

Janis Wehde¹

Effekte eines partizipativen Lehrmoduls zur Demokratiebildung im Lehramtsstudium

Zusammenfassung

Der Beitrag untersucht die Effekte eines zwei Sitzungen umfassenden, partizipativen und themenunabhängig integrierbaren Lehrmoduls zur Stärkung der Demokratiebildungskompetenz von Lehramtsstudierenden ($N = 159$) in einer quasi-experimentellen Studie vom Sommersemester 2023 bis zum Sommersemester 2024. Die Ergebnisse der zweifaktoriellen Varianzanalysen mit Messwiederholungen (Pre-, Post- und Follow-up) verdeutlichen Effekte des Lehrmoduls auf die Selbstwirksamkeitserwartungen der Studierenden zur partizipativ-verfahrenorientierten Unterrichtsgestaltung und auf das methodische Wissen zur demokratischen Erarbeitung von Beurteilungskriterien in unterrichtlichen Lehr-Lern-Arrangements.

Schlüsselwörter

Demokratiebildung, Partizipation, Lehramtsstudierende, Lehrmodul

1 Universität Paderborn; janis.wehde@upb.de; ORCID: 0009-0008-0720-7828

Effects of a participatory teaching module on democratic education in teacher training programmes

Abstract

This paper examines the effects of a two-session, participatory teaching module that was implemented to strengthen the democratic education competence of student teachers ($N = 159$) in a quasi-experimental study from summer semester 2023 to summer semester 2024. As the module is not topic-specific, it could be deployed in nearly any field of study. The results from a two-factor analysis of variance with repeated measures (pre-, post- and follow-up) illustrate the module's effects on students' self-efficacy beliefs regarding a participatory, process-oriented lesson design, as well as their knowledge of methodologies for the democratic development of assessment criteria in teaching-learning arrangements.

Keywords

democratic education, participation, student teachers, teaching module

1. Zur Relevanz von Demokratiebildung und Partizipation im Lehramtsstudium

In der Bundesrepublik Deutschland wird schulische *Demokratiebildung* als Aufgabe aller Lehrpersonen verstanden (Aktionsrat Bildung, 2020; Avenarius & Hanschmann, 2019; Berkemeyer & Mende, 2018; Culp, 2021). Damit ist nicht nur die Ermöglichung formaler Mitbestimmung in schulbezogenen Gremien gemeint, sondern auch die Erweiterung der Partizipationsmöglichkeiten von Schüler:innen bei der Gestaltung unterrichtlicher Lernziele und Lernwege (Brügelmann, 2019, S. 626). Passend dazu schlussfolgert Sant (2019) in ihrem theoretischen Review zur Demokratiebildung, dass „participation of students in decision-making processes“ (S. 686) als ein Schlüsselmerkmal prodemokratischer Bildungspraxis gilt.

Anknüpfend an dieses weitreichende Beteiligungspostulat wird im folgenden Artikel ein Demokratiebildungsbegriff vertreten, der am Leitbild des *mündigen Subjekts* und einer „selbsttätige[n] Aneignung von Demokratie in demokratischer Praxis“ (Wohnig & Sämann, 2022, S. 263) orientiert ist. So wird einem Bildungsverständnis gefolgt, das von Klafki (2007, S. 52) als personal verantworteter Zusammenhang der drei Grundfähigkeiten *Selbstbestimmung*, *Mitbestimmung* und *Solidarität* bestimmt wurde. Demnach wird *Partizipation* – im Rahmen des in Kapitel 2 präsentierten Lehrmoduls – im *engeren Sinne* als sozialer Aushandlungsprozess verstanden, in dem Lernende in drei Ausprägungen Einfluss auf relevante Entscheidungen in Lehr-Lern-Arrangements nehmen können (Kärner et al., 2023):

- *Mitwirkung* – Lernende haben trotz festgelegter Rahmenbedingungen Möglichkeiten der Interessensartikulation.
- *Mitbestimmung* – Lernende haben Beteiligungsrechte und tragen Mitverantwortung für die Rahmenbedingungen des Lernens (z.B. Konsens- oder Mehrheitsprinzip).
- *Selbstbestimmung* – Lernende entscheiden selbst über Bedingungen des Lernens (z.B. über eine Auswahl aus ggf. vorgegebenen Alternativen).

Dass eine Erweiterung der Partizipationsmöglichkeiten in schulischen Lehr-Lern-Arrangements notwendig ist, deuten Bacia et al. (2022) in ihrer Studie *Schule der Zukunft* an. Sie schreiben dort in Bezug auf Interviews mit Schulleiter:innen: „Schule sei zu sehr auf Wissenserwerb, Leistung und Defizite fokussiert, zu wenig auf Teilhabe, Innovation, Mitsprache und partizipatives Handeln“ (Bacia et al., 2022, S. 19).

Für die Lehrer:innenbildung ergibt sich in der Folge die Herausforderung, Studierende *fächerübergreifend* auf ihre zukünftige demokratiebildende Aufgabe und eine damit verbundene Unterrichtsgestaltung vorzubereiten (BMFSFJ, 2020, S. 236).

Wie und ob dieser Herausforderung an den Hochschulen begegnet wird, ist jedoch kaum erforscht (Dippelhofer, 2019, S. 45). Hinweise zu diesem Themenfeld liefern Berkemeyer et al. (2023b), die auf Grundlage einer explorativen Untersuchung der Modul- und Veranstaltungsbeschreibungen aus 24 Universitäten resümieren, dass „demokratiepädagogische Inhalte und Themen im Lehramtsstudium“ (S. 10) *nicht* systematisch verankert sind. Zudem gaben in einer von Schneider und Gerold (2018, S. 28) durchgeführten Studie 41.8 % der 1.216 befragten Lehrer:innen an, dass Bestandteile der Demokratiebildung in ihrem Studium einen *niedrigen* Stellenwert eingenommen haben. Dieses Ergebnis ist insbesondere unter Berücksichtigung der dort vorliegenden Fächerverteilung beachtlich (Politik/Sozialkunde: $n = 323$; Geschichte: $n = 297$). Darüber hinaus konnte Dippelhofer (2009) in einer Studie an der PH Freiburg zeigen, dass Lehramtsstudierende ihre Ausbildung hinsichtlich der Durchführung „praktische[r] Demokratieübungen“ (S. 59) als *unzureichend* wahrnehmen.

2. Ein partizipatives Lehrmodul zur Demokratiebildung

Um die oben geschilderte Situation zu bearbeiten, wurde im Rahmen des Forschungsprojekts *DemoKult*² der Universität Paderborn ein partizipatives Lehrmodul für Lehramtsstudierende entwickelt, welches methodische Elemente für unterrichtliche Lehr-Lern-Arrangements zur Förderung von *Kompetenzen für eine demokratische Kultur* (Europarat, 2018) in den Fokus rückt.

Das Lehrmodul umfasst zwei Sitzungen mit einem zeitlichen Umfang von je 90 Minuten und wurde so konzipiert, dass es thematisch unabhängig in den Verlaufsplan von Hochschulveranstaltungen integriert werden kann. Es wurde – nach einer Erprobungsphase im Wintersemester 2022/2023 – in vier bildungswissenschaftlichen Seminaren eingesetzt.

2.1 Zielsetzung und didaktisches Konzept

Das *Ziel des Lehrmoduls* ist es, Lehramtsstudierende zu befähigen und zu motivieren, methodische Elemente der Demokratiebildung in ihren zukünftigen Unterricht zu integrieren. Die Studierenden sollen im Lehrmodul erfahren, dass „das Erlernen demokratischen Handelns und der Aufbau einer demokratischen Grundhaltung [...] an ein Lernumfeld gebunden [ist], in dem Grundregeln eines demokratischen Miteinander unterrichtet und praktiziert werden: Jugendliche müssen erfahren, dass andere Menschen andere Interessen haben, die ebenfalls ihre Berechtigung haben, sie müssen Konflikte austragen lernen, sie müssen lernen, Kompromisse zu schließen, und lernen, mit anderen zur Durchsetzung gemeinsamer Interessen zu kooperieren“ (Oesterreich, 2003, S. 817).

Aus *didaktischer Perspektive* verknüpft das Lehrmodul deshalb Kooperations- und Diskursmethoden (Sliwka, 2008, S. 52–90) mit der Zielsetzung einer partizipativen

2 Webverweis: <https://www.uni-paderborn.de/projekt/1042>

Erarbeitung von Beurteilungskriterien sowie deren Anwendung bei der Leistungsbeurteilung. Das Modul ist zudem anschlussfähig an Himmelmanns (2016) Ausführungen zur *Demokratie als Lebensform* und berücksichtigt vorhandene Lehrkonzeptionen zur Demokratiebildung im Lehramtsstudium (Berkemeyer et al., 2023a; Bicheler et al., 2023). So wird beispielsweise an den Begriff der *Demokratiebildungskompetenz* angeknüpft, der den Schwerpunkt auf professionelle Handlungskompetenzen von (angehenden) Lehrpersonen 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) legt.

Dementsprechend werden im Lehrmodul *methodisches Wissen zur demokratischen Erarbeitung von Beurteilungskriterien in unterrichtlichen Lehr-Lern-Arrangements* vermittelt und darüber hinaus *Selbstwirksamkeitserwartungen*³ zur *partizipativ-verfahrensorientierten und gemeinschaftsorientierten Unterrichtsgestaltung* gestärkt.⁴

3 Bandura (1997) beschreibt Selbstwirksamkeitserwartungen als Überzeugungen in eigene Fähigkeiten, die sich auf die Ausführung von Handlungen zur Erreichung spezifischer Ziele – auch unter herausfordernden Bedingungen – beziehen. Eine Veränderung ist an eigene und stellvertretende Erfahrungen, emotionale Reaktionen und verbale Persuasion gekoppelt (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001). Dass eine Stärkung von aufgabenbezogenen Selbstwirksamkeitserwartungen bei Lehramtsstudierenden möglich ist, zeigen u.a. die Studien von Junker et al. (2020) für den Umgang mit Heterogenität oder Lenzgeiger (2022) in Bezug auf politische Bildung.

4 Eine partizipativ-verfahrensorientierte Unterrichtsgestaltung bezieht sich auf die unterrichtliche Ermöglichung von Partizipation, die sich an demokratischen Verfahren orientiert. Ziel ist eine faire und gleichberechtigte – auch mit Kontroversen verbundene – Einflussnahme auf Entscheidungen und die Reflexion der daraus resultierenden Ergebnisse. Eine gemeinschaftsorientierte Unterrichtsgestaltung zielt darauf ab, im Unterricht einen Gemeinschaftssinn (Europarat, 2018, S. 41) zu erzeugen, um gegenseitige Unterstützung und Zugehörigkeitsgefühle zu stärken. Hierbei sollen Konsens befördert und intragruppale Konflikte eher vermieden werden.

2.2 Kurzbeschreibung zum Ablauf

Sitzung 1 (kooperationsorientiert): Das Lehrmodul beginnt mit einer Zulosung von Gruppen, Rollen und dazugehörigen Aufgabenbeschreibungen. Dabei werden die Rollen der Bürger:innen, Redner:innen und Verfasser:innen für vier bis sieben Personen umfassende Gruppen sowie die Rolle der Präsident:innen vergeben. Die Aufgabenbeschreibungen der Rollen orientieren sich an den Ausführungen von Sliwka (2008, S. 52–90) zur *Apollo-Technik* und zur *strukturierten Debatte*.

Nach der Losung erfolgt ein Lehrvortrag zur Förderung demokratischer Kompetenzen als Bestandteil der demokratiebildenden Aufgabe von Lehrer:innen. Der Vortrag umfasst Inhalte zum *Demokratiebegriff*, zu *demokratischen Kompetenzen* und deren *Modellierung* sowie zu Wirkungen ausgewählter *Personen- und Unterrichtsmerkmale* auf *Partizipation* und den *Erwerb demokratischer Kompetenzen*.

Im Anschluss startet das erste methodische Element. Dabei entwickeln die Bürger:innen, Redner:innen und Verfasser:innen in zwanzigminütiger Einzelarbeit Beurteilungskriterien auf Grundlage der Aufgabenbeschreibungen.⁵ Nach der Einzelarbeit integrieren die Studierenden einer Gruppe ihre Beurteilungskriterien in einem weiteren zwanzigminütigen Austausch zu einem gemeinsamen Vorschlag. Die Gruppenvorschläge werden danach von den Verfasser:innen der jeweiligen Gruppen an alle Studierenden weitergeleitet (z.B. über eine digitale Lernplattform), um eine Vorbereitung auf die in der folgenden Sitzung stattfindende strukturierte Debatte zu ermöglichen. Die Gruppe der Präsident:innen nutzt die Erarbeitungszeiträume der ersten Sitzung, um die Leitung der Debatte zu planen.

Sitzung 2 (diskursorientiert): Direkt zu Beginn übernehmen die Präsident:innen das Wort, um das zweite methodische Element – die strukturierte Debatte – zu leiten. Sie begrüßen alle Anwesenden und nehmen daraufhin eine Regelerläuterung, die

5 Im vorliegenden Fall erarbeiteten die Studierenden Kriterien für wissenschaftliche Poster, die in den zum Seminarabschluss stattfindenden mündlichen Prüfungen zur Leistungsbeurteilung herangezogen wurden. Die Poster wurden von den Studierenden während einer Projektphase erarbeitet.

Moderation und abschließend die Beendigung der Debatte vor. Während der Debatte vertreten die Redner:innen ihre jeweiligen Gruppenvorschläge in zeitlich begrenzten Redebeiträgen, die von den Bürger:innen durch kritische Rückfragen unterbrochen werden können. Nach Beendigung der Debatte findet eine anonyme Abstimmung statt, bei der die Studierenden ihren favorisierten Vorschlag wählen. Das Wahlergebnis wird direkt im Anschluss bekanntgegeben.

Zum Ende des Lehrmoduls bearbeiten die Studierenden Reflexionsaufgaben. Dabei stehen Verknüpfungen von demokratischen Kompetenzen mit den Anforderungen des Lehrmoduls sowie die Beschreibung von Anwendungsmöglichkeiten und Einschränkungen der methodischen Elemente für den zukünftigen Unterricht im Fokus.

Nach den Prüfungen zum Ende der Vorlesungszeit wird den Studierenden ein individuelles Feedback auf Grundlage der demokratisch gewählten Beurteilungskriterien gegeben.

Abbildung 1 veranschaulicht den Ablauf des Lehrmoduls.

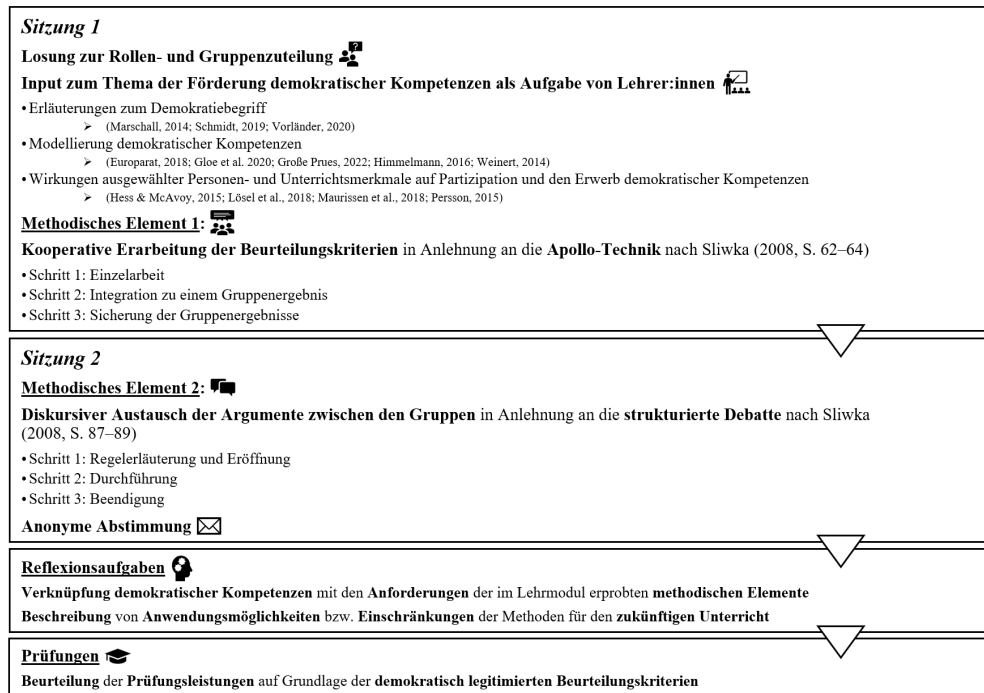


Abb. 1: Übersicht zum Ablauf des Lehrmoduls. Das ergänzende Literaturverzeichnis zur Grafik ist unter folgendem Link abrufbar:
https://osf.io/xp28s/?view_only=ab54d910f87c44319846931133a8b5c8

3. Fragestellung und Hypothesen

Anknüpfend an die Zielsetzung des Lehrmoduls wird in diesem Beitrag folgender Forschungsfrage nachgegangen:

- Welche Wirkungen hat das Lehrmodul bei Lehramtsstudierenden mit Blick auf das methodische Wissen zur demokratischen Erarbeitung von Beurteilungskriterien in unterrichtlichen Lehr-Lern-Arrangements sowie auf die Selbstwirksamkeitserwartungen zur partizipativ-verfahrensorientierten und gemeinschaftsorientierten Unterrichtsgestaltung?

Es werden drei Hypothesen formuliert:

- *Hypothese 1:* Das Lehrmodul hat einen positiven Effekt auf das methodische Wissen zur demokratischen Erarbeitung von Beurteilungskriterien in unterrichtlichen Lehr-Lern-Arrangements.
- *Hypothese 2:* Das Lehrmodul hat einen positiven Effekt auf die Selbstwirksamkeitserwartungen zur partizipativ-verfahrensorientierten Unterrichtsgestaltung.
- *Hypothese 3:* Das Lehrmodul hat einen positiven Effekt auf die Selbstwirksamkeitserwartungen zur gemeinschaftsorientierten Unterrichtsgestaltung.

4. Methode

Zur Beantwortung der Forschungsfrage wurde im Zeitraum vom Sommersemester 2023 bis Sommersemester 2024 eine *quasi-experimentelle Studie* durchgeführt (Döring, 2023, S. 723). Dabei wurden zwei Gruppen (*Experimental-* und *Kontrollgruppe*) in einer *Pre-Messung* (Beginn des Lehrmoduls), einer *Post-Messung* zwei Wochen später (Ende des Lehrmoduls) und einer *Follow-up-Messung* nach drei Monaten (Ende der Vorlesungszeit) mit einem Online-Fragebogen per *Limesurvey* befragt. Alle befragten Studierenden nahmen an inhaltlich ähnlich konzipierten Semi-

naren mit dem Titel *Diagnose und Förderung* im Bachelor of Education an der Universität Paderborn teil, wobei nur die Experimentalgruppe das Lehrmodul absolvierte.

4.1 Messinstrumente

Die Einschätzung der Studierenden zum eigenen *methodischen Wissen zur demokratischen Erarbeitung von Beurteilungskriterien in unterrichtlichen Lehr-Lern-Arrangements* wurde mit einer Einzelfrage in einem siebenstufigen Antwortformat (1 = sehr wenig Wissen bis 7 = sehr viel Wissen) erfasst. Die Frage lautete: „Wie viel Wissen haben Sie über die Nutzung demokratischer Methoden zur Erarbeitung von Beurteilungskriterien im Unterricht?“.

Darüber hinaus wurden die *Selbstwirksamkeitserwartungen* der Lehramtsstudierenden mit zwei Skalen zur *partizipativ-verfahrensorientierten Unterrichtsgestaltung* ($\alpha_1 = .72$; $\alpha_2 = .80$; $\alpha_3 = .79$) und *gemeinschaftsorientierten Unterrichtsgestaltung* ($\alpha_1 = .82$; $\alpha_2 = .81$; $\alpha_3 = .74$) erhoben. Beide Skalen umfassen jeweils drei Aussagen mit sechsstufigem Antwortformat (1 = trifft gar nicht zu bis 6 = trifft völlig zu).

Die Skala zur *partizipativ-verfahrensorientierten Unterrichtsgestaltung* beinhaltet Aussagen zur Erprobung demokratischer Verfahren, zur Beteiligung von Schüler:innen bei der Erarbeitung beurteilungsrelevanter Aspekte und zur Ermöglichung der Reflexion von Konsequenzen einer Beteiligung an demokratischen Verfahren. Die Skala zur *gemeinschaftsorientierten Unterrichtsgestaltung* enthält Aussagen zur gegenseitigen Unterstützung von Schüler:innen bei Angewiesenheit auf Hilfe, zur Verfolgung gemeinschaftlicher Ziele sowie zur Notwendigkeit der Berücksichtigung der Vorschläge von Mitschüler:innen.⁶ Eine zweifaktorielle Modellierung der Skalen

6 Die Wortlaute der Aussagen sind unter folgendem Link einsehbar:
https://osf.io/xp28s/?view_only=ab54d910f87c44319846931133a8b5c8

mit korrelierten Faktoren wies für die drei Erhebungszeitpunkte eine gute Passung an die Daten aus.⁷

Zur Kontrolle von möglichen Unterschieden zwischen der Experimental- und Kontrollgruppe zur Pre-Messung wurden folgende Merkmale erhoben:

- Das *politische Interesse* mit der Skala *PIKS* von Otto und Bacherle (2011). Diese umfasst fünf Aussagen und ein fünfstufiges Antwortformat (1 = trifft überhaupt nicht zu bis 5 = trifft voll und ganz zu; $\alpha = .91$).
- Die *wahrgenommene politische Selbstwirksamkeit* mit der vier Aussagen umfassenden Kurzsкала *P-PSE* von Bromme, Rothmund und Caprara (2020) im fünfstufigen Antwortformat (1 = stimme überhaupt nicht zu bis 5 = stimme vollkommen zu; $\alpha = .68$).
- Die *außeruniversitären Erfahrungen mit der Durchführung demokratischer Methoden* vor dem ersten Messzeitpunkt als Frage mit sechsstufigem Antwortformat (1 = nein, noch nie bis 6 = ja, sehr oft): „Haben Sie schon außeruniversitäre Erfahrungen mit der Durchführung demokratischer Methoden gesammelt?“.
- Die *Thematisierung demokratischer Methoden in der Lehramtsausbildung* vor dem ersten Messzeitpunkt als Frage mit ebenfalls sechsstufigem Antwortformat (1 = noch nie bis 6 = sehr oft): „Wie oft wurden demokratische Methoden in Ihrer Lehramtsausbildung bisher thematisiert?“.

⁷ KFA₁: $\chi^2 = 14.15$, $df = 8$, $p = .078$, CFI = .978, TLI = .959, SRMR = .031, RMSEA = .074; KFA₂: $\chi^2 = 7.66$, $df = 8$, $p = .467$, CFI = 1.00, TLI = 1.00, SRMR = .027, RMSEA < .001; KFA₃: $\chi^2 = 6.81$, $df = 8$, $p = .558$, CFI = 1.00, TLI = 1.01, SRMR = .025, RMSEA < .001. Interpretation der Fit-Indizes nach Burkhardt, Titz und Sedlmeier (2022).

4.2 Auswertungsstrategie

Zur Bereinigung der Daten wurden vier unvollständige Datensätze entfernt. Durch eine Identifizierung unaufmerksam beantworteter Fragebögen über Indikatorvariablen wurden weitere elf Fälle herausgefiltert.

Zur Kontrolle von Merkmalsunterschieden zwischen der Experimental- und Kontrollgruppe zum Pre-Messzeitpunkt wurden einfaktorielle Varianzanalysen für unabhängige Messungen berechnet. Die Beurteilung der Effekte des Lehrmoduls fand auf Grundlage zweifaktorieller Varianzanalysen mit Messwiederholungen statt. Alle Analysen wurden mit der Software *RStudio* (Version 4.3.3) durchgeführt.

4.3 Stichprobe

Die bereinigte Stichprobe umfasste $N = 159$ Lehramtsstudierende. Von diesen Studierenden nahmen 57.2 % ($n = 91$) am Lehrmodul teil und 42.8 % ($n = 68$) bildeten die Kontrollgruppe. Der überwiegende Anteil der Stichprobe war weiblich ($n = 109$, 68.6 %; männlich: $n = 50$, 31.4 %) und studierte den Studiengang der Schulform Gymnasium/Gesamtschule ($n = 116$, 73 %; HRSGe: $n = 39$, 24.5 %; BK: $n = 3$, 1.9 %; SFö: $n = 1$, 0.6 %). Das durchschnittliche Alter lag bei 22 Jahren ($M = 21.86$, $SD = 2.30$) und die Befragten befanden sich im Zeitraum der Erhebungen durchschnittlich im fünften Fachsemester ($M = 5.18$, $SD = 2.28$). Etwas weniger als die Hälfte der Stichprobe gab einen Migrationshintergrund an ($n = 67$, 42.1 %; ohne Migrationshintergrund $n = 92$, 57.9 %).

5. Ergebnisse

Die einfaktoriellen Varianzanalysen wiesen zum Zeitpunkt der Pre-Messung für die zur Beurteilung der Effekte herangezogenen Merkmale und die in Tabelle 1 aufgeführten Kontrollvariablen *keine signifikanten Unterschiede* zwischen der Experimental- und Kontrollgruppe aus. Es lagen somit vergleichbare Ausgangsbedingungen vor.

Tab. 1: Teilstichprobenwerte der Experimental- und Kontrollgruppe zur Pre-Messung

	Experimentalgruppe (<i>n</i> = 91) <i>M</i> (<i>SD</i>)	Kontrollgruppe (<i>n</i> = 68) <i>M</i> (<i>SD</i>)
Alter	21.98 (2.44)	21.71 (2.10)
Fachsemester	5.11 (2.24)	5.26 (2.35)
Migrationshintergrund	43.9 %	39.7 %
Politisches Interesse	2.87 (1.04)	3.04 (0.99)
Politische Selbstwirksamkeit	2.55 (0.78)	2.67 (0.80)
Außeruniversitäre Erfahrungen mit der Durchführung demokratischer Methoden	2.51 (1.42)	2.81 (1.30)
Thematisierung demokratischer Methoden in der Lehramtsausbildung	2.49 (1.11)	2.76 (1.15)

Anmerkungen. Hinsichtlich der Fächerverteilung der Studierenden zeigten sich keine signifikanten Unterschiede zwischen der Experimental- und der Kontrollgruppe; *n* = Teilstichprobe; *M* = Mittelwert; *SD* = Standardabweichung; *N* = 159.

Mit Blick auf *Hypothese 1* zeigte sich eine *signifikante Interaktion* zwischen dem Faktor Messzeitpunkt und dem Besuch des Lehrmoduls: $F(2, 314) = 19.19, p < .001, \eta^2 = .061$. Demnach ließ sich in Anlehnung an Döring (2023, S. 802) ein *mittlerer Effekt* des Lehrmoduls auf das selbst eingeschätzte methodische Wissen der Lehramtsstudierenden zur demokratischen Erarbeitung von Beurteilungskriterien nachweisen (vgl. Abbildung 2). In der Experimentalgruppe lag eine Steigerung des Skalenmittelwerts um 2.08 Punkte vor. In der Kontrollgruppe hingegen nur um 0.94 Skalenpunkte. Dieses Ergebnis stützt Hypothese 1.

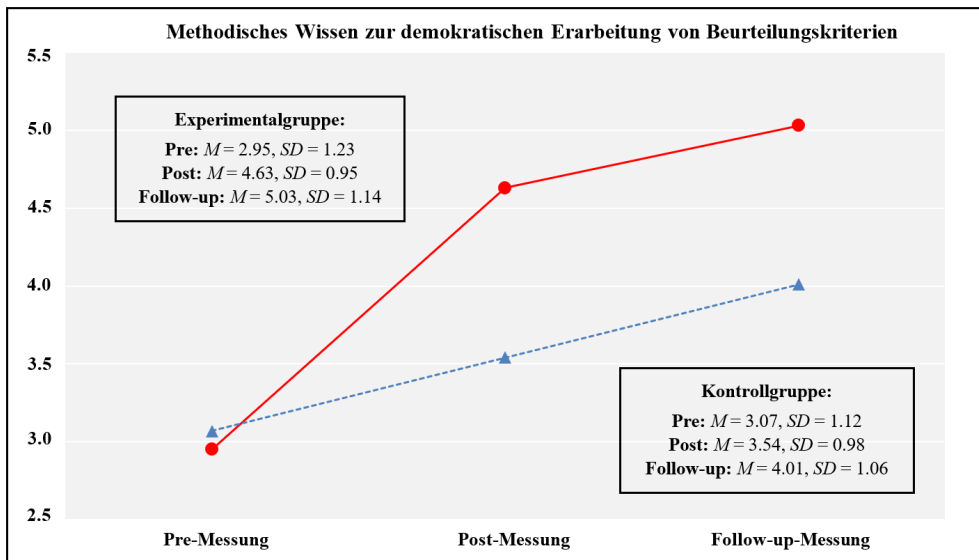


Abb. 2: Entwicklung des methodischen Wissens zur demokratischen Erarbeitung von Beurteilungskriterien. Experimentalgruppe: rot; Kontrollgruppe: blau.

Unter Bezugnahme auf *Hypothese 2* zeigte sich ebenfalls eine *signifikante Interaktion* zwischen dem Faktor Messzeitpunkt und dem Lehrmodulbesuch: $F(2, 314) = 8.57, p < .001, \eta^2 = .020$. Somit hatte das Lehrmodul einen *kleinen Effekt* auf die Selbstwirksamkeitserwartungen der Studierenden zur partizipativ-verfahrensorientierten Unterrichtsgestaltung (vgl. Abbildung 3). In der Experimentalgruppe stieg der Mittelwert um 0.89 Skalenpunkte und in der Kontrollgruppe um 0.32 Punkte. Auch Hypothese 2 wird dementsprechend gestützt.

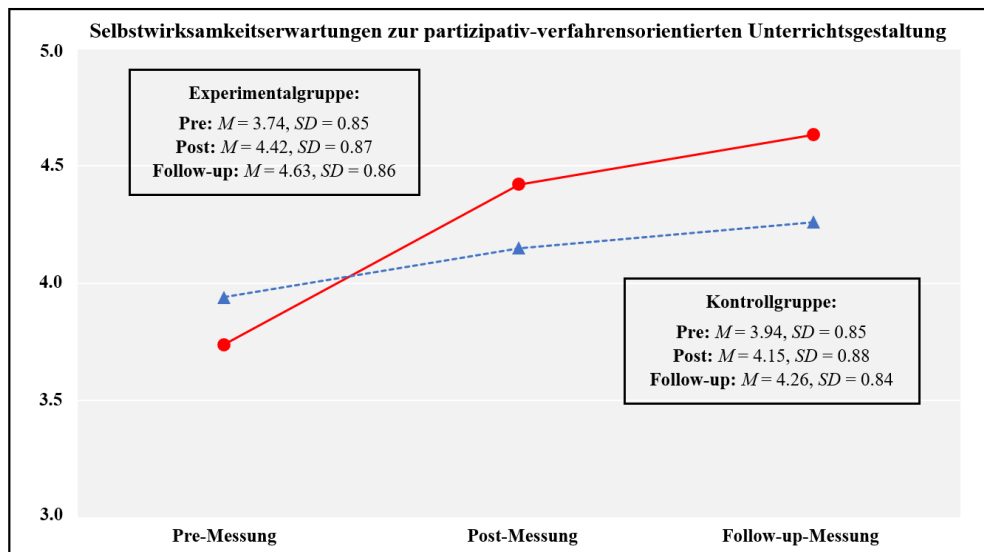


Abb. 3: Entwicklung der Selbstwirksamkeitserwartungen zur partizipativ-verfahrensorientierten Unterrichtsgestaltung. Experimentalgruppe: **rot**; Kontrollgruppe: **blau**.

Für *Hypothese 3* ließ sich hingegen *kein Interaktionseffekt* nachweisen: $F(2, 314) = 2.71, p = .068, \eta^2 = .007$. Die Steigerung des Skalenmittelwerts in der Experimentalgruppe um 0.60 Punkte (Pre: $M = 4.31, SD = 0.96$; Post: $M = 4.69, SD = 0.87$; Follow-up: $M = 4.91, SD = 0.74$) spricht im Vergleich mit der Steigerung des Mittelwerts der Kontrollgruppe um 0.30 Punkte (Pre: $M = 4.33, SD = 0.87$; Post: $M = 4.50, SD = 0.81$; Follow-up: $M = 4.61, SD = 0.76$) gegen eine unterschiedliche Entwicklung der Selbstwirksamkeitserwartungen zur gemeinschaftsorientierten Unterrichtsgestaltung im Messzeitraum. Hypothese 3 wird demnach abgelehnt.

6. Diskussion

Das Lehrmodul hatte einen mittelstarken Effekt auf das methodische Wissen der teilnehmenden Lehramtsstudierenden zur demokratischen Erarbeitung von Beurteilungskriterien in unterrichtlichen Lehr-Lern-Arrangements. Somit konnten den Studierenden im Rahmen eines Verständnisses von Partizipation im engeren Sinne nach Kärner et al. (2023) und einer selbsttätigen Aneignung von demokratischer Praxis nach Wohnig & Sämann (2022) Kenntnisse zur unterrichtlichen Gestaltung demokratischer Aushandlungsprozesse zugänglich gemacht werden.

Weiterführend ließ sich ein kleiner Effekt des Lehrmoduls auf die studentischen Selbstwirksamkeitserwartungen zur partizipativ-verfahrenorientierten Unterrichtsgestaltung nachweisen. Befunde zur Selbstwirksamkeit deuten an, dass dies zu einer höheren Intention zur Umsetzung einer solchen Unterrichtsgestaltung im zukünftigen Lehrberuf führt (Grieger, 2022, S. 71f.).

Eine Wirkung auf die Selbstwirksamkeitserwartungen zur gemeinschaftsorientierten Unterrichtsgestaltung zeigte sich hingegen nicht. Die ausgebliebene Wirkung könnte durch den strukturellen Aufbau des Lehrmoduls hervorgerufen worden sein. Da das kooperativ angelegte Element der strukturierten Debatte zeitlich vorangestellt ist, wird es im Verlauf des Lehrmoduls womöglich durch den kompetitiven Charakter der Debatte überlagert.

Die nachgewiesenen Wirkungen des Lehrmoduls sind insbesondere unter Beachtung der Zeitspanne von lediglich zwei Seminarsitzungen (längerer Zeitraum u.a. bei Lenzgeiger, 2022) und der Durchführung in bildungswissenschaftlichen Seminaren mit differenten primären Lernzielen bedeutsam (SWK, 2024, S. 50), da die Integrationsspielräume demokratiebildender Elemente im Lehramtsstudium durch konkurrierende fachwissenschaftliche, fachdidaktische und bildungswissenschaftliche Inhalte eingeschränkt sind (Berkemeyer et al., 2023a).

Aus methodischer Perspektive ist limitierend zu erwähnen, dass eine *Gelegenheitsstichprobe* zugrundeliegt, die jedoch hinsichtlich des Merkmals Geschlecht repräsentativ für die Grundgesamtheit der Lehramtsstudierenden in Nordrhein-Westfalen ist (Statistisches Bundesamt, 2024). Darüber hinaus wären breiter angelegte Studien zum Thema Demokratiebildung im Lehramtsstudium hilfreich, um eine fundiertere Einordnung lokaler Befunde zu ermöglichen.

Die Forschungslage zeigt, dass die Vorbereitung von Lehramtsstudierenden auf die zukünftige Querschnittsaufgabe der schulischen Demokratiebildung ausbaufähig ist (vgl. Abschnitt 1). Die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung machen jedoch deutlich, dass themenunabhängig integrierbare und partizipativ angelegte Lehr-Lern-Arrangements auch mit vergleichsweise geringem Zeitumfang wirkungsvoll sein können, um Studierende fächerübergreifend auf eine partizipative und an demokratischen Verfahren orientierte Unterrichtsgestaltung vorzubereiten. In einer solchen Anlage können Studierende fachunabhängig für eine demokratische Unterrichtsgestaltung sensibilisiert werden, ohne bestehende Inhalte der jeweiligen Disziplinen zu verdrängen.

Abschließend soll der vergleichsweise geringe Zeitumfang und die themenunabhängige Umsetzbarkeit auch als Anregung für eine interdisziplinäre Adaption des Lehrmoduls über die Lehrer:innenbildung hinaus – z.B. im Modus des *Scholarship of Teaching and Learning* nach Felten (2013) – verstanden werden.

7. Literatur

- Aktionsrat Bildung (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.
- Bacia, E., Dohmen, D., Hurrelmann, K., Fichtner, S., & Kühn, V. (2022). *Studie: Die Schule der Zukunft. Demokratische Lernorte für eine demokratische Gesellschaft*. FiBS.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy. The exercise of control*. Freeman.
- Berkemeyer, N., & Mende, L. (2018). *Bildungswissenschaftliche Handlungsfelder des Lehrkräfteberufs*. Waxmann.
- 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., 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.
- 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.
- BMFSFJ (2020). *16. Kinder- und Jugendbericht. Förderung demokratischer Bildung im Kindes- und Jugendalter*. BMFSFJ.
- Bromme, L., Rothmund, T., & Caprara, G.V. (2020). A translation and validation of the Perceived Political Self-Efficacy (P-PSE) Scale for the use in German samples. *Measurement Instruments for the Social Sciences*, 2(1), 1–10. <https://doi.org/10.1186/s42409-020-00013-4>
- Brügelmann, H. (2019). Demokratisierung von Schule und Unterricht. In M. Haring, C. Rohlf & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik* (S. 621–630). Waxmann.

- Burkhardt, M., Titz, J., & Sedlmeier, P. (2022). *Datenanalyse mit R. Fortgeschrittene Verfahren*. Pearson.
- Culp, J. (2021). Schulische Demokratieerziehung und die Krise der repräsentativen Demokratie. *Zeitschrift für Pädagogik*, 67(4), 528–543.
- 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>
- Europarat (2018). *Kompetenzen für eine demokratische Kultur*. Europarat.
- Felten, P. (2013). Principles of Good Practice in SoTL. *Teaching and Learning Inquiry*, 1(1), 121–125. <https://doi.org/10.2979/teachlearninginqu.1.1.121>
- Grieger, M. (2022). *Selbstwirksamkeitserwartungen angehender und praktizierender Lehrkräfte zum Unterrichten von Gesellschaftslehre*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-40155-9>
- Himmelmann, G. (2016). *Demokratie Lernen als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform*. 4. Aufl. Wochenschau.
- Junker, R., Zeuch, N., Rott, D., Henke, I. Bartsch, C., & Kürten, R. (2020). Zur Veränderbarkeit von Heterogenitätseinstellungen und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von Lehramtsstudierenden durch diversitätssensible hochschuldidaktische Lehrmodule. *Empirische Sonderpädagogik*, 12(1), 45–63. <https://doi.org/10.25656/01:20169>
- 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.

- Lenzgeiger, B. (2022). Veränderung von Interesse und Selbstwirksamkeitserwartungen Grundschullehramtsstudierender im Bereich der politischen Bildung. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 15(1), 205–220. <https://doi.org/10.1007/s42278-021-00136-5>
- Oesterreich, D. (2003). Offenes Diskussionsklima im Unterricht und politische Bildung von Jugendlichen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 49(6), 817–836.
- Otto, L., & Bacherle, L. (2011). Politisches Interesse Kurzsкала (PIKS) – Entwicklung und Validierung. *Politische Psychologie*, 1(1), 19–35.
- Sant E. (2019). Democratic Education: A Theoretical Review. *Review of Educational Research*, 89(5), 655–696. <https://doi.org/10.3102/0034654319862493>
- Schneider, H., & Gerold, M. (2018). *Demokratiebildung an Schulen – Analyse lehrerbezogener Einflussgrößen*. Bertelsmann. <https://doi.org/10.11586/2018049>
- Sliwka, A. (2008). *Bürgerbildung. Demokratie beginnt in der Schule*. Beltz.
- Statistisches Bundesamt (2024). *Statistik der Studierenden: Wintersemester 2023/2024. EVAS-Nummer 21311 – Tabelle 14*. Statistisches Bundesamt.
- SWK (2024). *Demokratiebildung als Auftrag der Schule – Bedeutung des historischen und politischen Fachunterrichts sowie Aufgabe aller Fächer und der Schulentwicklung*. Stellungnahme vom 11.07.2024. SWK. <http://dx.doi.org/10.25656/01:30061>
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783–805. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1)
- Wohnig, A., & Sämann, J. (2022). Entgrenzungen im Diskurs um Demokratiebildung und politische Bildung. *Der pädagogische Blick*, 30(4), 257–268.

Anmerkung

Das Projekt *DemoKult* wird von der *Landeszentrale für politische Bildung NRW* unterstützt. Der Autor dankt seinen Kolleginnen und der Arbeitsgruppe *Forschungsmethoden/Empirische Bildungsforschung* der Universität Münster für die kritische Begleitung sowie den Gutachter:innen für die bereichernden Hinweise zum Manuskript.