



# VaKE als Ansatz zur Förderung der Demokratiekompetenzen

Jean-Luc Patry, Sieglinde Weyringer

*jean-luc.patry@sbg.ac.at*

EINGEREICHT 9 DEZ 2020

ANGENOMMEN 19 APR 2021

Die Frage nach der Form der politischen Bildung im Rahmen von Schulunterricht hat in Österreich sehr lange Tradition und steht immer wieder zur Debatte – etwa ob sie ein Schulfach oder ein Unterrichtsprinzip sein soll. Unabhängig von einer entsprechenden Festlegung aber sind die Fragen nach den Methoden der Gestaltung eines entsprechenden Prozesses und nach dem Ergebnis des Lernprozesses (kognitive und soziale Kompetenzen) aufrecht geblieben. Der Referenzrahmen des Europarates für Demokratiekompetenzen (Council of Europe, 2018) enthält das Modell „Competences for Democratic Culture (DCD)“ als Leitfaden für zeitgemäße Reformen und Entwicklungen von Lehrplänen: Werte und deren kritisches Verständnis, Einstellungen, Fertigkeiten und Wissen werden als miteinander verbunden angesehen. Der Lernprozess richtet sich auf die Erweiterung bzw. Verbesserung von Handlungsmöglichkeiten der Lernenden („can do“, S. 14), nicht allein auf Kenntnisse und Verhaltensweisen. Als Methode wird die „exemplarische Annäherung an Problemfälle des Politischen unter Berücksichtigung der Lebens- und Erfahrungswelt der Lernenden“ empfohlen (BMBWF, 2020). Der VaKE-Ansatz (Values and Knowledge Education, z. B. Patry et al., 2013; Weyringer et al., 2021), ein didaktisches Modell der Kombination von Moral- und Werterziehung auf konstruktivistischer Grundlage, nimmt für sich in Anspruch, den Vorstellungen des DCD-Modells zu entsprechen und dieses sowohl als Unterrichtsprinzip als auch im Rahmen eines Schulfaches umsetzen zu können. Der Beitrag stellt den VaKE-Ansatz vor und analysiert unter Einbeziehung von Studienergebnissen und praktischen Erfahrungen, inwieweit dieser Anspruch gerechtfertigt ist.

SCHLÜSSELWÖRTER: Demokratieerziehung, Gesellschaft, Politische Bildung, VaKE, Werterziehung, Wissenserwerb

## 1. Einleitung

Das politische Denken und Handeln ist in den letzten Jahren immer komplexer und anspruchsvoller geworden. So haben sich die relevanten gesellschaftlichen Bedingungen massiv verändert, und auch die Individuen selber, die politisch denken und handeln sollen, und schließlich die Sichtweisen aus wissenschaftlicher Perspektive haben sich weiterentwickelt. Die vielfältigen aktuellen demokratietheoretischen und praktischen Probleme führen aus pädagogischer Sicht zur

Frage, was getan werden kann, um politisches Denken und Handeln im Sinne der Demokratie zu fördern. Im vorliegenden Beitrag soll ein pädagogisches Interventionskonzept vorgestellt und diskutiert werden, ob es das Potential hat, den Anforderungen für eine entsprechende Erziehung zumindest teilweise gerecht zu werden: der Ansatz *Values and Knowledge Education* (VaKE; s. etwa Weinberger et al., 2008). Zunächst werden die Bedingungen für die Demokratieerziehung dargestellt, sodann wird VaKE vorgestellt und in weiterer Folge auf die Demokratieerziehung angewandt. Den Abschluss bildet die Diskussion der praktischen Anwendungsmöglichkeiten.

## 2. Bedingungen der Demokratieerziehung

Die Bedingungen der Demokratieerziehung haben sich zu Beginn des 21. Jahrhunderts gegenüber den 1990er Jahren, der Zeit nach dem großen Umbruch durch den Mauerfall und den Zusammenbruch der Sowjetunion, stark verändert. Einerseits haben sich die Rahmenbedingungen geändert, etwa durch die Entwicklungen in der Gesellschaftsstruktur, wie Altersstruktur, Zuwanderung etc., sowie durch Krisen, zuletzt etwa die Klimakrise und die Corona-Pandemie. Die Werte von Demokratie werden vermehrt zur Disposition gestellt, auch in Ländern und Gesellschaften, die den Anspruch stellen, demokratisch zu sein. Beispiele dafür finden sich in allen Ländern der Welt, mit sehr unterschiedlichen Lösungsansätzen. Ferner wird über Formen der demokratischen Entscheidungsfindung debattiert, über die Stimm- und Wahlbeteiligung, Mehrheits- vs. Verhältniswahlrecht, föderalistische vs. nationale Entscheidungen und vieles mehr.

Andererseits haben sich die Rahmenbedingungen für die einzelnen Stimmbürger/-innen geändert. Die Informationsquellen haben sich bei Jugendlichen von den traditionellen Medien Zeitung, Radio und Fernsehen massiv zu den sozialen Medien und der Verwendung von Smartphones verschoben. Die neue digitale Welt führte und führt zu Problemen bei der Informationsaufnahme und -bewältigung. Hervorgehoben seien das Erkennen problematischer Informationsqualität und Fake News, die umfassende, nicht mehr bewältigbare Informationsverfügbarkeit, Informationsblasen in den Sozialen Medien, Prioritäten von Internetseiten bei Suchmaschinen, Manipulationsmöglichkeiten, Propaganda vs. Information etc. In Verbindung miteinander können diese Probleme auch zu stark vereinfachenden Vorstellungen wie Verschwörungstheorien führen und das analytische Denken verringern. Gleichzeitig und damit in Wechselwirkung erleichtern die neuen Medien die Weitergabe von Informationen. Damit gehen Probleme einher, etwa können andere User beeinflusst werden, der Datenschutz wird durch Informationen, die unbedacht ins Netz gestellt werden, und durch das Datensammeln elektronischer Dienstleister gefährdet etc. Ferner sind die Wertvorstellungen in der Bevölkerung im Vergleich zu früher variabler geworden. Die etablierten Werte,

etwa aus der Religion, werden abgelöst durch situationsbezogene Werte, was sich beispielsweise daran zeigt, dass die Konstanz der Parteibindung der Wähler/-innen individuell und deren Weitergabe von den Eltern zu den Kindern stark im Schwinden ist. Dabei finden Parteien, welche die demokratischen Grundwerte in Frage stellen, immer mehr Zulauf.

Das in der Präambel der Allgemeine Erklärung der Menschenrechte der Vereinte Nationen (1948) festgelegte Prinzip, wonach „die Anerkennung der angeborenen Würde und der gleichen und unveräußerlichen Rechte aller Mitglieder der Gemeinschaft der Menschen die Grundlage von Freiheit, Gerechtigkeit und Frieden in der Welt bildet“, dient bei den nachfolgenden Überlegungen als oberster Grundwert für gesellschaftliche Regelungen. Dabei ist zu betonen, dass sich das Verständnis und die Anwendung der darauf bezogenen Werte weiterentwickelt haben und umstritten sein können. Im Hinblick auf die Demokratieerziehung relevant ist schließlich, dass nicht antizipiert werden kann, wie die Entwicklungen weitergehen werden. Die Pandemie und andere einschneidende Ereignisse, aber auch das Auftreten einzelner im positiven oder negativen Sinne auffälliger politischer Führungsgestalten zeigen, welche überraschenden Wendungen sich in den Rahmenbedingungen ergeben können.

Demokratie ist die derzeit als am angemessensten angesehene Umsetzung der Werte der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte. Es ist dies eine Kultur und eine Form der Regierung durch das Volk oder in dessen Auftrag. Ein zentrales Merkmal ist, dass die Regierung auf die Vorstellungen der Mehrheit eingeht. Dazu bedarf es Institutionen, welche die Einbindung der erwachsenen Bürger in die Entscheidungsfindung sicherstellen, und zwar durch die Organisation von turnusmäßigen, offenen, freien und fairen Wahlen und Abstimmungen, durch Regeln für die Bestimmung von Mehrheiten etc. Dadurch soll u. a. die Verantwortung der Regierungen den Bürgern gegenüber kontrolliert und sichergestellt werden (Council of Europe, 2018, S. 23). Demokratie ist allerdings kein rigides, unveränderliches Prinzip. Es gehört zu ihrem Wesen, dass die entsprechenden Regeln durch demokratische Prozesse verändert werden können, etwa durch Verfassungsänderungen. Allerdings dürfen diese Veränderungen nicht im Widerspruch zu den angesprochenen Menschenrechten stehen. Dabei muss auch die Möglichkeit zum zivilen Ungehorsam unter Einhaltung der Menschenrechte gewährleistet werden (Çıdam et al., 2020).

Der Referenzrahmen des Europarates für Demokratiekompetenzen (Council of Europe, 2018, S. 37–57) enthält das Modell „Competences for Democratic Culture (DCD)“ als Leitfaden für zeitgemäße Reformen und Entwicklungen von Lehrplänen mit vier Hauptkompetenzen, zwanzig Bereichen und jeweils bis zu 12 Unter-Bereichen: Werte (3 Bereiche), Einstellungen (6 Bereiche), Fertigkeiten (8 Bereiche) sowie Wissen und kritisches Verständnis (3 Bereiche) werden als miteinander verbunden angesehen. Die Zahl der Bereiche und Unterbereiche zeigt, wie komplex dieses

Modell ist. Der Lernprozess richtet sich auf die Erweiterung bzw. auf die Verbesserung von Handlungsmöglichkeiten der Lernenden, nicht allein auf Kenntnisse und Verhaltensweisen.

Als Methode zur Vermittlung dieser Handlungsfähigkeiten im Unterricht wird vom Ministerium die „exemplarische Annäherung an Problemfälle des Politischen unter Berücksichtigung der Lebens- und Erfahrungswelt der Lernenden“ empfohlen (BMBWF, 2020). Dies reicht allerdings zur Förderung der demokratischen Fähigkeiten aus mehreren Gründen nicht aus:

- (a) Die angestrebten Fähigkeiten müssen einerseits sehr allgemein sein, weil in den verschiedensten Situationen demokratieorientiert gehandelt werden soll, andererseits aber sehr konkret, um präzise Hinweise zum praktischen Handeln anzubieten. Im Bereich des sozialen Handelns gilt jedoch das Prinzip „je allgemeiner (situationsübergreifender) eine Fähigkeit ist, desto weniger konkret kann sie auf die spezifische Situation bezogen werden“. Dieses Prinzip ergibt sich aus der Allgemeinheit-Konkretheit-Antinomie, wonach gilt: Je allgemeiner eine Aussage ist, desto weniger konkret kann sie sein.
- (b) Die Veränderung einer Fähigkeit führt nicht automatisch zu einer Veränderung des Denkens und Handelns, weil eine Reihe anderer Variablen verhaltensdeterminierend ist (Mischel & Shoda, 1995; Patry, 2019).
- (c) Demokratie enthält Prinzipien wie Menschenwürde bzw. thematisiert sie Ziele wie Gleichheit, die ethisch begründet sind. Es geht dann nicht nur um Handlungsmöglichkeiten, sondern auch darum, Prinzipien und Ziele zu begründen.
- (d) Da sowohl die Menschenrechte als auch Regeln der Demokratie nicht ein für alle Mal festgelegt sind, darf die Intervention nicht darauf beschränkt werden, die entsprechenden Prinzipien zu vermitteln, sondern es muss auch die kritische Beurteilung neuer Vorschläge auf ihre Angemessenheit hin gefördert werden. Gerade wenn sich die Rahmenbedingungen ändern, ist es wichtig, das Können nicht blind anzuwenden, sondern ethisch zu begründen. Dies ist umso mehr notwendig, wenn erwogen wird, zivilen Ungehorsam zu praktizieren.
- (e) Angesichts der Dominanz der elektronisch verfügbaren Information ist es notwendig, die kritische Einstellung gegenüber den angebotenen Nachrichtenquellen und Inhalten zu fördern. Einerseits geht es um Analyse, Synthese und Evaluation im Sinne der Lernzieltaxonomien von Bloom et al. (1974; Anderson et al., 2001), andererseits um das Kritische Denken (Facione, 2000).
- (f) Die Informationen, die die Personen gewinnen (vgl. e), und die Werte (vgl. c und d) müssen nach dem Prinzip „Werte ohne Wissen sind blind, Wissen ohne Werte ist unverantwortlich“ (Patry & Weinberger, 2021) miteinander in Beziehung stehen. Wer gewisse (demokratische) Werte vertritt, aber nicht weiß, wie sie praktisch – unter Berücksichtigung der je gegebenen Rahmenbedingungen – umgesetzt werden können, wird keinen Beitrag zur demokratischen Entwicklung leisten können. Beispiele dafür sind die fundamentalistischen Grünen,

denen mit Recht Weltfremdheit vorgeworfen wird. Wer demgegenüber weiß, wie man im politischen Raum Ziele erreichen kann, aber keine angemessenen demokratieorientierten Wertüberzeugungen hat, wird hauptsächlich die eigenen Interessen vertreten. Man kann auch sagen, dass nicht alles erlaubt ist, was möglich ist. Dafür stehen beispielsweise Konzerne, die ihre Gewinne auf Kosten der Gemeinschaft, der Umwelt und der Mitarbeiter/-innen maximieren.

- (g) Demokratie lebt vom Dialog, d.h. die Entscheidungen werden in der fairen Auseinandersetzung zwischen betroffenen Personen gesucht. Dieser Dialog sollte jedenfalls öffentlich und transparent erfolgen, und die Argumente sollten sichtbar und echt sein. Allerdings kann man bei vielen Argumenten, die in demokratischen Debatten eingebracht werden, an der Echtheit zweifeln, d.h. es werden häufig Argumente eingebracht, die zwar plausibel erscheinen, die aber nicht die eigentlichen Beweggründe für das Eintreten zugunsten einer Position sind. Das Merkmal der Wahrhaftigkeit, das für eine ideale Sprechsituation nach Habermas (1981) wesentlich ist, müsste in einer Demokratie eigentlich umgesetzt werden, wird aber nicht immer erfüllt.
- (h) Demokratie lebt von sachbezogenen Auseinandersetzungen: Es geht um Entscheidungen über gesellschaftsrelevante Eingriffe. Faktisch dominieren allerdings personenbezogene Auseinandersetzungen, vor allem in repräsentativen Demokratien, weil es hier um die Wahl von Personen geht, von denen angenommen wird, dass sie Entscheidungen im Sinne der Wähler/-innen treffen. Die Personenwahl ist also stellvertretend für die Entscheidungen, deshalb sollten nicht personenbezogene, sondern sachbezogene Diskurse im Vordergrund stehen. Dazu gehört auch ein Dialog, in dem das Argument zählt und nicht die Person oder die Partei, die das Argument vorbringt.
- (i) Demokratie bedeutet zwar Mehrheitsentscheidung, es ist aber wesentlich, dass auch die Minderheit nach Möglichkeit ihre Bedürfnisse erfüllen kann. Insbesondere soll diese die Gelegenheit haben, ihre Ansprüche zu artikulieren. Die Bedürfnisse aller können aber beispielsweise nicht erfüllt werden, wenn es um eine Entweder-oder-Entscheidung geht, d.h. wenn die Bedürfnisse nur einer Gruppe realisiert werden können. Häufig besteht allerdings die Möglichkeit eines Kompromisses. Generell gilt aus diesem Grund auch, dass Demokratinnen und Demokraten lernen sollen, mit Antinomien umzugehen und Ambiguitätstoleranz zu entwickeln.

Wie unten gezeigt wird, ist der Ansatz *Values and Knowledge Education* ein geeignetes Instrument, um zumindest gewisse dieser Anforderungen zu erfüllen.

### 3. Values and Knowledge Education (VaKE)

Values and Knowledge Education (VaKE) ist eine Interventionsmethode, in der Werterziehung und Wissenserwerb kombiniert werden. Der Ansatz beruht auf dem Konstruktivismus nach Piaget (1976, in der Interpretation von Patry, 2016). Dieser besagt, dass Menschen lernen und sich entwickeln, indem sie ihre subjektiven Theorien (Gastager et al., 2011) auf Grund von Umwelteinflüssen verändern und die neuen subjektiven Theorien daraufhin prüfen, ob sie zur Lösung der anstehenden Probleme geeignet sind. Die Lernenden sind damit selber für ihr Lernen und ihre Entwicklung verantwortlich. Die für die Erziehung und Bildung zuständigen Personen können aber Bedingungen bereitstellen, um diese Integration in die subjektiven Theorien zu optimieren.

Die Werterziehung beruht auf der Theorie der Entwicklung des moralischen Urteils nach Kohlberg (1984), welche nicht die Werte selber, sondern die Begründung von Wertentscheidungen in den Vordergrund stellt. Die Begründungsmuster entwickeln sich nach dieser Theorie stufenweise von Befolgung einer Autorität (Stufe 1) über Gruppenorientierung (Stufe 3) und gesellschaftserhaltenden Prinzipien (Stufe 4 – die Grundlage der Demokratie) zu allgemeingültigen Prinzipien (Stufe 6), zu denen auch die in der Menschenrechtserklärung angesprochenen Werte gehören. Darauf aufbauend haben Blatt and Kohlberg (1975) eine Interventionsstrategie entwickelt, die auf der Diskussion von moralischen Dilemmata beruht. Ein Dilemma ist eine kurze Geschichte oder eine Situation, in der eine Person vor der Entscheidung steht, eine von zwei oder mehreren Handlungsalternativen auszuführen, wobei sie bei allem, was sie tut, gegen moralische Werte handelt. Die Diskutanten sollen entscheiden, was die Person der Geschichte tun soll bzw. welche der Optionen sie wählen soll. Vor allem aber sollen die jeweiligen persönlichen Entscheidungen begründet und die Argumente einer gegenseitigen Prüfung unterzogen werden. Viele Forschungsarbeiten haben gezeigt, dass diese Strategie die Entwicklung der moralischen Urteilskompetenz fördert (Lind, 2003; 2016). In VaKE spielen neben der bei Kohlberg im Vordergrund stehenden Gerechtigkeit auch die Fürsorge (Gilligan, 1984) und andere Wertebereiche eine Rolle (Patry & Schaber, 2010).

Konstruktivistischer Wissenserwerb erfolgt nach dem Prinzip des Inquiry-Based Learning in drei Schritten: Informationsfragen stellen, unter Verwendung aller möglichen Quellen nach Antworten suchen sowie Überprüfung der Angemessenheit der gefundenen Antworten in der Diskussionsgruppe (Furtak et al., 2012).

Zur Kombination von Werterziehung und Wissenserwerb ist das moralische Dilemma so konstruiert, dass zu dessen Diskussion Wissen erforderlich ist. In der Diskussion um moralisch angemessenes Handeln der Person im Dilemma tauchen Fragen zum Wissen auf, die die Teilnehmer/-innen zu beantworten suchen. Die daraus folgenden Schritte eines VaKE Prozesses sind in Tabelle 1 dargestellt. Dabei beziehen sich die Schritte 1 bis 3 auf die Moral- und Werterziehung, die

Schritte 5 und 6 auf den Wissenserwerb und die Schritte 4 (als Übergang von der Wertediskussion zur Informationssuche) sowie 7 bis 11 auf die Kombination der beiden Bereiche.<sup>1</sup>

	Schritt	Handlung	Aufteilung
1	<i>Dilemma einführen</i>	<i>Welche Werte stehen zur Diskussion?</i>	<i>Klasse</i>
2	<i>Erste Entscheidung</i>	<i>Wer ist dafür, wer ist dagegen?</i>	<i>Klasse</i>
3	<i>Erstes Argumentieren (Dilemmadiskussion)</i>	<i>Warum bist du dafür, warum dagegen? Welche Argumente zählen für euch?</i>	<i>Gruppe</i>
4	<u><i>Austausch über Erfahrungen und fehlende Information</i></u>	<u><i>Austausch der Argumente; wie könnte man mein Argument verstärken? Welche Fragen sind offen?</i></u>	<u><i>Klasse</i></u>
5	<u><i>Suche nach Information</i></u>	<u><i>Sucht adäquate Information unter Zuhilfenahme verschiedener Informationsquellen</i></u>	<u><i>Gruppe</i></u>
6	<u><i>Austausch von Information</i></u>	<u><i>Präsentiert Eure Ergebnisse! Sind sie ausreichend?</i></u>	<u><i>Klasse</i></u>
7	<u><i>Zweites Argumentieren</i></u>	<u><i>Warum bist du dafür, warum dagegen?</i></u>	<u><i>Gruppe</i></u>
8	<u><i>Synthese der Information (Dilemmadiskussion)</i></u>	<u><i>Austausch der Argumente auf der Basis des neuen Wissens</i></u>	<u><i>Klasse</i></u>
9	<u><i>Wiederholung von 4-8 – wenn nötig</i></u>	<u><i>Sind noch Fragen offen?</i></u>	<u><i>Gruppe/Klasse</i></u>
10	<u><i>Endprodukt, Synthese</i></u>	<u><i>Zu welchem Ergebnis sind wir gelangt?</i></u>	<u><i>Klasse</i></u>
11	<u><i>Generalisation</i></u>	<u><i>Diskussion über andere verwandte Themen</i></u>	<u><i>Klasse</i></u>

**TAB. 1.** Prototypischer Ablauf von VaKE (nach Patry & Weinberger, 2004, S. 38); kursiv: Werterziehung, unterstrichen: Wissenserwerb

Wie viele Untersuchungen zeigen, verfügen die Teilnehmer/-innen nach einem VaKE Unterricht über gleich viel und oft mehr und taxonomisch höheres Wissen (Bloom et al., 1974) als Teilnehmer/-innen, die traditionellen Unterricht erhalten. Oft erwerben sie zusätzliches und detaillierteres Wissen als von den Lehrpersonen geplant und erwartet, d. h. die Lehrpersonen lernen mit den Teilnehmerinnen/Teilnehmern. Sie entwickeln ferner ihre moralische Urteilkraft, was bei traditionellem Unterricht nicht der Fall ist. Oft wollen sie auf Grund der Diskussionen auch moralisch handeln. Sie sind in der Regel hoch motiviert und engagiert und führen die Diskussionen häufig nach den VaKE-Einheiten weiter, auch in der Familie. Der Ansatz kann in allen Schulstufen ab der Sekundarstufe 1 umgesetzt werden.

Es wurden positive soziale Konsequenzen (gegenseitiges Vertrauen, sozio-moralische Atmosphäre, Klassenklima) festgestellt. Entgegen den Befürchtungen der Lehrpersonen gab es keine Disziplinprobleme.

Lehrpersonen, die mit VaKE konfrontiert wurden, waren häufig zu Beginn enthusiastisch, wurden aber beim Versuch, VaKE durchzuführen, skeptisch. Als wichtigste Probleme erwiesen sich die Konstruktion angemessener Dilemmata sowie

<sup>1</sup> Details zu den theoretischen Grundlagen und den Schritten sowie Variationen finden sich in Weinberger et al. (2008), Patry et al. (2013) und Patry and Weyringer (2021) sowie in vielen weiteren Publikationen.

die Schwierigkeit, im Unterricht Verantwortung an die Schüler/-innen abzugeben, ohne selbst die ganze Verantwortung aufzugeben. Ferner ist der Einsatz von VaKE unter Umständen zeitaufwändig, und es ist notwendig, mit den theoretischen Grundlagen vertraut zu sein, was nicht ohne weiteres umzusetzen ist. Das führte dazu, dass gelegentlich Lehrpersonen meinten, VaKE umzusetzen, entscheidende Elemente aber fehlten: Oft liegt der Fokus nur auf dem Wissenserwerb und die Verantwortungsabgabe ist zu gering, d. h. es gibt zu viel Lenkung, etwa Dozieren statt eigenverantwortlicher Auseinandersetzung mit den relevanten Wissensbereichen durch die Schüler/-innen.

VaKE wird als ergänzende Unterrichtsform zum traditionellen Unterricht angesehen. Einzelne Themen, beispielsweise zur Demokratieerziehung, können mit VaKE umgesetzt werden.

#### 4. VaKE zur Demokratieerziehung

Bei der nachstehenden Diskussion über den Beitrag von VaKE zur Demokratieerziehung wird auf die Punkte a bis i des Abschnitts 2 (Bedingungen der Demokratieerziehung) Bezug genommen. Aufgrund des beschränkten Platzes müssen die Erläuterungen sehr kurz gefasst und können nur beschränkt durch Erfahrungsberichte und Anekdoten belegt werden.

- (a) Fähigkeiten. Wie aus der Darstellung der Grundlagen deutlich wird, führt VaKE zum Erwerb zahlreicher Fähigkeiten sowohl im Sinne von moralischer Urteilskompetenz als auch im Sinne von kognitivem Wissen auf höherem taxonomischem Niveau.
- (b) Verhaltensdeterminierende Variablen. In einzelnen Untersuchungen wurde ein Einfluss auf das Verhalten gezeigt (Weyringer & Patry, 2021b).
- (c) Werterziehung ist eines der Fundamente von VaKE, wobei der Fokus auf der ethischen Begründung von Entscheidungen, nicht auf der Vermittlung von Werten liegt.
- (d) Dabei spielt die ethische Hinterfragung von neuen Vorschlägen eine wesentliche Rolle, da die Teilnehmer/-innen immer wieder eigene, innovative Überlegungen zu den möglichen Handlungen der Person im Dilemma anstellen und Vorschläge anderer diskutieren. Dies schließt ethische Überlegungen ein, die durch neue Informationen, die für diese möglichen Handlungen relevant sind, ausgelöst wurden.
- (e) Wenn genug Zeit verfügbar ist, vergleichen die Teilnehmer/-innen verschiedene Internetseiten unterschiedlicher Provenienz zum gleichen Thema. Durch die widersprüchlichen Angaben werden sie zu kritischer Beurteilung der Brauchbarkeit der Informationen angeregt. Beispielsweise betonte ein Teilnehmer nach einem VaKE Kurs, nach der gemachten Erfahrung enthielten die Web-Seiten von Universitäten die zuverlässigsten Informationen. Derzeit wird

- auch ein Projekt entwickelt, das die Bekämpfung von Fake News mittels VaKE zum Thema hat (Patry & Weyringer, 2019).
- (f) Die Kombination von aufeinander bezogenen Werten und Wissen gehört ebenfalls zum Fundament von VaKE. Die Erfahrung zeigt, dass die Teilnehmer/-innen diese Verbindung nicht nur bei der Diskussion des jeweiligen Dilemmas realisieren, sondern später auch in Situationen ihres Lebensalltags sensibilisiert für diese sind (Weyringer, 2008).
  - (g) Die Diskussion, die Auseinandersetzung um das bessere Argument, ist das Herzstück des praktischen Vorgehens im VaKE-Prozess. Dabei werden die Argumente, die jemand einbringt, auf ihre Brauchbarkeit und Angemessenheit geprüft. Es erweist sich dann schnell, ob jemand ein Argument nur vorschützt oder daran glaubt. Häufig wird im Verlauf von VaKE ein Rollenspiel durchgeführt, in dem die Teilnehmer/-innen Rollen übernehmen, die nicht ihren ursprünglichen Positionen entsprechen. Die Rollenspieler/-innen können dann die Vorstellungen, die den eigenen entgegengesetzt sind, durchaus überzeugend darstellen (Perspektivenübernahme), sagen beim Debriefing aber deutlich, dass die Argumente der Rolle und nicht ihre eigenen waren – aber auch, dass sie jetzt ein besseres Verständnis für die gegnerische Meinung haben (Weyringer & Patry, 2021a). In diesem Zusammenhang ist auch zu betonen, dass sich Teilnehmer/-innen ohne weiteres im Verlaufe einer VaKE Diskussion von den besseren Argumenten überzeugen lassen und die Position wechseln können.
  - (h) Die Diskussionsregeln für VaKE besagen, dass das bessere Argument gelten soll, unabhängig davon, wer das Argument einbringt. Das gilt auch für die Lehrperson: Sie kann zwar moralische Argumente und (auf Anfrage) auch Informationen einbringen, ist aber bezüglich der Beurteilung von deren Angemessenheit und Brauchbarkeit mit den anderen Teilnehmenden gleichgestellt. Wäre das nicht der Fall, könnte die Lehrperson keine Argumente vom Typ „Teufels Advokat“ einbringen, also solche, die nicht der eigenen Überzeugung entsprechen, sondern ausgesprochen werden, um die Diskussion zu fördern (Weyringer & Patry, 2021a).
  - (i) In der Regel erfolgt die Beschlussfassung in VaKE nicht durch Mehrheitsentscheid, sondern durch eine einvernehmliche Beschlussfassung, die sowohl einen Konsens als auch einen Dissens zulässt. Gemeint ist, dass bei Wahlverfahren darauf geachtet wird, dass auch jene Gruppe berücksichtigt wird, deren favorisierte Option keine Zustimmungsmehrheit erlangen konnte. In der Diskussion können dabei die rhetorisch schwächeren Teilnehmer/-innen durch die Lehrperson unterstützt werden, um ihre Argumente gleichberechtigt einbringen zu können (Weyringer & Patry, 2021a). Die oben erwähnten Rollenspiele mit Perspektivenübernahme erleichtern dabei den Umgang mit Antinomien.

Insgesamt zeigt sich, dass die Teilnehmer/-innen am VaKE-Prozess Gelegenheit haben, viele Fähigkeiten, Handlungsmöglichkeiten und Einstellungen zu erwerben, die für eine kompetente Teilnahme am demokratischen Prozess erforderlich sind.

## 5. Praktische Konsequenzen

VaKE wurde im Rahmen von Demokratieerziehung von 2004 bis 2016 im sog. Platon-Jugendforum (Weyringer, 2008) eingesetzt. Dem jährlich durchgeführten einwöchigen Sommercamp lag die Auseinandersetzung mit der Idee der Europäischen Bürgerschaft zugrunde. Jugendlichen im Alter zwischen 15 und 18 Jahren aus unterschiedlichen europäischen Staaten wurden in mehreren Workshops unterschiedliche Dilemmageschichten präsentiert, die Alltagsprobleme von Jugendlichen mit tagesaktuellen Themen der Politik, Wirtschaft und Gesellschaft verknüpften, und die die Jugendlichen vor dem kulturellen Hintergrund ihrer Herkunft in einer europäischen Dimension bearbeiteten und diskutierten. In zwei Foren, gestaltet als Präsentationen von Arbeitsergebnissen der einzelnen Workshops einerseits vor der gesamten Teilnehmergruppe, andererseits vor eingeladenen externen Experten, wurden die gemachten Erkenntnisse durch kritische Fragen aus dem Auditorium einer weiteren Prüfung auf Angemessenheit und Brauchbarkeit unterzogen und die Teilnehmer/-innen so zu einer weiteren Vertiefung in die jeweilige Problematik angeregt. In der Begleitforschung konnte gezeigt werden, dass die Jugendlichen bereits am Ende des Camps positive Veränderungen von Persönlichkeitsvariablen und Verhaltensweisen bei sich selbst festgestellt haben. In Follow-up-Untersuchungen weiteten sich diese Rückmeldungen auf wertebewusstes Denken und Komponenten des moralischen Selbst aus und schlossen konkrete individuelle Vorstellungen von europäischer Verbundenheit mit ein (ebd.).

Ferner wurde VaKE zur Demokratieerziehung mit verschiedenen Adressatengruppen verwendet, unter anderem mit Flüchtlingen in Österreich (Patry et al., 2016, 2019) und mit Teilnehmerinnen/Teilnehmern aus Israel und Griechenland (Pnevmatikos et al., 2016), Georgien (Petriashvili et al., 2021), Frankreich und Norwegen (Brossard Børhaug, 2013). In all diesen Untersuchungen waren die Erfahrungen positiv. Dabei war es in einzelnen dieser Untersuchungen notwendig, den VaKE-Prozess, wie er in Tabelle 1 dargestellt wird, anzupassen, um den spezifischen Bedingungen (etwa bei den fremdsprachigen Adressatinnen/Adressaten) zu entsprechen. Dies geschah immer im Einklang mit der Theorie und war für jene Workshop-Leaders kein Problem, die über das entsprechende theoretische Wissen verfügten.

Grundsätzlich ist VaKE also für die Demokratieerziehung ein geeignetes Instrument, wobei nicht der Anspruch erhoben wird, dass dadurch alle anderen Interventionsmaßnahmen obsolet würden. Während viele VaKE-Workshopleiter/-innen positive Erfahrungen gemacht haben und den weiteren Einsatz befürworten,

ist es offenbar schwierig, die Entscheidungsträger vom Sinn dieser Methode zu überzeugen. Es kann vermutet werden, dass folgende Gründe in Frage kommen: Der konstruktivistische Ansatz steht im Gegensatz zur traditionellen Wissens- und Wertevermittlung; der Ansatz erscheint zu komplex, vor allem angesichts des anspruchsvollen theoretischen Hintergrunds; der Aufwand für Vorbereitung und Umsetzung wird gefürchtet. Vor allem aber dürften Missverständnisse relevant sein. Ein solches ist die Befürchtung, es handle sich um Indoktrination. Es geht aber nicht darum, bestimmte Werte zu vermitteln. Vielmehr sollen die Teilnehmer/-innen befähigt werden, ihre Entscheidungen zu begründen. Und schließlich beziehen sich politische Entscheidungen immer wieder darauf, als unangemessen beurteiltes Verhalten durch Bestrafung zu unterdrücken, ohne sie durch bessere zu ersetzen. Demgegenüber wird durch VaKE der Aufbau positiver Dispositionen unterstützt.

Die gesellschaftlichen Veränderungen und die Entwicklungen im Bereich der Demokratie machen flexible Methoden zur Förderung der Demokratiekompetenz notwendig. Obwohl dies anlässlich der Entwicklung von VaKE nicht abzu-sehen war, hat sich im Einsatz zunehmend erwiesen, dass dieser Ansatz vielfältige Themen anspricht, die derzeit im Zentrum der gesellschaftlichen Diskussion stehen. Die Gesellschaft ist nicht mehr primär eine Wissensgesellschaft, obwohl das Wissen angesichts der Entwicklung der Wissenschaft, aber auch im Hinblick auf die anstehenden Probleme – etwa Klimakrise, Corona-Pandemie, Flüchtlingsthematik im Herkunfts- wie im Gastgeberland, Missbrauch der Technologie u.v.a.m. – an Bedeutung gewonnen hat. Aber damit zusammenhängende Werte, beginnend mit den Menschenrechten und jenen der Demokratie, sind nicht mehr selbstverständlich, sondern stehen zur Disposition und bedürfen der Diskussion und Begründung. Der Informationszugang ist so offen wie noch nie und führt damit zu Problemen wie noch nie. Selbstständigkeit, Autonomie, Mündigkeit sind Ansprüche, die immer mehr an die Jugendlichen gestellt werden. Dialog gewinnt in der Gesellschaft an Bedeutung, aber darauf sind die Bürger/-innen wenig vorbereitet.

In VaKE kommen die allgemeinen Prinzipien wie Thematisierung der Werte, Verknüpfung von Wissen und Werten, Priorität der Argumente und Dialog zum Tragen, und die Themen zu den „Problemzonen der Gesellschaft“ können angesprochen und in Zusammenhängen – also nicht isoliert – thematisiert werden. In internationalen wissenschaftlichen Konferenzen zu Erziehungsfragen – etwa der European Association for Research on Learning and Instruction (EARLI) – wie in der erziehungswissenschaftlichen Literatur scheinen Ansätze zu dominieren, in denen Probleme verschiedener Art beschrieben werden. Aber zu deren Bewältigung müssen diese Probleme erzieherisch angegangen werden. Dafür ist VaKE geeignet. Damit können sicher nicht alle gesellschaftlichen Probleme gelöst werden, aber zumindest kann ein kleiner Beitrag zu deren Lösung geleistet werden.

## Literatur

- Anderson, L. W., Krathwohl, D. R., Airasian, P. W., Cruikshank, K. A., Mayer, R. E., Pintrich, P. R., Raths, J., & Wittrock, M. C. (Eds.). (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. New York: Longman.
- Blatt, M. M., & Kohlberg, L. (1975). The effects of classroom moral discussion upon children's level of moral judgment. *Journal of Moral Education*, 4(2), 129–161.
- Bloom, B. S. (Hrsg.), Engelhart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H., & Krathwohl, D. R. (1974). *Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich*. Übersetzt von Eugen Fünér und Ralf Hörn mit einem Nachwort von Rudolf Messner. Weinheim: Beltz.
- BMBWF – Österreichisches Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung (2020). [https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/prinz/politische\\_bildung.html](https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/prinz/politische_bildung.html)
- Brossard Børhaug, F. (2013). Conflicting anti-racist values in Norwegian and French civic Education: To what extent can the curriculum discourses empower minority youth? In G. Gudmundsson, D. Beach Jr. & V. Viggo (Eds.), *Youth and marginalisation: Young people from immigrant families in Scandinavia* (pp. 105–131). London: Tufnell Press.
- Çıdam, Ç., Scheuerman, W. E., Delmas, C., Pineda, E. R., Celikates, R., & Livingston, A. (2020). Theorizing the politics of protest: Contemporary debates on Civil Disobedience. *Contemporary Political Theory*, 19, 513–546. <https://doi.org/10.1057/s41296-020-00392-7>
- Council of Europe (2018). *Reference framework of competences for democratic culture. Volume 1: Context, concepts and model*. <https://rm.coe.int/prems-008318-gbr-2508-reference-framework-of-competences-vol-1-8573-co/16807bc66c>
- Facione, P. A. (2000). The disposition toward critical thinking: Its character, measurement, and relationship to critical thinking skill. *Informal Logic*, 20(1), 61–84.
- Furtak, E. M., Seidel, T., Iverson, H., & Briggs, D. C. (2012). Experimental and quasi-experimental studies of inquiry-based science teaching: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 82, 300–329.
- Gastager, A., Patry, J.-L., & Gollackner, K. (Hrsg.). (2011). *Subjektive Theorien über das eigene Tun in sozialen Handlungsfeldern*. Innsbruck: StudienVerlag.
- Gilligan, C. (1984). *Die andere Stimme. Lebenskonflikte und Moral der Frau*. München: Piper.
- Habermas, J. (1981). *Theorie des kommunikativen Handelns* (Bd. 1: Handlungsrationalität und gesellschaftliche Rationalisierung, Bd. 2: Zur Kritik der funktionalistischen Vernunft). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Kohlberg, L. (1984). *Essays on moral development: Vol. 2. The psychology of moral development*. San Francisco, CA: Harper & Row.

- Lind, G. (2003). *Moral ist lehrbar: Handbuch zur Theorie und Praxis moralischer und demokratischer Bildung*. München: Oldenbourg.
- Lind, G. (2016). *How to teach morality. Promoting deliberation and discussion, reducing violence and deceit*. Berlin: Logos.
- Mischel, W., & Shoda, Y. (1995). A cognitive-affective system theory of personality: Reconceptualizing situations, dispositions, dynamics, and invariance in personality structure. *Psychological Review*, 102, 246–268.
- Patry, J.-L. (2016). Thesen zur konstruktivistischen Didaktik. *Journal für LehrerInnenbildung*, 16(2), 9–17.
- Patry, J.-L. (2018). Theorie-Praxis-Transfer: Hindernisse und Probleme. In A. Gasstager & J.-L. Patry (Eds.), *Pädagogischer Takt: Analysen zu Theorie und Praxis. Studienreihe der Pädagogischen Hochschule Steiermark Band 11* (S. 17–42). Graz: Leykam.
- Patry, J.-L. (2019). Situation specificity of behavior: The triple relevance in research and practice of education. In R. V. Nata (Ed.), *Progress in education, Volume 58* (pp. 29–144). Hauppauge, NY: Nova.
- Patry, J.-L., & Schaber, K. (2010, Januar). *Fürsorge versus Gerechtigkeit: Argumentieren Frauen anders als Männer? Eine Untersuchung zur Geschlechtsspezifität in moralischen Entscheidungssituationen*. Vortrag, gehalten an der Tagung „Moral und Beruf 2010“ in Basel.
- Patry, J.-L., & Weinberger, A. (2004). Kombination von konstruktivistischer Werteziehung und Wissenserwerb. *Salzburger Beiträge zur Erziehungswissenschaft*, 8(2), 35–50.
- Patry, J.-L., & Weinberger, A. (2021). The justification of the double assignment [Manuscript in preparation]. To be published in S. Weyringer, J.-L. Patry, D. Pnevmatikos & F. Brossard Børhaug (Eds.), *The international VaKE book*. New York: Brill Sense.
- Patry, J.-L., Weinberger, A., Weyringer, S., & Nussbaumer, M. (2013). Combining values and knowledge education. In B. J. Irby, G. Brown, R. Lara-Alecio & S. Jackson (Eds.) and R. A. Robles-Piña (Sect. Ed.), *The handbook of educational theories* (pp. 565–579). Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Patry, J.-L., & Weyringer, S. (2019). *VaKE against Fake. Sensitization for fake news through Values and Knowledge Education. Draft concept* [Unpublished manuscript]. Salzburg: Association for Values and Knowledge Education.
- Patry, J.-L., & Weyringer, S. (2021). *VaKE: Theory, prototype, and variations* [Manuscript in preparation]. To be published in S. Weyringer, J.-L. Patry, D. Pnevmatikos & F. Brossard Børhaug (Eds.), *The international VaKE book*. New York: Brill Sense.
- Patry, J.-L., Weyringer, S., Aichinger, K., & Weinberger, A. (2016). Integrationsarbeit mit eingewanderten Jugendlichen mit VaKE (Values and Knowledge Education). *International Dialogues on Education*, 3(3), 123–129.

- Patry, J.-L., Weyringer, S., & Diekmann, N. (2019). VaKE intervention method: Education for democratic citizenship for female refugees. In E. Gutzwiller-Helferfinger, H. J. Abs & P. Müller (Eds.), *Thematic papers based on the conference migration, social transformation, and education for democratic citizenship* (pp. 191–205). University of Duisburg-Essen: DuEP. doi: 10.17185/du47633. Retrieved from <https://duepublico.uni-duisburg-essen.de/servlets/DocumentServlet?id=47633&lang=de>
- Petriashvili, I., Shaverdashvili, E., Baratashvili, I., & Mosiashvili, T. (2021). Experience in working with VaKE in the Georgian higher education space [Manuscript in preparation]. To be published in S. Weyringer, J.-L. Patry, D. Pnevmatikos & F. Brossard Børhaug (Eds.), *The international VaKE book*. New York: Brill Sense.
- Piaget, J. (1976). *Die Äquilibration der kognitiven Strukturen*. Stuttgart: Klett.
- Pnevmatikos, D., Patry, J.-L., Weinberger, A., Linortner, L., Weyringer, S., Maron, R., & Gordon-Shaag, A. (2016). Combining values and knowledge education for lifelong transformative learning. In E. Panitsides & J. Talbot (Eds.), *Lifelong learning: Concepts, benefits, and challenges* (pp. 109–134). New York: Nova Science.
- Vereinte Nationen (1948). Allgemeine Erklärung der Menschenrechte. Resolution 217 A (III) der Generalversammlung vom 10. Dezember 1948. [https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR\\_Translations/ger.pdf](https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/ger.pdf)
- Weinberger, A., Patry, J.-L., & Weyringer, S. (2008). *Das Unterrichtsmodell VaKE (Values and Knowledge Education). Handbuch für Lehrerinnen und Lehrer*. Innsbruck: Studienverlag.
- Weyringer, S. (2008). *VaKE in einem internationalen Sommercampus für (hoch) begabte Jugendliche. Eine Evaluationsstudie*. Salzburg: Dissertation an der Gesellschafts- und Kulturwissenschaftlichen Fakultät der Universität.
- Weyringer, S., & Patry, J.-L. (2021a). Tools and techniques used in VaKE. [Manuscript in preparation]. To be published in S. Weyringer, J.-L. Patry, D. Pnevmatikos & F. Brossard Børhaug (Eds.), *The international VaKE book*. New York: Brill Sense.
- Weyringer, S., & Patry, J.-L. (2021b). MAaKE – Moral Action and Knowledge Education. Considerations on a theoretical model for moral action based on VaKE [Manuscript in preparation]. To be published in S. Weyringer, J.-L. Patry, D. Pnevmatikos & F. Brossard Børhaug (Eds.), *The international VaKE book*. New York: Brill Sense.
- Weyringer, S., Patry, J.-L., Pnevmatikos, D., & Brossard Børhaug, F. (Eds.). (2021). *The international VaKE book* [Manuscript in preparation]. New York: Brill Sense.

## Kurzbiografien

em. o. Univ.-Prof. Dr. **PATRY, JEAN-LUC**, Fachbereich Erziehungswissenschaft/Universität Salzburg. Forschungsschwerpunkte: Moral- und Werterziehung, Situationspezifität, Theorie-Praxis Transfer, pädagogischer Takt, kritischer Multiplizismus, Theorienvielfalt, Forschungsdesigns und -biases.

Dr. Mag. **WEYRINGER, SIEGLINDE**, Senior Lecturer (in Ruhestand), Fachbereich Erziehungswissenschaft/Universität Salzburg. Forschungsschwerpunkte: Theorie- und Modellbildung in den Bereichen Moral- und Werterziehung, Democratic Citizenship Education, Entwicklung und Förderung von Begabungen und Begabten unter den Prämissen von Inklusion und Egalität.

