

die hochschullehre – Jahrgang 11 – 2025 (15)

Herausgebende des Journals: Svenja Bedenlier, Ivo van den Berk, Sarah Berndt, Jonas Leschke, Peter Salden, Antonia Scholkmann, Angelika Thielsch

Beitrag in der Rubrik Praxisforschung

DOI: 10.3278/HSL2457W

ISSN: 2199-8825 wbv.de/die-hochschullehre



Evaluation eines Lehrmoduls zur Stärkung der Demokratiebildungskompetenz von Lehramtsstudierenden

JANIS WEHDE

Zusammenfassung

In diesem Beitrag wird ein zwei Sitzungen umfassendes, flexibel integrierbares Lehrmodul zur Stärkung der Demokratiebildungskompetenz von Lehramtsstudierenden evaluiert. Dazu werden 101 schriftliche Reflexionen von Studierenden aus drei bildungswissenschaftlichen Hochschulseminaren aus dem Wintersemester 2022/2023 und dem Sommersemester 2023 anhand der Text-Sortier-Technik ausgewertet. Die Evaluationsergebnisse verdeutlichen die studentischen Lernaktivitäten in den Kompetenzbereichen Werte, Einstellungen und Fähigkeiten für eine demokratische Kultur. Zudem wurden die Kenntnisse der Studierenden zur methodischen Gestaltung von demokratischen Aushandlungsprozessen im Unterrichts- und Schulkontext erweitert. Demnach konnte die Wirksamkeit des Lernmoduls auf der Prozess- und Ergebnisdimension hochschulischen Lernens plausibilisiert werden.

Schlüsselwörter: Demokratiebildung; Lehramtsstudierende; Lehrmodul; Evaluation; Text-Sortier-Technik

Evaluation of a teaching module to strengthen the democratic education competence of student teachers

Abstract

This paper evaluates a two-session, flexibly integrable teaching module to strengthen the democratic education competence of student teachers. For this purpose, 101 written reflections by students from three higher education courses in educational science from the winter semester 2022/2023 and the summer semester 2023 are analysed using the text-sorting technique. The evaluation results illustrate the students' learning activities in the competence areas of values, attitudes and skills for a democratic culture. In addition, the students' knowledge of the methodical design of democratic negotiation processes in the classroom and school context was improved. Accordingly, the effectiveness of the teaching module could be plausibilised on the process and outcome dimension of higher education learning.

Keywords: democratic education; student teachers; teaching module; evaluation; text-sorting technique

1 Vorbemerkung

Dieser Beitrag folgt einem auf „selbsttätiger Aneignung von Demokratie in demokratischer Praxis“ (Wohnig & Sämann, 2022, S. 263) verstandenen Begriff der *Demokratiebildung*, um eine Orientierung des Lehrmoduls am *mündigen Subjekt* hervorzuheben. Dabei steht die Ermöglichung von Partizipationserfahrungen im Vordergrund (Sant, 2019). Im Kern ist damit ein *Bildungsverständnis* gemeint, wie es von Klafki (2007, S. 52) mit dem Anspruch der Zukunftsoffenheit und Zielbestimmung dreier Grundfähigkeiten (*Selbstbestimmung*, *Mitbestimmung* und *Solidarität*) formuliert wurde. Eine Fokussierung besteht hinsichtlich der Bildungsgegenstände, die sich auf reale Gegebenheiten von Demokratien beziehen (Röken, 2020, S. 44 f.). In diesem Beitrag sind dies Erfahrungen, Explikationen und reflexive Hinterfragungen in und von bestehenden Lehr-Lern-Realitäten in Institutionen der Demokratie (wie z. B. der Schule oder der Hochschule), die Lebensräume der beteiligten Personen darstellen (Eis, 2015, S. 143; May, 2022, S. 258–261).¹

Politische Bildung bezieht sich referenziell eher auf den *Politikbegriff* bzw. das *Politische* (Massing, 2005, S. 19). Ebenso am Leitbild der *Mündigkeit* orientiert (Hahn-Laudenberg, 2017, S. 35), thematisiert sie jedoch stärker gesellschaftliche, ökonomische oder politische Gegenstände und Konflikte, an denen – auf Grundlage einer analytischen bzw. systematischen Auseinandersetzung – politisches Wissen sowie politische Handlungs- und Urteilsfähigkeit erworben werden können (Wohnig & Sämann, 2022).

2 Ausgangslage

In demokratischen Gesellschaften wird von Schulen und *allen dort tätigen Lehrpersonen* erwartet, dass sie demokratische Kompetenzen ihrer Schüler:innen fördern. Für die Bundesrepublik Deutschland ist diese Erwartungshaltung aus rechtlicher (Avenarius & Hanschmann, 2019), bildungspolitischer (BMFSFJ, 2020; KMK, 2018) und bildungswissenschaftlicher (Aktionsrat Bildung, 2020; Berkemeyer & Mende, 2018; Brügelmann, 2019; Culp, 2021; SKW, 2024) Perspektive dokumentiert.

Aus *rechtlicher Perspektive* sollen Lehrpersonen „den auf Art. 7 Abs. 1 GG beruhenden Bildungs- und Erziehungsauftrag des Staates in der Schule“ (Avenarius & Hanschmann, 2019, S. 618) erfüllen. Dieser Auftrag erschöpft sich nicht in der Vermittlung von Wissen, sondern zielt ebenso darauf ab, „den einzelnen Schüler und die einzelne Schülerin zu einem selbstverantwortlichen Mitglied der Gesellschaft heranzubilden“ (Avenarius & Hanschmann, 2019, S. 118). In den *bildungspolitischen Empfehlungen* der Kultusministerkonferenz (2018) mit dem Titel „Demokratie als Ziel, Gegenstand und Praxis historisch-politischer Bildung und Erziehung in der Schule“ wird von Lehrpersonen gefordert, „die Bereitschaft der Schülerinnen und Schüler zur Übernahme von Verantwortung und zur aktiven Mitgestaltung des Schullebens“ (S. 8) zu fördern. Im *bildungswissenschaftlichen Diskurs* betonen Berkemeyer und Mende (2018, S. 258), dass Demokratie lernen und eine demokratische Erziehung die zentralen Ziele des Schulsystems sind.

Passend dazu erinnern die Autor:innen des 16. Kinder- und Jugendberichts des BMFSFJ (2020): „Wenn politische und demokratische Bildung wirklich als Querschnittsaufgabe der Schule verstanden werden soll, darf keine angehende Lehrperson die Hochschule verlassen, ohne auf diese Aufgabe vorbereitet zu sein“ (S. 236). Der Aktionsrat Bildung (2020, S. 24) fordert ebenfalls eine systematische Vermittlung didaktischer Lehr-Lern-Methoden zur Förderung demokratischer Kompetenzen in der Lehrer:innenbildung.

In den Empfehlungen der KMK (2018, S. 9) werden diesbezüglich Debatten oder Simulationen von Wahlprozessen als handlungsorientierte Methoden vorgeschlagen. Zudem argumentiert Brü-

¹ Solche Aspekte werden im wissenschaftlichen Diskurs auch unter den Begriffen *Demokratiepädagogik* (Fauser, 2011), *Demokratiedidaktik* (Lange & Himmelmann, 2010) oder *Demokratie-Lernen* (Himmelmann, 2016) verhandelt.

gelmann (2019, S. 626), dass eine Demokratisierung der Schule auch die unterrichtliche Erweiterung der Handlungsräume von Schüler:innen bei der Gestaltung ihrer Lernziele und Lernwege umfasst.

Für die Lehrer:innenbildung ergibt sich daher die Herausforderung, Studierende auch fächerübergreifend bzw. in unterschiedlichen Fächern und Fachkontexten auf die Förderung demokratischer Kompetenzen vorzubereiten.

Aktuelle *Forschungsbefunde* zur Vorbereitung von Lehramtsstudierenden auf die Förderung demokratischer Kompetenzen sind selten. So bezeichnet Dippelhofer (2019) die Forschung zur Vorbereitung von Lehramtsstudierenden auf die schulische Aufgabe der „politisch-demokratischen“ (S. 45) Wertebildung als marginales Feld.

Befunde zur systematischen Verankerung der Demokratiebildung in der ersten Phase der Lehrer:innenbildung in Deutschland liefern jedoch Hinweise zu diesem Themenfeld. So kommen Berkemeyer et al. (2023b) unter Berücksichtigung einer Sichtung von Veranstaltungs- und Modultexten aus 24 deutschen Universitäten zu dem Urteil, dass „die akademische Landschaft in Deutschland von einer systematischen Verankerung demokratiepädagogischer Inhalte und Themen im Lehramtsstudium weit entfernt“ (S. 10) ist.

Die Ergebnisse einer Studie von Schneider und Gerold (2018) zu lehrerbezogenen Einflussgrößen der Demokratiebildung an Schulen stützen diese Aussage. Dort gaben 41,8 % der 1.216 befragten Lehrpersonen aus weiterführenden Schulen an, Bestandteile der Demokratiebildung hätten in ihrem Studium einen niedrigen Stellenwert eingenommen (Schneider & Gerold, 2018, S. 28). Diese Angaben sind besonders bedenklich, da sich ein nicht unerheblicher Anteil der befragten Lehrer:innen den Fächergruppen Politik bzw. Sozialkunde ($n = 323$) und Geschichte ($n = 297$) zuordnete (Schneider & Gerold, 2018, S. 3).

Studienergebnisse von Dippelhofer (2009) zeigen zudem, dass Lehramtsstudierende die Vorbereitung auf eine Durchführung „praktische[r] Demokratieübungen“ (S. 59) als unzureichend wahrnehmen.

Um dieser Situation entgegenzuwirken, wurde an der Universität Paderborn im Rahmen des Projektes *DemoKult*² ein Lehrmodul zur Stärkung der *Demokratiebildungskompetenz* von Lehramtsstudierenden entwickelt und evaluiert, das methodische Elemente zur Förderung von *Kompetenzen für eine demokratische Kultur* (Europarat, 2018) in den Fokus rückt.

3 Ein Lehrmodul zur Stärkung der Demokratiebildungskompetenz von Lehramtsstudierenden

Das Lehrmodul umfasst zwei Sitzungen mit einem zeitlichen Umfang von je 90 Minuten. Es kann flexibel und thematisch unabhängig in den Verlaufsplan von Hochschulveranstaltungen integriert werden, jedoch wird ein Einsatz in Veranstaltungen mit maximal 45 Studierenden empfohlen.

Für den vorliegenden Beitrag wurde das Lehrmodul in drei bildungswissenschaftlichen Seminaren mit dem Titel „Diagnose und Förderung“ im Modul „Unterricht und Allgemeine Didaktik“ an der Universität Paderborn durchgeführt und gemäß des *Scholarship of Teaching and Learning* (SoTL) wissenschaftlich begleitet (Felten, 2013; Vöing, 2022).³ Im Wintersemester 2022/2023 erfolgte zunächst eine Erprobung und im Sommersemester 2023 zwei weitere Durchführungen mit geringen konzeptionellen Anpassungen.

2 Webverweis: Weiterführende Informationen zum Projekt DemoKult.

3 So führten Rückmeldungen von Studierenden in der Erprobungsphase zu Veränderungen des Lehrmoduls hinsichtlich der *zeitlichen Planung*, der *vergebenen Rollen* und der jeweiligen *Aufgabenbeschreibungen*.

3.1 Didaktisches Konzept

Aus didaktischer Perspektive verbindet das Lehrmodul *kooperative* und *diskursive methodische Elemente* mit dem Ziel der demokratischen Erarbeitung von Beurteilungskriterien sowie deren Anwendung bei der Leistungsbeurteilung in Hochschulprüfungen. Additiver Bestandteil ist das Konzept des *Constructive Alignment* und eine damit einhergehende Abstimmung der Lehr-Lern-Prozesse und Prüfungen auf die intendierten Lernergebnisse (Biggs & Tang, 2011).

Das Lehrmodul ist außerdem anschlussfähig an Himmelmanns (2016) theoretische Überlegungen zur *Demokratie als Lebensform* und bezieht Vorarbeiten aus Lehrkonzepten zur Demokratiebildung im Lehramtsstudium ein (Berkemeyer et al., 2023a; Bicheler et al., 2023). So geben Bicheler et al. (2023) diskursive Anregungen zum Begriff der *Demokratiebildungskompetenz*.⁴ Sie verstehen schulische Demokratiebildung als „übergreifende, normativ fundierte Aufgabe, die Wissensvermittlung, Kompetenzerwerb und Wertevermittlung verbindet“ (Bicheler et al., 2023, S. 61f.) und ordnen die dafür benötigten Grundlagen – u.a. Kenntnisse zum Einsatz demokratiepädagogischer Methoden oder zur Entwicklung einer demokratischen Unterrichtskultur – der *professionellen Handlungskompetenz* von Lehrpersonen zu.

Zudem orientiert sich das Lehrmodul am *handlungsorientierten Ansatz* der Wertebildung von Schubarth et al. (2017, S. 83) sowie an den Ausführungen von Brendel et al. (2019, S. 50–74) zur kompetenzorientierten Didaktik in der Hochschullehre.

3.2 Ablauf des Lehrmoduls

In der *ersten Sitzung* des Lehrmoduls wurden Beurteilungskriterien für wissenschaftliche Poster kooperativ erarbeitet.

Zu Beginn erfolgte eine Lösung von Gruppen und Rollen mit dazugehörigen Aufgabenbeschreibungen. Es wurden die Rollen der *Bürger:innen*, der *Redner:innen*, der *Verfasser:innen* in den Gruppen A bis E sowie die Rolle der *Präsident:innen* vergeben. Die Gruppengrößen umfassten vier bis sieben Personen. Die jeweiligen Rollen und Aufgabenbeschreibungen orientierten sich an den Ausführungen von Slwka (2008, S. 52–90) zur *Apollo-Technik* und zur *strukturierten Debatte*.

Im Anschluss an die Lösung folgte ein inhaltlicher Vortrag zum Thema Förderung demokratischer Kompetenzen als Aufgabe von Lehrer:innen. Der Input umfasste Erläuterungen zum *Demokratiebegriff* (Marschall, 2014; Schmidt, 2019; Vorländer, 2020), zu *demokratischen Kompetenzen* und deren *Modellierung* (Europarat, 2018; Gloe et al., 2020; Große Prues, 2022; Himmelmann, 2016; Weinert, 2014) sowie zu Wirkungen ausgewählter *Personen- und Unterrichtsmerkmale* auf *Partizipation* und den *Erwerb demokratischer Kompetenzen* (Hess & McAvoy, 2015; Lösel et al. 2018; Maurissen, Claes & Barber, 2018; Persson, 2015).

Anschließend startete mit der Apollo-Technik das *erste methodische Element*. Dabei erarbeiteten die Studierenden die Beurteilungskriterien auf Grundlage ihrer rollenbezogenen Aufgabenbeschreibungen. Die *Bürger:innen*, *Redner:innen* und *Verfasser:innen* entwickelten in 20-minütiger Einzelarbeit Beurteilungskriterien für wissenschaftliche Poster. Zur Unterstützung erhielten die Studierenden ein Poster aus dem Vorsemester als Good-Practice-Beispiel, eine Formatvorlage für die Beurteilungskriterien und einen Leitfaden mit Hinweisen zur Gestaltung des Posters. Nach Abschluss der Einzelarbeit integrierten die Studierenden einer Gruppe ihre Beurteilungskriterien in einem 20-minütigen Austausch zu einem gemeinsamen Vorschlag. Die Gruppenvorschläge wurden anschließend von den *Verfasser:innen* bis zum Ende des Seminartages im *PANDA-Begleitkurs*⁵ hochgeladen, damit sich alle Studierenden auf die in der Folgewoche stattfindende strukturierte Debatte vorbereiten konnten. Die *Präsident:innen* nutzten die Erarbeitungszeiträume der ersten Sitzung, um deren Leitung vorzubereiten.

⁴ Der Begriff *Demokratiebildungskompetenz* lenkt den Fokus auf professionelle Handlungskompetenzen zur „Umsetzung von ‚politischer Bildung als Prinzip‘ und auf die Gestaltung von Unterricht und Schule gemäß demokratiepädagogische[r] Konzepte“ (Bicheler et al., 2023, S. 61).

⁵ Das *Paderborner Assistenzsystem für Nachrichten, Dokumente und Austausch* (PANDA) ist eine digitale Lernplattform der Universität Paderborn.

In der *zweiten Sitzung* fand ein diskursiver und regelgeleiteter Austausch von Argumenten zu den Gruppenvorschlägen statt.

Zu Beginn der zweiten Sitzung übernahmen die Präsident:innen das Wort, um das *zweite methodische Element* – die strukturierte Debatte – zu leiten. Diesbezüglich nahmen die Präsident:innen eine Begrüßung der Anwesenden, eine Regelerläuterung, die Moderation und abschließend die Beendigung der Debatte vor.

Nach Beendigung der Debatte wurde eine anonyme Abstimmung per *Mentimeter* durchgeführt, bei der die Studierenden ihren favorisierten Vorschlag wählen konnten. Das Wahlergebnis wurde direkt im Anschluss über den PANDA-Begleitkurs freigegeben.

Der gewählte Kriterienkatalog wurde schließlich im Rahmen der Prüfungen zur Leistungsbeurteilung herangezogen. Nach den Prüfungen (im WiSe 2022/2023 $n = 32$; im SoSe 2023 $n = 58$) erhielten die Studierenden ein Feedback auf Grundlage der im Seminar gewählten Beurteilungskriterien.

Abbildung 1 zeigt eine grafische Übersicht zum Ablauf des Lehrmoduls.



Abbildung 1: Übersichtsgrafik zum Lehrmodul zur Stärkung der Demokratiebildungskompetenz von Lehramtsstudierenden

4 Methode

Im Anschluss an das Lehrmodul bearbeiteten die Studierenden *Reflexionsaufgaben* mittels *Limesurvey*.⁶ Die schriftlichen Reflexionen wurden zur Evaluation des Lehrmoduls herangezogen. Es liegt demnach ein *Ein-Gruppen-Design* mit einer *qualitativen Post-Erhebung* vor (Balzer & Beywl, 2018, S. 95).

Die Reflexionsaufgaben fokussierten unter Bezugnahme auf das „Angebots-Nutzungs-Modell“ zur Erklärung von Lehr-Lern-Prozessen an der Hochschule“ (Braun et al., 2014, S. 438) die *Prozessdimension* und die *Ergebnisdimension* hochschulischen Lernens.

Die Evaluation der *Prozessdimension* richtete sich darauf, inwiefern die Studierenden wahrnehmen, ob und welche demokratischen Kompetenzen mit den methodischen Elementen des Lehrmoduls gefördert werden. Dies wurde über die von den Studierenden hergestellten Verknüpfungen der demokratischen Kompetenzen mit den Anforderungen der im Lehrmodul erprobten methodischen Elementen abgebildet. Hierbei standen in Anlehnung an Braun et al. (2014, S. 437–439) insbesondere Aspekte der *äußeren* und *inneren Lernaktivitäten* der Studierenden im Vordergrund. Als Beispiele für *äußere Lernaktivitäten* gelten z. B. aktives Zuhören, Gruppenarbeit oder die Gesprächsbeteiligung (Braun et al., 2014, S. 439), als *innere Lernaktivitäten* das Nachvollziehen und Verarbeiten von Informationen oder die Elaboration neuer Erfahrungen (Braun et al., 2014, S. 439). Damit verbunden sind Aspekte einer *klaren und regelgeleiteten Strukturierung* des Lehrmoduls, eines *unterstützenden Lernklimas*, einer *gemeinschaftlichen Zielorientierung* sowie *herausfordernder kognitiver Aktivitäten* (Braun et al., 2014, S. 437 f.).

Auf der *Ergebnisdimension* stand im Mittelpunkt, ob die Studierenden Anwendungsmöglichkeiten bzw. Einschränkungen der Methoden für den zukünftigen Unterricht identifizieren. Nach Braun et al. (2014, S. 438) wird demnach *methodisches Wissen* bzw. die *Methodenkenntnis* als Lernergebnis fokussiert.

4.1 Fragestellungen und Kriterien zur Evaluation des Lehrmoduls

In Anlehnung an Balzer und Beywl (2018, S. 75) wurden zwei *Fragestellungen* zur Evaluation des Lehrmoduls formuliert.

1. *Prozessdimension*: Inwiefern stellen die Lehramtsstudierenden eine Verknüpfung zwischen den Anforderungen des Lehrmoduls und den Kompetenzen für eine demokratische Kultur her?
2. *Ergebnisdimension*: Welche Möglichkeiten und Einschränkungen benennen die Lehramtsstudierenden zur Integration der im Lehrmodul durchgeführten methodischen Elementen in ihren zukünftigen Unterricht?

Im Rahmen der *ersten Fragestellung* wurden *zwei Evaluationskriterien* festgelegt:

- Mindestens 85 % der Studierenden stellen mindestens eine Verknüpfung zwischen den Anforderungen des Lehrmoduls und den Kompetenzen für eine demokratische Kultur her.
- Die Verknüpfungsschwerpunkte der Lehramtsstudierenden liegen in den Kompetenzbereichen Werte, Einstellungen und Fähigkeiten.

Mit Bezug zur *zweiten Fragestellung* wurden ebenfalls *zwei Evaluationskriterien* festgelegt:

- Mindestens 85 % der Studierenden beschreiben mindestens ein schulbezogenes Anwendungsbeispiel zu den im Lehrmodul durchgeführten methodischen Elementen.
- Es werden mehr Anwendungsbeispiele mit Unterrichtsbezug beschrieben als ohne Unterrichtsbezug.

⁶ Während der Bearbeitung der Reflexionsaufgaben konnten die Studierenden auf Erläuterungen zum Modell *Kompetenzen für eine demokratische Kultur des Europarates* (2018, S. 35–57) zurückgreifen.

4.2 Stichprobe

Von den 118 für die Seminare angemeldeten Studierenden bearbeiteten 101 die Reflexionsaufgaben. Zehn Studierende meldeten sich zum Seminar an, nahmen jedoch nicht teil. Weitere sieben Studierende bearbeiteten die Reflexionsaufgaben nicht. Die Stichprobe umfasst dementsprechend $N = 101$ Lehramtsstudierende.

Alle Studierenden befanden sich zum Erhebungszeitpunkt im *Bachelor of Education* an der Universität Paderborn. Ein Anteil von 29,7% belegte den Studiengang *HRSGe* ($n = 30$). Weitere 66,3% studierten den Studiengang *GyGe* ($n = 67$). Vier Studierende machten keine Angabe zur Schulform.

Das durchschnittliche Alter lag bei 22 Jahren ($M = 22,09$, $SD = 2,08$). Mit 62,4% ($n = 63$) war der überwiegende Anteil *weiblich* (33,6% und $n = 34$ *männlich*; 4% und $n = 4$ *keine Angabe*). Im Durchschnitt befanden sich die Studierenden zum Zeitpunkt der Datenerhebung zwischen dem vierten und fünften *Fachsemester* ($M = 4,89$, $SD = 2,49$).

Mit Blick auf die *Studienschächer* dominierten *Englisch* ($n = 41$), *Deutsch* ($n = 33$), *Geschichte* ($n = 23$), *Philosophie* ($n = 23$), *Kunst* ($n = 16$), *Pädagogik* ($n = 12$), *Mathematik* ($n = 12$) und *Sport* ($n = 9$).

4.3 Auswertungsstrategie

Die Datenauswertung erfolgte mithilfe der *Text-Sortier-Technik* (Balzer & Beywl, 2018, S. 173–185). Die Text-Sortier-Technik ist ein Verfahren zur Strukturierung qualitativer Datenmengen mit konventionellen Textverarbeitungsprogrammen. In der methodischen Anlage basiert sie auf der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2022).

Die Kategorienzuordnungen erfolgten im Rahmen der ersten Fragestellung *deduktiv* in Anlehnung an das Kompetenzmodell des Europarates (2018) und hinsichtlich der zweiten Fragestellung *induktiv*.

Zur Überprüfung der Intersubjektivität des Kategorienmodells wurde die *Inter-Rater-Reliabilität* mittels zweier Kodierer für die Zuordnung der Sinneinheiten bestimmt. Der Kennwert für das gesamte Datenmaterial von Cohens $\kappa = 0,95$ kann in Anlehnung an Landis und Koch (1977) als *nahezu perfekt* eingeordnet werden.

Balzer und Beywl (2018, S. 183–185) schlagen vor, personenbezogene Kategorienzuweisungen anhand einer prozentualen *Transformationstabelle* sprachlich einzuordnen. Tabelle 1 beschreibt diese Transformation für die vorliegende Studie.

Tabelle 1: Personenbezogene Transformationstabelle auf Grundlage einer prozentualen Verteilungsvorlage von Balzer und Beywl (2018, S. 183–185)

Anzahl personenbezogener Kategorienzuweisungen	Zugeordnete Zahladjektive
0	keiner
1–5	einzelne
6–14	manche
15–39	mehrere
40–60	in etwa die Hälfte
61–85	die Mehrheit
86–94	die große Mehrheit
95–100	praktisch alle
101	alle

5 Ergebnisse

Bei der Auswertung konnten 728 Sinneinheiten von 101 Personen auf 57 unterschiedliche Kategorien aufgeteilt werden. Dabei wurden 14 nicht-interpretierbare Sinneinheiten ausgeschlossen. Weiterhin wurden 23 Sinneinheiten in Kategorien eingeordnet, die keine Aussagekraft für die Fragestellungen besitzen.

5.1 Wirkungen des Lehrmoduls auf der Prozessdimension

Die große Mehrheit der Studierenden (n = 92, 91,1%) stellte eine Verknüpfung zwischen den Anforderungen des Lehrmoduls und den Kompetenzen für eine demokratische Kultur aus dem Modell des Europarates her. Zudem lagen die Verknüpfungsschwerpunkte der Lehramtsstudierenden in den Kompetenzbereichen Werte, Einstellungen und Fähigkeiten.

Von den Lehramtsstudierenden wurden Aspekte der *klaren und regelgeleiteten Strukturierung* der Methoden, eines *unterstützenden Lernklimas, gemeinschaftlich geteilter Ziele* sowie weiterführend *äußere Lernaktivitäten* (z. B. aktives Zuhören, kooperatives Arbeiten oder Argumentationsaustausch) und *innere Lernaktivitäten* (z. B. analytisches Nachvollziehen, Perspektivwechsel oder Meinungsanpassungen) beschrieben. Tabelle 2 veranschaulicht die Kategorienzuordnungen zur Prozessdimension.

Tabelle 2: Übersicht der Kategorienzuordnungen zur Prozessdimension (Evaluationsfragestellung 1)

Kategorie	Bezeichnung	Anzahl	
		St	Si
<i>Kompetenzbereich Werte</i>			
KA010	Verknüpfung: Wertschätzung der Menschenwürde und Menschenrechte mit Anforderungssituationen	16	16
KA011	Verknüpfung: Wertschätzung kultureller Vielfalt mit Anforderungssituationen	1	1
KA012	Verknüpfung: Wertschätzung von Demokratie, Gerechtigkeit, Fairness, Gleichheit und Rechtsstaatlichkeit mit Anforderungssituationen	29	40
<i>Kompetenzbereich Einstellungen</i>			
KA020	Verknüpfung: Offenheit gegenüber dem kulturellen Anderssein und anderen Überzeugungen, Weltanschauungen und Praktiken mit Anforderungssituationen	9	10
KA021	Verknüpfung: Respekt mit Anforderungssituationen	27	28
KA022	Verknüpfung: Gemeinwohlorientierung mit Anforderungssituationen	45	50
KA023	Verknüpfung: Verantwortung mit Anforderungssituationen	7	8
KA024	Verknüpfung: Vertrauen in die eigene Handlungsfähigkeit mit Anforderungssituationen	12	12
KA025	Verknüpfung: Toleranz für Mehrdeutigkeit mit Anforderungssituationen	11	12

(Fortsetzung Tabelle 2)

Kategorie	Bezeichnung	Anzahl	
		St	Si
<i>Kompetenzbereich Fähigkeiten</i>			
KA030	Verknüpfung: Selbstständige Lernkompetenzen mit Anforderungssituationen	8	8
KA031	Verknüpfung: Analytische und kritische Denkweise mit Anforderungssituationen	26	28
KA032	Verknüpfung: Fähigkeit, zuzuhören und Dinge wahrzunehmen mit Anforderungssituationen	41	46
KA033	Verknüpfung: Empathie mit Anforderungssituationen	14	15
KA034	Verknüpfung: Flexibilität und Anpassungsfähigkeit mit Anforderungssituationen	20	21
KA035	Verknüpfung: Sprachliche, kommunikative und vielsprachliche Fähigkeiten mit Anforderungssituationen	26	27
KA036	Verknüpfung: Teamfähigkeit mit Anforderungssituationen	29	32
KA037	Verknüpfung: Konfliktlösungskompetenzen mit Anforderungssituationen	9	9
<i>Kompetenzbereich Wissen und kritisches Denken</i>			
KA040	Verknüpfung: Wissen und kritisches Selbstverständnis mit Anforderungssituationen	6	8
KA041	Verknüpfung: Wissen und kritische Bewertung von Sprache und Kommunikation mit Anforderungssituationen	4	4
KA042	Verknüpfung: Wissen und kritisches Weltverstehen mit Anforderungssituationen	3	3
<i>Anmerkungen.</i> KA = Kategorie; St = Anzahl studierendenbezogener Kategorienzuordnungen ($N = 646$); Si = Anzahl sinn-einheitsbezogener Kategorienzuordnungen ($N = 728$)			

5.1.1 Verknüpfungsschwerpunkte im Kompetenzbereich Werte

Im Rahmen des Kompetenzbereichs *Werte* des Modells vom Europarat (2018, S. 36–38) dominierten Beiträge zur *Wertschätzung der Demokratie, Gerechtigkeit, Fairness, Gleichheit und Rechtsstaatlichkeit* (KA012). *Mehrere Studierende* verknüpften Aspekte der Fairness, der Gerechtigkeit, der Gleichbehandlung und demokratischer Mehrheitsbeschlüsse mit den Anforderungen des Lehrmoduls. So lautet ein Beispiel zur Gleichbehandlung:

Die Tatsache, dass keine Ausnahmen bei den Redeanteilen zugelassen waren, wirkte auf mich zwar zunächst recht streng, im Nachhinein betrachtet jedoch sehr fair (Student:in 06_W).⁷

Folgende Verknüpfung veranschaulicht hingegen die Bedeutung des Mehrheitsentschlusses:

Demokratie wurde wertgeschätzt, indem über Entscheidungen abgestimmt wurde und gemeinsam ein Ergebnis erstellt wurde, mit dem die Mehrheit zufrieden war (Student:in 66_S).

⁷ Studierende aus dem Wintersemester 2022/2023 sind mit einem W gekennzeichnet, Studierende aus dem Sommersemester 2023 mit einem S.

Des Weiteren verknüpften *mehrere Studierende* Anforderungssituationen mit der Kompetenzfacette *Wertschätzung der Menschenwürde und Menschenrechte* (KA010). Hierbei bezogen sich die Studierenden insbesondere auf den grundsätzlichen Wert eines würdevollen Umgangs miteinander. Auffällig ist, dass nur *eine befragte Person* eine explizite Verknüpfung der *Wertschätzung kultureller Vielfalt* mit situativen Anforderungen vornahm (KA011).

5.1.2 Verknüpfungsschwerpunkte im Kompetenzbereich *Einstellungen*

In Bezug auf die Kompetenzfacetten aus dem Bereich *Einstellungen* (Europarat, 2018, S. 39–44) zeigte sich, dass *in etwa die Hälfte der Studierenden* eine reflexive Verknüpfung zwischen der *Gemeinwohlorientierung* (KA022) und den Anforderungen des Lehrmoduls herstellte. Hierbei stand das rollenbezogene Verantwortungsgefühl gegenüber den Kommilitonen sowie das Wohlergehen der Seminargruppe im Fokus. Ein Beispiel:

Außerdem habe ich durch meine Argumente versucht, die beste Lösung für das Gemeinwohl des Kurses zu finden (Student:in 67_S).

Weiterhin verknüpften *mehrere Studierende* die Kompetenzfacette *Respekt* (KA021) mit den situativen Anforderungen. Diese Kategorie wurde von den Studierenden mit einem respektvollen Umgang mit den Kommilitonen assoziiert. Im Verhältnis dazu stellten nur *manche Studierende* Bezüge zwischen situativen Anforderungen und den Kompetenzfacetten *Offenheit gegenüber dem kulturellen Anderssein, anderen Überzeugungen, Weltanschauungen und Praktiken* (KA020), *Verantwortung* (KA023), *Vertrauen in die eigene Handlungsfähigkeit* (KA024) sowie *Toleranz für Mehrdeutigkeit* (KA025) her.

Verknüpfungen zur *erstgenannten Kategorie* zeigten sich durch eine Aufgeschlossenheit gegenüber den Argumenten bzw. Meinungen der Kommilitonen. Für die Kategorie *Verantwortung* zogen die Studierenden ein moralisches Verantwortungsgefühl aufgrund eigener Werthaltungen heran. Der Kategorie *Vertrauen in die eigene Handlungsfähigkeit* konnten Antworten zum Glauben an die erfolgreiche Umsetzung von Handlungen zugeordnet werden. *Toleranz für Mehrdeutigkeit* wurde durch Beiträge repräsentiert, die einen positiven Umgang mit unvereinbaren Meinungen ausdrückten.

5.1.3 Verknüpfungsschwerpunkte im Kompetenzbereich *Fähigkeiten*

Im Kompetenzbereich *Fähigkeiten* (Europarat, 2018, S. 44–51) verband *in etwa die Hälfte der Studierenden* die Anforderungen des Lehrmoduls mit einem aktiven Zuhören als Bestandteil der Facette *Fähigkeit, zuzuhören und Dinge wahrzunehmen* (KA032). Als Beispiel:

Ich musste, um den für mich am besten passenden Bewertungsbogen zu wählen, den Redner:innen gut zuhören und ihre Präsentation nachvollziehen (Student:in 10_S).

Mehrere Studierende stellten zudem einen Bezug zwischen den Anforderungen und den Kompetenzfacetten *Teamfähigkeit* (KA036), *sprachliche, kommunikative und vielsprachliche Fähigkeiten* (KA035), *analytische und kritische Denkweise* (KA031), *Empathie* (KA033) sowie *Flexibilität und Anpassungsfähigkeit* (KA034) her.

Bei der *Teamfähigkeit* stand eine Konsensorientierung zur gemeinsamen Zielerreichung im Mittelpunkt. Im Kontext der *sprachlichen, kommunikativen und vielsprachlichen Fähigkeiten* wurde insbesondere auf eine angemessene Art der sprachlichen Interaktionen verwiesen. Die *analytische und kritische Denkweise* wurde anhand der Abwägung und dem Hinterfragen von Argumenten aufgegriffen. Bei der *Empathie* stellten die Studierenden den Perspektivwechsel in den Vordergrund. Mit Blick auf die *Flexibilität und Anpassungsfähigkeit* wurden Veränderungen der eigenen Ansichten beschrieben. Zum Beispiel wie folgt:

Ich hatte keinen Tunnelblick in dem Sinne, dass nur meine Ergebnisse richtig sind, sondern konnte andere Ideen aufnehmen, an meine anpassen und auch erweitern (Student:in 54_S).

Darüber hinaus stellten *manche Studierende* einen Bezug zwischen den Anforderungen des Lehrmoduls und den Kompetenzfacetten *selbstständige Lernkompetenzen* (KA030) und *Konfliktlösungskompetenzen* (KA037) her.

5.1.4 Verknüpfungsschwerpunkte im Kompetenzbereich Wissen und kritisches Denken

Im Kompetenzbereich *Wissen und kritisches Denken* (Europarat, 2018, S. 52–57) stellten *manche Studierende* Verknüpfungen mit der Facette *Wissen und kritisches Selbstverständnis* (KA040) her. Hierbei rekurrerten sie auf Wissen über sich selbst in sozialen Situationen. Lediglich *einzelne Studierende* verknüpften die methodischen Elemente mit den Kompetenzfacetten *Wissen und kritisches Denken über Sprache und Kommunikation* (KA041) sowie *Wissen und kritisches Weltverstehen* (KA042). Dabei bezogen sich die Studierenden auf Wissensbestände über angemessene Kommunikation oder auf Wissen zu Fachgebieten (z. B. Politik oder Recht).

5.2 Wirkungen des Lehrmoduls auf der Ergebnisdimension

Die große Mehrheit der Studierenden beschrieb mindestens ein schulbezogenes Anwendungsbeispiel für die durchgeführten methodischen Elemente ($n = 89$, 88,1%). Weiterführend zeigte sich, dass die Studierenden mehr *fächerübergreifende Anwendungsbeispiele mit Unterrichtsbezug* beschrieben als *ohne Unterrichtsbezug* ($n = 85$ vs. $n = 47$). Tabelle 3 veranschaulicht die Kategorienzuordnungen zur Ergebnisdimension.

Tabelle 3: Übersicht der Kategorienzuordnungen zur Ergebnisdimension (Evaluationsfragestellung 2)

Kategorie	Beschreibung	Anzahl	
		St	Si
<i>Fächerübergreifende Beispiele</i>			
KA050	Apollo-Technik ungeeignet	2	2
KA051	Strukturierte Debatte ungeeignet	3	3
KA052	Anwendungsmöglichkeit Apollo-Technik: Unterrichtsbezug	35	41
KA053	Anwendungsmöglichkeit Apollo-Technik: Kein Unterrichtsbezug	18	22
KA054	Anwendungsmöglichkeit strukturierte Debatte: Unterrichtsbezug	32	39
KA055	Anwendungsmöglichkeit strukturierte Debatte: Kein Unterrichtsbezug	13	22
KA056	Anwendungsmöglichkeit Abstimmung: Unterrichtsbezug	5	5
KA057	Anwendungsmöglichkeit Abstimmung: Kein Unterrichtsbezug	2	3
<i>Fachbezogene Beispiele</i>			
KA060	Anwendungsmöglichkeit der Methoden: Politik	2	2
KA061	Anwendungsmöglichkeit der Methoden: Geschichte	12	12
KA062	Anwendungsmöglichkeit der Methoden: Philosophie	3	3
KA063	Anwendungsmöglichkeit der Methoden: Deutsch	10	11
KA064	Anwendungsmöglichkeit der Methoden: Englisch	13	14
KA065	Anwendungsmöglichkeit der Methoden: Mathe	4	5
KA066	Anwendungsmöglichkeit der Methoden: Physik	2	2

(Fortsetzung Tabelle 3)

Kategorie	Beschreibung	Anzahl	
		St	Si
KA067	Anwendungsmöglichkeit der Methoden: Französisch	2	2
KA068	Anwendungsmöglichkeit der Methoden: Kunst	6	6
KA069	Anwendungsmöglichkeit der Methoden: Musik	1	2
KA070	Anwendungsmöglichkeit der Methoden: Hauswirtschaft	1	2
KA071	Anwendungsmöglichkeit der Methoden: Sport	4	4
KA072	Anwendungsmöglichkeit der Methoden: Pädagogik	3	3
KA073	Anwendungsmöglichkeit der Methoden: Spanisch	2	2
KA074	Anwendungsmöglichkeit der Methoden: Chemie	1	1
KA075	Anwendungsmöglichkeit der Methoden: Religion	1	1
<i>Bezüge zur Förderung demokratischer Kompetenzen von Schüler:innen</i>			
KA080	Bezüge Apollo-Technik → Förderung demokratischer Kompetenzen von SuS	17	20
KA081	Bezüge strukturierte Debatte → Förderung demokratischer Kompetenzen von SuS	11	14
KA082	Bezüge Abstimmung → Förderung demokratischer Kompetenzen von SuS	3	3
<i>Weitere Aspekt zur Ergebnisdimension</i>			
KA003	Bewertung der eigenen Aufgaben/Rolle	8	10
KA004	Bewertung der Methoden	16	18
KA005	Benennung des zeitlichen Aufwands der Methoden	1	1
KA006	Benennung der vielfältigen Einsetzbarkeit der Methoden	16	17
KA007	Benennung der Partizipationsmöglichkeit der Teilnehmen- den	16	18
KA008	Retrospektive auf die eigene Schulzeit	3	3
<i>Anmerkungen.</i> SuS = Schüler:innen; KA = Kategorie; St = Anzahl studierendenbezogener Kategorienzuordnungen ($N = 646$); Si = Anzahl sinneinheitsbezogener Kategorienzuordnungen ($N = 728$)			

5.2.1 Fächerübergreifende Anwendungsbeispiele

Mehrere Studierende beschrieben fächerübergreifende unterrichtsbezogene Beispiele zur Anwendung der Apollo-Technik (KA052). Dabei dominierten Nennungen zur Erarbeitung von Regeln oder Beurteilungskriterien wie z. B. „zum Aufstellen von Kriterien bei Referatsvorstellungen“ (Student:in 19_W), aber auch zur Beteiligung bei der Themenwahl.

Des Weiteren gaben mehrere Studierende fächerübergreifende Beispiele ohne Unterrichtsbezug an (KA053). Diese bezogen sich auf das Verhalten in der Klassengemeinschaft, auf Klassenfahrten bzw. -ausflüge oder auf schulbezogene Maßnahmen.

Außerdem beschrieben mehrere Studierende fächerübergreifende Anwendungsbeispiele zur strukturierten Debatte (KA054), wobei der diskursive Austausch von Argumenten bzw. Meinungen zu verschiedenen Inhaltenbereichen im Fokus stand. Ein Beispiel:

Für die strukturierte Debatte könnte man die Schüler in gegensätzliche Positionen einordnen bei kritischen Themen, wie z. B. genetically modified food. Somit muss jeder eine vorgegebene Rolle einnehmen und auch die Gegenseite verstehen, um gemeinsam auf ein Ergebnis kommen zu können (Student:in 64_S).

Demgegenüber benannten nur *manche Studierende fächerübergreifende Beispiele zur Anwendung der strukturierten Debatte ohne Unterrichtsbezug* (KA055). Die Schwerpunkte bezogen sich auf dieselben Aspekte wie bei der Apollo-Technik.

Zusätzlich beschrieben *einzelne Studierende fächerübergreifende Beispiele zur Anwendung von Abstimmungen mit Unterrichtsbezug* (KA056) und *ohne Unterrichtsbezug* (KA057).

5.2.2 Fachbezogene Anwendungsbeispiele

Fachbezogen dominierten Anwendungsbeispiele zum *Geschichtsunterricht* (KA061), zum *Deutschunterricht* (KA063) und zum *Englischunterricht* (KA064). Als Beispiel für den Englischunterricht:

Im Englischunterricht könnten SuS die Apollo-Technik und die strukturierte Debatte beispielsweise nutzen, um über literarische Werke zu sprechen und diskutieren. Die Schülerinnen und Schüler könnten in Kleingruppen oder Paaren die wichtigsten Themen und Konzepte eines Textes diskutieren und dann ihre Ideen und Meinungen in einer strukturierten Debatte vortragen. Die Debatte könnte beispielsweise auf Fragen wie "Ist der Protagonist ein Held oder ein Antiheld?" oder "Sollte der Autor mehr oder weniger Details in den Beschreibungen der Charaktere verwenden?" fokussieren. Die Schülerinnen und Schüler könnten die Debatte abschließen, indem sie über die Frage abstimmen und ihre Positionen verteidigen (Student:in 52_S).

Manche Studierende gaben zudem Beispiele für den *Kunstunterricht* (KA068). Vereinzelt bezogen sich Studierende auf weitere Fächer (Tabelle 3). Ein Beispiel für den *Physikunterricht* im Wortlaut:

Im Physikunterricht lässt sich durch die Apollo-Technik eine Debatte über die Weiterentwicklung von Robotern/Nanotechnik für Einflüsse auf die Gesellschaft einleiten. Dafür arbeiten sich die einzelnen Gruppen in unterschiedliche Standpunkte zu dem Thema ein und erarbeiten Argumente für den zugeordneten Standpunkt. Am Ende kann eine Abstimmung stattfinden, ob die Forschung weiterlaufen sollte und wenn ja unter welchen Voraussetzungen (Student:in 66_S).

Insgesamt wurden mehr Anwendungsbeispiele für Fächer aus eher *argumentativen Disziplinen* beschrieben als für Fächer aus *deterministisch geprägten Disziplinen* ($n = 58$ vs. $n = 14$).⁸

Lediglich *einzelne Studierende* wiesen auf *Einschränkungen* zur unterrichtlichen Einsetzbarkeit der *Apollo-Technik* (KA050) oder *strukturierten Debatte* (KA051) hin. Eine beispielhafte Argumentation:

Für den Sportunterricht finde ich die strukturierte Debatte/Apollo-Technik weniger sinnvoll, da viel Zeit verloren geht und wenig Bewegungszeit gegeben ist (Student:in 46_S).

5.2.3 Weitere Aspekte zur Ergebnisdimension

Weiterführend stellten *mehrere Studierende* Bezüge zwischen der *Apollo-Technik* und der *Förderung demokratischer Kompetenzen bei Schüler:innen* her (KA080). *Manche Studierende* verknüpften die *Förderung demokratischer Kompetenzen bei Schüler:innen* mit der *strukturierten Debatte* (KA081) und *einzelne Studierende* wiederum mit der *anonymen Abstimmung* (KA082).

Als zusätzliche positive Aspekte hoben *mehrere Studierende* die *vielfältigen Einsatzmöglichkeiten der Methoden* (KA006) oder auch die *weitreichenden Partizipationsmöglichkeiten* der Teilnehmenden (KA007) hervor.

⁸ Die Differenzierung der Fächer orientiert sich an einer Studie zum Einfluss von Fachdisziplinen auf Lehrprofile von Lindblom-Ylännne et al. (2006).

Darüber hinaus ordneten *manche Studierende* ihre eigenen Aufgaben bzw. ihre eigene Rolle bewertend ein (KA003) oder bewerteten die Methoden auf Grundlage der im Seminar aufgebauten Erfahrungen (KA004), wie folgendes Beispiel zeigt:

Die Apollo Technik bietet zudem die Möglichkeit, effektiv in einer Gruppe zusammenzuarbeiten, da sich jeder zunächst für sich mit der Thematik beschäftigt, dann in den Gruppenaustausch begibt und anschließend die Gruppenergebnisse zusammengeführt werden (Student:in 15_W).

Einzelne Studierende benannten schließlich den zeitlichen Aufwand der Methoden (KA005) oder stellten einen retrospektiven Bezug zur eigenen Schulzeit her (KA008).

6 Diskussion

Hinsichtlich der Evaluationsfragestellungen kann festgehalten werden, dass sowohl die aufgestellten Kriterien zur *Prozessdimension* als auch diejenigen zur *Ergebnisdimension* hochschulischen Lernens erfüllt werden.

6.1 Prozessdimension hochschulischen Lernens

Mit Blick auf die *Prozessdimension hochschulischen Lernens* (Braun et al., 2014, S. 438) stellte die große *Mehrheit* der Studierenden eine Verknüpfung zwischen den Anforderungen des Lehrmoduls und den Kompetenzen für eine demokratische Kultur aus dem Modell des Europarates (2018, S. 35–57) her. Dabei konnten studierendenseitig wahrgenommene Wirkungen in den Kompetenzbereichen *Werte* (z. B. die regelgeleitete Strukturierung der Methoden und ein studierendenorientiertes Entscheidungsverhalten), *Einstellungen* (z. B. eine Orientierung an gemeinschaftlichen Zielen oder ein respektvoller Umgang) und *Fähigkeiten (äußere Lernaktivitäten)*: z. B. aktives Zuhören, Kooperation oder Argumentation; *innere Lernaktivitäten*: z. B. kritisches Nachvollziehen, Perspektivwechsel oder Meinungsanpassung) aufgezeigt werden.

So scheint es über die konzeptionelle Gestaltung des Lehrmoduls mittels kooperativer und diskursiver methodischer Elemente zu gelingen, ein gewaltfreies und demokratisches Lernumfeld zu erzeugen, in dem eine faire Aushandlung von Argumenten möglich ist (Sliwka, 2008, S. 52–90). Dass ein solches Umfeld als *Schutzfaktor* gegen *Extremismus* und *gewaltbezogene Radikalisierung* wirkt, zeigt das systematische Review von Lösel et al. (2018). Im Kontext der Befunde von Kärner et al. (2023), Hess und McAvoy (2015) sowie Persson (2015) können solche Lehrarrangements außerdem als förderlich für die *Partizipation* und den *Erwerb demokratischer Kompetenzen* angesehen werden. Im Lehrmodul wurde von den Studierenden auch gefordert, die Perspektive der Kommilitonen nachzuvollziehen, was nach Lösel et al. (2018) als *personaler Schutzfaktor* gegenüber *Extremismus* wirkt.

Die *interkulturellen Kompetenzfacetten* (Europarat, 2018, S. 37 ff.) standen in den Reflexionen der Studierenden weniger im Fokus. Diesbezüglich kann angeführt werden, dass die Seminargruppen hinsichtlich der Merkmale *Alter*, *Bildungshintergrund*, *Bildungsziel* und *Sprachniveau* eher homogen waren und Interkulturalität nicht explizit als Lerngegenstand behandelt wurde.

Hinsichtlich der Kompetenzfacette *Verantwortung* kann diskutiert werden, dass diese im Modell des Europarates (2018, S. 42) als moralische Verantwortung von einem rollenbezogenen Pflichtgefühl abgegrenzt wird. Dieser Differenzierung folgend konnte in den Reflexionen häufiger ein rollenbezogenes Pflichtgefühl als Teil der *Gemeinwohlorientierung* identifiziert werden als eine moralische Verantwortung auf Grundlage persönlicher Werte.

Mit Blick auf die Kompetenzfacetten *Toleranz für Mehrdeutigkeit* (Europarat, 2018, S. 44) und *Konfliktlösungskompetenz* (Europarat, 2018, S. 51) lässt sich schlussfolgern, dass die Argumentationen eher selten als miteinander unvereinbar betrachtet wurden. Die Erarbeitung der Beurteilungskriterien besaß für die Studierenden offensichtlich eine studienspezifische Relevanz, jedoch entstanden wenig polarisierende Konflikte.

Auch die *selbstständige Organisation von Lernprozessen* einschließlich der Suche und Bewertung von Informationsquellen (Europarat, 2018, S. 45) wurde in vergleichsweise geringem Maße gefordert. Die notwendigen Informationen wurden den Studierenden – insbesondere aufgrund der zeitlichen Begrenzung des Lehrmoduls – vorab zur Verfügung gestellt.

6.2 Ergebnisdimension hochschulischen Lernens

Mit dem Fokus auf der *Ergebnisdimension hochschulischen Lernens* (Braun et al., 2014, S. 438) zeigte sich, dass die *große Mehrheit* der Studierenden mindestens ein *schulbezogenes Anwendungsbeispiel* für die im Lehrmodul durchgeführten methodischen Elemente beschreiben konnte. Weiterhin wurde deutlich, dass die Studierenden *mehr fächerübergreifende Anwendungsbeispiele mit Unterrichtsbezug* beschreiben konnten als *ohne Unterrichtsbezug*. Zudem dominierten Anwendungsbeispiele für Fächer aus eher *argumentativen Disziplinen*.

Zum Ende des Lehrmoduls gelang den Studierenden dementsprechend eine Anpassung der methodischen Elemente für den eigenen zukünftigen Unterricht. Dies ist auch mit der räumlichen und didaktischen Ausgestaltung der methodischen Elemente in den Seminaren zu begründen, die sich an möglichen Unterrichtsszenarien orientierte.

6.3 Methodische Limitationen

Aus *methodischer Perspektive* ist anzumerken, dass es sich bei der vorliegenden Untersuchung um ein *Ein-Gruppen-Design* mit *Post-Erhebung* handelt. Demnach wäre ein ergänzender Wirkungsnachweis auf Grundlage eines *quantitativ angelegten Mehr-Gruppen-Designs* mit *Prä- und Post-Erhebungen* sinnvoll (Döring, 2023, S. 209–211).

Weiterhin liegt eine *Gelegenheitsstichprobe* zugrunde, die jedoch hinsichtlich des Merkmals *Geschlecht* als repräsentativ für die Grundgesamtheit der Lehramtsstudierenden des Wintersemesters 2022/2023 in Nordrhein-Westfalen betrachtet werden kann (Statistisches Bundesamt, 2023, S. 63). Unter Berücksichtigung der marginalen Forschungslage zur Vorbereitung von Lehramtsstudierenden auf demokratiebildende Aufgaben in der Schule und eine dadurch nur in Ansätzen mögliche Einordnung lokaler Befunde wären breiter angelegte Studien zu diesem Themenbereich erstrebenswert.

Abschließend ist zu beachten, dass in der vorliegenden Studie das Modell *Kompetenzen für eine demokratische Kultur* (Europarat, 2018) als Rahmen herangezogen wurde. Diese Entscheidung wurde einerseits aufgrund der internationalen Anschlussfähigkeit des Modells getroffen und andererseits aufgrund des dort vorliegenden Verständnisses von Kompetenzen als Ressourcen (Europarat, 2018, S. 23). Für differente Zielsetzungen könnten andere Modellierungen geeigneter sein. Eine übersichtliche Darstellung von Kompetenzmodellen im Spektrum politischer bzw. demokratischer Bildung bietet z. B. Große Prues (2022, S. 62–71).

7 Fazit und Ausblick

Im Kontext der von Bicheler et al. (2023, S. 59–63) gegebenen Anregungen zum Begriff der *Demokratiebildungskompetenz* wurden die Kenntnisse der Lehramtsstudierenden zur *methodischen Gestaltung von demokratischen Aushandlungsprozessen* im Unterrichts- und Schulkontext erweitert. Darüber hinaus förderte das Lehrmodul die Lernaktivitäten der Studierenden zu den Kompetenzbereichen *Werte, Einstellungen und Fähigkeiten für eine demokratische Kultur*. Dementsprechend konnte die Wirksamkeit des Lernmoduls auf der *Prozess- und Ergebnisdimension hochschulischen Lernens* nach dem „*Angebots-Nutzungs-Modell* zur Erklärung von Lehr-Lern-Prozessen an der Hochschule“ von Braun et al. (2014, S. 438) plausibel gemacht werden. Den Studierenden wurden somit Verfahren der demokratischen Entscheidungsfindung im theoretischen Verständnis der *Demokratie als Lebensform* (Himmelmann, 2016) zugänglich gemacht.

Aufgrund der methodischen Limitation des in diesem Beitrag gewählten *Ein-Gruppen-Designs* werden bei Wehde (2024) auch Effekte des Lehrmoduls auf *quantitativer Datenbasis* im *Mehr-Gruppen-Design* mit *Messwiederholungen* berichtet.

Unter Bezugnahme auf die Ausgangslage wäre eine adaptive Integration des entwickelten Lehrmoduls in andere bildungswissenschaftliche und fachbezogene Veranstaltungen des Lehramtsstudiums mit differenten primären Lernzielen erstrebenswert. Diesbezüglich können der vergleichsweise geringe zeitliche Umfang des Lehrmoduls und die themenunabhängige Umsetzbarkeit als Vorteile angesehen werden, da ebenfalls relevante Inhalte der Fachwissenschaften, Fachdidaktiken sowie weitere bildungswissenschaftliche Professionalisierungsanforderungen die Integrationsspielräume demokratiebildender Elemente im Lehramtsstudium begrenzen (Berkemeyer et al., 2023a, S. 127–133).

Anmerkungen

Der Beitrag wurde im Rahmen des Forschungsprojekts *DemoKult* der Universität Paderborn angefertigt. Das Projekt wird von der *Landeszentrale für politische Bildung NRW* unterstützt. Der Autor dankt seinen Kolleg:innen und der *Arbeitsgruppe Forschungsmethoden/Empirische Bildungsforschung* der Universität Münster für die kritische Begleitung bei der Konzeptentwicklung sowie den Gutachter:innen für die bereichernden Hinweise zum Manuskript.

Literatur

- Aktionsrat Bildung (Hrsg.) (2020). *Bildung zu demokratischer Kompetenz. Gutachten*. Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830941811>
- Avenarius, H. & Hanschmann, F. (2019). *Schulrecht: Ein Handbuch für Praxis, Rechtsprechung und Wissenschaft* (9. Aufl.). Carl Link.
- Balzer, L. & Beywl, W. (2018). *evaluiert: erweitertes Planungsbuch für Evaluationen im Bildungsbereich* (2. Aufl.). hep.
- Berkemeyer, N., Franzmann, E., Koerrenz, R., May, M. & Volkmann, L. (2023a). Auf dem Weg zu einem Curriculum der Demokratiebildung in der ersten Phase der Lehrerbildung – Das Projekt LADi und beyond. In E. Franzmann, N. Berkemeyer & M. May (Hrsg.), *Strukturen der Demokratiebildung in der ersten Phase der Lehrerbildung* (S. 113–136). Juventa.
- Berkemeyer, N., Franzmann, E. & May, M. (2023b). Demokratie und Lehrerbildung an der Hochschule zur Einleitung – Strukturen der Demokratiebildung in der ersten Phase der Lehrerbildung. In E. Franzmann, N. Berkemeyer & M. May (Hrsg.), *Strukturen der Demokratiebildung in der ersten Phase der Lehrerbildung* (S. 7–12). Juventa.
- Berkemeyer, N. & Mende, L. (2018). *Bildungswissenschaftliche Handlungsfelder des Lehrkräfteberufs*. Waxmann. <https://doi.org/10.36198/9783838550534>
- Bicheler, J., Heinrich, G. & Klameth, W. (2023). Politische Bildung und Demokratiepädagogik in der Lehrer*innenbildung an der Universität Rostock – Das „Rostocker Modell“. In E. Franzmann, N. Berkemeyer & M. May (Hrsg.), *Strukturen der Demokratiebildung in der ersten Phase der Lehrerbildung* (S. 57–79). Juventa.
- Biggs, J. B. & Tang, C. S. (2011). *Teaching for Quality Learning at University: What the Student Does* (4. Aufl.). Open University.
- Braun, E., Weiß, T. & Seidel, T. (2014). Lernumwelten in der Hochschule. In T. Seidel & A. Krapp (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (6. Aufl., S. 433–454). Beltz.
- Brendel, S., Hanke, U. & Macke, G. (2019). *Kompetenzorientiert lehren an der Hochschule*. Barbara Budrich. <https://doi.org/10.36198/9783838550473>
- Brügelmann, H. (2019). Demokratisierung von Schule und Unterricht. In M. Harring, C. Rohlfs & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik* (S. 621–630). Waxmann.
- BMFSFJ (2020). *16. Kinder- und Jugendbericht. Förderung demokratischer Bildung im Kindes- und Jugendalter*. BMFSFJ.

- Culp, J. (2021). Schulische Demokratieerziehung und die Krise der repräsentativen Demokratie. *Zeitschrift für Pädagogik*, 67(4), 528–543. <https://doi.org/10.3262/ZP2104528>
- Dippelhofer, S. (2009). *Gesellschaftspolitische Orientierungen von Studierenden an der Pädagogischen Hochschule Freiburg* (Hefte zur Bildungs- und Hochschulforschung, Nr. 55). Universität Konstanz.
- Dippelhofer, S. (2019). *Politisch-demokratische Bildung als Aufgabe und Herausforderung für Hochschule und Lehrerschaft* (Gießener Beiträge zur Bildungsforschung, Nr. 21). Universität Gießen.
- Döring, N. (2023). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften* (6. Aufl.). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-64762-2>
- Eis, A. (2015). Europapolitische Kompetenzentwicklung zwischen Standardisierung und emanzipatorischer Demokratiebildung. In M. Oberle (Hrsg.), *Die Europäische Union erfolgreich vermitteln. Perspektiven der politischen EU-Bildung heute* (S. 133–145). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-06817-2>
- Europarat (2018). *Kompetenzen für eine demokratische Kultur. Gleichberechtigtes Zusammenleben in kulturell unterschiedlichen Gesellschaften*. Europarat.
- Fauser, P. (2011). Demokratiepädagogik und politische Bildung. Ein Diskussionsbeitrag. In W. Beutel & P. Fauser (Hrsg.), *Demokratiepädagogik. Lernen für die Zivilgesellschaft* (S. 16–41).
- Felten, P. (2013). Principles of Good Practice in SoTL. *Teaching and Learning Inquiry*, 1(1), 121–125. <https://doi.org/10.2979/teachlearninquiry.1.1.121>
- Gloe, M., Zentner, S. & Mauz, A. (2020). Demokratiekompetenz bei Service-Learning. Ein Theorie-Praxis-Modell. In H.-P. Burth & V. Reinhardt (Hrsg.), *Wirkungsanalyse von Demokratie-Lernen. Empirische und theoretische Untersuchungen zur Demokratiedidaktik in Schule und Hochschule* (S. 245–268). Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctv12sdvq5.13>
- Große Prues, P. (2022). *Demokratie-Erziehung als Querschnittsaufgabe. Eine Studie zu Subjektiven Theorien von Lehrkräften*. Klinkhardt.
- Hahn-Laudenberg, K. (2017). *Konzepte von Demokratie bei Schülerinnen und Schülern. Erfassung von Veränderungen politischen Wissens mit Concept-Maps*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-18392-9>
- Hess, D. E. & McAvoy, P. (2015). *The Political Classroom. Evidence and Ethics in Democratic Education*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315738871>
- Himmelmann, G. (2016). *Demokratie Lernen als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform* (4. Aufl.). Wochenschau.
- Kärner, T., Jüttler, M., Fritzsche, Y. & Heid, H. (2023). Partizipation in Lehr-Lern-Arrangements: Literaturreview und kritische Würdigung des Partizipationskonzepts. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 26(4), 1053–1103. <https://doi.org/10.1007/s11618-023-01171-x>
- Klafki, W. (2007). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik* (6. Aufl.). Beltz.
- KMK (2018). *Demokratie als Ziel, Gegenstand und Praxis historisch-politischer Bildung und Erziehung in der Schule* (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.03.2009 i. d. F. vom 11.10.2018). KMK.
- Landis, J. R. & Koch, G. G. (1977). The Measurement of Observer Agreement for Categorical Data. *Biometrics*, 33(1), 159–174. <https://doi.org/10.2307/2529310>
- Lange, D. & Himmelmann, G. (2010). *Demokratiedidaktik. Impulse für die politische Bildung*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92534-9>
- Lindblom-Ylännne, S., Trigwell, K., Nevgi, A. & Ashwin, P. (2006). How approaches to teaching are affected by discipline and teaching context. *Studies in Higher Education*, 31(3), 285–298. <https://doi.org/10.1080/03075070600680539>
- Lösel, F., King, S., Bender, D. & Jugl, I. (2018). Protective Factors Against Extremism and Violent Radicalization. A Systematic Review of Research. *International Journal of Development Science*, 12(1–2), 89–102. <https://doi.org/10.3233/DEV-170241>
- Marschall, S. (2014). *Demokratie*. Barbara Budrich. <https://doi.org/10.36198/9783838540290>
- Massing, P. (2005). Normativ-kritische Dimensionen politischer Bildung. In G. Weißeno (Hrsg.), *Politik besser verstehen. Neue Wege der politischen Bildung* (S. 19–42). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-322-80761-8>
- 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(4), 951–972. <https://doi.org/10.1007/s11218-018-9449-7>
- May, M. (2022). Was ist Demokratiebildung? In A. Beelmann & D. Michelsen (Hrsg.), *Rechtsextremismus, Demokratiebildung, gesellschaftliche Integration. Interdisziplinäre Debatten und Forschungsbilanzen* (S. 251–264). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-35564-7>

- Mayring, P. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (13. Aufl.). Beltz. https://doi.org/10.1007/978-3-658-37985-8_43
- Persson, M. (2015). Classroom Climate and Political Learning: Findings from a Swedish Panel Study and Comparative Data. *Political Psychology*, 36(5), 587–601. <https://doi.org/10.1111/pops.12179>
- Röken, G. (2020). Demokratie-Lernen und politische Bildung im Zeichen begrifflicher Unschärfe und Modifikationen in Teilbereichen – Vorschläge zu einer Klärung und zur Problematik einer schulischen Umsetzung. *Politisches Lernen*, 38(3 + 4), 36–61.
- Sant, E. (2019). Democratic Education: A Theoretical Review (2006–2017). *Review of Educational Research*, 89(5), 655–696. <https://doi.org/10.3102/0034654319862493>
- Schmidt, M. G. (2019). *Demokratietheorien. Eine Einführung* (6. Aufl.). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-25839-9>
- Schneider, H. & Gerold, M. (2018). *Demokratiebildung an Schulen - Analyse lehrerbezogener Einflussgrößen*. Bertelsmann Stiftung. <https://doi.org/10.11586/2018049>
- Schubarth, W., Gruhne, C. & Zylla, B. (2017). *Werte machen Schule. Lernen für eine offene Gesellschaft*. Kohlhammer. <https://doi.org/10.17433/978-3-17-028744-0>
- Sliwka, A. (2008). *Bürgerbildung. Demokratie beginnt in der Schule*. Beltz.
- SWK (2024). Demokratiebildung als Auftrag der Schule – Bedeutung des historischen und politischen Fachunterrichts sowie Aufgabe aller Fächer und der Schulentwicklung (Stellungnahme der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission vom 11.07.2024). SWK. <http://dx.doi.org/10.25656/01:30061>
- Statistisches Bundesamt (2023). *Studierende an Hochschulen. Vorbericht: Wintersemester 2022/2023* (Nr. 2110410238004).
- Vorländer, H. (2020). *Demokratie. Geschichte, Formen, Theorien* (4. Aufl.). C. H. Beck. <https://doi.org/10.17104/9783406738173>
- Vöing, N. (2022). Wirksamkeit von SoTL im Rahmen hochschuldidaktischer Weiterbildung auf die Weiterentwicklung der (Lehr-)Kompetenz. Das Vertiefungsmodul im Paderborner Zertifikatsprogramm. In U. Fahr, A. Kenner, H. Angenent & A. Eßer-Lüghausen (Hrsg.), *Hochschullehre erforschen. Innovative Impulse für das Scholarship of Teaching and Learning* (S. 363–386). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-34185-5_20
- Wehde, J. (2024). Effekte eines partizipativen Lehrmoduls zur Demokratiebildung im Lehramtsstudium. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 19(3), 267–287. <https://doi.org/10.21240/zfhe/19-03/15>
- Weinert, F. E. (2014). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessung in Schulen* (3. Aufl., S. 17–32). Beltz.
- Wohnig, A. & Sämann, J. (2022). Entgrenzungen im Diskurs um Demokratiebildung und politische Bildung. *Der pädagogische Blick*, 30(4), 257–268.

Autor

Janis Wehde, Universität Paderborn, Institut für Erziehungswissenschaft, Paderborn, Deutschland; Orcid-ID: <https://orcid.org/0009-0008-0720-7828>, E-Mail: janis.wehde@upb.de



Zitierungsvorschlag: Wehde, J. (2025). Evaluation eines Lehrmoduls zur Stärkung der Demokratiebildungskompetenz von Lehramtsstudierenden. *die hochschullehre*, Jahrgang 11/2025. DOI: 10.3278/HSL2457W. Online unter: wvb.de/die-hochschullehre



die hochschullehre

Interdisziplinäre Zeitschrift für Studium und Lehre

Die Open-Access-Zeitschrift **die hochschullehre** ist ein wissenschaftliches Forum für Lehren und Lernen an Hochschulen.

Zielgruppe sind Forscherinnen und Forscher sowie Praktikerinnen und Praktiker in Hochschuldidaktik, Hochschulentwicklung und in angrenzenden Feldern, wie auch Lehrende, die an Forschung zu ihrer eigenen Lehre interessiert sind.

Themenschwerpunkte

- Lehr- und Lernumwelt für die Lernprozesse Studierender
- Lehren und Lernen
- Studienstrukturen
- Hochschulentwicklung und Hochschuldidaktik
- Verhältnis von Hochschullehre und ihrer gesellschaftlichen Funktion
- Fragen der Hochschule als Institution
- Fachkulturen
- Mediendidaktische Themen

wbv.de/die-hochschullehre



Alle Beiträge von **die hochschullehre** erscheinen im Open Access!