

Daniel Lambach

Alte Ziele, neue Methoden: Aktives Lernen als Mittel zur Demokratieerziehung in der politikwissenschaftlichen Hochschullehre*

1. Einleitung: Die Demokratie in der Krise und der Demokratieauftrag der Politikwissenschaft

Ist die Demokratie (mal wieder) in der Krise? In zwei jüngst erschienenen Aufsätzen argumentieren Foa und Mounk, dass sich westliche Demokratien ihrer Stabilität nicht zu sicher sein sollten. Erodierendes Vertrauen in politische Institutionen, nachlassende Wahlbeteiligung, sinkende Identifikation mit politischen Parteien und zunehmende Stimmanteile für Anti-System-Parteien sind für sie nicht nur Zeichen einer sinkenden Popularität einzelner Regierungen, sondern deuten auf eine tiefer liegende Krise demokratischer Regime-Legitimität hin. Basierend auf Daten des World Values Survey behaupten sie, dass insbesondere unter jüngeren Befragten die Zustimmung zur Demokratie deutlich nachgelassen hat, während die Offenheit gegenüber autoritären Regierungsformen zunimmt.¹

Foa und Mounks Thesen erzeugten beträchtlichen Widerhall in der Fachöffentlichkeit und in den Medien. Einige ihrer Behauptungen wurden in methodischer Hinsicht kritisiert.² Ferner weist Inglehart darauf hin, dass es deutliche Unterschiede zwischen Ländern gibt und dass die Krise der Demokratie z.B. in den USA anhand der von Foa und Mounk verwendeten Daten deutlich ausgeprägter zu sein scheint als in vielen

* Dieser Aufsatz ist aus dem Projekt »Aktives Lernen in der Massenvorlesung: Der *Inverted Classroom* in der politikwissenschaftlichen Lehre« entstanden, das vom Stifterverband für die deutsche Wissenschaft gefördert wurde. Ich bedanke mich bei Sibylle Reinhardt für ihre hilfreichen Kommentare sowie Caroline Kärger und Tobias Rammel für wichtige Vorbereitungsarbeiten. Eine frühere Version dieses Papiers wurde bei der Tagung der Themengruppe Hochschullehre der DVPW in Bonn, 25.-26. Februar 2016, vorgestellt.

- 1 Roberto S. Foa / Yasha Mounk, »The Danger of Deconsolidation: The Democratic Disconnect« in: *Journal of Democracy* 27, Nr. 3 (2016), S. 5-17; Roberto S. Foa / Yasha Mounk, »The Signs of Deconsolidation« in: *Journal of Democracy* 28, Nr. 1 (2017), S. 5-16.
- 2 Jeff Guo, »Debunking the myth that millennials are ushering in the end of the Western world« in: *Blog Monkey Cage*, 2 December 2016, <https://www.washingtonpost.com/news/wo/nk/wp/2016/12/02/this-extremely-scary-chart-about-the-future-of-democracy-is-pretty-misleading/> (6. März 2017) und Eric Voeten, »That viral graph about millennials' declining support for democracy? It's very misleading« in: *Blog Monkey Cage*, 5 December 2016, <https://www.washingtonpost.com/news/monkey-cage/wp/2016/12/05/that-viral-graph-about-millennials-declining-support-for-democracy-its-very-misleading/> (6. März 2017).

europäischen Ländern.³ Dennoch teilt er ihre Besorgnis über die Zukunft der Demokratie zumindest in Teilen. In eine ähnliche Kerbe schlägt Pickel in seiner Gesamtbe trachtung der politischen Kultur in Deutschland.⁴ Dabei stellt er eine konstant hohe *abstrakte* Zustimmung zur Demokratie fest, allerdings sei die Zustimmung zur *real erlebten* Demokratie deutlich geringer. So wird das politische System als wenig responsiv angesehen, was zu einer verbreiteten Politiker- und Parteienverdrossenheit führe.

Diese aktuellen Diskussionen stehen in einer Tradition von Grundsatzdebatten über Krisen der Demokratie. Hier mahnt Schaal zu einer unaufgeregten Haltung: »Krisen der Demokratie zu diagnostizieren gehört zum thematischen Kernbestand der Politikwissenschaft«.⁵ Tatsächlich ist das gegenwärtige empirische Bild – trotz verbreiteter Krisenüberzeugungen – alles andere als einheitlich. Auf globaler Ebene ist die Dritte Welle der Demokratisierung an ihr Ende gekommen und wir erleben zurzeit eine Phase des *rollback*.⁶ Geht man jedoch in die Details, jenseits nationaler Indizes wie den Freedom House-Werten oder dem Polity-Index, ergibt sich ein differenzierteres Bild. Dort werden intensive Diskussionen um Teilbereiche der Demokratie – Partizipation, Repräsentation etc. – geführt und nach Krisensymptomen gefahndet.⁷ Ein Subgenre dieser empirisch fundierten Forschung geht angesichts des Aufstiegs populistischer Parteien der Frage nach, ob sich die »Verlierer« von Globalisierung und Modernisierung enttäuscht vom System abwenden.⁸ Darüber hinaus gibt es umfangreiche theoretische Beiträge wie z.B. Crouches Konzept der Postdemokratie.⁹

Während der Ausgang der Debatte also noch offen ist, scheinen sich beide Seiten einig zu sein, dass man die Resilienz demokratischer Systeme nicht bedenkenlos voraussetzen sollte. Ganz im Gegenteil: Um die Erosion von Demokratie zu unterbinden oder präventiv zu verhindern, muss eine Demokratie handeln. Diese Lehre aus der deutschen Vergangenheit war in letzter Zeit etwas in Vergessenheit geraten, gewinnt jetzt aber neue Aktualität. Aus dem Scheitern der Weimarer Republik hatte man gelernt, dass Demokratien ohne Demokratinnen und Demokraten nicht funktionieren. Wo aber kommen solche Demokratinnen und Demokraten her?

3 Ronald F. Inglehart, »How Much Should We Worry?« in: *Journal of Democracy* 28, Nr. 3 (2016), S. 18–23.

4 Gert Pickel, »Neue Entwicklungen der politischen Kultur. Politische Einstellungen im wiedervereinigten Deutschland: Neue Krisenerscheinungen oder doch alles beim Alten?« in: Mari anne Kneuer, (Hg.), *Standortbestimmung Deutschlands: Innere Verfasstheit und internationale Verantwortung*, Baden-Baden 2015, S. 153–194.

5 Gary S. Schaal, »Der aktuelle Diskurs über die Krise der Demokratie« in: *Zeitschrift für Vergleichende Politikwissenschaft* 10, Nr. 3 (2016), S. 371–390, S. 372.

6 Larry Diamond / Marc F. Plattner, (Hg.), *Democracy in Decline?*, Baltimore 2015.

7 Wolfgang Merkel, (Hg.), *Demokratie und Krise: Zum schwierigen Verhältnis von Theorie und Empirie*, Wiesbaden 2015; Gary S. Schaal, »Der aktuelle Diskurs über die Krise der Demokratie« in: *Zeitschrift für Vergleichende Politikwissenschaft* 10, Nr. 3 (2016), S. 371–390.

8 Z.B. Stefanie Walter, »Globalization and the Demand-Side of Politics: How Globalization Shapes Labor Market Risk Perceptions and Policy Preferences« in: *Political Science Research and Methods* 5, Nr. 1 (2017), S. 55–80.

9 Colin Crouch, *Postdemokratie*, Frankfurt am Main 2008.

Hier kommt den staatlichen Bildungsinstitutionen eine zentrale Aufgabe zu. Klassischerweise liegt der Fokus von Demokratieerziehung auf Heranwachsenden und damit auf der Schule und der außerschulischen politischen Bildung. Da sich aber »politische Sozialisation nicht auf junge Bürgerinnen und Bürger beschränkt, sondern einen lebenslangen Prozess darstellt«¹⁰, sollte sich auch die Hochschullehre diesem Bildungsauftrag stellen. Dies gilt insbesondere für die Politikwissenschaft, in deren Kernbereich sich die meisten der genannten Krisensymptome abspielen.¹¹

Daher plädiere ich in diesem Beitrag dafür, in der politikwissenschaftlichen Hochschullehre die Vermittlung von Demokratiekompetenz stärker zu akzentuieren. Dies stellt zum Teil eine Rückbesinnung auf alte Traditionen der westdeutschen Politikwissenschaft dar. Die politikwissenschaftlichen Lehrveranstaltungen der 1950er- und 1960er-Jahre verstanden sich »als Beitrag zur politischen (Allgemein-)Bildung von Demokrat/-innen, nicht nur zur Heranziehung des eigenen wissenschaftlichen Nachwuchses«¹². Diese pädagogische Ausrichtung der Politikwissenschaft als Demokratiewissenschaft ging im Zuge der Professionalisierung des Faches ab den 1960er-Jahren schrittweise verloren. Im Angesicht der geschilderten Herausforderungen für die Demokratie sollten wir als Hochschullehrerinnen und Hochschullehrer darüber nachdenken, ob wir diese Tradition nicht wiederbeleben sollten.

Eine derartige Rückbesinnung muss aber mit einem Wandel der Lehrmethoden und der didaktischen Ausrichtung einhergehen. Dies beginnt bereits mit der Zielsetzung der Demokratieerziehung. Klassisch strebte die politische Bildung danach, Bürgerinnen und Bürgern Wissen über die Demokratie und ihre Vorzüge zu vermitteln. Eine andere Denkschule möchte Demokratinnen und Demokraten erzeugen, indem den Bürgerinnen und Bürgern bestimmte Haltungen vermittelt werden, die sich an Werten wie Emanzipation, Mündigkeit und Freiheit orientieren. Demgegenüber versteht eine neuere Strömung in der politischen Bildung dies als Frage des Kompetenzerwerbs. Das Ziel ist dabei nicht, überzeugte Demokratinnen und Demokraten zu produzieren, sondern den Lernenden *Handlungskompetenzen in der Demokratie* zu vermitteln. Indem man Menschen zur Demokratie befähigt, sollen sie demokratifeindlichen Positionen kritischer gegenüberstehen und die Demokratie insgesamt durch die Partizipation

10 Jan W. van Deth, »Demokratie lernen? Politische Bildung aus Sicht der empirischen Kulturforschung« in: Monika Oberle / Georg Weißeno, (Hg.), *Politikwissenschaft und Politikdidaktik: Theorie und Empirie*, Wiesbaden 2017, S. 103–117, S. 112.

11 Vgl. zur Relevanz der Politikwissenschaft für die Politische Bildung Monika Oberle, »Politikwissenschaft als Bezugsdisziplin der Politischen Bildung« in: Monika Oberle / Georg Weißeno, (Hg.), *Politikwissenschaft und Politikdidaktik: Theorie und Empirie*, Wiesbaden 2017, S. 17–29.

12 Monika Oberle, »Politikwissenschaft als Bezugsdisziplin der Politischen Bildung« in: Monika Oberle / Georg Weißeno, (Hg.), *Politikwissenschaft und Politikdidaktik: Theorie und Empirie*, Wiesbaden 2017, S. 17–29, S. 18, ausführlich Joachim Detjen, *Politische Erziehung als Wissenschaftsaufgabe: Das Verhältnis der Gründergeneration der deutschen Politikwissenschaft zur politischen Bildung*, Baden-Baden 2016, S. 33–77 und Wilhelm Bleek, *Geschichte der Politikwissenschaft in Deutschland*, München 2001.

ihrer Bürgerinnen und Bürger gestärkt werden. In dieser letzten Strömung verortet sich auch der vorliegende Beitrag.

Wie lehrt und lernt man Demokratiekompetenz? Negt betont, »solch ein Lernprozess ist ohne praktische Übung nicht möglich«¹³, und fasst damit die Konzeption einer an der Vermittlung von Demokratiekompetenz orientierten Didaktik pointiert zusammen. In diesem Sinne möchte ich argumentieren, dass wir Demokratiekompetenz am effektivsten durch aktivierende Lehr-Lern-Formen vermitteln können. Dafür werde ich unterschiedliche Zugänge zur Demokratiefähigkeit als Ziel politikwissenschaftlicher Hochschullehre vorstellen. Danach ziehe ich die Lehr-Lernforschung zu aktivem Lernen heran, um ihre Relevanz für die zentralen Komponenten von Demokratiekompetenz herauszustellen.

2. Demokratiefähigkeit und Demokratiekompetenz

In der einschlägigen Literatur gibt es eine Reihe von Begriffen – z.B. Demokratieerziehung, Demokratiefähigkeit, Demokratie-Lernen, Demokratiekompetenz, Demokratiedidaktik, Demokratiepädagogik – die, teils nicht trennscharf voneinander, auf unterschiedliche Aspekte desselben Phänomens verweisen: Wie junge Menschen darauf vorbereitet werden, sich als aktive Bürgerinnen und Bürger in der Demokratie zurechtzufinden. Der Bezug zur Demokratie ist in den meisten Zielkatalogen politikwissenschaftlicher Bildung mehr oder weniger explizit vorhanden, auch wenn manche Autorinnen und Autoren vorgeblich neutralere Begriffe wie »Politikkompetenz«¹⁴ bevorzugen. Ich schließe mich hier Himmelmann an, für dessen Konzeption politischer Bildung »es eigentlich keine Zweifel darüber geben [dürfte], dass das zentrale Ziel einer solchen Bildung in der Förderung, Stärkung und Festigung der Demokratiefähigkeit liegt. Alle Bildung und Erziehung in Schulen zielt letztlich darauf ab, diejenigen Werte, Wissensstände, Einstellungen und Fähigkeiten, die eine Gesellschaft für den eigenen Fortbestand als wichtig erachtet, auf die Jugend zu übertragen.«¹⁵

Heutige Demokratien müssen sehr pluralistische und heterogene Gesellschaften steuern. Gleichzeitig führen Globalisierung und Technisierung zur Entgrenzung und Beschleunigung von sozialer Interaktion. Dabei begegnen sich unterschiedliche Sichtweisen, die nicht durch gemeinsame Referenzpunkte vereint werden können; Symbole und Diskurse sind mehrdeutig. Für viele Bürgerinnen und Bürger ist der tägliche Umgang mit dieser Komplexität kognitiv anstrengend; unter anderem deshalb wünschen sich manche eine imaginierte Vergangenheit zurück, in der alles einfach und ge-

13 Oskar Negt, »Der politische Mensch: Demokratie als Lebensform. Neue Gesellschaft« in: *Frankfurter Hefte*, Nr. 12 (2010), S. 63-66.

14 Joachim Detjen / Peter Massing / Dagmar Richter / Georg Weißeno, *Politikkompetenz – ein Modell*, Wiesbaden 2012.

15 Gerhard Himmelmann, »Auf der Suche nach dem richtigen Weg zum Ziel: Förderung von Demokratiekompetenz in der politischen Bildung« in: Gerhard Himmelmann / Dirk Lange, (Hg.), *Demokratiekompetenz: Beiträge aus Politikwissenschaft, Pädagogik und politischer Bildung*, Wiesbaden 2005, S. 245.

ordnet vonstatten ging. Die Fähigkeit zum Umgang mit dieser Komplexität ist ein entscheidender Erfolgsfaktor für den Erwerb von Demokratiekompetenz.

Glücklicherweise ist Demokratiekompetenz erlernbar. Damit stellt sich dieser Ansatz gegen klassische Versuche, anti-demokratische Einstellungen durch psychologische Merkmale zu erklären. Beginnend mit der Frankfurter Schule gab es immer wieder Versuche, eine »autoritäre Persönlichkeit« zu identifizieren. Gesicherte Erkenntnisse, ob es eine solche Persönlichkeit überhaupt gibt, was sie ausmacht und wie sie entsteht, gibt es aber selbst nach mehr als einem halben Jahrhundert Forschung immer noch nicht.¹⁶

Stattdessen rückt der Kompetenzbegriff die Möglichkeit des Kompetenzerwerbs in den Mittelpunkt. Nach der Sozialisations- und Bildungsforschung werden Einstellungen, Werte und Kompetenzen des Individuums in erheblichem Maße durch den Sozialisierungs- und Bildungsprozess geformt. Himmelmann und Lange sehen hier das Bildungssystem in einer immer größeren Verantwortung und argumentieren, »dass Kinder und Jugendliche angesichts zunehmender Individualisierung und Orientierungslosigkeit, weiterer Sozialisationsschwächung der Familien, früherer Reifung und zahlreicher anderer Faktoren [...] viel bewusster und gezielter als bisher an die ›Zivilität‹ des Lebens in einer Demokratie herangeführt werden müssen«¹⁷. Diese Aufgabe fällt aber auch den Hochschulen zu, da junge Erwachsene – die typische demographische Gruppe, aus der sich Studierende rekrutieren – ebenfalls vergleichbare Entwicklungsschritte durchlaufen. So beschreibt Perry in seinem Schema kognitiver und ethischer Entwicklung am Beispiel von Studierenden den Fortschritt von einem dualistischen Wahrheitskonzept (etwas ist wahr oder falsch) über relativistische Einstellungen (alle Positionen sind gleichermaßen valide) bis zur Feststellung, dass ein moralisch handelndes Individuum seine Positionen und Haltungen eigenständig und ohne Festhalten an absoluten Wahrheiten finden muss.¹⁸

Deutsche Diskussionen über Demokratiefähigkeit haben gewisse Besonderheiten, was insbesondere an der Prägung der politischen Bildung durch die deutsche Geschichte liegt. International berufen sich viele Ansätze der Demokratiekompetenz auf John Dewey, »der aus pädagogischer Perspektive Bildung insgesamt mit Demokratie als Lebensform verknüpfte und deshalb auch in Zusammenhang mit der steigenden

16 Theodor W. Adorno, *Studien zum autoritären Charakter*, Frankfurt a.M. 1995; Detlef Oestreich, *Flucht in die Sicherheit : zur Theorie des Autoritarismus und der autoritären Reaktion*, Opladen 1996; Susanne Rippl, *Autoritarismus : Kontroversen und Ansätze der aktuellen Autoritarismusforschung*, Opladen 2000.

17 Gerhard Himmelmann / Dirk Lange, »Innovationen in Theorie, Politik, Pädagogik und Didaktik der Demokratie« in: Gerhard Himmelmann / Dirk Lange, (Hg.), *Demokratiekompetenz: Beiträge aus Politikwissenschaft, Pädagogik und politischer Bildung*, Wiesbaden 2005, S. 13.

18 William G. Perry, *Forms of intellectual and ethical development in the college years: a scheme*, New York 1970.

Bedeutung von Demokratie-Lernen regelmäßig rezipiert wird¹⁹. Dewey verstand Demokratie als *way of life* und hob daher die Bedeutung von Erfahrungslernen gegenüber theoretischem Verständnis hervor.²⁰ Diese Denkweise ist prägend für den Ansatz der *civic education*, von der sich die Politische Bildung im deutschen Bildungssystem durch eine stärkere Präferenz für den Wissenserwerb unterscheidet.

Stark vereinfachend gesagt lassen sich in der deutschen Diskussion um Demokratieerziehung drei idealtypische Herangehensweisen unterscheiden: eine wissensorientierte, eine wertorientierte und eine kompetenzorientierte. Die klassische politische Bildung in Deutschland war durch Wissensorientierung charakterisiert und setzte auf kognitives Politik-Lernen. Der wertorientierte Ansatz zielt auf die Bildung emanzipierter, mündiger und freier Bürgerinnen und Bürger, indem diesen pro-demokratische Werte wie die Achtung der Menschenrechte und Toleranz vermittelt werden. Ein besonders exponierter Vertreter dieser Position ist z.B. Himmelmann²¹, der die Notwendigkeit einer Wertorientierung u.a. so begründet: »Rein kognitives Wissen schafft noch keine guten Demokraten. Gerade Rechtsradikale sind hoch politisch – aber nicht demokratisch!«²²

Der Kompetenzansatz ist demgegenüber relativ neu.²³ May hält dazu fest, eine »kompetenzorientierte politisch-demokratische Bildung [stehe] konzeptionell und empirisch erst am Anfang«²⁴. Kompetenzorientierung ist ein allgemeinerer Trend in der Didaktik, der von der Sorge ausgelöst wurde, dass »wissensvermittelnder Unterricht womöglich sog. ‚träges‘ Wissen vermittelt, das den Lernenden nicht wirklich verfügbar ist, weil es von außen an sie herangetragen wurde und weder von ihnen selbst generiert noch mit ihrem Vorwissen in eine Beziehung gebracht werden konnte«²⁵. Demgegenüber strebt kompetenzorientierte Lehre nicht (nur) nach der Vermittlung von Wissen, sondern zielt auf die Entwicklung von Fähigkeiten. Demokratiekompetenz bedeutet

19 Silvia Simbeck / Susanne Ulrich / Florian Wenzel, »Politische Bildung: Demokratiekompetenz als pädagogische Herausforderung«, in: Manuela Glaab / Karl-Rudolf Korte, (Hg.), *Angewandte Politikforschung*, Wiesbaden 2012, S. 396.

20 John Dewey, *Demokratie und Erziehung: Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik*, 3. Auflage, Weinheim 2000.

21 Himmelmann, Auf der Suche nach dem richtigen Weg zum Ziel: Förderung von Demokratiekompetenz in der politischen Bildung, aaO. (FN 15), S. 245-257.

22 Himmelmann / Lange, Innovationen in Theorie, Politik, Pädagogik und Didaktik der Demokratie, aaO. (FN 17), S. 15.

23 Für eine Zusammenfassung der jüngsten Debatten vgl. Markus Gloe / Tonio Oeftering, »Politische Bildung – eine Bestandsaufnahme« in: *Zeitschrift für Politikwissenschaft* 23, Nr. 4 (2013), S. 453-470; Hermann Veith, »Das Konzept der Demokratiekompetenz« in: Dirk Lange / Gerhard Himmelmann, (Hg.), *Demokratiedidaktik: Impulse für die politische Bildung*, Wiesbaden 2010, S. 142-156.

24 Michael May, »Demokratiefähigkeit – Kompetenztheoretischer Ansatz und Kompetenzmodelle empirischer Studien im Vergleich« in: Dirk Lange / Gerhard Himmelmann, (Hg.), *Demokratiedidaktik: Impulse für die politische Bildung*, Wiesbaden 2010, S. 157.

25 Sibylle Reinhardt, »Fehlverstehen und Fehler verstehen. Aus Fehlern lernen ist aktives Lernen« in: Gerhard Gerhard Himmelmann / Dirk Lange, (Hg.), *Demokratiekompetenz: Beiträge aus Politikwissenschaft, Pädagogik und politischer Bildung*, Wiesbaden 2005, S. 129.

also, die Bürgerinnen und Bürger zum Leben und Partizipieren in einem demokratischen System zu befähigen.

Darüber hinaus sind Kompetenzansätze zurückhaltend gegenüber einer allzu deutlichen Festlegung demokratischer Werte. Von der Annahme ausgehend, dass Demokratie immer Pluralismus von Lebensentwürfen bedeutet, formulieren Simbeck, Ulrich und Wenzel folgende Prämisse: »In einer Demokratie muss der Umgang mit allem, was mehr als eine Person betrifft, verhandelbar sein. Dieses Postulat verdeutlicht, dass Demokratie im kleinsten Kontext beginnt und grundlegend in allen Lebensbereichen relevant sein kann. Es grenzt Demokratie-Lernen aber auch von einer Werteerziehung ab, die in Richtung festgeschriebener Normen geht.«²⁶

Trotz der genannten Abgrenzungsversuche sind die verschiedenen Herangehensweisen in dieser idealtypischen Reinform nur selten zu beobachten und auch in Teilen miteinander kombinierbar. Tatsächlich enthalten viele konkrete Konzepte zur Demokratieerziehung eine Mischung von Elementen. Am deutlichsten wird dies z.B. in den Nationalen Bildungsstandards für den Fachunterricht in der Politischen Bildung oder im Darmstädter Appell, welche *kognitive*, *prozedurale* und *habituelle* Kompetenzdimensionen unterscheiden.²⁷ Kognitive Kompetenzen bezeichnen die Fähigkeit zum Verständnis der Strukturen und Prozesse von Demokratie. Prozedurale Kompetenzen umfassen Handlungs- und Problemlösungsfähigkeiten im demokratischen System. Aus dem Zusammenspiel dieser Kompetenzen entstehen mit der Zeit habituelle Kompetenzen, also die Bereitschaft der Lernenden, »begründete Entscheidungen bezüglich ihrer Einstellungen und ihres Verhaltens zu treffen und diese im ständigen Spannungsfeld zwischen Zustimmung und Kritik praktisch werden zu lassen«²⁸. Dies impliziert auch eine normative Dimension, da den Lernenden durch habituelle Kompetenz auch ihre Mitverantwortung für ein funktionierendes Zusammenleben in der Gesellschaft bewusst wird. Innerhalb dieser Dimensionen spielt auch das Fachwissen noch eine Rolle, insbesondere im Bereich der kognitiven Kompetenzen. Detjen argumentiert sogar, dass ein hinreichender Wissenserwerb eine notwendige Voraussetzung für die anderen Kompetenzdimensionen darstellt.²⁹

In diesem Beitrag möchte ich die Relevanz aktiven Lernens für die Herausbildung kognitiver und (teils) prozeduraler Kompetenzen aufzeigen. Die Konzentration auf

26 Simbeck / Ulrich / Wenzel, Politische Bildung: Demokratiekompetenz als pädagogische Herausforderung, aaO. (FN 19), S. 399.

27 Joachim Detjen, »Von der Notwendigkeit kognitiver Anstrengungen beim Demokratieren« in: Gerhard Gerhard Himmelmann / Dirk Lange, (Hg.), *Demokratiekompetenz: Beiträge aus Politikwissenschaft, Pädagogik und politischer Bildung*, Wiesbaden 2005, S. 286-298; Armin Scherb, »Demokratie-Lernen und reflexive Urteilskompetenz« in: Gerhard Himmelmann / Dirk Lange, (Hg.): *Demokratiekompetenz: Beiträge aus Politikwissenschaft, Pädagogik und politischer Bildung*, Wiesbaden 2005, S. 270-285; »Darmstädter Appell: Aufruf zur Reform der politischen Bildung in der Schule« in: *Aus Politik und Zeitgeschichte* B 47/1996 vom 15. November 1996, S. 34-38.

28 Scherb, Demokratie-Lernen und reflexive Urteilskompetenz, aaO. (FN 27), 271.

29 Detjen, Von der Notwendigkeit kognitiver Anstrengungen beim Demokratieren, aaO. (FN 27), S. 286.

diese Kompetenzdimensionen ist dadurch begründet, dass über die kognitiven Wirkungen von aktivem Lernen bereits sehr viele Erkenntnisse aus der Lehr-Lern-Forschung vorliegen (siehe nächster Abschnitt). Die Auswirkungen aktiven Lernen auf habituelle Kompetenzen oder Wertorientierungen sind dagegen bisher nicht systematisch erforscht worden.

Ich werde meine Argumentation im Folgenden anhand des Modells zur Demokratiekompetenz von May darlegen.³⁰ Mays Modell ist für diesen Aufsatz besonders zweckdienlich, weil die ersten drei Kompetenzdimensionen sehr stark auf kognitiven Fähigkeiten beruhen. Dieselbe Argumentation ließe sich aber analog auch mit anderen Kompetenzmodellen vornehmen.³¹

Mays Konzept von Demokratiekompetenz basiert auf seiner Vorstellung von Demokratie als rekursivem Prozess des Problemlösens im Sinne von Howard Lasswell. Daraus leitet er vier Kompetenzdimensionen ab:

1. Sozialwissenschaftliche Analysekompetenz: »[die Fähigkeit] die Regeln und Codes des jeweiligen Funktionsbereiches (z. B. Politik, Wirtschaft) kognitiv angemessen zu repräsentieren und konkrete Sachverhalte des Funktionsbereiches unter Rückgriff auf diese Regeln zu erklären«³².
2. Moraleische Urteilskompetenz: »Hiermit ist die Fähigkeit angesprochen, unter Rückgriff auf Konzepte des Guten oder Gerechten wertende Aussagen zu entwickeln«³³.
3. Kompetenz zur Vermittlung konfligierender Positionen: Gemeint ist damit die argumentative Auseinandersetzung mit sich gegenüberstehenden Positionen, um den Konflikt durch Konsens, Kompromiss oder autoritative Entscheidung zu vermittern.
4. Partizipationskompetenz: »Hierbei geht es um die Bereitschaft, die ersten drei Kompetenzen in das politische Geschehen einzubringen. Dies kann mit jeweils unterschiedlicher Reichweite und Intensität erfolgen (reflektierter Zuschauer/Wahlbürger, interventionsfähiger Bürger, Aktivbürger)«³⁴.

- 30 Michael May, *Demokratiefähigkeit und Bürgerkompetenzen : kompetenztheoretische und normative Grundlagen der politischen Bildung*, Wiesbaden 2007; May, Demokratiefähigkeit – Kompetenztheoretischer Ansatz und Kompetenzmodelle empirischer Studien im Vergleich, aaO. (FN 24), S. 157-171.
- 31 Zum Beispiel Detjen / Massing / Richter / Weißeno, Politikkompetenz – ein Modell, aaO. (FN 14); Simbeck / Ulrich / Wenzel, Politische Bildung: Demokratiekompetenz als pädagogische Herausforderung, aaO. (FN19), S. 395-405.
- 32 May, Demokratiefähigkeit – Kompetenztheoretischer Ansatz und Kompetenzmodelle empirischer Studien im Vergleich, aaO. (FN 24), S. 160.
- 33 May, Demokratiefähigkeit – Kompetenztheoretischer Ansatz und Kompetenzmodelle empirischer Studien im Vergleich, aaO. (FN 24), S. 160.
- 34 May, Demokratiefähigkeit – Kompetenztheoretischer Ansatz und Kompetenzmodelle empirischer Studien im Vergleich, aaO. (FN 24), S. 161.

3. Aktives Lernen und Demokratiekompetenz

Der Kern meines Arguments lautet, dass man Demokratiekompetenz nicht durch Faktenwissen erwirbt, sondern dass es zusätzlicher Kompetenzen bedarf, um im demokratischen System handlungsfähig zu werden. Fachwissen ist zur Ausübung dieser Kompetenzen notwendig, es ist jedoch schwer, einen unverzichtbaren Kernwissensbestand auszumachen, der für Demokratiekompetenz absolut notwendig ist. So räumen auch die Autorinnen und Autoren eines neueren Versuchs zur Konzeptualisierung kompetenzorientierter Lehre ein: »Kompetenzorientierte Unterrichtsplanung bedeutet, dass die Lehrenden nicht mehr auf Themen festgelegt sind. Die Themen haben jetzt eine instrumentelle Funktion, denn sie haben dem Kompetenzaufbau zu dienen. [...] Es kommt darauf an, über geeignete Aufgabenstellungen alle Kompetenzdimensionen einzubeziehen und sie auf diese Weise zu fördern«³⁵.

Die Entwicklung von Demokratiekompetenz geschieht also nicht (oder nur in geringen Anteilen) durch die passive Rezeption von Wissen, sondern – im konstruktivistischen Sinne – durch die eigenständige Erschließung und eigenständige Sinnstiftung. »Gemäß diesem Verständnis ist Lernen ein aktiver Konstruktionsprozess, welcher über bloße Informationsverarbeitung hinausgeht, in einen sozialen Kontext eingebettet und situativ geprägt ist. Die kognitive Aktivierung der Schüler gelingt [...] dann, wenn der Unterricht Konstruktionen stimuliert, ermöglicht und selbständiges Lernen ermutigt«³⁶. Wirkliche Demokratiekompetenz ist also ohne eine aktive Rolle der Lernenden nicht denkbar, auch wenn der Begriff des aktiven Lernens in der entsprechenden Literatur nur selten explizit genannt wird.

Dies erfordert eine teilweise Neuausrichtung der universitären Lehre, die immer noch – zwar von Standort zu Standort unterschiedlich, aber im Mittel sehr wohl – stark auf passive Lernformen wie die Vorlesung oder das »Referate-Seminar« setzt. Dabei ist meine Forderung nach mehr Raum für aktives Lernen keineswegs neu. Bereits vor über einem Jahrhundert formulierte Persons eine schneidende Kritik an der Vorlesung: »It should be obvious that the lecture in these days of easy and cheap book printing has no necessary place in the teaching of economics. It consumes valuable class-room time – time when minds should be actively engaged – in the thought-deadening business of receiving and recording another's thoughts, which might better first be read from a printed page and discussed later in the class-room. The supreme business of our course is to get as much effective thinking done in the year as possible.«³⁷ Damit sah er sich in einer Tradition US-amerikanischer Hochschullehre, der einem Ideal von *citizenship* verpflichtet ist: »To train effective thinkers is to train effective citizens.«³⁸

35 Detjen / Massing / Richter / Weißeno, Politikkompetenz – ein Modell, aaO. (FN 14), S. 112.

36 Detjen / Massing / Richter / Weißeno, Politikkompetenz – ein Modell, aaO. (FN 14), S. 115.

37 Charles E. Persons, »Teaching the Introductory Course in Economics« in: *The Quarterly Journal of Economics* 31, Nr. 1 (1916), S. 86–107, S. 96.

38 Persons, Teaching the Introductory Course in Economics, aaO. (FN 37), S. 90.

3.1 Zur Wirksamkeit von aktivem Lernen

Aktives Lernen ist überraschend schwer zu definieren – einen Konsens in der Literatur gibt es jedenfalls nicht.³⁹ Der Querschnitt dieser verschiedenen Ansätze wird gut in einem Zitat von Prince zusammengefasst: »The core elements of active learning are student activity and engagement in the learning process.«⁴⁰ Damit spricht Prince die wesentlichen Elemente von aktivem Lernen an: eine Beteiligung der Studierenden an ihrem eigenen Lernprozess, der in Form von Aktivitäten stattfindet und durch die Lehrenden unterstützt wird.

Um die Besonderheiten aktiven Lernens hervorzuheben, kontrastiere ich es idealtypisch mit dem traditionellen Lehrvortrag, auch wenn selbstverständlich klar ist, dass beides in der Praxis kaum in Reinform zu finden ist. In drei Aspekten wird dieser Unterschied deutlich (s. Tabelle 1).

Tabelle 1: Aktives Lernen vs. Lehrvortrag

Aspekt	Aktives Lernen	Lehrvortrag
Rolle der Lernenden	Lernende erschaffen Wissen durch die Hilfe der Lehrenden	Lernende empfangen Wissen von Lehrenden
Form	Aktivitäten im Kurskontext unter Begleitung der Lehrenden	Kontinuierliche Vorstellung des Materials durch Lehrende; Studierende machen Notizen und stellen unaufgeforderte Fragen
Kompetenzziele	Anspruchsvolle kognitive Kompetenzen, z.B. Anwenden, Analysieren, Synthesisieren, Evaluieren	Maximale Zahl von Informationen verstehen und wiedergeben

Aktives Lernen kann in vielen Formen stattfinden: Einzel-, Paar- oder Gruppenarbeiten, *Peer Instruction*, Arbeitsblätter, Werkstattarbeit, Rollenspiele und Simulationen, Anwendungsübungen, *Problem-based learning* und andere Formen des Projekt-

³⁹ Vgl. die unterschiedlichen Definitionen in Charles Bonwell / James Eison, *Active Learning: Creating Excitement in the Classroom ASHE-ERIC Higher Education Report* (Vol. 1), Washington DC. 1991; Scott Freeman / Sarah L. Eddy / Miles McDonough / Michelle K. Smith / Nnadozie Okoroafor / Hannah Jordt / Mary Pat Wenderotha, »Active learning increases student performance in science, engineering, and mathematics« in: *Proceedings of the National Academy of Sciences* 111, Nr. 23 (2014), S. 8410-8415; Juan Carlos Huerta, »Getting Active in the Large Lecture« in: *Journal of Political Science Education* 3, Nr. 3 (2007), S. 237-249; J. Patrick McCarthy / Liam Anderson, »Active Learning Techniques Versus Traditional Teaching Styles: Two Experiments from History and Political Science« in: *Innovative Higher Education* Bd. 24, Nr. 4 (2000), S. 279-294; C. Leanne Pownar / Michelle G. Alldendorfer, »Evaluating Hypotheses about Active Learning« in: *International Studies Perspectives* 9, Nr. 1 (2008), S. 75-89.

⁴⁰ Michael Prince, »Does Active Learning Work? A Review of the Research« in: *Journal of Engineering Education* 93, Nr. 3 (2004), S. 223.

lernens usw.⁴¹ Zum aktiven Lernen gehört aber nicht nur das Tun, sondern auch das Reflektieren. Letzteres ist theoretisch auch bei Lehrvorträgen nicht ausgeschlossen, dort aber nur schwer umzusetzen, weil oft nicht die nötige Zeit dafür bleibt.

In einer aufsehenerregenden Metastudie haben Freeman u.a. 225 Studien zur Wirksamkeit aktiven Lernens ausgewertet.⁴² Sie fanden einen signifikant positiven Effekt von aktiven Lehr-Lern-Methoden auf Prüfungsergebnisse; auch die Häufigkeit von Nichtbestehen wurde dadurch signifikant verringert. Dieses Ergebnis wird noch von einer Reihe weiterer Studien bestätigt. Wirksamkeit wird dabei i.d.R. über den Lernzuwachs gemessen, den Studierende im Durchschnitt erreichen, entweder im Vergleich zwischen Experimental- und Kontrollgruppe oder durch Vorher-/Nachher-Messung. Für Talbert ist das Ergebnis so eindeutig, dass er daraus sogar eine ethische Verpflichtung zum Einsatz von aktivierenden Lehr-Lern-Methoden ableitet, da diese für viele Lernziele erwiesenermaßen wirksamer seien als vortragsbasierte Methoden. Wäre der Vergleich aktiven Lernens mit vortragsbasiertener Didaktik ein Medikamentenvergleich, müsste dieser wegen der evidenten Überlegenheit aktiven Lernens abgebrochen werden, um allen Patientinnen und Patienten sofort die Vorteile dieser Behandlung zu kommen zu lassen, so Talbert weiter.⁴³

Allerdings warnt Prince zurecht, dass der Effekt auf höhere Lernziele kaum nachzuweisen ist, weil die valide Messung dieser Kompetenzen eine sehr komplexe Aufgabe darstellt.⁴⁴ Daher beschränken sich die meisten Studien darauf, niedere Kompetenzen wie Faktenwissen zu testen oder Prüfungsergebnisse als *proxy* (Stellvertretervariable) für den Lernerfolg heranzuziehen. Eine teilweise Ausnahme sind sogenannte *Concept Inventories* in den Naturwissenschaften, die anspruchsvoller sind und i.d.R. besonders analytische, Anwendungs- und Transferkompetenzen betonen.⁴⁵ Vergleichbare *Concept Inventories* für die Politikwissenschaft fehlen jedoch.

Eine Metaanalyse der Wirksamkeit von aktivem Lernen, die nach Kompetenzebenen unterscheidet, gibt es bislang nicht. Allerdings weisen mehrere Einzelstudien in dieselbe Richtung: Höherwertige Kompetenzen werden durch aktives Lernen besser gefördert.⁴⁶ So stellte eine Studie fest, dass Studierende, die im Rahmen eines *Inverted Classroom* unterrichtet worden waren, anspruchsvollere Klausurfragen signifikant bes-

41 Vgl. zum Beispiel Bonwell / Eison, Active Learning: Creating Excitement in the Classroom ASHE-ERIC Higher Education Report (Vol. 1), aaO. (FN 39); Pam Bromley, »Active Learning Strategies for Diverse Learning Styles: Simulations Are Only One Method« in: *PS – Political Science and Politics* 46, Nr. 4, S. 818-822.

42 Freeman / Eddy / McDonough / Smith / Okoroafor / Jordt / Wenderotha, Active learning increases student performance in science, engineering, and mathematics, aaO. (FN 39), S. 8410-8415.

43 Robert Talbert, »Active Learning as an Ethical Issue« in: *Medium.com*, 24 October 2015, Retrieved 2 March 2016, from <https://medium.com/@roberttalbert/active-learning-as-an-ethical-issue-8c8daaefc72b#3aych0wxj>.

44 Prince, Does Active Learning Work? A Review of the Research, aaO. (FN 40), S. 223-231.

45 Charlene D'Avanzo, »Biology Concept Inventories: Overview, Status, and Next Steps« in: *BioScience* 58, Nr. 11 (2008), S. 1079-1085.

46 Z.B. Bonwell / Eison, Active Learning: Creating Excitement in the Classroom ASHE-ERIC Higher Education Report (Vol. 1), aaO. (FN 39); Bruce M. Wilson / Philip H. Pollock / Ker-

ser beantworteten als eine Vergleichsgruppe, denen diese Themen mittels einer klassischen Vorlesung vermittelt worden waren. Bei einfachen Fragen, die nur die Wiedergabe von Wissen verlangten, gab es dagegen keinen Unterschied.⁴⁷ Dieses Bild wiederholt sich auch in anderen Studien: Anspruchsvollere Tests über *Concept Inventories* oder Essays zeigen i.d.R bessere Ergebnisse für Studierende, die ein Thema durch aktive Methoden gelernt haben.⁴⁸ Demgegenüber eignet sich der Lehrvortrag genauso gut zur Memorisierung und Wiedergabe von Information.⁴⁹ Studien zeigen auch, dass aktives Lernen zu höherem studentischem Engagement führt (gemessen z.B. in studentischer Zeitinvestition, Motivation und Interesse am Thema).⁵⁰

Wie es zu diesen positiven Effekten kommt, ist nicht klar, weil deren Mechanismen nur schwer zu beobachten sind. Theoretisch plausible Annahmen wären eine bessere Mobilisierung von Vorwissen, die Anknüpfung an bestehende Wissensbestände und Überzeugungen, sowie eine gesteigerte Motivation, weil die *Agency* der Lernenden ernstgenommen wird und daraus eine größere Leistungsbereitschaft entsteht. Hier ist weitere Forschung vonnöten, aber selbst die bereits vorhandenen Ergebnisse untermauern die Notwendigkeit einer konstruktivistischen Herangehensweise an Lernprozesse.

3.2 Aktives Lernen und Demokratiekompetenz

Dass aktivierende Lehr-Lern-Formen gut geeignet sind, um Demokratiekompetenz zu entwickeln, ist keine allzu revolutionäre Behauptung, sondern eine nicht immer klar artikulierte, aber dennoch sicherlich mehrheitsfähige Position in der Lehrpraxis der Politikwissenschaften. So hält Grammes für den schulischen Politikunterricht fest: »Zum Repertoire, das jeder zertifizierte Demokratiepädagoge kennen und können (!) muss, zählen z.B. Klassenrat, Mediation, Kooperatives Lernen, Service Learning, Planspiele, Projekte, Schülerfirmen, Teen Courts, Deliberationsforen, Juniorwahlen, interkulturelle Reisen.«⁵¹

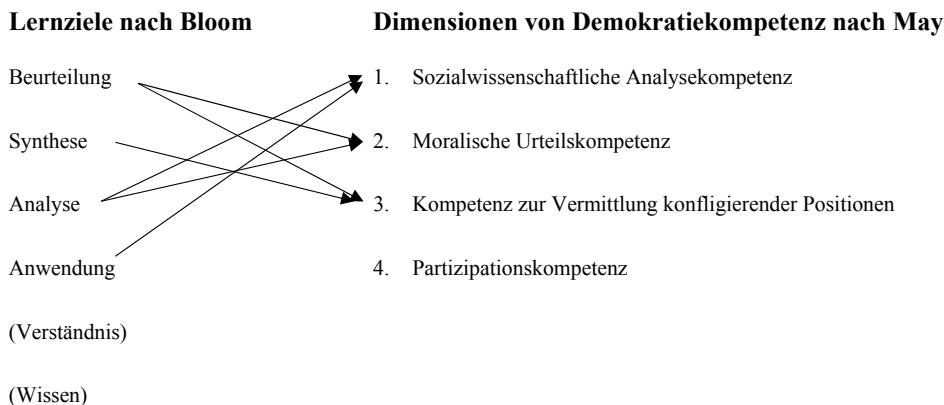
stin Hamann, »Does Active Learning Enhance Learner Outcomes? Evidence from Discussion Participation in Online Classes« in: *Journal of Political Science Education* 3, Nr. 2 (2007), S. 131-142.

- 47 Achim Goerres / Caroline Kärger / Daniel Lambach, »Aktives Lernen in der Massenveranstaltung: Flipped-Classroom-Lehre als Alternative zur klassischen Vorlesung in der Politikwissenschaft« in: *Zeitschrift für Politikwissenschaft* 25, Nr. 1 (2015), S. 135-152.
- 48 McCarthy / Anderson, Active Learning Techniques Versus Traditional Teaching Styles: Two Experiments from History and Political Science, aaO. (FN 39), S. 279-294.
- 49 Mariya Y. Omelicheva / Olga Avdeyeva, »Teaching with Lecture or Debate? Testing the Effectiveness of Traditional versus Active Learning Methods of Instruction« in: *PS: Political Science and Politics* 41, Nr. 3 (2008), S. 603; Andrew L. Oros, »Let's Debate: Active Learning Encourages Student Participation and Critical Thinking« in: *Journal of Political Science Education* 3, Nr. 3 (2007), S. 293-311.
- 50 Prince, Does Active Learning Work? A Review of the Research, aaO. (FN 40), S. 223-231.
- 51 Tilmann Grammes, , »Anforderungen an eine Didaktik der Demokratie«, in: Dirk Lange / Gerhard Himmelman, (Hg.), *Demokratiedidaktik: Impulse für die politische Bildung*, Wiesbaden 2010, S. 201.

Allerdings gibt es bislang keine Forschung, die sich direkt mit dieser Frage auseinandersetzt, *ob* – und wenn ja, *wie* – aktives Lernen auch tatsächlich Demokratiekompetenz fördert. Auch hier muss Princes Warnung beachtet werden, dass eine klare Messung der Effektivität schwierig ist, da die Dimensionen von Demokratiekompetenz komplex (und damit schwer zu messen) sind. Ich halte den Zusammenhang jedoch für plausibel und möchte dies indirekt darstellen, indem ich eine Brücke über die klassische Taxonomie kognitiver Kompetenzen nach Bloom baue.

Bloom entwickelte in den 1950er Jahren sein bis heute einflussreiches Klassifikationsschema von Lernzielen: »Unter Lernzielen verstehen wir explizite Formulierungen von Wegen und Weisen, auf denen die Schüler voraussichtlich durch den Erziehungsprozeß verändert werden, d. h. die Art, in der sie ihr Denken, Fühlen und Handeln verändern werden.«⁵² Die Lernziele wurden in eine sechsstufige Taxonomie eingeordnet: Wissen, Verständnis, Anwendung, Analyse, Synthese und Beurteilung. Diese Taxonomie ist ein Grundbaustein der Bildungsforschung geblieben, trotz verschiedener Versuche der Überarbeitung⁵³ und konkurrierender Modelle.⁵⁴ Ich verwende in diesem Aufsatz der Einfachheit halber den klassischen Ansatz von Bloom und verweise darauf, dass sich dasselbe Argument auch mittels der anderen Lernzielkonzepte konstruieren ließe, dies jedoch aufgrund von deren Komplexität schwerer nachvollziehbar wäre (s. Tabelle 2).

Tabelle 2: Relevanz von kognitiven Lernzielen für Demokratiekompetenz



52 Benjamin S. Bloom / Max D. Engelhart / Edward J. Furst / Walker H. Hill, *Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich*, Weinheim 1974, S. 38.

53 Lorin W. Anderson, / David R. Krathwohl, *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing. A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*, New York 2001; David R. Krathwohl, »A Revision of Bloom's Taxonomy: An Overview« in: *Theory Into Practice* 41, Nr. 4 (2002), S. 212-218.

54 Zum Beispiel John Biggs / Kevin F. Collis, Evaluating the Quality of Learning: the SOLO Taxonomy, New York 1982.

In Blooms Taxonomie sind die sechs Lernziele hierarchisch angeordnet; höherwertige Ziele sind anspruchsvoller und hängen davon ab, dass niedrigerwertige Ziele ebenfalls beherrscht werden. Im folgenden werde ich auf die beiden niedrigsten Lernziele nicht weiter eingehen – Wissen, d.h. die Fähigkeit zur Wiedergabe von Informationen, sowie Verständnis, d.h. die Fähigkeit zum Erläutern und Umformen von Wissen, sind Grundvoraussetzungen für die Ausübung höherwertiger Kompetenzen und für alle Dimensionen von Demokratiekompetenz relevant.

Mays erste Kompetenzdimension ist die *sozialwissenschaftliche Analysekompetenz*, die darin besteht, »Regeln und Codes des jeweiligen Funktionsbereiches (z. B. Politik, Wirtschaft) kognitiv angemessen zu repräsentieren und konkrete Sachverhalte des Funktionsbereiches unter Rückgriff auf diese Regeln zu erklären«⁵⁵. Für diese Kompetenz sind neben Wissen und Verständnis auch die Fähigkeiten zur Anwendung und Analyse notwendig. Anwendung besteht aus dem Transfer von Wissen und dem Lösen von Problemen in neuen Zusammenhängen, Analysefähigkeit bezeichnet das Zerlegen von Zusammenhängen in ihre Bestandteile sowie das Verständnis der Beziehungen innerhalb eines Zusammenhangs, um daraus Schlussfolgerungen zu ziehen.

Moralische Urteilskompetenz, verstanden als die Fähigkeit, »unter Rückgriff auf Konzepte des Guten oder Gerechten wertende Aussagen zu entwickeln«⁵⁶, benötigt einerseits die Fähigkeit zur Analyse – um Zusammenhänge korrekt zu erkennen und einzuordnen – und darauf aufbauend die Fähigkeit zur Beurteilung, also eine kritische Einschätzung sowie die Artikulation und Verteidigung einer eigenen Meinung.

Die *Kompetenz zur Vermittlung konfigrierender Positionen* ist die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Meinungen und Haltungen. Dies erfordert neben der Fähigkeit zur Beurteilung auch die zur Synthese, d.h. die Fähigkeit zur Formulierung alternativer Lösungen und die Herstellung neuer Zusammenhänge.

Partizipationskompetenz ist »die Bereitschaft, die ersten drei Kompetenzen in das politische Geschehen einzubringen«⁵⁷. Diese Kompetenzdimension wird hier nicht weiter behandelt, da es nicht um eine kognitive Fähigkeit sondern um Handlungskompetenz und Handlungsbereitschaft geht. Insofern Partizipationskompetenz von einer Ausbildung der ersten drei Kompetenzen abhängt, ist aber auch hierfür eine indirekte Relevanz höherer kognitiver Fähigkeiten gegeben. Die Bedeutung von aktivem Lernen kann hier außerdem darüber begründet werden, dass aktives Lernen auch studentische Motivation und das Engagement im Lernprozess erhöht. Nicht zuletzt deuten mehrere Studien an, dass mittels aktivem Lernen auch Einstellungen und Werthaltungen beein-

⁵⁵ May, Demokratiefähigkeit – Kompetenztheoretischer Ansatz und Kompetenzmodelle empirischer Studien im Vergleich, aaO. (FN 24), S. 160.

⁵⁶ May, Demokratiefähigkeit – Kompetenztheoretischer Ansatz und Kompetenzmodelle empirischer Studien im Vergleich, aaO. (FN 24), S. 160.

⁵⁷ May, Demokratiefähigkeit – Kompetenztheoretischer Ansatz und Kompetenzmodelle empirischer Studien im Vergleich, aaO. (FN 24), S. 161.

flusst werden können, was die Relevanz dieser Lehr-Lern-Methoden für die Dimension der Partizipationskompetenz unterstreicht.⁵⁸

4. Implikationen für politikwissenschaftliche Lehre und die Rolle der Lehrenden

Ich habe in diesem Beitrag argumentiert, dass Demokratiekompetenz am besten durch aktivierende Lehr-Lern-Formen vermittelt werden kann. Dazu habe ich Studien zur Effektivität aktiven Lernens für die Entwicklung kognitiver Kompetenzen herangezogen, um die Bedeutung dieser kognitiven Kompetenzen (im Sinne von Blooms Lernzieltaxonomie) für verschiedene Dimensionen von Demokratiekompetenz herauszuarbeiten.

Für die Hochschullehre bedeutet dies, dass wir unseren demokratischen Ansprüchen mit einer aktivierenden Didaktik sehr viel besser gerecht werden können als mit traditioneller Vortragsdidaktik. Natürlich gibt es auch »schlechtes« aktives Lernen, das seine Ziele verfehlt, genauso wie »gute« Vorlesungen, die die Zuhörerinnen und Zuhörer bilden und bereichern, aber im Mittel überwiegen die Vorteile des aktiven Lernens. Das impliziert nicht, dass wir die Hochschulen in der Richtung von Reformschulen mit ihrer antihierarchischen, deliberativen Demokratiepädagogik umbauen müssen. Vielmehr ist aktives Lernen auch im Rahmen »konventioneller« Hochschulstrukturen möglich.

Ein Seitenblick auf Schulen und andere Bildungseinrichtungen sei dennoch erlaubt. In der Didaktik der Sozialwissenschaften ist aktives Lernen ein fester Bestandteil. Neben den schon von Grammes⁵⁹ genannten Beispielen gibt es eine Unzahl von Anleitungen aus der Schulpraxis, z.B. zu Erfahrungslernen⁶⁰ und Projektarbeit⁶¹. Wir können also voraussetzen, dass unsere Studierenden aus ihrer Schulzeit mit diesen Methoden vertraut und für deren weitere Anwendung an der Hochschule offen sind.

58 Christine M. Bachen / Pedro F. Hernández-Ramos / Chad Raphael, »Simulating REAL LIVES: Promoting Global Empathy and Interest in Learning Through Simulation Games«, in: *Simulation & Gaming* 43, Nr. 4 (2012), S. 437-460; Anne Marie Baylouny, »Seeing Other Sides: Nongame Simulations and Alternative Perspectives of Middle East Conflict« in: *Journal of Political Science Education* 5, Nr. 3 (2009), S. 214-232; Tina M. Zappile / Daniel J. Beers / Chad Raymond, »Promoting Global Empathy and Engagement through Real-Time Problem-Based Simulations« in: *International Studies Perspectives* 18, Nr. 2 (2017), S. 194-210.

59 Grammes, Anforderungen an eine Didaktik der Demokratie, aaO. (FN 51), S. 317-327.

60 Klaus F. Koopmann, »Sich demokratisch durchsetzen lernen mit Projekt: Aktive Bürger« in: Gerhard Himmelmann / Dirk Lange, (Hg.), *Demokratiekompetenz: Beiträge aus Politikwissenschaft, Pädagogik und politischer Bildung*, Wiesbaden 2005, S. 153-163.

61 Volker Reinhardt, »Projektarbeit und Demokratie-Lernen« in: Gerhard Himmelmann / Dirk Lange, (Hg.), *Demokratiekompetenz: Beiträge aus Politikwissenschaft, Pädagogik und politischer Bildung*, Wiesbaden 2005, S. 164-178.

Ich erlebe dies auch in meiner eigenen Lehre, wo ich Methoden wie z.B. den *Inverted Classroom* verwende, um Raum für aktives Lernen zu schaffen.⁶² Eine beispielhafte Übung, die ich in einer Einführungsveranstaltung in die Internationalen Beziehungen mit großem Erfolg einsetze, verlangt von Studierenden, Erklärungen für den sogenannten »empirischen Doppelbefund«⁶³ des Demokratischen Friedens zu erarbeiten. Dies tun sie zunächst individuell, dann diskutieren sie ihre Ideen in kleinen Gruppen, die jeweils ihre beste Hypothese nominieren und in einen *Etherpad* eintragen. Die Antworten in diesem Online-Dokument bilden den Ausgangspunkt für die anschließende Diskussion verschiedener Erklärungsmodelle und den Abgleich mit dem Forschungsstand. Ich habe diese Methode mehrfach eingesetzt und jedes Mal gelang es den Studierenden – ohne jegliche Vorkenntnisse über Theorien des Demokratischen Friedens! – die gesamte Spannweite der monadischen und dyadischen Kausalannahmen aus der Literatur in knapp 40 Minuten in ihren eigenen Worten abzubilden. Dazu bedienten sie sich ihres Vorwissens aus Grundlagenveranstaltungen zu Demokratietheorien, Regierungslehre und Internationalen Beziehungen, welches sie in einen neuen Kontext transferierten, daraus weitergehende Folgerungen ableiteten, ihre Ideen synthetisierten und deliberativ evaluierten.

Ein konsequenter Einsatz aktiven Lernens hat natürlich auch Implikationen für die Rolle der Lehrperson. Diese wird zwar durch den in der Kompetenzorientierung angelegten *shift from teaching to learning* scheinbar abgewertet. Tatsächlich ist es aber so, dass sich die Funktion der Lehrperson im Lernprozess verändert, ohne dass sie dadurch an Bedeutung verliert. Statt dem Weisen auf der Bühne (*sage on the stage*) ist nun der Wegweiser am Rande (*guide on the side*) gefragt. Lehrende sind nicht mehr die Hüter der Weisheit, die diese wohldosiert an die Lernenden ausgeben, sondern Ortskundige, die den Lernenden bei der Orientierung im Neuland helfend zur Seite stehen.⁶⁴

So eröffnet aktives Lernen neue Möglichkeiten für die Lehre. Wenn die Lehrperson nicht alleine dafür zuständig ist, neues Wissen einzuführen und die dafür notwendigen Input-Leistungen zu erbringen, entsteht für sie ein Freiraum, die Lernprozesse der Studierenden zu beobachten. So erhält sie einen genaueren Einblick in den Lernfortschritt, aber auch die generelle Befindlichkeit der Lernenden, und kann ihre Zeit zu deren differenzierter Förderung nutzen – die eine braucht vielleicht nur ein bisschen Ermutigung, ein anderer eine Hilfestellung. Nachdem Hattie in seiner bekannten Meta-

62 Daniel Lambach / Caroline Kärger, »Aktivierung von Studierenden im Inverted Classroom: Neue Möglichkeiten für die Lehre der Friedens- und Konfliktforschung« in: *Zeitschrift für Friedens- und Konfliktforschung* 5, Nr. 2 (2016), S. 263–273.

63 Anna Geis, »Diagnose: Doppelbefund – Ursache: ungeklärt? Die Kontroversen um den ›demokratischen Frieden‹« in: *Politische Vierteljahrsschrift* 42, Nr. 2 (2001), S. 282–298.

64 David Finster, »Developmental Instruction. (part ll. application of the Perry model to general chemistry.)« in: *Journal of Chemical Education* 68, Nr. 9 (1991), S. 753.

studie zu effektivem Lernen Feedback als eins der wirksamsten Mittel für den Lernerfolg identifiziert, erscheint dies eine besonders sinnvolle Zeitinvestition.⁶⁵

Während diese Vorteile und Potenziale aktiven Lernens unterschiedlichen Zielen dienen können, halte ich eine verstärkte Nutzung dieser Methode auch aus demokratischer Sicht für ratsam. Die Politikwissenschaft täte gut daran, einen ihrer Gründungsaufträge – die demokratische Bildung junger Staatsbürgerinnen und Staatsbürger – wiederzuentdecken. Angesichts der aktuellen Bedrohungen der Demokratie wäre diese Rückbesinnung keineswegs rückwärtsgewandt, sondern mehr als zeitgemäß, um die Demokratie auf aktuelle und künftige Herausforderungen vorzubereiten. Dies gilt um so mehr, als man in Zeiten der Massenuniversität damit einen größeren Kreis erreichen würde als nur jene kleine Bildungselite, die in den 1950er- und 1960er-Jahren die Hochschulen besuchen durfte.

Zusammenfassung

Die politikwissenschaftliche Hochschullehre spielt eine wichtige Rolle für die Demokratiefähigkeit von Studierenden. Zur Vermittlung von Demokratiekompetenz sind aber Lehrvorträge nicht gut geeignet, aktives Lernen dagegen sehr viel eher. Dieser Beitrag fasst die Forschung zur Wirkung aktiver Lehr-Lernformen zusammen und verbindet diese mit Mays Modell der Demokratiekompetenz. Er diskutiert Implikationen für politikwissenschaftliche Lehre sowie die Rolle der Lehrenden.

Summary

Civic education and social studies play an important role in preparing students for democratic citizenship. Teaching 'democracy competence' is best done through active learning methods whereas lecture-based instruction is less suited to this task. This article summarizes research on the effectiveness of active learning and connects these findings to May's model of democracy competence. It then discusses implications for social science teaching and the role of the instructor.

Daniel Lambach: Old Aims, New Methods: Civic Education through Active Learning in Political Science Teaching

⁶⁵ John Hattie, *Visible Learning: A Synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*, New York 2009.