

---

Sebastian Dippelhofer

## **Politisch-demokratische Bildung in der Schule im Urteil von Lehramtsstudierenden**

Empirische Befunde einer PH-Studie

---

### **Zusammenfassung**

*Ergründet wird, welche Bedeutung PH-Studierende Schule und Lehrerschaft für die politisch-demokratische Bildung beimessen. Den Befunden zufolge wird diesen Instanzen wenig Einfluss, aber eine hohe Verantwortung zugesprochen, bei defizitärer Vorbereitung durch das Studium. Studierende im höheren Semester urteilen pointierter und sicherer. Interesse an Politik und Demokratie sowie die Verortung im linken Spektrum sind weitere erklärende Variablen.*

*Schlüsselwörter: Lehramtsausbildung, Pädagogische Hochschule, politische Sozialisation*

### **Political and Democratic Education at School According to Student Teachers' Assessments**

Empirical Results of a Survey at a University of Education

### **Abstract**

*This article aims to explore the relevance that students attribute to schools and teachers concerning political and democratic education. The results indicate that students associate little effect, but heavy responsibility with these institutions. The assessments of advanced students are more appropriate and certain. Other explanatory variables are the level of interest in politics and left political affiliation.*

*Keywords: teacher training, university of education, political socialization*

## 1. Einleitung und Datengrundlage

Dem öffentlichen Diskurs zufolge lebt eine Demokratie von der bewussten Wahrnehmung und Vertretung ihrer Prinzipien. Neben „sozial-moralischen Ressourcen“ sind politische, partizipative und mündige Individuen eine unabdingbare Säule dieser Staatsform (vgl. Edelstein 2010). Für die sozialisatorische Fundierung wird verschiedenen Institutionen Verantwortung zugesprochen: Eltern, Peers, Medien, Vereinen und Parteien – und der Schule (vgl. Claußen/Geißler 1996). Da der Aufbau demokratischer Kompetenzen gerade bei Kindern und Jugendlichen als unverzichtbar gilt, hat Schule als erster Ort „gesellschaftlich kontrollierte[r] und veranstaltete[r] Sozialisation“ (Fend 1980, S. 4) einen solchen Auftrag (vgl. Schmid/Watermann 2009). Mittels einer „Erziehung zur Mündigkeit“ sind die Heranwachsenden von der Grundschule an zu demokratischen Werten, individuellen Urteils- sowie Handlungskompetenzen, „zu *solidarischem Handeln in sozialer Verantwortung*, zu Toleranz und Achtung der Menschenrechte und [...] religiöser Überzeugungen, zu einem friedlichen Miteinander [...] sowie zur Achtung vor Natur und Umwelt *zu erziehen*“ (MSW 2008, S. 15; Hervorheb. im Original). Somit werden Lehrer und Lehrerinnen zentral, wenn die Klasse ein „Handlungsfeld gelebter Demokratie sein [soll]“ (KMK 2009, S. 3; vgl. Edelstein/Fausser 2001; Bildungsplan 2004). Das spiegelt sich in einer Reihe pädagogischer Projekte, Schüler und Schülerinnen entsprechend zu bilden. Neben didaktischen und fachwissenschaftlichen Sachverhalten (vgl. Himmelmann 2007) werden praktische und erfahrungsbezogene Strategien vorgeschlagen. Das beinhaltet differenzierte und erfolgreich erprobte Formen schulinterner Selbstverantwortung, Partizipation an der schulischen wie der sozialen Umwelt, Modelle konstruktiver Konfliktbearbeitung (vgl. Edelstein/Frank/Sliwka 2009) und Übungen in einer demokratischen Diskurskultur (vgl. Lind 2009).

Doch ist zu fragen, inwieweit die künftigen Lehrkräfte diese Zuschreibungen überhaupt teilen und ob sie das Studium dafür rüstet. Gerade mit Blick auf diesen Anspruch sollten die „soziale Bildwelt“, die die Erwartungen und Erfahrungen der Gesellschaftsmitglieder sowie die Ausgestaltung sozialer Phänomene spiegelt, auf die Realität bezogen und damit auch das Studium als dafür vorbereitende Instanz beachtet werden – insbesondere das für das Lehramt. Ein Verzicht darauf birgt die Verlustgefahr, „die eigenen Erfahrungen in der modernen Gesellschaft rational zu reflektieren; und zwar in einer extremen und vielleicht irreversiblen Form“ (Popitz u.a. 1957, S. 3). So erfährt der Forschungshorizont „Student und Demokratie“ (vgl. Habermas u.a. 1967) aktuell zwar eine Renaissance mit thematischen Erweiterungen – etwa um politische Meinungen (vgl. Dippelhofer 2008), Urteile über politische Entscheidungen (vgl. Bargel/Bargel/Dippelhofer 2008) und moralische Werte (vgl. Mägdefrau 2008); Lehramtsstudierende sind aber nur selten Erkenntnisgegenstand (vgl. Händle 2007). So bleibt der Beitrag der Hochschule zur Bildung einschlä-

giger Kompetenzen ebenso unterbeleuchtet wie das Spektrum demokratischer Überzeugungen der künftigen Lehrkräfte.

Im Vergleich zu Universitäten sind sie an Pädagogischen Hochschulen (PH) noch weniger im Fokus (vgl. Ramm u.a. 1998). Dieser Hochschultyp existiert in Deutschland zwar nur noch in Baden-Württemberg, hat aber die Besonderheit, seine 17.943 Lehramtsstudierenden (vgl. Statistisches Bundesamt 2011) ausschließlich für Grund-, Sonder-, Haupt- und Realschulen zu bilden, d.h. für Einrichtungen, die nicht nur für die jüngsten, sondern auch für eine fast durchgehend weniger privilegierte Schülerschaft den pädagogischen Auftrag demokratischer Erziehung und Identitätsstiftung hat (vgl. Preuss-Lausitz 1993). Die PH konzentriert sich dabei stärker als Universitäten auf die praktische Hinführung zum Lehrerberuf, um „für deren Hochwertigkeit [zu] sorgen“ (vgl. Schwark 2008, S. 35; Druwe 2008).

Der vorliegende Beitrag zielt zum einen darauf, die sozialen Zuschreibungen der PH-Lehramtsstudierenden an die Rolle von Schule und Lehrkräften bei der demokratischen Bildung empirisch zu ergründen. Zweitens wird die studentische Einschätzung der tatsächlichen und wünschenswerten Verantwortung in diesem Beruf beleuchtet. Der Beitrag widmet sich drittens der Frage, inwieweit die Hochschule nach Meinung der Befragten darauf vorbereitet, die Schülerschaft politisch zu bilden (vgl. Bildungsplan 2004). Ferner wird sondiert, wie soziodemografische Merkmale, d.h. Geschlecht und Alter, hochschulische Faktoren (primär Semesterzahl, Studienfach und die anvisierte Schulform) sowie Aspekte politischer Orientierungen – politisches Interesse, politische Selbstverortung, demokratische Haltung – mit den Zuschreibungen kovariieren.

Die Analysen basieren auf einer im WS 2008/09 an der PH Freiburg durchgeführten Studie (vgl. Dippelhofer 2011). Zum Einsatz kam ein standardisierter, schriftlicher Fragebogen, der neben bundesweit validierten Instrumenten (vgl. Multrus/Ramm/Bargel 2011) neue Fragebatterien zur Rolle, Verantwortung und Vorbereitung von Lehrerschaft und Schule für die politisch-demokratische Bildung von Schülern und Schülerinnen beinhaltet. An der Untersuchung haben 781 Studierende teilgenommen; 512 sind im Lehramt eingeschrieben. Letztere stehen im Fokus der Auswertungen. Als Vergleichsgruppe werden jene herangezogen, die einen anderen Abschluss anstreben.

## 2. Politische Bildung durch die Lehrerschaft im studentischen Urteil

### 2.1 Instanzen politischer Bildung

Mit Blick auf die Sozialisationsagenten politischer Bildung betont Geißler (vgl. 1996) die Familie zwar nicht mehr als absolut, aber als immer noch mächtig. Ähnlich äußern sich die Lehramtsstudierenden: Für sie hat das Elternhaus den stärksten Einfluss (78 Prozent); dem folgen Freunde und Medien. Die Schule liegt weit dahinter – nur 28 Prozent halten sie für sehr relevant; weitere 56 Prozent sprechen ihr eine geringere bis mittlere Rolle zu (vgl. Tabelle 1). Noch unwichtiger erscheinen Lehrkräfte; sie werden hinter den Vereinen positioniert: Nur jede/r Fünfte traut ihnen hohe Wirkkraft auf die politische Bildung der Schülerschaft zu; 57 Prozent schildern einen mittelstarken Einfluss. Die Parteien rangieren am Ende. Untereinander stehen Schule und Lehrerkollegium in positiver Beziehung ( $\text{Gamma}=.64$ ) – je mehr der Schule Relevanz zugeschrieben wird, desto mehr gilt das auch für die Lehrkräfte und umgekehrt. In der Beurteilung dieser beiden Instanzen sind im Medianvergleich keine signifikanten Unterschiede in Abhängigkeit von Geschlecht, Alter, Semester, Schulform und soziopolitischen Orientierungen zu vermelden. Bei jenen, die nicht für das Lehramt studieren, bestätigt sich diese Tendenz – sie trauen indes den Vereinen und Parteien mehr an bildender Kraft zu. Beide Teilstichproben erweisen sich gleichermaßen als urteilsstark; niemand wählt in Bezug auf Schule und Lehrerschaft die Antwortvorgabe „weiß nicht“.

Tab. 1: Einfluss von Instanzen auf die politische Bildung der Schülerschaft aus Sicht von Lehramtsstudierenden (Angaben in % und Mediane; N=512)

Instanzen politischer Bildung	Instanz hat ... <sup>a)</sup>		
	überhaupt keinen Einfluss	sehr starken Einfluss	Mediane <sup>b)</sup>
Eltern	0	78	5,3
Freunde	3	66	5,0
Medien	1	63	4,9
Schule	2	28	3,8
Vereine	11	21	3,5
Lehrkräfte	8	19	3,4
Parteien	37	10	2,2

<sup>a)</sup> Zusammenfassung und Nennung der Extremkategorien 0-1=überhaupt kein Einfluss; 5-6=sehr starken Einfluss.

<sup>b)</sup> Berechnung über alle Ausprägungen.

Quelle: eigene Studierendenbefragung an der Pädagogischen Hochschule Freiburg 2008

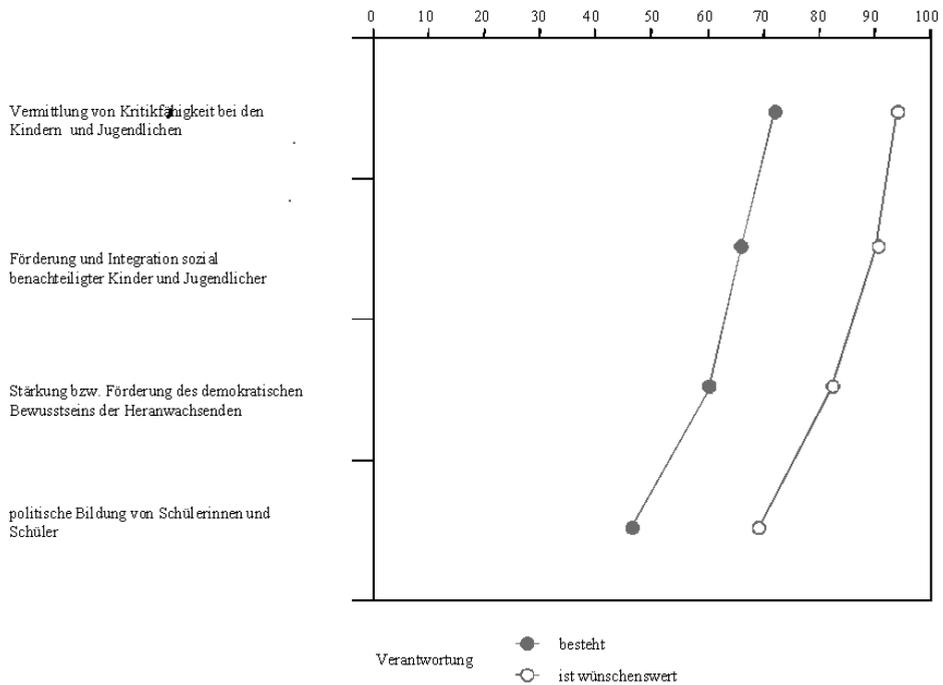
Wie die bundesweite Erhebung des Instituts für Demoskopie Allensbach (2011) zeigt, attribuieren sich Lehrkräfte selber und der Schule eine insgesamt eher geringe sozialisatorische Potenz. Diese Bewertung spiegelt sich mithin im studentischen Urteil zur politisch-demokratischen Bildung. Es scheint somit erforderlich, den politischen Auftrag an diese Gruppe in Ausbildung und Beruf besser zur Geltung zu bringen.

## 2.2 Verantwortungszuschreibungen an die Lehrkräfte

Ogleich sie den faktischen Stellenwert von Schule und Lehrkräften zurückhaltend beurteilen, pointieren die Lehramtsstudierenden die *Verantwortung* für diesen Prozess; fast alle trauen sich explizit ein Urteil zu und verzichten auf das Ankreuzen von „weiß nicht“. Das Lehrkollegium wird von den künftigen Positionsinhabern und -inhaberinnen in die Pflicht genommen, zur Kritikfähigkeit der Schülerschaft beizutragen. Ferner gelten die Förderung und Integration sozial Benachteiligter sowie die Stärkung bzw. Förderung des demokratischen Bewusstseins als selbstverständlicher Teil pädagogischer Arbeit. Stets weist ihnen die Mehrheit die Verantwortung dafür zu und etabliert diese Elemente als Teil der Lehrerrolle (vgl. Abbildung 1). Eine politische Bildung der Schülerschaft findet im Vergleich etwas weniger Zuspruch – 46 Prozent entscheiden sich für die Antwortvorgabe „ja“, weitere 47 Prozent für „teilweise“. Die Vorstellungen von Studierenden im Lehramt und in anderen Studiengängen sind ähnlich. Lediglich bei der Vermittlung von Kritikfähigkeit sind signifikante Abweichungen zu konstatieren. Die künftigen Lehrkräfte sehen hier eine höhere Verantwortlichkeit (72 vs. 60 Prozent).

Trotz der verbreiteten Zustimmung übersteigen die Vorstellungen der Befragten, wie es sein sollte, die getroffenen Zuschreibungen bei Weitem: Der *Wunsch*, Lehrkräfte sollten zur Kritikfähigkeit beitragen, wird von fast allen geteilt – das ist etwas zurückhaltender auch bei jenen der Fall, die nicht ins Lehramt wollen (94 vs. 89 Prozent). Mehrheitlich und übereinstimmend werden auch die Mitwirkung an der Förderung und Integration sozial Benachteiligter, am demokratischen Bewusstsein und an der politischen Bildung betont. Dabei ergibt sich eine positive Beziehung zwischen den Einschätzungen, es bestünden derartige Verpflichtungen und sie seien wünschenswert. Auch zeigt sich, dass jene, die die Schule als Wirkinstanz sehen, den Lehrkräften massive Verantwortung beimessen – zumal bei der politischen Bildung. Je mehr sie das Kollegium als zentrale Instanz sehen, desto ausgeprägter werden die Förderung und Integration Benachteiligter sowie die Verankerung eines demokratischen Bewusstseins zur Pflichtaufgabe.

Abb. 1: Die Verantwortung von Lehrkräften „besteht“<sup>a)</sup> bzw. „ist wünschenswert“<sup>b)</sup> im Urteil der Lehramtsstudierenden (Angaben in %; N=512)



a) „besteht“: Ausprägungen „nein“/„teilweise“/„ja“/„weiß nicht“; dargestellt sind die Verteilungen der Kategorie „ja“.

b) „ist wünschenswert“: Ausprägungen „nein“/„teilweise“/„ja“/„weiß nicht“; dargestellt sind die Verteilungen der Kategorie „ja“.

Quelle: eigene Studierendenbefragung an der Pädagogischen Hochschule Freiburg 2008

Unter den Lehramtsanwärtern und -anwärterinnen weisen signifikant mehr *Männer* als *Frauen* der Lehrerschaft Verantwortung für die politische Bildung zu; 60 Prozent vs. 42 Prozent wählen die Antwortvorgabe „ja“. Diese Wahl nimmt mit dem *Alter* der Befragten zu. Damit konfundiert ist die *Studiendauer*: Fordern unter den Anfängern und Anfängerinnen 65 Prozent, das Kollegium müsse an der Kritikfähigkeit der Schüler und Schülerinnen arbeiten, sind es ab dem neunten Semester 81 Prozent; auch auf das Demokratiebewusstsein und die politische Bildung ist stärker einzuwirken. Im Laufe des Studiums wird auch das stärker gewünscht. Die angestrebte Schulform spielt keine Rolle.

Zugleich treten signifikante Effekte soziopolitischer Vorstellungen hervor. So betonen eher die *politisch Interessierten* als die Desinteressierten die Verantwortlichkeiten; das gilt zumal für die politische Bildung (65 vs. 27 Prozent). Sie fordern die Lehrkräfte ferner stärker zur Schaffung eines Demokratiebewusstseins auf. Das gilt fast al-

len als wünschenswert. Ein Effekt zeigt zudem das Verhältnis zu den *demokratischen Prinzipien*: Ist man diesen stark verbunden, werden die Entwicklung eines demokratischen Bewusstseins und die politische Bildung der Schülerschaft massiver zur Kollegiumspflicht erhoben (77 bzw. 56 Prozent). Das gilt auch für den Wunsch, an der Kritikfähigkeit, der sozialen Gleichstellung, einem Demokratiebewusstsein und der politischen Bildung der Heranwachsenden zu arbeiten. Effektiv ist ferner der *politische Standort*: So sehen es „Linke“ als relevanter an, am demokratischen Bewusstsein der Schüler und Schülerinnen mitzuwirken – das gilt weniger bei einer „rechten“ Verortung und am geringsten für politisch Unentschlossene (85 bzw. 81 vs. 71 Prozent).

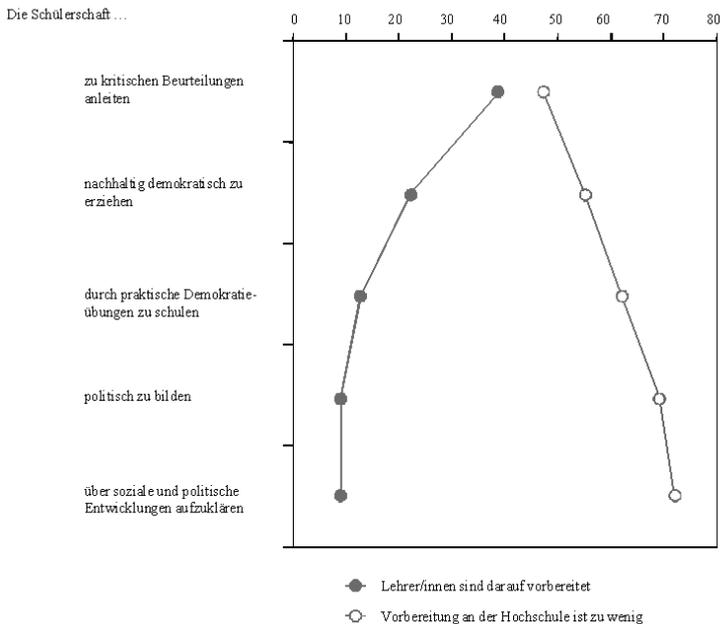
Insgesamt unterstreichen die Befragten eine deutliche Verantwortung der Lehrkräfte bei der politischen Bildung der Schülerschaft und wünschen diese auch nachhaltig. Weitgehend unabhängig davon, in welchem Studiengang sie eingeschrieben sind, erachten sie die Zuständigkeit für die Bildung von Kritikfähigkeit, Reflexion, politischen und demokratischen Vorstellungen als wichtigen Aspekt des Lehrerhandelns. Diese Überzeugung kovariert mit der Semesterzahl und der eigenen politischen Orientierung. Dabei sind die studentischen Erwartungen konform mit den politischen Leitbildern (vgl. KMK 2009).

### 2.3 Vorbereitung im Studium

Doch inwieweit scheinen die Lehrkräfte auf ihre Rolle *vorbereitet*? Die Lehramtsstudierenden erweisen sich als urteilssicherer als die Referenzgruppe. Während weniger als 10 Prozent „weiß nicht“ ankreuzen, liegt dieser Anteil bei jenen, die andere Studienangebote gewählt haben, zwischen 14 und 25 Prozent. Die künftigen Lehrkräfte stellen der Hochschule am ehesten ein positives Zeugnis aus, wenn es darum geht, junge Menschen zu kritischen Beurteilungen anzuleiten; zwei Fünftel stimmen dem zu (vgl. Abbildung 2). Auch darin unterscheiden sie sich deutlich von der Vergleichsgruppe, von denen hier nur ein Viertel positiv votiert. In den anderen Aspekten indes besteht Übereinstimmung: Die Befragten sehen Lehrkräfte weniger durch die Ausbildung darin bestärkt, demokratisch zu erziehen; jeweils jede/r Zweite sieht das allenfalls „teilweise“ als gegeben. Aus studentischer Sicht fehlen dem Kollegium zudem Kenntnisse, durch praktische Demokratieübungen schulen zu können. Nur etwa 10 Prozent halten das für eine in der Ausbildung vermittelte Kompetenz; das repliziert sich bei der politischen Bildung und dabei, über soziale und politische Entwicklungen aufzuklären.

Parallel dazu wächst die *Kritik* am Mangel an Gelegenheit, im Studium solche Fähigkeiten zu lernen – zumal über soziale und politische Entwicklungen aufzuklären sowie politisch zu bilden; fast drei Viertel der Lehramtsstudierenden geben an, das Bemühen der Hochschule sei hier zu gering. Nachholbedarf wird ferner mehrheit-

Abb. 2: Vorbereitung der Lehrkräfte<sup>a)</sup> – Wahrnehmung und Bewertung<sup>b)</sup> (Angaben in %; N=512)



a) Vorbereitung: Ausprägungen „nein“/„teilweise“/„ja“/„weiß nicht“; dargestellt sind die Verteilungen der Kategorie „ja“.

b) Bewertung: Ausprägungen „Vorbereitung ist angemessen“/„zu wenig“/„weiß nicht“.

Quelle: eigene Studierendenbefragung an der Pädagogischen Hochschule Freiburg 2008

lich bezüglich demokratischer Übung und Erziehung signalisiert. Als problematisch gilt auch die Vermittlung der Fähigkeit, zu kritischen Urteilen anleiten zu können. Je weniger die Vorbereitung in allen Aspekten insgesamt als gegeben beurteilt wird, desto mehr wird das als ein Defizit der Lehrerausbildung angesehen. Im Vergleich schätzen Studierende, die einen anderen Abschluss anstreben, nahezu alle Aspekte als signifikant ungünstiger ein. Besonders deutlich sind die Diskrepanzen hinsichtlich der Vorbereitung darauf, die nachwachsende Generation zu Kritik zu befähigen – 39 vs. 15 Prozent halten diese für „zu wenig“. Sie räumen aber auch oftmals ein, keine Kenntnis über die Angemessenheit der Vorbereitung zu haben. Je nach Aspekt geben zwischen einem Drittel und zwei Fünftel an, nicht darüber informiert zu sein. Von den Lehramtskandidaten und -kandidatinnen sind es zwischen 16 und 23 Prozent.

Unter den Lehramtsstudierenden halten eher *Frauen* als *Männer* die Berufstätigen für darauf vorbereitet, die Schülerschaft zur Kritik anzuleiten (42 vs. 28 Prozent). Zugleich betonen häufiger die Frauen Defizite im Studium, im späteren Beruf politisch bilden und praktische Demokratieübungen realisieren zu können. Einen Einfluss hat auch das *Alter* – je älter die Befragten sind, desto weniger gelten die Lehr-

kräfte als geeignet, zur Kritik anzuleiten. Hinzu tritt die Sicht, die Hochschule bereite zu wenig darauf vor, demokratisch erziehen zu können. Mit der *Studiendauer* nimmt die Einschätzung ab, Lehrkräfte seien hier geübt: Aus der Perspektive der älteren Semester haben sie das seltener gelernt; Studienanfänger und -anfängerinnen sehen das positiver (36 vs. 21 Prozent). Ähnliches gilt für die Aufklärung über soziopolitische Entwicklungen und die Anleitung zur Kritik. Mit der Studiendauer wächst zudem der Bedarf, angemessen mit den Aufgaben vertraut zu werden: Er liegt bei den Studierenden aus den höchsten Semestern durchgehend bei über 70 Prozent; bei Studienanfängern und -anfängerinnen sind es zwischen 38 und 59 Prozent. Nur hier treten Kovariationen mit dem *Fach* hinzu: So monieren zwei Drittel in den Sprach- und Kulturwissenschaften, dass die Ausbildung keine angemessene Qualifikation für praktische Demokratieübungen in der Schule bietet – jede/r Zweite äußert das in den Disziplinen Mathematik und Naturwissenschaften. Die nach dem Studium anvisierte Schulform hat auch hier keine Bedeutung.

*Politisch Interessierte* schätzen die Vorbereitung kritischer ein. Sie mahnen ein Ausbildungsdefizit an, der Schülerschaft demokratische Kompetenzen und Kritikfähigkeit vermitteln zu können (71 bzw. 59 Prozent). Ähnlich äußern sich Studierende, die sich im *politischen Spektrum* „links“ einordnen. Ferner wächst mit der *Akzeptanz demokratischer Prinzipien* die Auffassung, die Vermittlung politisch-demokratischer Grundlagen im Studium sei unangemessen. Das gilt zumal bezüglich der Fähigkeit, die Schülerschaft politisch zu bilden und demokratisch zu erziehen bzw. zu schulen.

*Resümierend* gelten in der Wahrnehmung der PH-Studierenden Lehrerinnen und Lehrer als nicht ausreichend für eine politische Bildung der Heranwachsenden vorbereitet. Diese Sicht nimmt mit der Dauer des Studiums zu und zeigt sich neben der Geschlechtszugehörigkeit von persönlichen politischen Vorstellungen beeinflusst. Während sich die Befragten unabhängig vom Studiengang über die faktischen Bemühungen um Vorbereitung eher einig sind, ist die Kritik daran bei jenen deutlicher, die nicht den Lehrerberuf anstreben.

### 2.3 Multivariate Befunde

Die simultane Einbeziehung der bivariat betrachteten Variablen soll ihr Gewicht für die Zuschreibungen von Verantwortung an die Lehrerrolle und die Vorbereitung darauf schätzen. Die Regressionsmodelle ergeben multiple Beziehungsmuster, die die bivariaten Beziehungen nur teilweise bestätigen: Geschlecht, Alter, Fach und die gewünschte Schulform zeigen kein signifikantes Gewicht; Semesterzahl und soziopolitische Orientierungen kovariieren in unterschiedlicher Weise.

Die Zuweisung von *Verantwortung*, politisch-demokratisch zu bilden, wird primär von der Studiendauer beeinflusst: Das wird bestätigt durch den Befund, dass mit der

Zeit diese Erwartung der Studierenden an die Lehrerschaft wächst. Anders ist es bei der Frage, inwieweit diese *Verantwortung wünschenswert* sei. Hier dominieren politische Überzeugungen. Je ausgeprägter die Akzeptanz demokratischer Prinzipien und das politische Interesse sind, desto wünschenswerter erscheint den Befragten die Verantwortung. Bei der Frage nach der *Qualität der Vorbereitung* durch die Hochschule ist die Studiendauer signifikant: Mit ihr wächst die Haltung, die Ausbildung trage nicht angemessen dazu bei, politisch-demokratisch wirken zu können. Etwas schwächer wirkt die politische Selbstverortung und bestätigt, dass „linke“ Studierende kritischer sind im Hinblick darauf, ob das Lehramtsstudium dazu befähige.

Im Wesentlichen bestimmen vier Prädiktoren das Beziehungsgeflecht: Die Studiendauer ist in der simultanen Gesamtschau eine effektvolle Größe, wenn es um die den Lehrkräften zugewiesene Verantwortung und die Qualität der Vorbereitung geht – d.h., die Befragten werden im Laufe des Studiums kritischer bezüglich dieser Herausforderungen und der Bemühungen der Hochschule, sie dafür zu rüsten. Das politische Interesse und die Akzeptanz demokratischer Prinzipien kovariieren mit dem Wunsch nach Verantwortung seitens der Lehrerschaft. Die politische Selbstverortung schließlich erlaubt Voraussagen darüber, wie die Qualität der Vorbereitung durch das Studium beurteilt wird. Diese gesamthafte Zusammenführung gibt Aufschluss über das relative Gewicht mehrerer, gleichzeitig getesteter Einflussgrößen; sie entwertet nicht die im gesonderten Vergleich ermittelten Unterschiede zwischen den Einzelgruppen.

### 3. Bilanz

Anliegen dieses Beitrages war die Analyse des Aufgabenbereichs und der sozialen Rolle, die PH-Studierende der Schule und den Lehrkräften bei der politisch-demokratischen Bildung der Heranwachsenden zuweisen und wie sie deren Verantwortung und Vorbereitung dafür einschätzen. Sie sehen hier primär das Elternhaus als einflussreich; Schule und besonders die Lehrerschaft erscheinen ihnen weit weniger sozialisatorisch bedeutsam. Die Befragten untermauern aber deren Verantwortung und wünschen diese auch, und zwar weithin unabhängig davon, ob sie selbst später ein Lehramt anstreben. Sie sehen die Lehrkräfte aber unzureichend durch das Studium dazu befähigt. Zugleich werden Defizite in der Ausbildung betont, die erforderlichen Fähigkeiten zu erlangen; zuvorderst monieren dies jene, die nicht im Lehramt eingeschrieben sind. Im multivariaten Vergleich kovariieren die Zuschreibungen an die Lehrerschaft und an die Rolle der Hochschule mit der Semesterzahl und in differenzierter Weise mit den politischen Überzeugungen der Befragten. Das ist bivariat unterlegt von geschlechtsspezifischen Variationen, denen zufolge Frauen der Lehrerschaft eine geringere Verantwortung abverlangen und deren Vorbereitung günstiger einstufen.

Die Befunde lassen Folgerungen in zwei Richtungen zu: Zum einen wird der Beitrag der *Pädagogischen Hochschule* deutlich. Mit zunehmender Studiendauer werden die Urteile über die Verantwortlichkeiten und Handlungsfelder der Lehrerschaft pointierter, und zwar weithin unabhängig vom Studiengang. Kritikfähigkeit und Integration Benachteiligter, demokratische und politische Befähigung werden den Lehrkräften als faktische Aufgaben zugeschrieben und für wünschenswert erklärt. Mit steigender Semesterzahl wird aber auch die Qualität der Vorbereitung auf die Herausforderungen kritischer gesehen. Inwieweit das Folge von Reifungseffekten bei den Befragten ist oder hauptsächlich auf die Entwicklung von Kritikfähigkeit während des Studiums hinweist, muss offen bleiben. Hinzu kommen Auswirkungen des Studiengangs. Wie der Vergleich mit den Nicht-Lehramtsstudierenden zeigt, vermag es die Institution offenbar, bei den künftigen Lehrerinnen und Lehrern einen gewissen Optimismus herauszubilden bezüglich der Fähigkeit des schulischen Kollegiums, eine kritische Haltung bei den jungen Leuten zu fördern. Mehr noch scheint es gelungen, ihre Urteilsfähigkeit zu unterstützen. Obzwar sich auch bei ihnen beachtliche Minderheiten keine Aussage über die Qualität der Vorbereitung im Studium zutrauen, erweisen sich die Befragten aus dem Lehramt als sicherer darin, eine Meinung abzugeben. Zum Zweiten haben die politisch-demokratischen Überzeugungen der Studierenden eine hohe Relevanz. Die Aufgeschlossenheit und Nähe zu politischen und gesellschaftlichen Belangen schärft offenbar die Aufmerksamkeit für die diesbezüglichen Aufgaben der Lehrerschaft. Ein hohes politisches Interesse sowie die Befürwortung demokratischer Prinzipien befördern den Wunsch nach entsprechender Verantwortung für die Heranwachsenden. Die Verortung im eher „linken“ Spektrum schließlich geht einher mit dem Ruf nach mehr Vorbereitung.

Diese Befunde verweisen auf das studentische Potenzial, sich mit den Werten, den Zuständigkeiten und Kompetenzen, die in der Schule vorhanden und notwendig sind, auseinanderzusetzen. Die strukturellen wie inhaltlich-fachlichen Erfahrungen der Studierenden aus höheren Semestern – zumal in den Sozialwissenschaften – könnten helfen, die Sicht auf die Verantwortung weiter zu stärken und Vorschläge für eine Optimierung der Ausbildung zu formulieren. Indes wäre eine Verkürzung der Lehramtsstudienzeit nicht anzuraten. Die Ermunterung der künftigen Lehrkräfte zur selbstbestimmten Partizipation und Gestaltung an der Hochschule bzw. an ihrem unmittelbaren Studium könnte ein wichtiger Multiplikator sein. Eine Ergänzung dürfte ihre produktive und ernsthafte Einbeziehung in die Befassung mit gesellschaftspolitischen Vorstellungen über ihren Berufsstand und die Ausbildungsstrukturen sein – neben den älteren und erfahrenen Studenten und Studentinnen könnte das kritische Potenzial „linker“ Studierender strukturelle Anregungen bieten, die Ausbildungsqualität zu optimieren. Denkbar wären auch praktische Demokratieübungen in Form von Dilemmadiskussionen (vgl. Lind 2009), die, aus aktuellen politischen Ereignissen gespeist, dafür sensibilisieren könnten.

Die Lehramtsstudierenden, aber auch jene aus anderen Studiengängen fordern ein Kollegium, das nachhaltig an der politisch-demokratischen Erziehung mitwirkt. Insofern dürften praktische Initiativen (vgl. Himmelmann 2007; Edelstein/Frank/Sliwka 2009) im bevorstehenden Schulalltag eine gute Resonanz finden. Umso wichtiger ist es, diese Aufgeschlossenheit im Rahmen hochschulischer Sozialisation fürderhin zu stärken. Das gilt auch bezüglich einer Verbesserung der Lehramtsausbildung – hier sollten die von den Studierenden wahrgenommenen Defizite aufgegriffen werden. Aber auch die Forschung ist aufgerufen: Notwendig sind weitere empirische Analysen, die sich diesem Themenkreis und der besonderen Ausbildung an der PH zuwenden. Es gilt, die Verankerung dieser Inhalte bei den künftigen Lehrkräften weiter zu beleuchten sowie Diskrepanzen zwischen Zuschreibung und Erreichen entsprechender Qualifikationen durch weitere Studien vertiefend zu erkunden. Gerade Einrichtungen, die sich wie die PHs gezielt auf die Bildung in der Primar- und Sekundarstufe I konzentrieren, sollten in ihrer Rolle und Bedeutung als Verantwortungsträger für „Staat, Gesellschaft und Wirtschaft“ (Schwark 2008, S. 33) nicht marginalisiert werden.

## Literatur

- Bargel, T./Bargel, H./Dippelhofer, S. (2008): Der Bachelor – zum Image einer neuen sozialen Kategorie. Empirische Befunde zur Sicht der Studierenden. In: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* 28, H. 4, S. 377-391.
- Bildungsplan (2004): Bildungspläne und Materialien. Stuttgart: Ministerium für Kultus, Jugend und Sport.
- Claußen, B./Geißler, R. (Hrsg.) (1996): Die Politisierung des Menschen. Instanzen der politischen Sozialisation. Ein Handbuch. Opladen: Leske + Budrich.
- Dippelhofer, S. (2008): Politisches Interesse und Demokratieverständnis von Studierenden. Berlin: Logos.
- Dippelhofer, S. (2011): Politisch-demokratische Orientierungen von Lehramtsstudierenden. Empirische Hinweise aus zwei Erhebungen. In: *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung* 6, H. 1, S. 45-56.
- Druwe, U. (2008): Neue Lehrer braucht das Land. Zur Diskussion über die Lehrerbildung. In: *UNIversalis-Zeitung*, S. 9.
- Edelstein, W. (2010): Ressourcen für die Demokratie. Die Funktionen des Klassenrates in einer demokratischen Gesellschaft. In: Aufenanger, S./Hamburger, F./Tippelt, R. (Hrsg.): *Bildung in der Demokratie. Beiträge zum 22. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft*. Opladen: Barbara Budrich, S. 65-78.
- Edelstein, W./Fauser, P. (2001): *Demokratie lernen und leben. Gutachten für ein Modellversuchsprogramm der BLK*. Bonn.
- Edelstein, W./Frank, S./Sliwka, A. (Hrsg.) (2009): *Praxisbuch Demokratiepädagogik. Sechs Bausteine für Unterrichtsgestaltung und Schulalltag*. Weinheim: Beltz.
- Fend, H. (1980): *Theorie der Schule*. München: Urban & Schwarzenberg.
- Geißler, R. (1996): Politische Sozialisation in der Familie. In: Claußen, B./Geißler, R. (Hrsg.): *Die Politisierung des Menschen. Instanzen der politischen Sozialisation. Ein Handbuch*. Opladen: Leske + Budrich, S. 51-70.

- Habermas, J./Friedeburg, L./Oehler, C./Weltz, F. (1967): Student und Politik. Eine soziologische Untersuchung zum politischen Bewußtsein Frankfurter Studenten. Neuwied: Luchterhand.
- Händle, C. (2007): Lehrerausbildung. In: Lenzen, D. (Hrsg.): Pädagogische Grundbegriffe. Reinbek: Rowohlt, S. 938-955.
- Himmelmann, G. (2007): Demokratie Lernen als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. Schwalbach: Wochenschau-Verlag.
- Institut für Demoskopie Allensbach (2011): Schul- und Bildungspolitik in Deutschland 2011. Ein aktuelles Stimmungsbild der Bevölkerung und der Lehrer. Düsseldorf: Vodafone.
- KMK (2009): Stärkung der Demokratieerziehung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.03.2009. Bonn.
- Lind, G. (2009): Moral ist lehrbar. Handbuch zur Theorie und Praxis moralischer und demokratischer Bildung. München: Oldenbourg.
- Mägdefrau, J. (2008): Welche Werte haben zukünftige Lehrer/innen? – Lehramtsstudierende und Studierende nicht pädagogischer Fachrichtungen im Vergleich. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 28, H. 1, S. 36-55.
- MSW (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen) (2008): Richtlinien für die Grundschulen des Landes Nordrhein-Westfalen. Düsseldorf.
- Multrus, F./Ramm, M./Bargel, T. (2011): Studiensituation und studentische Orientierungen. 11. Studierendensurvey an Universitäten und Fachhochschulen. Berlin: BMBF.
- Popitz, H./Bahrtdt, H.P./Jüres, E.A./Kesting, H. (1957): Das Gesellschaftsbild des Arbeiters. Soziologische Untersuchungen in der Hüttenindustrie. Tübingen: Mohr.
- Preuss-Lausitz, U. (1993): Die Kinder des Jahrhunderts. Zur Pädagogik der Vielfalt im Jahr 2000. Weinheim: Beltz.
- Ramm, M./Kolbert-Ramm, C./Bargel, T./Lind, G. (1998): Praxisbezug im Lehramtsstudium. Erfahrungen und Beurteilungen der Lehramtsstudierenden. (Hefte zur Hochschul- und Bildungsforschung, 25.) Konstanz: Arbeitsgruppe Hochschulforschung.
- Schmid, C./Watermann, R. (2009): Demokratische Bildung. In: Tippelt, R./Schmidt, B. (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. Wiesbaden: VS, S. 881-897.
- Schwark, W. (2008): Blick zurück nach vorn. In: ph fr, H. 1, S. 32-35.
- Statistisches Bundesamt (2011): Bildung und Kultur. Studierende an Hochschulen. Wintersemester 2010/2011. Wiesbaden.

*Sebastian Dippelhofer*, Dr. rer. soc., geb. 1976, wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Professur für empirische Bildungsforschung, Justus-Liebig-Universität Gießen.

Anschrift: Institut für Erziehungswissenschaft, Karl-Glöckner-Straße 21B, 35394 Gießen

E-Mail: Sebastian.Dippelhofer@erziehung.uni-giessen.de