografischer Lektüre von den Studierenden ebenfalls differenziert reflektiert. In der Auseinandersetzung wird vor allem die Möglichkeit zur Entwicklung sozialen Lernens, kritischen Denkens, einer Offenheit für Neues gesehen. Fächerübergreifendes Arbeiten, die Schulung von Empathie und die Sensibilisierung für unterschiedliche Sichtweisen und Lebens- und Erfahrungsräume bieten Potential der Erweiterung des persönlichen Selbst. Als bedeutsam wird erachtet, dass Lehrende die Klassegegebenheiten berücksichtigen und über fachliche Kompetenz verfügen. Es bedarf einer guten, sensiblen und ansprechenden Aufbereitung, um Überforderung oder ungewolltes Aufbrechen persönlicher Erfahrungen zu vermeiden.

5 Diskussion der Ergebnisse und Ausblick

Demokratiebildung verfolgt das Bildungsziel der Mündigkeit und vermittelt demokratische Grundwerte wie Freiheit, Gleichheit, Gerechtigkeit, Solidarität und Emanzipation (Kenner & Lange, 2020, S. 48). Sie schließt neben dem Fachunterricht Politische Bildung auch fächerübergreifende politische Bildung, soziales Lernen sowie politisches Handeln innerhalb der Schule ein (Gessner et al., 2024, S. 30). Bildung ist ein fortwährender Prozess, in welchem Wissen, die Kompetenz zu dessen kritischer Bewertung und die Fähigkeit sowie Bereitschaft zum persönlichen Handeln einander ergänzen und formen. Bildung im Sinne Wilhelm von Humboldts geht über bloße Qualifikation hinaus; sie ist kein Mittel zum Zweck, sondern Selbstzweck und zielt auf die Entfaltung des Individuums im Spannungsfeld von Ich und Welt (Rossmeissl, 2026, S. 19 ff.). Der vorliegende Beitrag zeigt einen Möglichkeitsraum innerhalb des komplexen Prozesses zur Entwicklung einer demokratischen Kultur im formalen Bildungssystem auf. Ausgangspunkt bildete dabei die folgende Fragestellung: *Welches Potential birgt die kritisch-reflexive Auseinandersetzung mit jüdischen Lebensgeschichten in Form von (auto)biografischer Textarbeit im Sinne einer Bildung für nachhaltige Entwicklung?*

Die vorliegenden Ergebnisse weisen auf ein signifikantes Lernpotential autobiografischer Texte hin, das sowohl auf individueller als auch auf gesellschaftlicher Ebene wirksam wird. Die Studierenden zeigen sich für autobiografische Textarbeit sensibilisiert und reflektieren kritisch die vielfältigen Möglichkeitsräume ihres didaktischen Einsatzes. Die Auseinandersetzung mit Lebensgeschichten eröffnet den Studierenden die Chance,

verschiedene Perspektiven und Haltungen nachzuvollziehen, Empathie zu entwickeln und die eigene Sichtweise kritisch zu hinterfragen. Die Rückmeldungen zeigen, dass autobiografische Texte nicht nur (historische) Fakten vermitteln, sondern vor allem die Wahrnehmung, Werte und Erfahrungen der porträtierten Personen greifbar machen. Dies fördert die persönliche und soziale Entwicklung, insbesondere im Hinblick auf das Verständnis von Vielfalt, das Lernen aus Erfahrungen anderer und die Reflexion der eigenen Positionen auf Grundlage einer demokratischen Werthaltung.

Besonders hervorzuheben ist, dass die Studierenden die Texte als inspirierend und motivierend erleben. Auffällig ist hingegen, dass literarisch-ästhetische Dimensionen unberücksichtigt bleiben. Dieses Muster könnte auf eine sozial erwünschte Fokussierung innerhalb des Settings der Lehrveranstaltung hindeuten. Vor dem Hintergrund der Förderung lebenslanger Professionalisierung und einer Bildung für nachhaltige Entwicklung eröffnen autobiografische Lektüren zudem produktive Zugänge zum historischen Lernen. Somit zeigen sich umfassende didaktische Potentiale, die sowohl für die Hochschullehre als auch für die frühkindliche Bildung von Relevanz sind.

Dies in Betracht ziehend, erscheint eine systematische Verankerung autobiografischer Texte in den Curricula der Hochschulen als sinnvoll und wünschenswert. Bildungseinrichtungen haben die Möglichkeit, sich zu Orten zu entwickeln, die demokratische, nachhaltige und diskursive Praktiken – im Sinne der Dialogphilosophie Martin Bubers – nicht nur thematisieren, sondern auch selbst verkörpern. Studierende können nicht nur eigenständige Lernprozesse vertiefen, sondern auch als Multiplikator*innen wirken, indem sie autobiografische Lernformate in den Primarstufenunterricht einbringen. Die genannten Aspekte lassen sich auf Volksschulkinder übertragen und bieten darüber hinaus die Möglichkeit, Lesemotivation, literarisches Lernen sowie reflexive Schreibkompetenzen bei Kindern nachhaltig zu fördern.

Zudem eröffnen die Ergebnisse Perspektiven für eine verstärkte interdisziplinäre Kooperation, insbesondere zwischen Literatur- und Bildungswissenschaften in der Hochschullehre. Eine derartige Vernetzung erscheint auch im Forschungsbereich wünschenswert, um innovative und fachlich fundierte Lehr- und Lernkonzepte zu kreieren. Insgesamt kann so die Bedeutung autobiografischer Texte als integraler Bestandteil von demokratischen und nachhaltigen Bildungsprozessen auf unterschiedlichen Ebenen gestärkt werden.

Literatur

Antisemitismus. (2022). *Studie im Auftrag des Österreichischen Parlaments Ergebnisse der österreichrepräsentativen Erhebung.* Abgerufen unter: www.parlament.gv.at/dokument/fachinfos/publikationen/DemoxR_Antisemitismus-2022-PK-2024-orep-v.0.3_Deckblatt.pdf [06.03.2026].

- Assmann, A. (2022). „Geleitwort von Aleida Assmann.“ In H. Schindler (Hrsg.), *Sich selbst beheimaten. Grundlagen systemischer Biografiearbeit* (S. 9–11). Vandenhoeck & Ruprecht.
- Bachmann, S., Biliás, C., Fischer, S., Gerber, S., Peter, C., Pöschl, J., Röhrig, M., & Trieschmann, M. (2024). DemokratieKulturBildung in der Lehrkräfteausbildung. Einblicke und Ausblicke zu einem Seminarentwicklungsprozess am Studienseminar für Gymnasien Marburg. In K. Porges, B. Menzel & S. Bachmann (Hrsg.), *Gelebte Demokratie in Schule und Lehrkräftebildung. Grundlagen, Praxisberichte, Rahmenbedingungen* (S. 166–175). Beltz Juventa.
- Barth, M. (2023). Change Agents für das 21. Jahrhundert ausbilden - Nachhaltigkeitswissenschaft als Studiengang. In G. Michelsen, M. Barth & D. Fischer (Hrsg.), *Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Hochschule. Wege und Wirkungen am Beispiel der Leuphana Universität Lüneburg*. Schriftenreihe Ökologie und Erziehungswissenschaft der Kommission Bildung für nachhaltige Entwicklung der DGfE (S. 83–97). Verlag Barbara Budrich GmbH.
- Benjamin, W. (1977). *Illuminationen. Ausgewählte Schriften*. Suhrkamp.
- Brohm, M. (2017). Werte, Sinn und Tugenden als Steuerungsgrößen in Organisationen. Für Fach- und Führungskräfte. Wiesbaden: Springer.
- Buber, M. (1994). *Das Dialogische Prinzip*. (7. Aufl.). Lambert Schneider GmbH.
- Bundeskanzleramt (o. J.). *Nachhaltige Entwicklung - Agenda 2030/SDGs, 4.7*. Abgerufen unter: <https://www.bundeskanzleramt.gv.at/themen/nachhaltige-entwicklung-agenda-2030/ziele-der-agenda-2030/ziel-4-hochwertige-bildung.html>. [01.04.2026].
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2017). *Nationaler Aktionsplan Bildung für nachhaltige Entwicklung Der deutsche Beitrag zum UNESCO-Weltaktionsprogramm. Nationale Plattform Bildung für nachhaltige Entwicklung*. Berlin: BMBF. Abgerufen unter: [Nationaler Aktionsplan Bildung für nachhaltige Entwicklung](#). [30.06.2025].
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (o. J.). Lernen zu handeln! Was bedeutet Bildung für nachhaltige Entwicklung? BNE-Portal. Abgerufen unter https://www.bne-portal.de/bne/de/infothek/mediathek/_documents/lernen-zu-handeln.html
- Bundesministerium für Bildung (o. J.). Prävention von Antisemitismus durch Bildung. Abgerufen unter: <https://www.bmb.gv.at/Themen/euint/ep/antisemitismus.html> [16.02.2026]
- Council of Europe (2021). *The Reference Framework of Competences for Democratic Culture*. Abgerufen unter: [1680a27f24](#) [11.05.2026]
- Council of Europe (2026). *Reference Framework of Competences for Democratic Culture in brief*. Abgerufen unter: <https://www.coe.int/en/web/reference-framework-of-competences-for-democratic-culture/rfcdc> [11.05.2026]
- Frech, S. (2024). Demokratie(-Bildung) und (Grund-)Werte. In H. Schöne & G. Carmele (Hrsg.), *Demokratiebildung in der Schule. Kontroversen um das Bildungsziel Demokratie* (S. 190–202). Wochenschau Verlag.
- Gessner, S., Becker, R., & Klingler, P. (2024). Demokratiebildung und die Frage der Haltung?! Perspektiven und Herausforderungen der Lehrer:innenbildung. In K. Porges, B. Menzel & S. Bachmann (Hrsg.), *Gelebte Demokratie in Schule und Lehrkräftebildung. Grundlagen, Praxisberichte, Rahmenbedingungen*, S. 26–37. Beltz Juventa.
- Goll, T. (2010). Werteordnung und Wertevermittlung im Politikunterricht. In Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.), *Freiheit, Gleichheit, Gerechtigkeit - Werteordnung und wertevermittlung. Elf Bausteine für Unterricht und außerschulische politische Bildung*, S. 9–26. Bundeszentrale für politische Bildung.

- Honigmann, B. (1999). *Damals, dann und danach*. Carl Hanser Verlag.
- Kenner, S., & Lange, D. (2020). Demokratiebildung. In S. Achour, M. Busch, P. Massing & C. Meyer-Heidemann (Hrsg.), *Wörterbuch Politikunterricht*, S. 48–51. Wochenschau Verlag.
- Klecker, M. (2023). Erweiterte Lehrkräfterolle für BNE - fortbildungsdidaktische Gedanken. In D. v. Elsenau, S. Gorski & K. Zumbrink (Hrsg.), *Bildung für nachhaltige Entwicklung. Ein Leitfaden für eine wirkungsorientierte Transformation von Schule und Unterricht* (S. 251–262). Cornelsen.
- Lamnek, S. (2010). *Qualitative Sozialforschung* (5. Aufl.). Beltz
- Lang-Wojtasik, G., & König, S. (2023). Große Transformation und Bildung für Nachhaltige Entwicklung - Einleitende Überlegungen. In G. Lang-Wojtasik & S. König (Hrsg.), *"Große Transformation und Bildung für Nachhaltige Entwicklung."* Weingartner Dialog über Forschung 6 (S. 11–14). Klemm + Oelschläger.
- Lejeune, P. (1994). *Der autobiographische Pakt*. Edition suhrkamp.
- Mayring, P. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (13. Aufl.). Beltz.
- Michelsen, G., & Stoltenberg, U. (2023). Nachhaltigkeit in der Lehre! Herausforderungen und Erfahrungen. In G. Michelsen, M. Barth & D. Fischer (Hrsg.), *Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Hochschule. Wege und Wirkungen am Beispiel der Leuphana Universität Lüneburg. Schriftenreihe Ökologie und Erziehungswissenschaft der Kommission Bildung für nachhaltige Entwicklung der DGfE* (S. 15–24) . Verlag Barbara Budrich GmbH.
- Pauldrach, M. (2023). *(Auto-)Biographische Texte im Literaturunterricht. Fachwissenschaftliche Grundlagen und fachdidaktische Perspektiven*. Peter Lang.
- Rieckmann, M., & Holz, V. (2017). Verankerung von Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Lehrerbildung in Deutschland. *ZEP: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik* 40 (3), S. 4–10.
- Rossmessl, D. (2026). Der demokratische Wert der Bildung. Warum Demokratie Bildung braucht und Bildung Demokratie. Weinheim: Beltz Juventa.
- Schneider, R. (2011). *Begegnen als pädagogisches Handeln. Theorie einer biografie-immanenten Handlungsweise und deren pädagogischer Effekt*. Tectum Verlag.
- Schmieder, C. (2001). „Mythos.“ Berlin. Abgerufen unter: <https://edoc.hu-berlin.de/bitstream/handle/18452/9824/26Om2ELJ9g7po.pdf;sequence=1> [15.03.2024]
- Spinner, K. H. (2022). *Literarisches Lernen. Aufsätze*. Reclam.
- Stein, E. (2016). *Gesammelte Werke: Philosophische Werke + Religiöse Aufsätze + Autobiografische Schriften*. Kindle Ausgabe.
- Stöger, P. (1996). Österreich 1945–1995: Erinnerungsarbeiten (oder: Über den Wert des Erinnerns).“ In H. J. Walter (Hrsg.). *1945–1995. Eine Fortsetzungsgeschichte* (S. 27–47)? Impulse, Band 9. Studienverlag.
- Stöger, P. (2002). Martin Buber: Grund-Sätze zu seinem "Dialogischen Prinzip". Vortrag an der ELTE Universität am 07.09.2002. Tiroler Schulnetz. Abgerufen unter <https://www.yumpu.com/de/document/read/21728602/martin-buber-tsn-tiroler-schulnetz> [30.06.2025].
- Stöger, P. (2003a). Martin Buber als Philosoph des Dialogs in Zeiten des Konflikts. In P. Graf (Hrsg.), *Dialog zwischen den Kulturen in Zeiten des Konflikts* (S. 61–87). V&R unipress.
- Stöger, P. (2003b). *Martin Buber. Eine Einführung in Leben und Werk*. Topos Verlag.

- Stöger, P. (2009). Martin Buber: Dialogisch-politische und dialogisch-pädagogische Überlegungen. Innsbrucker Diskussionspapiere zu Weltordnung, Religion und Gewalt. Nr. 28. Abgerufen unter <https://ulb-dok.uibk.ac.at/download/pdf/771890> [01.06.2025].
- Wagner-Egelhaaf, M. (2005). *Autobiographie*. 2. Aufl. J. B. Metzler.
- Weisseno, G. (2024). Qualitätsvoller Politikunterricht als Demokratiebildung. In H. Schöne & G. Carmele (Hrsg.), *Demokratiebildung in der Schule. Kontroversen um das Bildungsziel Demokratie* (S. 162–174). Wochenschau Verlag.
- Zangerl, K., & Stefan, S. A. (2025). In sich beheimatet sein. Über die Bedeutung von Biografiearbeit als (De-)Konstruktion sozialer Identität. In P. P. Pasqualoni, M. Hoffmann, U. Rapp & P. Steinmair-Pösel (Hrsg.), *Bildung im Spannungsfeld von Gleichheit, Differenz und Dekonstruktion* (S. 119 – 130). Waxmann.
- Zumbrink, K. (2023). Bildungsziele und Kompetenzen für das 21. Jahrhundert. In D. v. Elsenau, S. Gorski & K. Zumbrink (Hrsg.), *Bildung für nachhaltige Entwicklung. Ein Leitfaden für eine wirkungsorientierte Transformation von Schule und Unterricht* (S. 33–41). Cornelsen.

R&E-SOURCE

Eigentümerin und Medieninhaberin:
Pädagogische Hochschule Niederösterreich
Mühlgasse 67, 2500 Baden
www.ph-noe.ac.at | journal.ph-noe.ac.at

Die Beiträge der Zeitschrift **R&E-SOURCE** erscheinen unter der Lizenz [CC-BY-NC-ND 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/).
ISSN 2313-1640

Die vierte Ausgabe von **R&E-SOURCE** im 14. Jahrgang des Journals widmet sich dem Thema
frieden.lernen

Einreichungen sind bis 31. 01. 2027 herzlich willkommen unter
<https://journal.ph-noe.ac.at/index.php/resource/about/submissions>.
Erscheinungsdatum: 15. 04. 2027