



## **Gesellschafts- und berufsbezogene Werthaltungen von Lehramtsstudierenden**

Empirische Befunde aus einer standardisierten, schriftlichen Befragung  
in Baden-Württemberg, Österreich und Ostbelgien

Bericht an die Max-Traeger-Stiftung, Juni 2018

Dr. Sebastian Dippelhofer  
Institut für Erziehungswissenschaft  
Justus-Liebig-Universität Gießen  
Karl-Glückner-Straße 21B  
D-35394 Gießen  
Deutschland

Prof. Dr. Jörg Mußmann  
Hochschulprofessor Inklusive Pädagogik,  
Sprachliche Bildung und Förderung  
Institut für Inklusive Pädagogik  
Pädagogische Hochschule  
Oberösterreich  
Kaplanhofstraße 40  
Ö-4020 Linz  
Österreich

Dr. Jakob Feyerer  
Institut für Elementar- und  
Primarstufenpädagogik  
Pädagogische Hochschule  
Oberösterreich  
Kaplanhofstraße 40  
Ö-4020 Linz  
Österreich



# **Gesellschafts- und berufsbezogene Werthaltungen von Lehramtsstudierenden**

Empirische Befunde aus einer standardisierten, schriftlichen Befragung  
in Baden-Württemberg, Österreich und Ostbelgien

Bericht an die Max-Traeger-Stiftung, Juni 2018



## Inhaltsverzeichnis

1	Bezugsrahmen und Thema der Untersuchung	7
1.1	Fragestellungen und operationales Modell	11
1.2	Gliederung des Forschungsberichts	15
2	Methodischer Ansatz	16
2.1	Das Erhebungsinstrument	16
2.2	Stichprobe, Feldphase und Auswertungsstrategien	19
3	Die Befragten und die Studiensituation im Portrait	23
3.1	Formale Merkmale: Soziodemografie und Studium	23
3.2	Studienentscheidung und Zufriedenheit	27
4	Gesellschaftsbezogene Werthaltungen	36
4.1	Chancengleichheit und Leistungsgesellschaft	37
4.2	Politisches Interesse und politische Selbstverortung	40
4.3	Politische Mitwirkung	44
4.4	Wissen um das demokratische System	50
4.5	Demokratische Werthaltungen	57
5	Bedeutungszuschreibung an Schule und Lehrkräfte	65
5.1	Instanzen und Referenzgruppen politischer Bildung	66
5.2	Die Rolle von Lehrerinnen und Lehrern	68
5.3	Tatsächliche und gewünschte Vorbereitung	75
6	Berufsbezogene Werthaltungen und Kompetenzen	83
6.1	Berufserwartungen und -einschätzungen	84
6.2	Handlungsvorgaben und Kompetenzen	91
6.3	Inklusion als berufliche Aufgabe	97
7	Bilanz und Schlussfolgerungen	103
7.1	Die wichtigsten Befunde im Überblick	105
7.2	Folgerungen	109
	Anhang	113
	- Anmerkungen	114
	- Literatur	117
	- Fragebogen mit Grundverteilungen	125



## 1 Bezugsrahmen und Thema der Untersuchung

Die forschende, öffentliche und praktische Befassung sowie Auseinandersetzung mit den Werthaltungen von Studierenden resultiert primär aus ihrer späteren gesellschaftlichen und beruflichen Stellung. Überproportional häufig in sozialen Schlüsselpositionen vertreten, obliegt es ihnen, neben Fachlichkeit und Kompetenz Überzeugungen und Normen, Leitbilder und Orientierungsmaßstäbe zu tradieren, zu vermitteln und zu verankern, aber auch, sie weiterzuentwickeln; zweifelsohne gehören diesem Kranz politisch-demokratische und professionsbezogene Inhalte und Vorstellungen an. Mit den Studierenden steht somit eine Gruppe im Fokus, die durch ihre exklusiven Bildungsmöglichkeiten entsprechende Profile entfalten und ausbauen, ausprobieren und reflektieren sowie in den gesellschaftlichen Diskurs einbringen kann. Die angehenden Hochqualifizierten sind dabei weder menschlich noch sozial „besser oder schlechter“ als Nichtakademiker – aufgrund ihrer Bildungszeit und ihres Studiums aber „befähigt und verpflichtet [...] Initiatoren des Fortschritts zu sein“ (Habermas 1969, S. 428). Begleitet von bildungshumanistischen Motiven wird ihnen eine darauf basierende Veränderung von Gesellschaft zugesprochen.

An Relevanz gewinnt dieses Wirken, wenn diese künftige Funktionselite im Bildungsbereich eingesetzt wird: vor allem als Lehrkräfte in Schule und Unterricht. Durch ihre spätere Rolle als Bindeglied zwischen Gesellschaft bzw. System und Heranwachsenden erscheint es bedeutsam, ihre gesellschafts- und berufsbezogenen Werthaltungen zu fokussieren – zumal ihnen die Aufgabe einer überzeugten und überzeugenden Vermittlung der zentralen Werte in einer sich ausdifferenzierenden und heterogenen Gesellschaft zugesprochen wird (vgl. Hoffmann 2016; Hentig 2004; Parsons 1987). Als „kulturelle Objekte, die durch Institutionalisierung zum charakteristischen Merkmal von Gruppen werden können“ (Parsons/Platt 1990, S. 56; Hervorheb. i.O.), sind Werte dabei „Vorstellungen“ bzw. „Orientierungsmuster“, die gesellschaftlich geteilte gegenstandsbezogene sowie situationsübergreifende Haltungen skizzieren. Durch die Präsentation zu bewertender und zu beurteilender sozialer Erfordernisse besitzen sie eine soziale Komponente (vgl. Gensicke/Neumaier 2014). Im Rahmen eines Wegweisers dazu, was als wünschenswert gilt, befördern bzw. senden sie Normalitätsvorstellungen und prägen Verhalten und Handlungen. Dem Verständnis nach institutionalisierte „Orientierungspunkte für die Normen des Handelns“ (Meulemann 1996, S. 27), werden sie von den

Gesellschaftsmitgliedern verinnerlicht und konturieren sich zu sozialisierenden Leitbildern. Werte stellen dabei einen ideellen Bezugsrahmen dar, die nicht in jeder Situation leitend sein müssen – anders als „Einstellungen“ (vgl. Bierhoff/Rohmann 2014).<sup>1</sup>

Die dem Beruf der akademisch ausgebildeten Lehrkraft zugeschriebenen Funktionen und Rollensegmente sind mit spezifischen, gesellschaftlich wie individuell getragenen Werthaltungen und Orientierungen verknüpft, die zum einen das Berufsbild und seine Antizipationen sowie die darauf bezogenen Pläne der künftigen Lehrerinnen und Lehrer konturieren. Zum anderen tragen sie zur Konstituierung ihrer Handlungsbereitschaften und -fähigkeiten bei. Wenngleich sich manche der individuellen Eindrücke, Relevanzen und Wünsche an der Realität brechen mögen, bieten sie doch einen wichtigen Einblick in die Verankerung gesellschaftlich normierter Erwartungen und den Chancen, sie zu erfüllen sowie eine Plattform, sich damit auseinanderzusetzen – und gelten als zentral zur Herausbildung einer Berufsidentität (vgl. Reusser/Pauli 2014; Dippelhofer-Stiem 2001). Dies besonders auf der Folie des Spannungsfeldes, der sich erweiternden fachlichen wie gesellschaftlichen Erfordernisse, in dem dieser Beruf steht, zu eruieren, dürfte den Blick auf die Lehramtsstudierenden, ihre gesellschaftlichen Haltungen sowie berufliche Vorstellungen und auf die Vorbereitungen darauf umso bedeutsamer werden lassen. Hierüber mehr zu erfahren, sollte auch im Sinne von politisch und berufsständisch handelnden Institutionen liegen.

Das Interesse an studentischen Orientierungen im Allgemeinen dokumentiert eine Vielzahl von Studien. Dabei variieren auch die empirischen Vorgehensweisen, die in Form von Einzel- wie Langzeitstudien vorliegen und Anstöße für Veränderungen in Hochschulen und Studium bieten. Zumal im Rahmen von Momentaufnahmen werden etwa Ansichten und Vorstellungen der künftigen Funktionseelite auf gesamtgesellschaftlicher Ebene (vgl. Habermas u.a. 1969; Demirovic/Paul 1996; Dippelhofer 2014) sowie in der Hochschule fokussiert (vgl. Adam 1965; Dippelhofer 2004). Hinzu tritt ein Reigen an Studien zu spezifischen Bereichen – so hinsichtlich Bewertungen politischer Entscheidungen zu Studienstrukturen (vgl. Thiel u.a. 2002; Bargel/Bargel/Dippelhofer 2008), moralischer Werte (vgl. Schillinger 2006; Mägdefrau 2007), interkultureller und geschlechtsspezifischer Fragestellungen (vgl. Frank 1990; Ro 2005). Quantitative, querschnittliche Langzeitstudien ermöglichen umfangreichere Darstellungen studentischer Haltungen und Orientierungen, die einen Zeitvergleich erlauben (vgl. Multrus u.a. 2017;



Middendorff u.a. 2017; Simeaner u.a. 2017a). Das erlaubt dezidierte Aussagen zu Entwicklungen politischer und sozialer Sichtweisen sowie zur Hochschulpolitik (vgl. Bargel 1994; Bargel/Röhl 2006; Bargel/Multrus/Schreiber 2007). Ebenso können Wünsche, Anregungen und Kritik der Hochqualifizierten systematischer erfasst und stärker pointiert werden (vgl. Multrus u.a. 2017; Ramm/Bargel 2005; Simeaner u.a. 2017b).

Allerdings beziehen sich entsprechende Auswertungen vorrangig auf Studierende an Universitäten und Fachhochschulen. Unter ihnen stehen Lehramtsstudierende sowie ihre Ausbildung hinsichtlich der Vermittlung und Verinnerlichung sozialer Erwartungen, Anforderungen und Werte seltener im Zentrum (vgl. Hoffmann 2016; Keller 2014; BI 2013). Entsprechende Explorationen sind oftmals älteren Datums (vgl. Ramm u.a. 1998); sie richten sich in vielfältiger Weise auf inhaltliche bzw. fachliche Professionalisierung, Kompetenzen und Leistungssteigerungen sowie vor allem an universitär graduierte berufstätige Lehrerinnen und Lehrer (vgl. Wolf u.a. 2018; Terhart/Bennewitz/Rothland 2014; Zlatkin-Troitschanskaia u.a. 2009; Eder/Hörl 2008; Mayr 1998). Im Vergleich bleiben unmittelbare Selbst- und Fremdwahrnehmungen bzw. individuelle berufliche Erwartungen und Sichtweisen sowie Einschätzungen ihrer Ausbildung von angehenden Lehrkräften, die an Pädagogischen Hochschulen immatrikuliert sind, ebenso unterbeleuchtet wie diese Einrichtungen selbst (vgl. Dippelhofer 2013; Händle 2007; Dann 1979).<sup>2</sup>

Wenngleich diese in Österreich flächendeckende Hochschulform in Deutschland nur noch in Baden-Württemberg zu finden ist, erstaunt diese Zurückhaltung, da hier Lehrkräfte gebildet werden, deren pädagogisches Verständnis und Vorgehensweisen von denen anderer Hochschultypen differiert. Zudem besteht ihre Besonderheit darin, zuvorderst Lehrerinnen und Lehrer für den Primar- und Sonderschulbereich sowie die Sekundarstufe I – bzw. in Österreich für die Neue Mittelschule – zu qualifizieren. Im Fokus stehen damit Einrichtungen, in der neben der jüngsten auch eine fast durchgehend weniger privilegierte Schülerschaft zu finden ist, die es sowohl fachlich als auch im Rahmen des gesellschaftlichen Erziehungsauftrages politisch-demokratisch zu bilden gilt (vgl. Preuss-Lausitz 1993); dies schließt auch Einrichtungen ein, die über schulische Lehrkräfte hinaus pädagogisches Fachpersonal für den Kindergarten ausbilden, wie dies bspw. am Hochschulstandort im ostbelgischen Eupen der Fall ist.

Das spätere berufliche Wirken dieser Gruppe erscheint damit in einem besonderen Licht, in der überzeugten und überzeugenden Vermittlung der auf dem gesellschaftlichen System basierenden Werte an die nachwachsenden Generationen den Grundstein zu legen. So erscheint es bedeutsam, die gesellschaftspolitische Sozialisation und Werthaltungen dieser Studierenden selbst zu fokussieren und deren Verankerung zu eruieren (vgl. Schefer 1969; Dann 1979; Dippelhofer 2013). Ferner erlaubt dies, den Stellenwert Pädagogischer Hochschulen in diesem Prozess zu analysieren (vgl. Parsons/Platt 1990). Einhergehend mit ihrer stärker praktischen Hinführung zum Lehrkraftberuf, um „für deren Hochwertigkeit [zu] sorgen“ (Schwark 2008, S. 35; Druwe 2008), besteht hier die Chance, diese mit theoretischen Vorstellungen für konkrete gesellschaftliche An- bzw. Herausforderungen konstruktiv zu verbinden (vgl. Kohlberg 1987).

Mit der gewissen Außerachtlassung der Pädagogischen Hochschule als Institution werden auch eine der zentralen Teilgruppen der angehenden Lehrkräfte sowie deren Werthaltungen ausgespart. So ist verhältnismäßig wenig hinsichtlich ihrer gesellschaftspolitischen wie demokratischen Orientierungen bekannt – auch deren berufliche Erwartungen und Antizipationen, potentielle Probleme und Kompetenzen sowie die Vorbereitungen darauf erscheinen unterbeleuchtet. Diese Sichtweisen und Perspektiven zu dokumentieren, erscheint zumal deswegen zentral, da der soziale Wandel den akademisch qualifizierten pädagogischen Fachkräften stetig neue bzw. tiefergehende Aufgaben anheimstellt, die es in besonderem Maße im Primarbereich sowie in der Sekundarstufe I zu bewältigen gilt – so das Feld der Inklusion als zusätzliche Aufgabe (vgl. Mußmann/Dippelhofer 2013) oder die sich auch international verstärkten Forderungen nach der nachdrücklichen Bildung einer politisch-demokratischen Zivilgesellschaft (vgl. Fahrenwald/Feyerer 2016). Das evoziert nicht nur Veränderungen des Bildungsortes Schule und seiner Angehörigen, sondern auch einen umfassenden Blick auf diesbezügliche Erwartungen sowie Bewertungen des Weges dahin durch die angehenden Lehrkräfte.

Entsprechend gilt es, die im Studium vorhandenen Grundlagen und den Beitrag der Hochschule hinsichtlich der vermittelnden Fähigkeiten für die berufliche Ausübung dazu empirisch zu eruieren – ebenso mögliche Desiderate zu ergründen. Basierend auf der Relevanz, dass professionelle Orientierungen unentbehrlich bei der Bewältigung der Erwartungen an das praktische Lehrerhandeln sind, kommt es darauf an, gesellschaftliche

Werte und politisch-demokratische Vorstellungen sowie unmittelbare berufliche Zuschreibungen und Selbstbilder im Rahmen der Fremd- und Selbstwahrnehmung zu fokussieren. Das jeweilige Wertespektrum beeinflusst und prägt gesellschaftliche wie personale Verständnisse sowie fachliche Vorstellungen und schließt grundlegende gesellschafts- wie berufsbezogene Haltungen der künftigen Lehrkräfte ein – zumal hinsichtlich sozialer Werte, Erwartungen und ihrer Überschneidung mit der Ausbildung. Unter der Perspektive eines zusammenwachsenden europäischen Hochschulraumes, für die es eine Entwicklung und den Ausbau einer „länderübergreifende[n] Zusammenarbeit“ (Beard u.a. 2008, S. vi; Europäische Kommission o.J. a; Németh/Skiera 2012) bedarf, verspricht eine international vergleichende Sicht anregende, auch für die Praxis relevante Aspekte zum Profil dieses Berufs.

Ferner wäre mit dem Verzicht, die sozialen Erwartungen und Werte den Vorstellungen und Antizipationen der Studierenden gegenüberzustellen, die Verlustgefahr verbunden, „die eigenen Erfahrungen in der modernen Gesellschaft rational zu reflektieren; und zwar in einer extremen und vielleicht irreversiblen Form“ (Popitz u.a., 1952, S. 3). Damit wäre zum einen das Risiko vorhanden, einer adäquaten Ausbildung zu einer überzeugten und überzeugenden Identifikation mit dem erwarteten Gesellschafts- und Berufsbild bzw. -ethos entgegen zu stehen. Zum zweiten könnte dies zu Lasten des gesellschaftlichen Auftrags, politisch-demokratische Bürgerinnen und Bürger „für eine friedensfähige, demokratische und nachhaltige Gesellschaft“ (Hoffmann 2016, S. 14) erfolgreich zu sozialisieren, gehen wie auch einen nachdrücklichen bzw. kritischen Blick auf die Gestaltung des Unterrichts verhindern.

## **1.1 Fragestellungen und operationales Modell**

Die vorliegende Studie versteht sich als ein Beitrag zur empirischen Ergründung der gesellschafts- und berufsbezogenen Haltungen der angehenden Lehrerinnen und Lehrer, die an Pädagogischen Hochschulen graduiert werden. Begleitet wird dies durch den Anspruch, in Erfahrung zu bringen, inwieweit von spezifischen Feldern hierauf Einflüsse ausgehen. Im Fokus stehen dabei gesellschaftliche und berufsbezogene Verortungen und Haltungen. In den Blick genommen werden ferner unterschiedliche soziale wie hochschulische Merkmale, von denen differenzierte Einflüsse auf die studentischen Einstellungen ausgehen dürften – so zum einen vom soziodemografischen Hintergrund. Zum anderen werden Faktoren der Studiensituation und -biografie analysiert. Damit ist auch

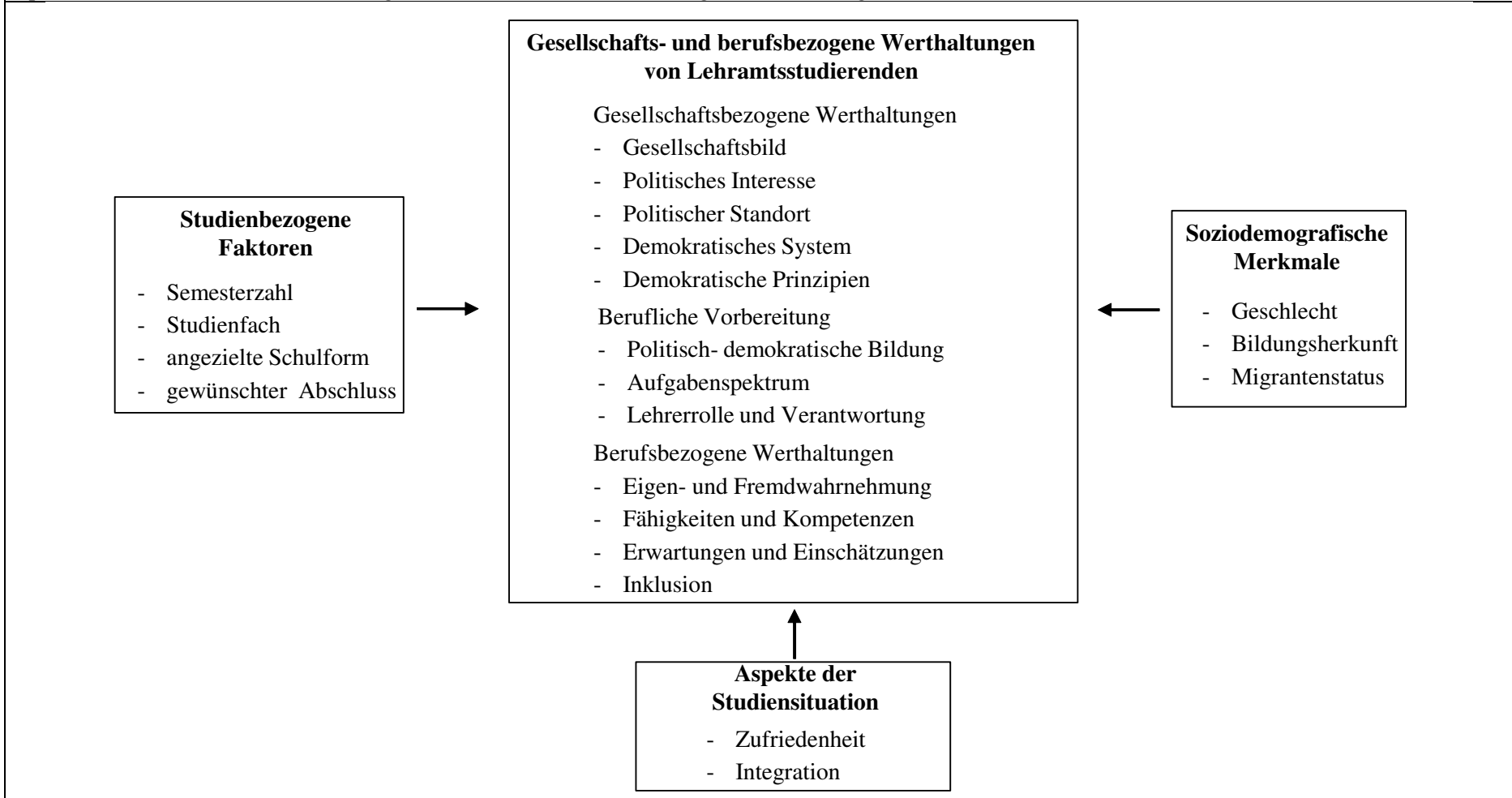
die Intention verbunden, einen empirisch fundierten Rahmen zum praxisrelevanten Ertrag des Studiums zu skizzieren, der gleichsam Grundlage und Ausgangspunkt für Veränderungsprozesse sein kann, seien sie von der Hochschule und ihrer Studierendenschaft angestoßen oder von politischen bzw. gewerkschaftlichen Initiativen getragen.

Aufgrund der Vielfältigkeit und Komplexität des Erkenntnisgegenstandes kann hier zweifelsohne nur ein Ausschnitt studentischer Haltungen erfasst und dargestellt werden. Diesbezüglich werden mehrere Indikatoren einbezogen, die die Vorstellungen, Überzeugungen und Erwartungen der künftigen Lehrkräfte im Sinne einer Bestandsaufnahme darlegen: Im Fokus stehen – erstens – die Vorstellungen und Werthaltungen zu Feldern des öffentlichen Lebens. Das umfasst eine Reihe verschiedener Indikatoren, die die gesellschaftlichen wie politisch-demokratischen Orientierungen der Studierenden erfassen – so ihr politisches Interesse, ihre politische Selbstverortung und gesellschaftliche Partizipation, die Ansichten zu Leistungsgesellschaft und Wettbewerb sowie die demokratischen Überzeugungen und Prinzipien. In den Fokus rückt – zweitens – die studentische Wahrnehmung des Beitrags verschiedener Sozialisationsinstanzen zur politischen Bildung der Heranwachsenden – insbesondere von Schule und Lehrkräften. Eruiert werden ferner sowohl die faktische und wünschenswerte Vorbereitung auf spezifische Aufgaben als auch deren unmittelbare Bewertung im Studium. Dies einbeziehend treten – drittens – die Eruierung der Eigen- und Fremdwahrnehmung der professionellen Rolle und ihrer ausgewählten Segmente, der beruflichen Erwartungen und Antizipationen der Studierenden hinzu, etwa auch zur inklusiven Beschulung. Die Operationalisierung dieses Spektrums entspricht den abhängigen Variablen der Studie (vgl. Abbildung 1).

Diese Werthaltungen und Vorstellungsbereiche sollen mit Blick auf mögliche Effekte ausgewählter Faktoren beleuchtet werden – dabei ist anzumerken, dass diesen keine kausalen, sondern nur korrelative Wirkzusammenhänge zu unterstellen sind. So stehen soziodemografische Merkmale im Vordergrund: Auf bisherigen Befunden basierend, erweist sich die Geschlechtszugehörigkeit als relevant (vgl. Gille/Queisser 2002; Dippelhofer 2014). Eine Bedeutung wird ferner der sozialen Herkunft eingeräumt – neben dem Bildungshintergrund der Studierenden (vgl. Niedermayer 2001; Dippelhofer 2015) wird auch dem Migrationsstatus eine Rolle zugemessen (vgl. Bertelsmann Stiftung 2010; BMFSFJ 2016).

**Abbildung 1**

Operationales Modell der Untersuchung „Gesellschafts- und berufsbezogene Werthaltungen von Lehramtsstudierenden“



Dem folgt eine Analyse der skizzierten Orientierungen in Abhängigkeit von formalen Aspekten des Studiums: Semesterzahl, Studienfach, anvisierte Schulform, in der man unterrichten möchte, sowie der gewünschte Studienabschluss. Einbezogen werden ferner Elemente der Studiensituation. Neben deren Bewertung wird auch die Zufriedenheit der Befragten mit dem Studium erhoben (vgl. Bargel 2008; Dippelhofer 2009). Diese Merkmale haben im Untersuchungsdesign den Status unabhängiger Variablen (vgl. Abbildung 1); sie werden aber auch für sich genommen ausgewertet. Des Weiteren werden innerhalb der zentralen Indikatoren der Untersuchung korrelative Zusammenhänge analysiert.

Der Aufbau der Studie sowie ihre Umsetzung bietet zudem Chancen auf spezifische Vergleiche: So können diese im Rahmen anderer Bildungssysteme und damit anderer Bildungsvorstellungen und ihrer Realisierung dokumentiert werden – so etwa hinsichtlich der sich in Österreich verändernden Lehramtsausbildung in Richtung einer Akademisierung sowie kompetenzbasierten Ausbildung (vgl. Mathies 2013; Oberneder 2016). Ferner lassen sich Besonderheiten abbilden, wie sie in der Lehramtsausbildung in Ostbelgien vorliegen – über eine Verbindlichkeit des Studiums aller Fächer hinaus ist das dortige System lediglich durch ein Bachelorstudium geprägt, in dem sich die Immatrikulierten bis zum Ende der Hochschulzeit in einem Klassensystem für ein Lehramt in der Primarstufe oder im Kindergarten qualifizieren (vgl. Europäische Kommission o.J. b). Zudem bieten sich Vergleiche im nationalen Rahmen an – etwa hinsichtlich der hier einbezogenen deutschen Pädagogischen Hochschule Freiburg im Breisgau sowie jener in der schwäbischen Welfenstadt Weingarten.

Dies eröffnet die Gelegenheit, auch an Pädagogischen Hochschulen die Ansichten der künftigen Lehrkräfte zu Gesellschaft und Beruf aufzugreifen – zumal aufgrund ihrer späteren Rolle dürfte das nicht hoch genug einzuschätzen sein (vgl. Hurrelmann 2004; Lind 2006). Das könnte zum einen ein Beitrag sein, die Umsetzung des die Ausbildung begleitenden gesellschaftlichen wie beruflichen Wertekanon im Studium aus Sicht der Hochqualifizierten zu skizzieren. Zum anderen bietet dies die Chance, etwaige inhaltliche bzw. institutionelle Steuerungsmechanismen zu erarbeiten bzw. bestehende kritisch zu hinterfragen und möglicherweise neu zu formulieren, sofern Diskrepanzen zwischen gesellschaftlichen Erwartungen und studentischen Orientierungen, Einschätzungen und Bewertungen bestehen. In diesem Rahmen erscheint es möglich, die gesamtgesell-

schaftliche Bedeutung Pädagogischer Hochschulen herauszuarbeiten, die sie bei der Sozialisierung künftiger Verantwortungsträgerinnen und -träger in einem demokratischen Staat haben und sich damit selbst sowie Akteuren „in Staat, Gesellschaft und Wirtschaft“ (vgl. Schwark 2008, S. 33) die eigene Bedeutung bewusst zu machen.

## 1.2 Gliederung des Forschungsberichts

Dieser Anspruch spiegelt sich in der Vorgehensweise und Gliederung dieses Berichtes, der sieben Kapitel umfasst. Im folgenden *Kapitel 2* wird der methodische Ansatz erläutert: Er schließt zum einen das verwendete Erhebungsinstrument, zum zweiten die Beleuchtung der Stichprobe, Feldphase und Auswertungsstrategien ein. Drittens wird das empirische Vorgehen expliziert. Mit *Kapitel 3* beginnt die Aufbereitung der Befunde: Hier werden, soziodemografische Merkmale wie soziale Hintergründe heranziehend, die Befragten kurz portraitiert. Ein weiterer Fokus liegt auf ihrem hochschulischen sowie angestrebten schulischen Werdegang. Zur Sprache kommen ferner Facetten der Studiensituation und der studentischen Zufriedenheit. In *Kapitel 4* werden die soziopolitischen Vorstellungen, das Gesellschaftsbild und das Demokratieverständnis der künftigen Lehrkräfte erfasst. Hier geht es um ihre Haltungen zu den Grundfesten der Solidarität und Leistungsgesellschaft, dem politischen Interesse und der Selbstverortung sowie ihrer Ansichten zur Partizipation. Hinzu tritt eine Betrachtung ihres Wissens um das demokratische System sowie ihre demokratischen Überzeugungen. *Kapitel 5* fokussiert die studentischen Urteile über die politische Bildung der Schülerinnen und Schüler durch gesellschaftliche Instanzen – etwa der Lehrerinnen und Lehrer sowie der Schule. Ein weiteres Augenmerk richtet sich auf die Einschätzung der Rolle der Lehrkräfte hinsichtlich ihrer Verantwortlichkeiten. Dem folgt eine Präsentation, inwieweit diese aus studentischer Sicht auf die zentralen Aufgaben vorbereitet sind und sein sollten. Inhalt von *Kapitel 6* ist die Auseinandersetzung mit berufsbezogenen Haltungen und Kompetenzen – neben den Erwartungen und Einschätzungen der Studierenden, geht es um spezifische Fähigkeiten und Kompetenzen, die die künftigen Lehrkräfte dem berufstätigen Lehrkollegium zuweisen. Dabei widmen sich die Ausführungen im Besonderen der Inklusion. In *Kapitel 7* werden die zentralen Befunde gebündelt resümiert und für Schlussfolgerungen aufbereitet.<sup>3</sup>

## 2 Methodischer Ansatz

Die gewählte methodische Vorgehensweise ist sich den spezifischen inhaltlichen wie formalen Anforderungen sowie den strukturellen Bedingungen an den ausgewählten Pädagogischen Hochschulen in Baden-Württemberg, Österreich und Ostbelgien bewusst. Gleichwohl sind weder makrosoziologische Aufarbeitungen, etwa auf der Grundlage von amtsstatistischen Daten, noch die profunde Analyse der Institutionen vorgesehen, vielmehr liegt der Schwerpunkt auf den Studierenden, deren Auskünften und Beurteilungen. Ihre Aussagen werden gleichsam als subjektiver Widerhall der länderspezifischen Verhältnisse verstanden. So sollen zum einen die gesellschaftlichen, zum anderen die berufsbezogenen Haltungen und Erwartungen der künftigen Lehrkräfte erfasst werden. Ergänzend steht das Interesse im Fokus, inwieweit aus ihrer Sicht die eigene Ausbildung zur Vermittlung der gestellten Heraus- bzw. Anforderungen beitragen kann und auf die damit verbundene Arbeit mit den Heranwachsenden vorbereitet wird. Die zentrale methodische Absicht der Studie besteht also darin, die diversen Inhaltsbereiche in Indikatoren abzubilden und zu operationalisieren, sie messbar zu machen und – im Sinne der Deskription – anhand der Verteilungen zu beschreiben sowie auf Beziehungsmuster zu durchleuchten. Im Verständnis einer Bestandsaufnahme und begleitet von dem Wandel der Lehrkräfteausbildung ist es aber ebenso die Intention, die Bedeutung und inhaltliche wie strukturelle Ausgestaltung der Pädagogischen Hochschulen zu skizzieren, auch wenn dies im vorliegenden Bericht nur ansatzweise leistbar ist.<sup>1</sup> Obgleich mit der Verwendung eines gemeinsamen Instruments über die Ländergrenzen hinweg ein Blick auf Differenzen und Gemeinsamkeiten angestrebt wird, sind die Besonderheiten der Bildungssysteme zu beachten und bei den Interpretationen der Daten einzubeziehen. Das eröffnet eine länderspezifische Sicht auf diese Studiengänge und den Ertrag des Studiums.

### 2.1 Das Erhebungsinstrument

Die vorliegende Studie wurde mit einem *quantitativen Ansatz* realisiert – sowohl um eine thematisch umfangreiche als auch eine zahlenmäßig zuverlässige Datenbasis zu erreichen. Bei der Konstruktion des schriftlichen, standardisierten Fragebogens wurden zum Teil seit Jahren bundesweit eingesetzte und validierte Instrumente verwendet: So zum einen, um Vergleichsmöglichkeiten zu den Werthaltungen der Studierenden an den Universitäten zu eröffnen. Zum anderen boten sich diese als Folie für eine auf die Besonderheiten dieser pädagogischen Einrichtungen abgestimmten Fragebatterien an. Er-



gänzt wurde dies durch die Konstruktion neuer Items, um das Erkenntnisinteresse möglichst breit aufzufächern.

Dabei speisen sich einige Indikatoren und Variablen der *gesellschaftsbezogenen Werthaltungen* aus einem Rückgriff auf das Inventar des Studierendensurveys – dieser wird im Auftrag des deutschen Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) seit 1983 von der Arbeitsgruppe Hochschulforschung durchgeführt und dokumentiert in vielfältiger Form und repräsentativ studentische Sichtweisen und Orientierungen zu Hochschule und Studium, Gesellschaft und Politik (vgl. Multrus u.a. 2017; Ramm u.a. 2014). Ferner wurden spezifische Fragebatterien aus einer früheren Studie an der Pädagogischen Hochschule Freiburg (vgl. Dippelhofer 2009), Instrumente des International Civic and Citizenship Education Study (ICSS) (vgl. Schulz u.a. 2010) und der Austrian National Election Study (AUTNES) (vgl. Aichholzer/Kritzinger 2016) herangezogen. Ihr Fokus richtet sich auf die Erkundung und Dokumentation des politischen Interesses, der politischen Selbstverortung und der demokratischen Prinzipien. Hinzu treten Bausteine, die das gesellschaftliche Engagement sowie das Gesellschaftsbild erfassen. Damit einhergehend wird auch nach der Bedeutung und Verantwortung der Lehrerinnen und Lehrer in diesem Prozess gefragt – das Augenmerk liegt dabei auf der Bewertung ausgewählter sozialer Lebensumwelten, denen eine sozialisierende Wirkung auf die politische Bildung der Heranwachsenden unterstellt wird (vgl. Dippelhofer 2009). Für einen ergänzenden Blick auf das bestehende System wurde eine *neue Fragebatterie* entwickelt, die die Beurteilung der in einer parlamentarischen Demokratie als zentral geltenden Instanzen der Gewaltenteilung durch die künftigen Lehrkräfte beinhaltet.

Im Rahmen der *berufsbezogenen Orientierungen* wurde neben dem Studierendensurvey das Instrumentarium einer Studie zu Erzieherinnen herangezogen und modifiziert (vgl. Dippelhofer-Stiem/Kahle 1995). Dieses beinhaltet neben der Entscheidung für das Studium, die Sicht der Studierenden auf mögliche Schwierigkeiten und Probleme in der Praxis, die Vorbereitung auf dortige Aufgaben sowie die Zufriedenheit und Einschätzung ihrer Zuversicht in diesem Feld. Hinzu treten Variablen eines Fragebogens, der an der Universität Gießen im Rahmen eines Evaluationsprojektes des für Lehramtsstudierende eingeführten Praxissemesters eingesetzt wurde, die sich der Inklusion widmen (vgl. Dippelhofer 2017) und für die vorliegende Studie angepasst wurden. Ebenfalls in Anlehnung an die vormalige Untersuchung an der Pädagogischen Hochschule Freiburg

konkretisieren und sondieren Fragebatterien die von den Befragten berichteten Fremdwahrnehmungen, die mit der Rolle einer Lehrkraft einhergehen – etwa die Verantwortungsfelder in Schule und Unterricht sowie im Besonderen die Vorbereitung der Lehramtsstudierenden darauf während ihrer Ausbildung (vgl. Dippelhofer 2009). Erweitert wurde dies mit Items zu den speziellen Kompetenzen der Lehrkräfte hinsichtlich spezifischer Beeinträchtigungen der Schülerinnen und Schüler sowie den Erwartungen und Vorbereitungen der aktuellen Lehrkräfte wie der Studierenden für die Bewältigung solcher Aufgaben, zu denen auch inklusive Maßnahmen gehören. Insofern fordert die hier vorgestellte Erhebung auch zur gesonderten empirischen Überprüfung der neuen Fragebatterien auf und fragt, inwieweit sich diese bewährt haben.

Im Mittelpunkt der Untersuchung stehen des Weiteren Merkmale zur *sozialen Einordnung* der Studentinnen und Studenten. So wird neben der Erfassung der Geschlechtszugehörigkeit ein besonderer Wert auf die soziale Herkunft der künftigen Lehrkräfte gelegt und im Rahmen des elterlichen Bildungsabschlusses erhoben. Ein weiteres Augenmerk richtet sich auf den Migrationshintergrund, der – in modifizierter Form – über das Geburtsland der Befragten und ihrer Eltern sowie hinsichtlich der eigenen Staatsbürgerschaft fokussiert wird. Ferner ist die Skizzierung der *Studiensituation und -zufriedenheit* bedeutsam – hinsichtlich einer Bilanzierung spezifischer Aspekte in Studium und Fach sowie der Stellung als Studierender. Schließlich werden *formale hochschul- bzw. studienbezogene Faktoren* wie Fach- und Hochschulsesemester, Fachzugehörigkeit, angestrebter Abschluss sowie die anvisierte Schulform erfragt.

Das vorliegende Befragungsinstrument operiert überwiegend mit Likert- und anderen Ordinalskalen. Hinzu treten zuweilen Antwortkategorien, die auch ein Nicht-Wissen erfassen und dies als inhaltliche Information verwerten. Dabei wird zum einen darauf rekuriert, dass spezifische Bewertungsmuster zu klaren und konkreten Einordnungen führen. Zum anderen ging die Konstruktion des Fragebogens mit dem Gedanken einher, dass zu starre Antwortmodi nicht unbedingt den wirklichen Orientierungen der Befragten entsprechen müssen. So sollen die eingeführten Kategorien „weiß nicht“ und „kann ich nicht beurteilen“ zur Vorbeugung pauschaler Einordnungen beitragen, die eher soziale Erwünschtheit sowie möglicherweise „Pseudomeinungen“ und weniger die individuelle Sicht und Haltung der Studierenden spiegeln (vgl. Reuband 2000).

Vor seinem Einsatz wurde der Fragebogen einem *Pretest* unterzogen. Hierfür wurden ausgewählte Studierende in Deutschland und Österreich gebeten, das Instrument im Sinne des „lauten Denkens“ hinsichtlich etwaiger problematischer Formulierungen zu kritisieren, um damit zu seiner Optimierung beizutragen. Die Bearbeitungszeit lag zwischen 15 und 20 Minuten. Obgleich das Instrument mehrere thematische Felder abdeckt, wurde versucht, es möglichst kurz zu halten: Zum einen, um die Teilnahmebereitschaft der Studierenden nicht zu minimieren und eine möglichst hohe Auswertungsbasis zu haben; zweitens, um die Bereitschaft der Lehrenden nicht überzustrapazieren, die für die Erhebung einen Teil ihrer Seminarzeit zur Verfügung gestellt haben. Drittens kamen ökologische wie finanzielle Überlegungen hinzu, die das Instrument mit 30 Fragen und 102 Variablen auf fünf Seiten und ein informierendes Deckblatt begrenzen. Ein hervorgehobener Aspekt war ferner die Wahrung der Anonymität der Probanden und ihrer Angaben. Entsprechend wurde es so konstruiert, dass die Daten keinen Rückschluss auf die Identität der Studierenden ermöglichen. Die erhobenen Bögen werden den Datenschutzbestimmungen folgend behandelt. Die vorliegende empirische Analyse umfasst statistische Berechnungen auf uni-, bi- und multivariater Ebene, wobei Letztere vorwiegend Varianzanalysen umfassen.

## **2.2 Stichprobe, Feldphase und Auswertungsstrategien**

Die Grundgesamtheit bilden die an ausgewählten Pädagogischen Hochschulen in Deutschland, Österreich und Ostbelgien immatrikulierten Studierenden, die das Lehramt im Primarbereich und in der Sekundarstufe I anstreben und die ausgewählten Lehrveranstaltungen besuchten, in denen die Befragung durchgeführt wurde. In Deutschland wurden die dafür größten Einrichtungen in Freiburg und Weingarten einbezogen. Für Österreich standen die Pädagogischen Hochschulen Oberösterreich (Linz), Wien, Steiermark (Graz) und Vorarlberg (Feldkirch) im Fokus; das beruht zumal darauf, die in das dortige Lehrkräfteausbildungscluster eingebundenen Pädagogischen Hochschulen einzubeziehen. Belgien ist mit der Autonomen Hochschule Eupen in der Deutschsprachigen Gemeinschaft vertreten.

Ziel war es, die Studierenden an den jeweiligen Einrichtungen in den dortigen grundständigen Studiengängen zu befragen – vor allem auch mit Blick darauf, das Spektrum der dort vorhandenen verschiedenen Abschlüsse sowie Disziplinen zu erfassen.<sup>2</sup> Die Stichprobe wurde im Sinne eines multi-stage-samplings (vgl. Coleman 1969) dreistufig

angelegt: Innerhalb jedes Landes wurden Hochschulen – auch unter Heranziehung pragmatischer Erwägungen – bestimmt, innerhalb derer entsprechende Veranstaltungen unter Berücksichtigung der jeweiligen Fachsemester ausgewählt, in denen wiederum eine Vollerhebung der Teilnehmerinnen und Teilnehmer vorgesehen war. Entsprechend standen die primär verpflichtenden Pflicht- und Wahlpflichtveranstaltungen im Fokus, die über alle Schulformen hinweg in den Allgemeinen Bildungs- und Grundwissenschaften zu verorten sind. Damit boten sich die *übergreifenden Disziplinen* der Soziologie, Psychologie, Philosophie, Politik und Erziehungswissenschaft an. Einzig die kleine Autonome Hochschule Eupen bot die Chance eine Vollerhebung zu realisieren – dabei wurde die Erfassung der künftigen Lehrkräfte in der Primarschule durch jene ergänzt, die ein Lehramt für den verpflichtenden Kindergarten anstreben. In allen drei Ländern war die Teilnahmebereitschaft sehr hoch, kaum jemand verweigerte sich. Insgesamt haben 1868 Personen den Fragebogen ausgefüllt (vgl. Tabelle 1). Die für die Tiefenanalysen erforderliche Repräsentation der Geschlechts- und Fachzugehörigkeit ist in der deutschen und österreichischen Teilstichprobe gewährleistet. Trotz der Vollerhebung unterliegt die Aussagekraft der belgischen Daten – wegen des geringen Stichprobenumfangs – gewissen Einschränkungen.

Aufgrund der länderspezifisch differenzierten Bildungssysteme und Vorlesungszeiten war in der Feldphase kein einheitliches Vorgehen möglich. Aus der Vielfalt der an den *deutschen Pädagogischen Hochschulen* disziplinübergreifenden Veranstaltungen wurden in Freiburg 14 und in Weingarten 13 Veranstaltungen von der deutschen Projektleitung bestimmt. In diesen wurden mit freundlicher Unterstützung der angefragten Kolleginnen und Kollegen in der Zeit vom 12.06.-15.06.2017 und 03.07.-07.07.2017 in Freiburg sowie vom 22.05.-24.05.2017 und 26.06.-30.06.2017 in Weingarten die Studierenden um eine freiwillige Teilnahme gebeten. Mit fortschreitender Erhebungsdauer gaben an beiden Standorten in insgesamt vier Veranstaltungen Studierende an, das Instrument bereits ausgefüllt zu haben. Die nach der Vorstellung der Studie hauptsächlich durch den Projektleiter, zum Teil durch eine studentische Hilfskraft, ausgeteilten Instrumente wurden nach dem Ausfüllen umgehend eingesammelt. Insgesamt wurden an diesen beiden Hochschulen die Angaben von 1012 Studierenden erfasst (vgl. Tabelle 1).

Tabelle 1

**Gesamtzahl der Lehramtsstudierenden, Anzahl der einbezogenen Lehrveranstaltungen, Anzahl der Befragten in Deutschland, Österreich und Ostbelgien – Sommersemester 2017 und Wintersemester 2017/18.**

(Angaben in absoluten Zahlen)

Pädagogische Hochschule	Lehramtsstudierende	Anzahl einbezogener Lehrveranstaltungen	Anzahl der Befragten
- Freiburg <sup>a)</sup>	2782	14	539
- Weingarten <sup>a)</sup>	2083	13	473
- Wien <sup>b)</sup>	2355	9	150
- Oberösterreich (Linz) <sup>b)</sup>	1173	17	331
- Vorarlberg (Feldkirch) <sup>b)</sup>	506	6	280
- Eupen <sup>b)</sup>	100	6	95
<b>Gesamt</b>	<b>7826</b>	<b>65</b>	<b>1868</b>

a) Stand Sommersemester 2017

b) Stand Wintersemester 2017/18

Quellen: Pädagogische Hochschule Freiburg 2017, Pädagogische Hochschule Weingarten 2017, Statistik Austria 2018; Direktionsrat AHS 2017

Anders als in Baden-Württemberg unterliegen die Pädagogischen Hochschulen in *Österreich* einem separaten Hochschulgesetz. Der dort für diese Einrichtungen fixierte Forschungsauftrag beinhaltet deshalb ausgefeilte Genehmigungsvorgänge, die den Beginn der Feldphase in das Wintersemester 2017/18 verschoben haben. Basierend auf damit einhergehenden Verzögerungen wurden die Pädagogischen Hochschule Steiermark aus dem Sample genommen, um den zeitlichen Rahmen der Studie nicht weiter zu dehnen. Größtenteils durch die österreichische Projektleitung und einer studentischen Hilfskraft realisiert, begann die Erhebung am 16.10.2017 und endete am 25.01.2018. Aus verwaltungstechnischen und personalökonomischen Gründen war es für die Durchführung in Linz und in Wien zum Teil erforderlich, die Erhebung mit einer entsprechenden Unterweisung an die Lehrenden vor Ort zu delegieren – die Basis dafür legt §10 Hochschulgesetz, der die wissenschaftliche wie organisatorische Kooperation untereinander und mit anderen Bildungseinrichtungen rahmt (vgl. RIS 2018). So wurden eigentätig sowie durch kollegiale Unterstützung vor Ort in Linz 17 und in Wien 9 ausgewählte Veranstaltungen erhoben. An der Pädagogischen Hochschule Feldkirch wurde die Befragung durch einen studentischen Projektmitarbeiter in 6 Veranstaltungen realisiert. Insgesamt konnten hier die Daten von 761 Studierenden erhoben werden (vgl. Tabelle 1).<sup>3</sup>

Aus verwaltungstechnischen Gründen verschob sich auch der Befragungszeitpunkt in *Ostbelgien* an der Autonomen Hochschule Eupen in der Deutschsprachigen Gemeinschaft (DG). Die dortige Erhebung wurde durch die deutsche Projektleitung am

20.12.2017 durchgeführt. Aufgrund der Struktur des dortigen Lehramtsstudiums, die sich von den beiden anderen Ländern unterscheidet war es möglich, dies zügiger und kompakter zu realisieren. Durch die Einteilung der jeweiligen Studierendekohorten in festgelegte und nach Hochschuljahren eingeteilte Klassen, die nacheinander zu besuchen und zu bestehen sind, sowie der freundlichen Unterstützung der Hochschulleitung und der Lehrenden konnten alle Lehramtsstudierenden nahezu vollständig an einem Tag befragt werden (vgl. Tabelle 1). Neben Veranstaltungen der grundlegenden Bildungswissenschaften wurden auch fachliche Seminare der insgesamt 6 Klassen besucht. Basierend auf der insgesamt geringen Studierendenzahl umfasst die Erhebung in Eupen, neben den künftigen Primarstufenlehrkräften, auch jene für das Lehramt Kindergarten.

Die vorliegenden Auswertungen basieren allem voran auf univariaten sowie übersichtsartigen ländervergleichenden Analysen; dem folgen bivariate Verknüpfungen der studentischen Antworten. Hierfür werden die soziodemografischen Merkmale und die ausgewählten hochschulbezogenen Faktoren mit den zentralen Inhalten der gesellschafts- sowie berufsbezogenen Werte der künftigen Lehrkräfte verbunden (vgl. Abbildung 1). Jede Präsentation folgt dabei demselben Muster: In einem ersten Schritt erfolgt die Beschreibung der Grundverteilungen – nach einem Blick auf die deutschen Hochschulen werden diese in einen internationalen Vergleich mit Österreich und Ostbelgien gesetzt. Diese Beschreibungen werden – zweitens – in Beziehung zu den Spezifika der sozialen und hochschulischen Merkmale betrachtet.<sup>4</sup> Aufgrund der Zielsetzung des Berichts, bezieht sich diese Vertiefung vorrangig auf die Angaben der deutschen Befragten. Dem folgt auf einer dritten Ebene für ausgewählte Bereiche anhand von Varianzanalysen ein simultanes Testen der unterschiedlichen Wirkgrößen. In diesem Rahmen überprüfen die bi- und multivariaten Analysen die Effekte gegen die Wahrscheinlichkeit, dass in den Teilstichproben das Antwortverhalten in den jeweiligen Items gleich sei. Liegt diese Wahrscheinlichkeit bei 5% oder weniger, wird der Befund als signifikant hervorgehoben. Dieser wird dabei in folgenden Ausführungen skizziert und orientiert sich damit an den bewährten Konventionen der quantitativen empirischen Sozialforschung. Die vorliegenden Berechnungen wurden mit dem der SAS-Logik verwandten Statistikprogramm KOSTAS durchgeführt (vgl. Nagl/Walter/Staud 1986).

### **3 Die Befragten und die Studiensituation im Portrait**

Der ausführlichen Darstellung der gesellschafts- und berufsbezogenen Haltungen geht ein Portrait der befragten Studierendenschaft voraus. So wird zuvorderst ein Blick auf ihre soziale Zusammensetzung geworfen – an den Pädagogischen Hochschulen in Baden-Württemberg, die in Beziehung zu jenen in Österreich und Eupen gesetzt werden. Dem folgt ein vertiefender Blick auf die Befragten an den deutschen Hochschulen. Das schließt soziodemografische Aspekte wie Geschlechtszugehörigkeit, Migrationshintergrund und Bildungsherkunft ein. Hinzu treten Merkmale, die Formalia des Studiums der angehenden schulischen Lehrkräfte betreffen – Semesterzahl, Fachzugehörigkeit, Studienabschluss und anvisierte Schulform in der man unterrichten will (3.1). Dem folgt eine Dokumentation über Aspekte der Studiensituation, der Studienwahlentscheidung sowie zur hochschulischen Verankerung und Zufriedenheit der Studierenden (3.2). Dies kann als Folie dienen, die politisch-demokratischen Sichtweisen und berufsrelevanten Haltungen der künftigen Lehrerinnen und Lehrer einzuordnen und zu interpretieren.

#### **3.1 Formale Merkmale: Soziodemografie und Studium**

In den vorliegenden Befunden zeichnen sich jene soziodemografischen Tendenzen ab, die sich in grundlegenden Bildungsberichten und -studien spiegeln – so etwa die häufigere Vertretung von Akademikerkindern (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016). Sie stützen ferner die Tendenz zu einer konstanten „Feminisierung“ des pädagogischen Feldes im Allgemeinen, der Lehrerausbildung im Besonderen.

#### **Frauen und Akademikerkinder prägen das Bild der Studierendenschaft**

Im Einklang mit der offiziellen Statistik, der folgend rund drei Viertel der Hochqualifizierten an Pädagogischen Hochschulen weiblichen *Geschlechts* sind (vgl. Statistisches Bundesamt 2017), sind auch in der vorliegenden Studie 80% der befragten Studierenden Frauen; und zwar in allen, in der Untersuchung einbezogenen Regionen (vgl. Tabelle 2). Diese geschlechtliche Zusammensetzung liegt damit deutlich über dem eher ausgeglichenen Verhältnis an Universitäten sowie den männerdominierten Fachhochschulen (vgl. Multrus u.a. 2017). Hinsichtlich der *sozialen Herkunft*<sup>1</sup> verdeutlicht sich – gemessen an der Bildungsherkunft der Eltern – auch an den Pädagogischen Hochschulen eine ausgeprägte Repräsentanz von Angehörigen der akademischen Bildungsklasse; 40% der

deutschen Stichprobe verweisen auf ein solches Elternhaus. Wenngleich deutlich geringer, setzt sich das studentische Milieu auch aus jenen zusammen, deren Eltern die mittlere Reife als höchstes Bildungszertifikat haben. Das Abitur rangiert dahinter. Angehörige aus Haushalten in denen Vater und Mutter die Hauptschule absolviert haben, stellen die Minderheit dar; 14% beträgt diese Quote an den, in die Untersuchung einbezogenen Institutionen Baden-Württembergs.

Im *internationalen Vergleich* spiegelt sich im Wesentlichen diese Zusammensetzung. Doch ist in Österreich der Anteil von Befragten aus bildungsferneren Milieus etwas höher. In Ostbelgien zeigt sich eine stärker aus Familien mit Akademiker- und Abiturientenstatus gleichermaßen bestehende Studierendenschaft (vgl. Tabelle 2). Innerhalb der deutschen Teilstichprobe hebt sich Freiburg durch die akademische Repräsentation besonders hervor. Demgegenüber ist der Pool an Hochqualifizierten mit Eltern, die die mittlere Reife haben in Weingarten größer; das gilt auch für den untersten Bildungsabschluss. Dabei weisen besonders Studierende ohne Migrationshintergrund auf eine akademische Bildung der Eltern hin – diese Tendenz wird bei der mittleren Reife deutlicher. Nur beim Abitur dominieren die Kinder mit Migrationshintergrund leicht (22% vs. 18%).

Die Studierenden besitzen überwiegend keine *ausländische Staatsangehörigkeit* – nur Minderheiten haben eine solche. Ebenso einheitlich betont man auch in Österreich, in dem Land geboren zu sein, in dem man studiert. Größtenteils gilt das auch für beide Eltern – dabei wird in der Alpenrepublik etwas weniger häufig betont, dass beide Eltern im derzeitigen Studienland geboren sind (vgl. Tabelle 2). In Eupen sind, sicherlich aufgrund der Eingebundenheit der Deutschen Gemeinschaft in verschiedene nationale Kontexte, mehr Hochqualifizierte im Besitz mehrerer Staatsangehörigkeiten und ihre Eltern öfter in einem anderen Land als dem derzeitigen Studienland geboren.

### **Differenzen bei fachbezogenen Aspekten**

Die durch den Bologna-Prozess bedingten Veränderungen in der Hochschule, spiegeln sich auch in den Befunden. So studieren drei Viertel der Befragten auf Bachelor. Rund ein Viertel unterliegt noch den Bedingungen des auslaufenden Staatsexamens – im Vergleich ähnlich strebt man auch in Österreich den Bachelor an.<sup>2</sup> Die deutschen Studierenden äußern mehrheitlich den Wunsch, in der Primarstufe unterrichten zu wollen; das ist in Österreich deutlich ausgeprägter (59% vs. 82%; in Belgien 62%). In beiden Ländern



sind die Befragten überwiegend in sprach- und kulturwissenschaftlichen Disziplinen immatrikuliert – deutlich weniger in Mathematik bzw. Naturwissenschaften; das gilt noch am ehesten in Deutschland.<sup>3</sup> Ferner haben die künftigen Lehrkräfte mehrheitlich eine oder mehrere Praktikumsphasen durchlaufen; seitens der deutschen Studierenden gilt das für vier Fünftel. Ein Fünftel hat noch keine erlebt. Demgegenüber verweisen die österreichischen und ostbelgischen Kommilitoninnen und Kommilitonen auf eine höhere Bandbreite der Zahl an praktischen Erfahrungen, auch wenn zwei Fünftel des österreichischen Samples noch kein Praktikum angetreten haben (vgl. Tabelle 2).

Tabelle 2

**Formale Merkmale: Soziodemografie und Studium im Vergleich der Regionen (N=1868)**

(Angaben in % und Mittelwerte)

	Pädagogische Hochschulen im internationalen Vergleich			Pädagogische Hochschulen Deutschland		
	Baden-Württemberg n = 1012	Österreich n = 761	Ost-belgien n = 95	Weingarten n = 473	Freiburg n = 539	
<b>Geschlecht</b>						
- weiblich	80	84	83	81	80	
- männlich	20	16	17	19	20	
<b>Höchster Bildungsabschluss Eltern</b>						
- Hochschulabschluss	40	31	37	32	47	
- Abitur/Matura	19	25	37	20	18	
- Realschulabschluss/Mittlere Reife	31	21	17	37	27	
- Haupt- bzw. Volksschulabschluss	8	14	4	** 10	7	**
<b>Migrationshintergrund</b>						
- Besitz ausländ. Staatsbürgerschaft <sup>a)</sup>	93	90	81	** 94	93	
- geboren im Studienland <sup>b)</sup>	94	92	79	** 95	94	
- Geburt beider Eltern im Studienland <sup>c)</sup>	83	77	72	** 84	83	
<b>Lehramtsstudium</b>						
- Primarstufe	59	82	62	55	61	
- Sekundarstufe 1	41	18	0	44	39	
- Kindergarten	0	0	38	** 0	0	
<b>Praktikumsphasen im Studium</b>						
- nein	18	38	0	19	16	
- ja, eine	61	4	13	49	71	
- ja, mehrere	22	59	87	** 32	13	**
<b>Semester (Mittelwerte)</b>						
- Fachsemester	3,8	3,2	2,7	4,4	3,3	**
- Hochschulsesemester	4,4	3,6	3,2	** 5,1	3,8	**

a) Nennung der Kategorie: „nein“

b) Nennung der Kategorie: „ja“

c) Nennung der Kategorie: „ja“

\*\*  $p \leq 0.01$  (Chi<sup>2</sup>-Test)

Quelle: Gesellschafts- und berufsbezogene Werthaltungen von Lehramtsstudierenden an Pädagogischen Hochschulen 2017

Bezüglich der bisherigen *Studiendauer*, sind die deutschen Befragten im Durchschnitt seit 3,8 Semester in ihrem derzeitigen Fach immatrikuliert; mit 4,4 Semestern besteht aber – auch im internationalen Maßstab – eine längere Verweildauer an der Hochschule.

Darunter sind besonders die Staatsexamenskandidatinnen und -kandidaten in den höheren Semestern zu finden; diese haben auch häufiger Praktika absolviert als die Bachelor-Studierenden – unter jenen, die bisher nur eines gemacht haben, dominieren die Angehörigen des neuen Abschlusses (75% vs. 15%). Die bislang verbrachte Zeit an der Hochschule ist in Österreich vergleichsweise geringer.

Ein anderes Bild zeigt sich auch aufgrund anderer Hochschul- bzw. Bildungsstrukturen in Ostbelgien: Die dortigen Studierenden sind durch das Fehlen des Staatsexamens ausschließlich im Bachelor immatrikuliert. Einhergehend mit den Lehramtsstudienmöglichkeiten ist dort ebenfalls die Neigung größer, in der Primarstufe unterrichten zu wollen als im Kindergarten – kontrastierend zu den österreichischen Hochqualifizierten sind die ostbelgischen Grundschulambitionen aber geringer. Zudem betont man dort überwiegend, mehrere Praktika absolviert zu haben. Begleitet wird dies in Eupen von der geringsten hochschulischen Verweildauer (vgl. Tabelle 2).

Im internen *rechtsrheinischen Vergleich* wird in Weingarten häufiger noch auf Staatsexamen studiert; in Freiburg scheint die Umstellung auf den Bachelor weitreichender erfolgt. Auch hinsichtlich der Praktika sind Unterschiede zu vermelden: So geben Befragte im Breisgau öfter an, dass diese Erfahrung bisher einmalig war (71%). Hingegen betonen die Hochqualifizierten in Weingarten, schon mehrere durchgeführt zu haben (vgl. Tabelle 2). Dies – und das mag mithin auch ein Grund für die Verteilungen in den angestrebten Abschlüssen und Praxisphasen sein – dürfte auch auf die unterschiedlichen Lagerungen der Semesterzahlen an den jeweiligen Orten rückführbar sein: Die bisherige Verweildauer im Fach und an der Hochschule ist in Weingarten deutlich höher.

Hinsichtlich des Interesses an den Schulformen als späteres Tätigkeitsfeld wollen Studenten eher in der Realschule, Studentinnen mehr in der Grundschule unterrichten (68% bzw. 65%). Unterschiede bestehen auch bei den Fächern: In Freiburg sind die Befragten häufiger in den Sprach- und Kulturwissenschaften immatrikuliert als in Weingarten – diesen Fächerkanon dominieren die Frauen; im mathematisch-naturwissenschaftlichen Bereich hingegen die Männer. In höherem Maße sind auch Migrantenkinder in den Sprach- und Kulturwissenschaften eingeschrieben (63%). Im Vergleich ist im Studium der Mathematik bzw. Naturwissenschaften der Anteil jener höher, deren Eltern im Studienland geboren sind (37%). Obgleich mehrheitlich haben Migrantenkinder öfter ein

Praktikum absolviert (66% vs. 59%). Diese Tendenz dreht sich, wenn es um zwei und mehr Praktika geht: Ein Viertel der genuin Einheimischen und jeder Achte aus einem Migrantenhaushalt berichtet davon.

### **3.2 Studienentscheidung und Zufriedenheit**

Die Entscheidung für das aktuelle Studium ist in außerordentlich hohem Maße von der Vorstellung geprägt, dafür eine eigene Begabung bzw. entsprechende Fähigkeit zu haben – 92% betonen dies; allein 71% der in Baden-Württemberg um Stellungnahme gebetenen Personen wählen dafür die extremen Antwortkategorien 5 oder 6. Im Vergleich geringer, aber dennoch überdurchschnittlich, wird die Wahl mit einem speziellen Fachinteresse begründet; diese gilt ebenso als fester Berufswunsch (vgl. Frage 6 Anhang Fragebogen; Weiß u.a. 2012; Rothland 2011). Etwas weniger basiert diese Entscheidung darauf, gute Aussichten auf einen sicheren Arbeitsplatz zu haben – auch wenn es noch 45% als äußerst wichtig erschien; weitere 27% tendieren zu dieser Haltung. Eine noch mehrheitliche Gewichtung stellen Einkommenschancen im späteren Beruf dar; ein Viertel sieht sich davon extrem beeinflusst. Als weniger zentral gilt die Vielfalt der beruflichen Möglichkeiten, die sich durch das Studium ergeben – jeder Dritte maß dem bei der Fachwahl keinerlei Bedeutung bei. Ebenso sind gute Aussichten auf spätere Führungspositionen kein überzeugender Grund für die Hochqualifizierten gewesen, ein solches Studium aufzunehmen. Dem wird mehrheitlich widersprochen. Die Entscheidung für das Studium war ferner überwiegend keine Ausweidlösung wegen des Numerus Clausus im eigentlich gewünschten Fach.

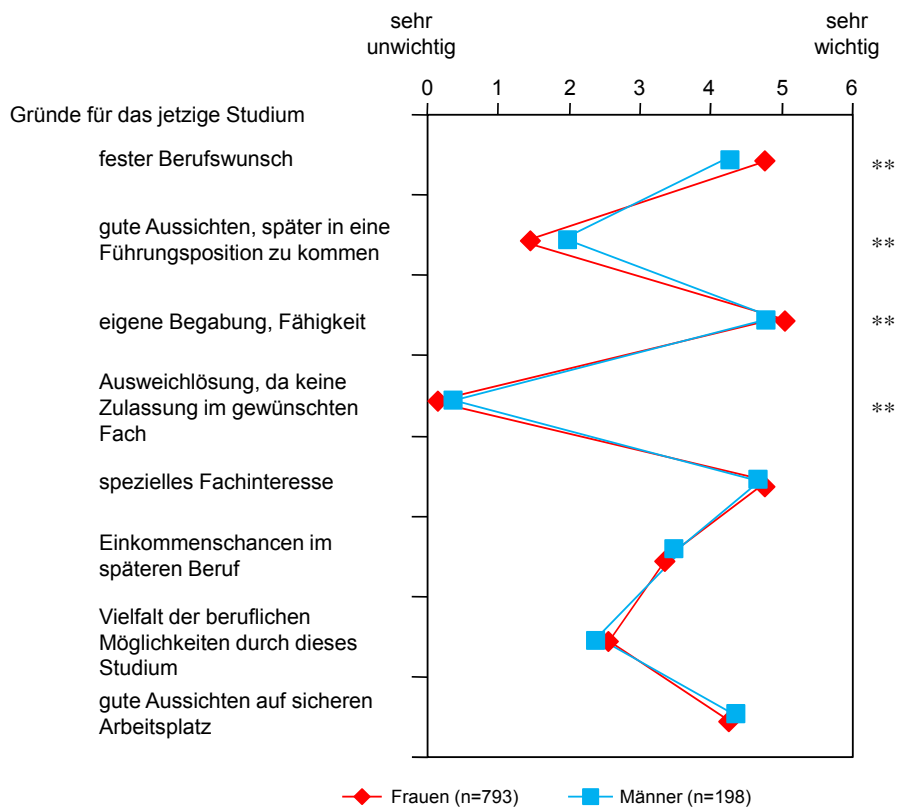
*In international vergleichender Perspektive* weisen die Lagerung und die Ausprägung der Mediane in eine ähnliche Richtung. Doch betonen die Befragten in Österreich die meisten Aspekte nachdrücklicher. So treten besonders bezüglich der Vielfalt beruflicher Möglichkeiten Differenzen auf. Während etwa jeder zweite Befragte in Baden-Württemberg dem eine mittlere bis hohe Relevanz zuschreibt, schildern das fast drei Viertel der österreichischen wie der ostbelgischen Referenzgruppe (vgl. Frage 6 Anhang Fragebogen). Ähnliches zeigt sich bei der Betonung des speziellen Fachinteresses; dieses wird vor allem von den österreichischen Hochqualifizierten präferiert. Als ein Entscheidungsmotiv wendet man in Deutschland den Blick auf die Einkommenschancen im späteren Beruf – fast jeder Zweite kreuzt die Ausprägungen 4, 5 oder 6 an, unter ihnen häufiger Studierende aus Weingarten, während im österreichischen Teilsample nur jeder

Dritte gleichermaßen votiert und die ostbelgischen Studierenden dem am wenigsten zugeneigt sind. Differenzierungen gelten auch für die Aussichten, auf eine spätere Führungsposition: Das war zumal in Österreich ein etwas ausgeprägteres Wahlmotiv. Weniger bedeutsam ist der Effekt bei der Frage, ob das derzeitige Studium einem festen Berufswunsch entsprang – dazu neigt man besonders in Eupen; in Deutschland am wenigsten, auch wenn die große Mehrheit die Bedeutung dieses Kriteriums ebenfalls betont, allen voran an der Pädagogischen Hochschule Freiburg. Standortübergreifend spielt die Ausweidlösung eine vernachlässigbare Rolle.

### Mehr Begabung und Fachinteresse bei Frauen und Sekundarstufenlehrkräften

Die *Geschlechtszugehörigkeit* bringt ebenfalls Differenzen bei den Motiven der Studienwahl hervor; allerdings sind die Unterschiede in nur vier Items signifikant und zudem nicht allzu ausgeprägt.

Abbildung 2  
**Gründe für die Studienentscheidung, nach Geschlechtszugehörigkeit. Befragte in Baden-Württemberg.**  
 (Mediane)



\*\*  $p \leq 0.01$  (Mediantest)

Quelle: Gesellschafts- und berufsbezogene Werthaltungen von Lehramtsstudierenden an Pädagogischen Hochschulen 2017

Dies sei am Beispiel der deutschen Stichprobe erläutert. So betonen nachdrücklicher die Frauen, ihre Entscheidung basiert auf einem festen Berufswunsch. Bei den Männern ist das weniger ausgeprägt (vgl. Abbildung 2). Anders als für die Studenten ist es für die Studentinnen signifikant unwichtiger, später in eine Führungsposition zu gelangen. Sie vertreten zudem mehr die Ansicht, ihre Entscheidung gehe mit einer vorhandenen Begabung bzw. Fähigkeit für diesen Beruf einher – die Männer sehen das weniger bei sich gegeben (73% vs. 63%). Für die Frauen ist dieses Studium seltener eine Ausweidlösung (85%). Diese Sicht äußern zudem die Angehörigen aus akademischen *Bildungshaus-halten* in Baden-Württemberg – ebenso jene ohne *Migrationshintergrund*.

Das *Hochschulsemester* zeitigt insoweit einen Einfluss, als dass an den beiden deutschen Hochschulen mit seiner Dauer die Vielfalt der beruflichen Möglichkeiten als Grund für die Fachwahl unwichtiger wird – halten dies zu Studienbeginn zwei Fünftel der Befragten für bedeutsam, sinkt dieser Anteil ab dem vierten Semester (26%). Hinzu tritt das *Hauptfach*: Sowohl in den Sozial- und Kulturwissenschaften als auch in Mathematik bzw. den Naturwissenschaften werden überdurchschnittlich eigene Begabungen bzw. Fähigkeiten als Motiv angegeben. Davon nachhaltig überzeugt zeigt man sich in den Sozial- und Kulturwissenschaften (74% vs. 69%); auf niedrigerem Niveau repliziert sich dieses Muster beim speziellen Fachinteresse.

Tabelle 3  
**Gründe für die Entscheidung für das jetzige Studium, nach angestrebter Schulform. Befragte in Baden-Württemberg.**  
 (Angaben in %)

	Schulform				
	Primarstufe n = 487		Sekundarstufe n = 341		
Gründe für die Studienentscheidung <sup>a)</sup>	eher un- wichtig	eher wichtig	eher un- wichtig	eher wichtig	
Einkommenschancen im späteren Beruf	30	41	18	58	**
gute Aussichten, später in eine Führungsposition zu kommen	71	11	62	13	**
Vielfalt der beruflichen Möglichkeiten durch dieses Studium	56	25	48	33	*
spezielles Fachinteresse	8	81	3	89	**
Ausweidlösung, da keine Zulassung im gewünschten Fach	91	3	84	7	**
eigene Begabung, Fähigkeiten	2	94	1	92	
fester Berufswunsch	12	76	11	75	
gute Aussichten auf sicheren Arbeitsplatz	13	71	11	74	

a) Zusammenfassung und Nennung der Extremkategorien 0-2 = eher unwichtig, 4-6 = eher wichtig  
 \*\*  $p \leq 0.01$ ; \*  $p \leq 0.05$  (Chi<sup>2</sup>-Test)

In Abhängigkeit von der angestrebten *Schulform* – und konfundiert mit der Geschlechtszugehörigkeit – differieren die Einschätzungen ebenfalls, wiederum bezogen auf die süddeutschen Referenzgruppe: Besonders eindrücklich ist dies hinsichtlich der Einkommenschancen: Diese werden besonders von Studierenden höher bewertet, die in der Sekundarstufe unterrichten (vgl. Tabelle 3). Das spiegelt sich bei den Aussichten, in eine Führungsposition zu gelangen – diesen messen die Primarstufenstudierenden weniger Bedeutung bei als jene im Sekundarbereich Eingeschriebenen. Anders als den künftigen Primarlehrkräften erscheint ihnen auch die Vielfalt beruflicher Möglichkeiten als Studienmotiv wichtiger. Nachdrücklicher gewichten Sekundarstufenstudierende ferner das spezielle Fachinteresse als Entscheidungsmotiv – zwei Drittel halten das sogar für außerordentlich wichtig. Wenngleich auch diese Gruppe die Studienwahl überwiegend nicht als Ausweidlösung versteht, ist dies im Primarbereich noch weniger der Fall. Strebt man als *Abschluss* das Staatsexamen an, ist die berufliche Vielfalt unwichtiger – rund 60% sehen das nicht als Studienmotiv; bei den künftigen Bachelors ist es kaum jeder Zweite. Im neuen Abschluss ist auch das Motiv in eine Führungsposition zu gelangen als Studiengrund etwas geringer (65% vs. 71%).

Studierende, die mindestens ein *Praktikum* absolviert haben, betonen weniger die Vielfalt beruflicher Möglichkeit als Wahlmotiv, als jene ohne praktische Erfahrungen. Ohne dieses Erleben ist zudem die Aussicht auf einen sicheren Arbeitsplatz ein wichtiger Grund der Entscheidung für ein Lehramtsstudium gewesen. Ferner sinkt mit den Praxiserfahrungen die Meinung, Einkommenschancen waren ein Wahlmotiv (45% vs. 55%).

### **Große Verbundenheit mit dem derzeitigen Studium**

Die Hochqualifizierten an den baden-württembergischen Hochschulen zeigen sich sehr *verbunden mit ihrem derzeitigen Studium*: Ein überwiegender Teil würde dieses erneut aufnehmen (vgl. Frage 7 Anhang Fragebogen). Bei jeweils rund jedem Zehnten fiel die Entscheidung auf ein neues Studium oder eine davon losgelöste berufliche Ausbildung; genauso viele scheinen dies nicht zu wissen bzw. beurteilen zu wollen. Die Verbundenheit spiegelt sich in allen Items der Fragebatterie, die den Grad der Zufriedenheit mit dem studentischen Dasein messen. Stets rangieren die Mediane jenseits der theoretischen Skalenmitte 3. Besonders sticht der Kontakt zu den Mitstudierenden hervor (vgl. Frage 8 Anhang Fragebogen). 86% kreuzen hier die 4, 5 oder 6 an; kaum jemand tendiert zu einem negativen Urteil. Die Studiensituation insgesamt betrachtend, ist jeder Dritte au-

berorderentlich zufrieden; ebenso viele neigen mit der gewählten Antwortkategorie 4 ebenfalls zu dieser Haltung. Ähnlich äußern sich die künftigen Lehrkräfte bei der Bewertung ihres Leistungsstandes; auch wenn ihn 17% kritisch einstufen und weitere 28% eine mittlere Zufriedenheit bekunden. Die geringste Euphorie wird, der Hierarchie der Mediane folgend, der Betreuung durch die Lehrenden entgegenbracht. Mit jedem Zehnten ist hier die Unzufriedenheit am größten. Gleichwohl fallen die Stellungnahmen von fast jedem Zweiten positiv aus; ein weiteres Drittel entscheidet sich für die mittlere Antwortkategorie. Bilanzierend signalisieren die Hochqualifizierten mit 86% sehr ausgeprägt, alles in allem gerne Student bzw. Studentin zu sein (vgl. Frage 9 Anhang Fragebogen).

Im *internationalen Vergleich* der Hochschulorte sind die Studierenden in Ostbelgien und Österreich in nahezu allen Belangen als noch zufriedener einstuftbar: So würden sie häufiger erneut dasselbe Studium aufnehmen als die deutschen Mitstudierenden (vgl. Frage 7 Anhang Fragebogen). Sie stehen auch deutlich wohlwollender der Betreuung durch die Lehrenden sowie ihrem eigenen Leistungsstand gegenüber. Auch mit dem Kontakt zu den Mitstudierenden ist man zufriedener; das gilt ferner für die österreichische Studiensituation insgesamt (vgl. Tabelle 4).

Tabelle 4  
**Integration und Zufriedenheit mit dem Studium, nach Vergleich der Regionen (N=1868)**  
 (Angaben in %)

	Pädagogische Hochschulen im internationalen Vergleich			Pädagogische Hochschulen Deutschland	
	Baden-Württemberg n = 1012	Österreich n = 761	Ostbelgien n = 95	Weingarten n = 473	Freiburg n = 539
Wofür würde man sich bei einer erneuten Wahl entscheiden?					
- nochmal das derzeitige Studium	74	81	84	73	75
- einen anderen Studiengang	8	6	7	7	8
- berufliche Ausbildung	9	4	4	12	7
- sonstiges, weiß nicht	9	9	4	** 8	11 *
Zufriedenheit mit ... <sup>a)</sup>					
- der Studiensituation insgesamt	60	63	56	** 54	65 **
- dem eigenen Leistungsstand	55	77	84	** 61	51 **
- der Betreuung durch die Lehrenden	45	68	76	** 40	48 **
- den Kontakten zu Mitstudierenden	85	85	94	** 86	85
Alles in allem Student/in sein <sup>b)</sup>	86	84	71	** 82	87 *

a) Zusammenfassung und Nennung der Extremkategorie 4-6 = eher zufrieden

b) Zusammenfassung und Nennung der Extremkategorie 4-6 = eher gern

\*\*  $p \leq 0.01$ , \*  $p \leq 0.05$  (Chi<sup>2</sup>-Test)

Quelle: Gesellschafts- und berufsbezogene Werthaltungen von Lehramtsstudierenden an Pädagogischen Hochschulen 2017

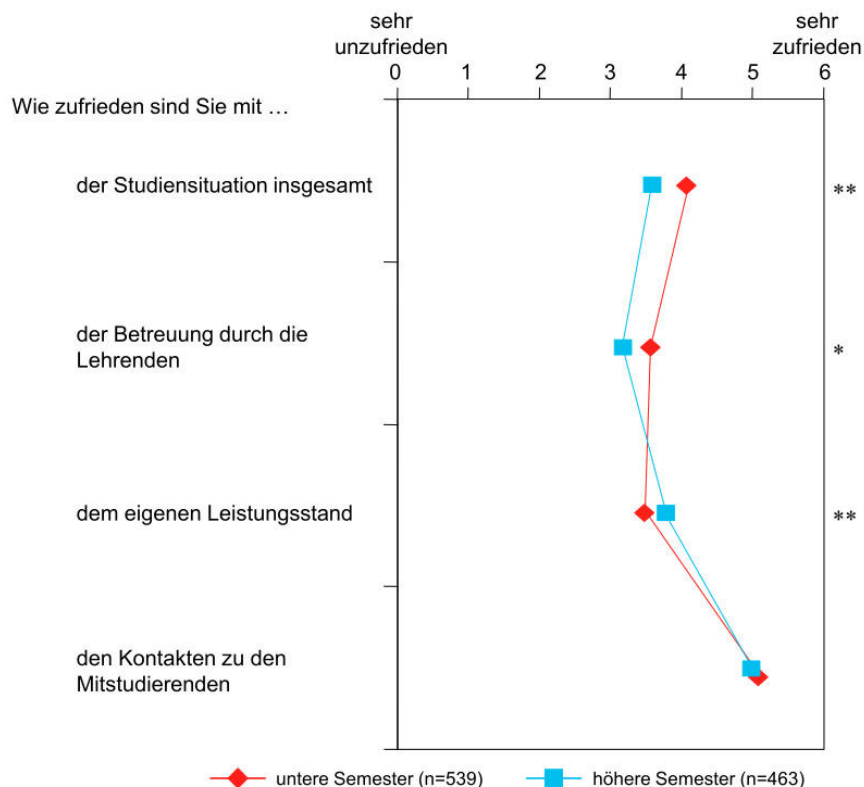
Diese Tendenz spiegelt sich darin, dass man in Süddeutschland und Österreich gerne Studierender ist; in Eupen ist dieser Anteil geringer – doch darf dieser Befund angesichts der kleinen Stichprobe nicht überinterpretiert werden. Die Vorstellung, dasselbe Studium erneut aufzunehmen, variiert leicht innerhalb *Deutschlands* – und ist in Freiburg etwas häufiger verbreitet (vgl. Tabelle 4). In Weingarten würde man bei einer erneuten Wahl etwas eher eine berufliche Ausbildung ohne Studium aufnehmen. Die größere Zufriedenheit in Freiburg basiert nicht zuletzt auf einer positiveren Bilanzierung der Studiensituation insgesamt. Hingegen ist das Wohlbehagen gegenüber dem eigenen Leistungsstand in Weingarten größer. Dieses Muster dreht sich bei der Betreuung durch die Lehrenden: Das schätzt man im Breisgau günstiger ein. Dort ist man auch vom Kontakt zu den Mitstudierenden überzeugter. Dies mündet in eine leicht nachhaltigere Betonung in Freiburg, alles in allem gerne Studierender zu sein.

Zieht man beim studentischen Wohlbehagen, neuerlich in der süddeutschen Gruppe, die *Geschlechtszugehörigkeit* hinzu, so sind die Frauen als zufriedener mit ihrem Leistungsstand skizzierbar. Die Männer nehmen die Betreuung durch die Lehrenden als günstiger wahr. Ebenso betonen sie etwas deutlicher, alles in allem mit größerer Freude Studierende zu sein. Das spiegelt sich insoweit beim *Migrantenhintergrund*, als dass man mit diesem eher zur erneuten Aufnahme des derzeitigen Studiums tendiert – sind beide Eltern im Studienland geboren, ist der Wunsch nach einem anderen Studium etwas größer.

Der Wunsch, nochmals dasselbe Studium aufzunehmen, nimmt mit der *Studiendauer* ab; offenbar tritt eine gewisse Ernüchterung, vielleicht auch eine realistischere Haltung, ein; dies ist jedenfalls für Baden-Württemberg zu vermelden. Wenngleich auf niedrigerem Niveau würde bei einer erneuten Entscheidung, eine Ausbildung ohne Studium gewählt: Das gilt ab dem vierten Semester für jeden Achten. Auch die hochschulische Zufriedenheit ist im Laufe des Studiums regressiv – vor allem mit der gesamten Studiensituation (vgl. Abbildung 3). In den Anfangssemestern herrscht noch überwiegend Wohlwollen; ab dem vierten Semester nimmt die positive Bewertung sichtbar ab (70% vs. 52%). Ebenso sinkt das Wohlbehagen gegenüber den Lehrenden in ihrer Funktion zu betreuen (48% vs. 42%). Lediglich gegenüber dem eigenen Leistungsstand urteilen die Befragten in den höheren Semestern wohlwollender als im Grundstudium.



Abbildung 3  
**Zufriedenheit im Studium, nach Hochschulsesemester.<sup>a)</sup> Befragte in Baden-Württemberg.**  
 (Mediane)



a) Zusammenfassung und Nennung 1.-3. Semester = untere Semester; 4. und höhere Semester = höhere Semester  
 \*\*  $p \leq 0.01$ ; \*  $p \leq 0.05$  (Mediantest)

Quelle: Gesellschafts- und berufsbezogene Werthaltungen von Lehramtsstudierenden an Pädagogischen Hochschulen 2017

Ferner ändert sich die Sicht darauf, überhaupt gerne an der Hochschule zu sein. In den unteren Semestern ist das ausgeprägter als in den höheren (70% vs. 62%). Eine sinkende Zufriedenheit zeigt sich auch bei künftigen *Sekundarstufenlehrkräften*: Sie sind weniger euphorisch hinsichtlich der Kontakte zu den Mitstudierenden. Kritischer sind ferner jene, die das *Staatsexamen* anstreben: Ein Drittel würde etwas anderes als das jetzige Studium wählen; jeder Achte davon eine berufliche Ausbildung. Bei drei Viertel der künftigen Bachelor indes fiel die Entscheidung erneut auf das derzeitige Studium.

### Praktische Erfahrungen haben große Effekte

Für eine deutliche Abkühlung und die Herausbildung von nüchterneren Sichtweisen sorgen zudem die *praktischen Phasen* – und zwar indem sie mit einer Distanzierung der süddeutschen Befragten einhergehen. Liegen noch keine entsprechenden Erfahrungen vor, ist die Haltung ausgeprägter, sich erneut für das aktuelle Studium zu entscheiden; mit ihnen aber ist dieser Anteil deutlich geringer (84% vs. 71%). Ferner ändert sich die Euphorie gegenüber dem Studium: Fehlen praktische Erfahrungen ist die Zufriedenheit in

allen, im Fragebogen erfassten Facetten größer (vgl. Tabelle 5). So äußern sich 79% jener, die die berufliche Welt noch nicht kennen, sehr zufrieden mit der Studiensituation insgesamt; in der Vergleichsgruppe sinkt dieser Anteil auf 56%.

**Tabelle 5**  
**Zufriedenheit mit dem Studium, nach Praktikumserfahrungen. Befragte in Baden-Württemberg.**  
 (Angaben in %)

Zufriedenheit mit ... <sup>b)</sup>	Praxiserfahrungen ...				
	nein n = 487		ja <sup>a)</sup> n = 341		
	eher unzu- frieden	eher zu- frieden	eher unzu- frieden	eher zu- frieden	
- der Studiensituation insgesamt	5	79	20	56	**
- der Betreuung durch die Lehrenden	14	66	27	40	**
- dem eigenen Leistungsstand	12	63	17	54	*
- den Kontakten zu Mitstudierenden	6	83	5	86	

a) Zusammenfassung und Nennung der Kategorien: „ja, eine“ und „ja, mehrere“

b) Zusammenfassung und Nennung der Extremkategorien 0-2 = eher unzufrieden, 4-6 = eher zufrieden

\*\*  $p \leq 0.01$ ; \*  $p \leq 0.05$  (Chi<sup>2</sup>-Test)

Quelle: Gesellschafts- und berufsbezogene Werthaltungen von Lehramtsstudierenden an Pädagogischen Hochschulen 2017

Dieses Muster repliziert sich bei der Betreuung durch die Lehrenden – so nimmt bei den Studierenden mit praktischen Erfahrungen die Sicht ab, eine solche sei zufriedenstellend (66% vs. 40%). Parallel sinkt mit den Praxiserfahrungen das Wohlbehagen gegenüber dem eigenen Leistungsstand. Die praktischen Erlebnisse haben ferner eine regressive Wirkung auf die Einschätzung, gerne den Status eines Studierenden zu haben. Lediglich die Evaluation der Kontakte zu den Mitstudierenden erweist sich als unabhängig von den Praxiserfahrungen. Insofern erscheint es geboten, die Bedeutung der praktischen Phasen für das studentische Dasein auch innerhalb der Hochschulen weiterhin zu thematisieren, Innovationen anzustoßen und einen „Praxisschock“ abzufedern.

### **Mit der individuellen Verankerung im Studium wächst die Zufriedenheit**

Würde bei einer erneuten Wahl die *Entscheidung wieder auf das derzeitige Studium* fallen, sind die Hochqualifizierten an den beiden deutschen Pädagogischen Hochschulen deutlich zufriedener mit ihrer Situation. Im besonderen Maße wird die Studienlage insgesamt positiver bewertet – bei den wechselwilligen Befragten ist die Zufriedenheit nur knapp halb so hoch; zudem ist das Missfallen daran deutlich ausgeprägter (vgl. Tabelle 6). Auch die Wahrnehmung der Betreuung durch die Lehrenden differiert: Mit der Vorstellung eines Wechsels, wird diese Tätigkeit kritischer gesehen – rund jeder Dritte ist mit der Unterstützung der Dozierenden zufrieden. Die Studierenden, die sich wieder für das aktuelle Studium entscheiden würden, stellen ihnen ein besseres Zeugnis aus.

Tabelle 6

**Zufriedenheit mit dem Studium, in Abhängigkeit von der potentiell erneuten Wahl des derzeitigen Studiums. Befragte in Baden-Württemberg.**

(Angaben in %)

Zufriedenheit mit ... <sup>b)</sup>	erneut, derzeitiges Studium wählen n = 731		alternative Wahl treffen <sup>a)</sup> n = 262		
	eher unzufrieden	eher zufrieden	eher unzufrieden	eher zufrieden	
- der Studiensituation insgesamt	10	70	38	33	**
- der Betreuung durch die Lehrenden	21	50	37	29	**
- dem eigenen Leistungsstand	13	61	24	44	**
- den Kontakten zu Mitstudierenden	5	85	6	76	

a) Zusammenfassung der Kategorien: „einen anderen Studiengang wählen“, „eine berufliche Ausbildung wählen, die kein Studium erfordert“, „Sonstiges, weiß nicht“

b) Zusammenfassung und Nennung der Extremkategorien 0-2 = eher unzufrieden, 4-6 = eher zufrieden

\*\*  $p \leq 0.01$  (Chi<sup>2</sup>-Test)

Quelle: Gesellschafts- und berufsbezogene Werthaltungen von Lehramtsstudierenden an Pädagogischen Hochschulen 2017

Das repliziert sich in der Bewertung des eigenen Leistungsstands. Jene, die erneut das derzeitige Studium wählen würden, sind mit diesem zufriedener. In der Referenzgruppe bringt man dem Leistungsstand weniger Sympathie entgegen (61% vs. 44%). Auch der Kontakt zu den Mitstudierenden wird signifikant positiver bewertet, wenn man sich erneut im aktuellen Fach immatrikulieren würde. Ebenso der Status als Studierender: Fällt die Wahl auf das derzeitige Studium, sind die künftigen Lehrkräfte in höherem Umfang *alles in allem gern Studierende* – fast alle unterstreichen das; fällt die Entscheidung anders aus, haben lediglich noch zwei Drittel gerne den studentischen Status inne. Freilich ist auch der umgekehrte Zusammenhang denkbar – Personen, die Anlass zur Unzufriedenheit in den diversen Aspekten haben, neigen eher dazu, sich vom derzeitigen Fach zu distanzieren.

Insgesamt gilt es, Variablen wie Semesterzahl, Praxiserfahrungen, Zufriedenheit und Identifikation mit dem Studium nicht isoliert zu betrachten, sondern als komplexes Beziehungsgeflecht zu verstehen, das maßgeblich das studentische Dasein trägt.

## Resümee

Die Studierendenschaft im pädagogischen Hochschulzweig ist deutlich weiblicher geprägt als in den anderen Hochschulformen. Obgleich geringer als an Universitäten, sind auch hier häufiger Akademikerkinder vertreten – besonders in Freiburg. In Österreich besteht ein größerer Pool an Angehörigen unterer Bildungsmilieus. Der Großteil der künftigen Lehrkräfte hat keine ausländische Staatsangehörigkeit und ist im derzeitigen Studienland geboren. Sie sind – auch international betrachtet – überwiegend im Bachelor,

sind in den Sprach- und Kulturwissenschaften immatrikuliert und möchten später in der Primarstufe unterrichten; hier dominieren durchgehend die Frauen. Dabei ist man in Deutschland am längsten an der Hochschule immatrikuliert – zumal in Weingarten. Die praktischen Erfahrungen fallen in Österreich und Ostbelgien größer aus; in Deutschland werden diese primär von Studierenden ohne Migrationshintergrund, in Weingarten sowie von jenen im Staatsexamen getragen. Die Wahl des Studiums basiert – zumal bei Frauen – primär darauf, sich dafür begabt bzw. befähigt zu halten. Ein Interesse am Fach, das besonders von den Aspirantinnen und Aspiranten im Sekundarbereich signalisiert wird, an einen festen Arbeitsplatz und gutem Einkommen rangieren ebenso dahinter wie der Blick auf berufliche Möglichkeiten und Aufstiegschancen; am wenigsten gilt dies als eine Ausweichvariante. Die intrinsischen Motive werden noch stärker in Österreich und Ostbelgien betont. Besonders die dortigen Studierenden ziehen eine positive Bilanz ihres Studiums: Sie würden dieses überwiegend erneut wählen, sind vor allem mit dem Kontakt zu den Mitstudierenden zufrieden, gefolgt von der Wertschätzung der Studiensituation insgesamt und dem eigenen Leistungsstand. Die Betreuung durch Lehrende wird zwar ebenfalls als günstig geschildert, von namhaften Minderheiten aber kritischer evaluiert. Dieses Muster spiegelt sich zumal in Freiburg. Die Geschlechter sind sich uneinig bei der Bewertung. Speziell hervorzuheben sind miteinander verwobene Prozesse des „Realitätsgewinns“ und des „Praxisschocks“: Die wohlwollende Sicht auf das Studium nimmt zum einen mit der Studiendauer ab; zum anderen sinkt diese ebenfalls mit der praktischen Erfahrung in Schule und Unterricht – lediglich der Kontakt zu den Mitstudierenden ist davon unbeeinflusst. Letzteres mag als Mechanismus wirken, der die negativeren Urteile abfedert, ebenso wie der Grad der generellen Integration ins Studium. Denn die Zufriedenheit wächst, je fester man sich im Studium verankert fühlt.

#### **4      Gesellschaftsbezogene Werthaltungen**

Die international vergleichende Untersuchung erfasst die gesellschaftsbezogenen Werthaltungen anhand mehrerer Indikatoren, denen zwei Dimensionen zugrunde liegen – die Wahrnehmung und Beurteilung des bestehenden Systems, namentlich der sozialen Gleichheit und Partizipation, sowie die persönlichen gesellschaftspolitischen Verortungen und Vorstellungen, die die Befragten als künftige Lehrerinnen und Lehrer bei der Mitgestaltung der sozialen Realität begleiten. So wird zum einen das Feld der Leistungsgesellschaft im Urteil der Studierenden fokussiert (4.1). Ein zweiter Blick widmet

sich ihrem politischen Interesse und ihrer politischen Selbstverortung (4.2). Dem folgt eine Analyse der Sicht auf politische Mitwirkungsmöglichkeiten (4.3) und auf die Funktionsweise des vorhandenen parlamentarischen Systems (4.4). Die abschließende Betrachtung der demokratischen Grundprinzipien, soll die demokratischen Orientierungen der künftigen Lehrkräfte gesamthaft konturieren (4.5). Die bei den jeweiligen Darstellungen zuvorderst skizzierten univariaten und ländervergleichenden Betrachtungen werden sodann – exemplarisch bezogen auf die deutsche Stichprobe – hinsichtlich der soziodemografischen Merkmale, den Aspekten des studentischen Daseins und der politischen Überzeugungen analysiert. Den Aussagen liegen dabei die signifikanten Mediandifferenzierungen in den abhängigen Variablen zugrunde, die zudem anhand von Prozentverteilungen illustriert werden.

#### **4.1 Chancengleichheit und Leistungsgesellschaft**

Die spätere gesellschaftliche Stellung der Hochqualifizierten fordert es heraus, ihre Einschätzungen gesellschaftlicher Grundbedingungen zu kennen – zumal sie besonders im Zuge ihrer kommenden Tätigkeiten die sozialen Bedingungen und Strukturen des Alltags wie der Institutionen mitgestalten werden. Das gewinnt dann an Brisanz, wenn dies im Rahmen der Rolle als Lehrerinnen und Lehrer gegenüber den nachwachsenden Generationen realisiert wird. Aufgrund der Studienzeit und den dortigen Möglichkeiten, die dem Anspruch nach von bildungshumanistischen und demokratischen Werten unterlegt sind, gelten sie als „befähigt und verpflichtet [...] Initiatoren des Fortschritts zu sein“ (Habermas 1969, S. 428) – zumal hinsichtlich einer auf Gleichheit sowie gleichen Chancen und Solidarität basierenden Gesellschaft.

Allerdings erscheint die Gesellschaft den künftigen Lehrkräften in den drei Ländern relativ wenig auf Gleichheit ausgerichtet. So stufen rund drei Viertel der in Süddeutschland Immatrikulierten die sozialen Unterschiede als mehr oder weniger groß ein; das heißt, 42% kreuzen die Extremkategorien 5 oder 6 an. Ein weiteres Drittel tendiert zu dieser Haltung (vgl. Frage 19 Anhang Fragebogen). Dieser Zustand wird durchaus als ungerecht wahrgenommen. Über zwei Drittel äußern sich dezidiert in diese Richtung, weitere 18% wählen die mittlere Ausprägung 3. Nur eine Minderheit empfindet die gegenwärtigen Verhältnisse als angemessen (vgl. Frage 20 Anhang Fragebogen). Zugleich herrscht eine gewisse Unsicherheit darüber, ob Veränderungen möglich sind. Rund ein Drittel der an der Studie teilnehmenden Studierenden an den beiden deutschen Pädago-

gischen Hochschulen ist der Meinung, dass die Aufstiegschancen in der Gesellschaft gleich bleiben; etwas weniger gehen von deren Verschlechterung aus. Kaum jeder Fünfte sieht eine Verbesserung. Aber es fällt auf, dass ebenso viele überhaupt nicht beurteilen können, inwieweit eine solche Chance besteht (vgl. Frage 18 Anhang Fragebogen).

Im *internationalen Hochschulvergleich* urteilen die Studierenden in Österreich am pessimistischsten: Sie sehen eine Verschlechterung sozialer Aufstiegschancen. Am ehesten neigen die ostbelgischen Befragten dazu, diese als unverändert zu betrachten (vgl. Frage 20 Anhang Fragebogen) – auch wenn sich in Eupen viele nicht positionieren möchten. Begleitet wird das dort von einer positiveren Einschätzung der sozialen Unterschiede, selbst wenn hier ebenfalls die Mehrheit die Ausprägungen 4, 5 oder 6 wählt. Mit Blick auf die *deutschen Hochschulorte* sind in Weingarten etwas mehr Studierende der Ansicht, dass sich soziale Aufstiegschancen verschlechtern; auf niedrigerem Niveau sieht man diese aber auch eher für gegeben. In Freiburg geht man eher von keiner Veränderung aus – auch traut man sich eher kein Urteil darüber zu. Insgesamt ist die Überzeugung in der Welfenstadt ausgeprägter, dass soziale Unterschiede als groß titulierbar sind.

### **Wahrnehmung sozialer Unterschiede wächst mit Studienzeit**

Hinzu treten weitere Variationen: So unterstreichen im süddeutschen Kontext die Angehörigen der oberen *Bildungsklassen*, dass die sozialen Differenzen in der Gesellschaft ungerecht sind. Diese Meinung wächst mit der *Studiendauer* – dem stimmen 83% ab dem vierten Semester zu; fast jeder Zweite davon außerordentlich stark. In den Anfangssemestern ist das weniger der Fall (72% bzw. 38%). Auch wächst im Laufe des Studiums der Trend, die Ungleichheit als ungerecht einzustufen. Fast drei Viertel der höheren Semester und lediglich zwei Drittel im Grundstudium betonen das. Streben die Studierenden mit ihrem *Lehramt* in die Sekundarstufe, halten sie zu einem Großteil die sozialen Aufstiegschancen für unveränderbar – das ist bei den künftigen Grundschullehrkräfte weniger der Fall (vgl. Tabelle 7). Dies ist zuvorderst ein Effekt der Unsicherheit, denn die Primarstufenstudierenden wissen am häufigsten nicht, das zu beurteilen; dies ist nicht zuletzt der Überrepräsentanz von Frauen in diesem Feld geschuldet. Im Rahmen des angestrebten *Abschlusses* bekräftigt man besonders im Staatsexamen, soziale Ungleichheiten seien groß – fast jeder Zweite betont das nachdrücklich.

Tabelle 7

**Aufstiegchancen in der Gesellschaft, nach angestrebtem Lehramt und Zufriedenheit mit dem Studium. Befragte in Baden-Württemberg.**

(Angaben in %)

Die gesellschaftlichen Aufstiegchancen ....	Angestrebtes Lehramt		Zufriedenheit mit dem Studium <sup>a)</sup>		
	Primarstufe n = 487	Sekundarstufe n = 341	eher unzufrieden n = 488	eher zufrieden n = 519	
- werden eher besser	18	17	15	21	
- bleiben gleich	29	39	31	32	
- verschlechtern sich eher	30	30	34	26	
- kann ich nicht beurteilen	23	15	20	21	*

a) Bildung einer Summenskala über die Frage 8: Zufriedenheit mit dem Studium; Zusammenfassung 4-15 = eher unzufrieden, 16-24 = eher zufrieden (dichotomisiert am Median)

\*\*  $p \leq 0.01$ ; \*  $p \leq 0.05$  (Chi<sup>2</sup>-Test)

Quelle: Gesellschafts- und berufsbezogene Werthaltungen von Lehramtsstudierenden an Pädagogischen Hochschulen 2017

Mehr Kritik äußern jene, die weniger *zufrieden mit ihrem Studium* sind.<sup>1</sup> Diese Gruppe widerspricht häufiger der Meinung, dass die gesellschaftlichen Chancen aufzusteigen besser werden (vgl. Tabelle 7) – aus ihrer Sicht werden diese eher schlechter. Mit einem behaglichen Gefühl an der Hochschule geht also eine positivere Bewertung des gesellschaftlichen Systems einher. Das spiegelt sich bei der Einschätzung, inwieweit soziale Unterschiede gerecht sind: Fühlt man sich an der Hochschule wohl, werden diese Differenzen weniger als ungerecht wahrgenommen.<sup>2</sup>

**Skepsis gegenüber der Leistungsgesellschaft**

Über die systemischen Merkmale der Gleichheit bzw. der gleichen Chancen und der Solidarität hinaus basiert die Gesellschaftsstruktur auf dem Ideal einer wettbewerbsorientierten Leistung. Begleitet wird das von dem Gedanken, über ökonomische Erfolge im Sinne einer sozialen Mobilität, Aufstieg und Gleichheit zu realisieren (vgl. Hartmann 2002). Doch dominiert in Bezug auf dieses Leitbild Skepsis unter den Studierenden an den einbezogenen Hochschulorten. So äußern die Hochqualifizierten der deutschen Stichprobe am eingehendsten, dass eine völlige Abschaffung sozialer Unterschiede unmöglich ist – 59% geben dies kund, weitere 17% nehmen eine mittlere Stellung ein (vgl. Frage 22 Anhang Fragebogen). Für 60% zerstört der gegenseitige Wettbewerb die Solidarität der Menschen; jeder Dritte bekräftigt das nachhaltig mit der Wahl der Extremkategorien 5 oder 6 – Frauen sind dabei überrepräsentiert. Die Sicht, ohne Wettbewerb strengen sich die Individuen nicht an, findet weniger starke Zustimmung der Studierenden; etwas mehr als jeder Achte begrüßt diese – aber auch hier neigt jeder Dritte zu einer tendenziellen Unterstützung; unter ihnen sind überdurchschnittlich viele Männer zu

finden. Noch geringer ist dies bei der Einschätzung der Fall, dass das Einkommen primär von der Leistung des Einzelnen abhängt. Die Hälfte der künftigen Lehrkräfte widerspricht dem – jeder Dritte sogar vehement. Das repliziert sich bei der Haltung, jeder habe eine faire Aufstiegschance.

*International vergleichend* sind – der Lagerung der Mediane folgend – kritische Einschätzungen der Wettbewerbsorientierung in Deutschland etwas weniger ausgeprägt als in Österreich und Eupen. Dies betrifft sowohl die Beurteilung der Folgen für die Solidarität der Menschen als auch ihre Anstrengungsbereitschaft. Das korrespondiert mit der geringeren Unterstützung bei der Aussage, dass die völlige Abschaffung sozialer Unterschiede unmöglich ist; die Befragten aus Süddeutschland sehen das weniger pessimistisch als die anderen. Und dennoch stimmt man hier weniger zu, dass faire Chancen für einen sozialen Aufstieg bestehen. Auch das Einkommen gilt weniger als abhängig von der Leistung.

Insgesamt gesehen zeichnen die Befragten in allen drei Ländern ein recht skeptisches Bild von der Gesellschaft. Sie erscheint ihnen wenig auf Gleichheit und Chancen ausgerichtet und eher ungerechte Verhältnisse offerierend. Die Orientierung an Leistung und Wettbewerb sowie die Chancen für sozialen Aufstieg sehen sie mehrheitlich für wenig gegeben an. Es muss an dieser Stelle offen bleiben, inwieweit dieses Gesellschaftsbild auch nach Eintritt in den Beruf Bestand hat und welche Aspekte davon implizit oder explizit in den Unterricht einfließen.

## **4.2 Politisches Interesse und politische Selbstverortung**

Als zentrale Merkmale in einem demokratischen Gefüge, wie in den darauf bezogenen Werthaltungen der Personen, gelten zum einen das politische Interesse, zum anderen die politische Selbstverortung. Entsprechend werden diese beiden Faktoren bei den angehenden Lehrerinnen und Lehrern detailliert betrachtet.

### **Das bestehende politische Interesse variiert regional und nach Geschlecht**

Hochqualifizierte gelten seit jeher „als viel stärker an Politik [interessiert] als die Bevölkerung insgesamt oder die Gleichaltrigen“ (Bargel 1985, S. 68). Ähnlich den Studierenden an Universitäten und in vergleichbaren Studien (vgl. Multrus u.a. 2017; Doppelhofer 2009) signalisieren jene an den deutschen Pädagogischen Hochschulen eine, an



der theoretischen Skalenmitte gemessene, deutliche Aufmerksamkeit. Dabei ist mehr als jeder Zweite, als am politischen Geschehen interessiert identifizierbar – fast jeder Dritte unter ihnen sogar außerordentlich stark. Rund ein Viertel stellt sich demgegenüber eher als apathisch bzw. gering interessiert dar (vgl. Frage 15 Anhang Fragebogen).

Differenzen zeigen sich zum einen im *internationalen Vergleich*: So ist die politische Aufgeschlossenheit gegenüber der allgemeinen Politik in Österreich deutlich ausgeprägter als in Deutschland und Ostbelgien. Zwei Drittel der dortigen Studierenden bekunden eine starke Hinwendung zu diesem Bereich; zusätzlich wählt jeder Fünfte die mittlere Antwortvorgabe. In Eupen ist das Interesse am geringsten ausgeprägt. Zum anderen differieren die Ansichten an den *deutschen Hochschulen*. In Freiburg besteht eine große Aufgeschlossenheit gegenüber politischen Inhalten (60%) – jeder Dritte ist sogar nachhaltig interessiert. An der Pädagogischen Hochschule Weingarten ist man reservierter: Fast die Hälfte der Befragten zeigt sich aufmerksam; davon ein Viertel sehr intensiv. Das extreme Desinteresse ist hier allerdings mehr als doppelt so hoch als im Breisgau (13%). Der *Geschlechtszugehörigkeit* folgend sind die Studenten politisch deutlich aufgeschlossener als die Kommilitoninnen (61% vs. 49%).

### Interesse in höheren Semestern und im Lehramt für die Sekundarstufe

Bedeutsam sind auch formale Faktoren, hier wiederum für die deutsche Stichprobe berechnet – so die *Studiendauer*: Mit ihr wächst das Interesse an allgemeinpolitischen Inhalten (vgl. Tabelle 8). Unter den Studienanfängern gilt jeder Zweite als aufgeschlossen; ab dem 4. Semester bewegt sich das auf einem sichtbar höheren Niveau.

Tabelle 8  
**Politisches Interesse, nach formalen Faktoren und Zufriedenheit mit der Studiensituation. Befragte in Baden-Württemberg.**  
 (Angaben in %)

Politisches Interesse <sup>a)</sup>	Semesterzahl		Schulform		Studiensituation			
	1.-3.	4. und höher	Primarstufe	Sekundarstufe	Zufriedenheit mit eher unzufrieden	Studium <sup>b)</sup> eher zufrieden	Student/in sein <sup>c)</sup> eher ungen	eher gern
	n = 463	n = 539	n = 487	n = 341	n = 488	n = 519	n = 346	n = 662
eher uninteressiert	24	21	24	21	27	17	53	27
eher interessiert	50	59**	50	59**	48	61**	36	44**

a) Zusammenfassung und Nennung der Kategorien: 0-3 = eher uninteressiert, 4-6 = eher interessiert

b) Bildung einer Summenskala über die Frage 8: Zufriedenheit mit dem Studium; Zusammenfassung 4-15 = eher unzufrieden, 16-24 = eher zufrieden (dichotomisiert am Median)

c) Zusammenfassung und Nennung der Kategorien: 0-3 = eher ungen, 4-6 = eher gern

\*\*  $p \leq 0.01$  (Chi<sup>2</sup>-Test)

Quelle: Gesellschafts- und berufsbezogene Werthaltungen von Lehramtsstudierenden an Pädagogischen Hochschulen 2017

Zudem nimmt mit der hochschulischen Verweildauer eine zurückhaltende Position ab. Eine Wirkung hat auch die *Schulform*, die als Unterrichtsort anvisiert wird. So sind jene politisch interessierter, die in die Sekundarstufe wollen (59%) – ein Drittel davon sogar außerordentlich stark. Möchten sie in die Grundschule, ist nur jeder Fünfte gegenüber dem politischen Bereich massiv aufgeschlossen.<sup>3</sup> Auch die *Studiensituation* ist effektiv: Je ausgeprägter die *Zufriedenheit mit dem Studium* ist, desto mehr wendet man sich dem politischen Geschehen zu. Seitens der verdrossenen Mitstudierenden ist das weniger ausgeprägt (48% vs. 61%). Dieses Muster spiegelt sich bei jenen, die *alles in allem gerne Studierende* sind. Sieht man den eigenen Status eher kritisch, äußert man weniger politisches Interesse (vgl. Tabelle 8). Zugleich ist die Abstinenz größer.

Ferner besteht eine Beziehung mit der *politischen Selbstverortung* in einem links-rechts-Schema – besonders wenn die Mitstudierenden der Maßstab sind: Können sich die Hochqualifizierten entsprechend einordnen, ist ihre Aufgeschlossenheit gegenüber dem allgemeinpolitischen Geschehen sichtbar höher, als wenn sie keinen eigenen Standort haben. Ohne eine solche Verortung sind zwei Fünftel als aufgeschlossen gegenüber der politischen Sphäre skizzierbar; dem stehen zwei Drittel gegenüber, die um eine stabile Verortung wissen. Das spiegelt sich, wenn sich die künftigen Lehrkräfte mit der Bevölkerung vergleichen.

### **Zurückhaltung bei der Einordnung im links-rechts Kontinuum**

Die Studierenden ordnen sich seit jeher nachhaltiger im *linken Spektrum* ein (vgl. Bargel 2017; Dippelhofer 2015; Demirovic/Paul 1996). Obgleich etwas deutlicher an den Universitäten, gilt das auch aktuell an den süddeutschen Pädagogischen Hochschulen, die in die Erhebung einbezogen sind: Rund jeder Vierte sieht sich im Vergleich zur Bevölkerung insgesamt stark links stehend. Nur eine Minderheit reiht sich ganz rechts ein (vgl. Frage 16 Anhang Fragebogen). Jeder Fünfte positioniert sich zwischen diesen Polen. Dabei fällt auf, dass immerhin jeder Dritte sich nicht zu kategorisieren weiß. Noch deutlicher gilt das im Vergleich zu den Mitstudierenden – und damit zur eigenen Umwelt: Wenngleich auch hier die linke Orientierung ausgeprägter ist als die rechte, rückt man noch deutlicher in die Mitte. Am häufigsten aber wurde die Antwortvorgabe „kann ich nicht beurteilen“ gewählt (43%). Zurückhaltung bzw. Urteilsunsicherheit ist somit ein hervorstechendes Merkmal der politischen Orientierungen, zumindest dann, wenn der politische Standort auf dem Prüfstand steht.

Das spiegelt sich im *internationalen Vergleich*, wobei dieses Muster in Österreich am wenigsten, in Ostbelgien am stärksten hervortritt. Dort traut sich ein Großteil der künftigen Lehrkräfte eine solche Einordnung nicht zu; zumal wenn die Mitstudierenden die Referenzgruppe sind (vgl. Frage 16 Anhang Fragebogen). Differenzen bestehen auch *rechtsrheinisch*: So tendiert man vor allem im Breisgau mehr nach links; im Vergleich zur Bevölkerung sogar mehrheitlich (vgl. Tabelle 9). In Weingarten sind die Befragten weniger in der Lage, überhaupt eine solche Wahl treffen zu können. Sind die Mitstudierenden der Referenzrahmen, spiegelt sich die linke Dominanz in Freiburg. Noch deutlicher als in der Beziehung zur Bevölkerung wissen die künftigen Lehrkräfte nicht, inwieweit sie sich überhaupt politisch einordnen können bzw. sollen – das gilt zumal in Weingarten.

Tabelle 9  
**Politische Selbstverortung, nach Hochschulstandort. Befragte in Baden-Württemberg.**  
 (Angaben in %)

Politische Selbstverortung im Vergleich ... <sup>a)</sup>	Weingarten n = 473	Freiburg n = 539	
zur Bevölkerung			
- eher links	38	54	
- eher rechts	6	3	
- kann ich nicht beurteilen	33	26	**
zu den Mitstudierenden			
- eher links	19	28	
- eher rechts	7	10	
- kann ich nicht beurteilen	48	38	*

a) Zusammenfassung der Kategorien: 1-3 = eher links, 5-7 = eher rechts, 8 = kann ich nicht beurteilen

\*\*  $p \leq 0.01$ , \*  $p \leq 0.05$  (Chi<sup>2</sup>-Test)

Quelle: Gesellschafts- und berufsbezogene Werthaltungen von Lehramtsstudierenden an Pädagogischen Hochschulen 2017

Im Vergleich zur Referenzgruppe stufen sich häufiger die *Männer* rechts ein – mit jedem Fünften ist der Anteil rund dreimal höher als bei den Frauen. Diese indes trauen sich weniger, dazu überhaupt Stellung zu nehmen: Weiß sich die Hälfte von ihnen politisch nicht zu verorten, ist hier nur jeder fünfte Mann unsicher. Einen Effekt hat zudem der *Migrationshintergrund*: Mit diesem sind die Befragten linker als ohne (53% vs. 46%).

Die Befunde veranlassen zu der zusammenfassenden Feststellung, dass sich bei den Studierenden die Sphäre des Politischen auf ambivalente Weise widerspiegelt. Einerseits ist ein durchaus ausgeprägtes Interesse am allgemeinpolitischen Geschehen erkennbar. Andererseits aber besteht jenseits der Tendenz zum linken Spektrum eine deutliche Zurückhaltung darin, den eigenen politischen Standort überhaupt zu markieren. Aus dieser Gemengelage folgt aber keineswegs eine generelle Abwendung von diesem Bereich – im

Gegenteil: Vielmehr ist entscheidend, welche weiteren Indikatoren herangezogen werden. Die folgenden Auswertungen belegen dies.

### 4.3 Politische Mitwirkung

Obgleich der im Zeitverlauf schwankenden Tendenzen beim politischen Interesse und der gewissen Unsicherheit bei der Bestimmung des eigenen Standortes, besteht bei den Studierenden ein nach wie vor „scharfe[r] Blick für gesellschaftliche Krisenerscheinungen“ (Brämer 1993, S. 196). Das dürfte auf einem, mit ihrer späteren Rolle kompatiblen Verpflichtungsgefühl basieren, dass „Gleichgültigkeit gegenüber Politik [...] verantwortungslos [sei]“ (Bargel/Sandberger 1981, S. 136). Hierzu dürften neben einer öffentlichen politischen Bildungsarbeit auch hochschulische Strukturen beitragen – vor allem hinsichtlich einer Beeinflussung des politischen Verantwortungsbewusstseins, der Förderung und Forderung politischer Urteilsfähigkeiten und einer Teilhabe.

Dem scheint die Studierendenschaft insofern zuzustimmen, da sie überdurchschnittlich stark Gleichgültigkeit gegenüber politischen Zusammenhängen für verantwortungslos hält (vgl. Frage 21 Anhang Fragebogen). Drei Viertel der deutschen Stichprobe stimmt dem zu – jeder Zweite davon sogar außerordentlich kraftvoll. Etwas nachrangiger, verweist die künftige Funktionselite aber auch eindrucklich auf Schwierigkeiten bei der Bildung von Urteilen zu politischen Vorgängen, da diese als zu kompliziert gelten – auch wenn dem Minderheiten widersprechen (16%). Mit den bestehenden Teilhabechancen sind die Hochqualifizierten weniger zufrieden. Weniger als jeder Fünfte unterstützt die gegenwärtigen Optionen für die Partizipation. Insgesamt reiht man sich hier am ehesten in die mittleren Antwortkategorien ein. Die grundsätzlich positive Haltung zum Politischen dürfte sich auch in der vorhandenen Zurückweisung der Aussage spiegeln, es gehe in der Politik darum, dass Politikerinnen und Politiker das Beste für sich herausholen: Fast jeder Zweite lehnt das nachdrücklich ab. Die Zustimmung zu dieser Beschreibung ist geringer.

Im *internationalen Hochschulkontext* geben vor allem die künftigen österreichischen Lehrkräfte skeptische Haltungen kund. Sie meinen häufiger, Politikerinnen und Politiker seien nur auf ihren Vorteil bedacht (vgl. Frage 21 Anhang Fragebogen). Zugleich erscheinen ihnen politische Vorgänge aber nicht im gleichen Maße wie den Kommilitoninnen und Kommilitonen der anderen Länder als zu komplex für eigene Urteile. Die

Bewertung der politischen Mitwirkung fällt zudem an den österreichischen Hochschulen am kritischsten aus. In Eupen besteht eher Zufriedenheit, gepaart mit dem Eindruck von Kompliziertheit der politischen Vorgänge. Neuerlich sollte dieser Befund angesichts des geringen Stichprobenumfangs in Ostbelgien nicht überbewertet werden.

### **Männer, Akademiker- und Nichtmigrantenkinder sind teilhabeorientierter**

Als bedeutsam erweist sich – exemplarisch für das deutsche Sample – wiederum die *Geschlechtszugehörigkeit*; besonders für die Haltung, dass politische Vorgänge zu kompliziert für ein eigenes Urteil sind. Das betonen die Studentinnen stärker als die Studenten (52% vs. 35%) und geben damit einen Anhaltspunkt für ihre, in den Daten mehrfach aufscheinende, Zurückhaltung in politischen Belangen. Mit fast jedem Zweiten widersprechen die Männer einer solchen Überzeugung häufiger. Ein ähnliches Muster gilt bei der Aussage, dass Gleichgültigkeit gegenüber politischen Zusammenhängen verantwortungslos ist: Dem stimmen mehr die Männer als die Frauen zu (77% vs. 70%). Im Rahmen der *Bildungsherkunft* schätzen Studierende aus einem Akademikerhaushalt die Mitwirkungsmöglichkeiten positiver ein. Stammen die Befragten aus einer Familie, in der das Abitur das höchste Bildungszertifikat ist, ist die Zustimmung am geringsten – und die Kritik an den Möglichkeiten am höchsten. Eine größere Behaglichkeit bei der Mitgestaltungsteilhabe äußern die Studierenden ohne *Migrationshintergrund* – mit 43% ist ihre Zufriedenheit ausgeprägter als in der Vergleichsgruppe (31%).

Effektivvoll, aber mit der Variable Geschlechtszugehörigkeit unterlegt, sind hochschul- bzw. studienbezogene Formalia. So sehen jene, die in die *Grundschule* wollen, politische Vorgänge als zu komplex für die Formulierung eigener Urteile. Angehende Sekundarstufenlehrkräfte äußern das weniger (54% vs. 43%) – und kritisieren das häufiger. Einfluss hat zudem der angestrebte *Studienabschluss*. Anders als im Bachelor nimmt man eher im Staatsexamen eine zu große Komplexität für die Entwicklung eigener Standpunkte wahr.

### **Studentische Zufriedenheit spiegelt sich in politischer Teilhabebewertung**

Auch die *Studiensituation* ist bedeutsam. Je größer die *Zufriedenheit der Studierenden* im Hochschulraum ist, desto mehr lehnen sie die Vermutung ab, Politikerinnen und Politiker denken nur an sich – mehr als jeder Zweite äußert sich entsprechend (vgl. Tabelle 10).

Tabelle 10

**Mitwirkung am politischen Geschehen, nach Zufriedenheit mit der Studiensituation. Befragte in Baden-Württemberg.**

(Angaben in %)

Mitwirkung am politischen Geschehen <sup>b)</sup>	Zufriedenheit mit Studiensituation <sup>a)</sup>				
	eher unzufrieden n = 488		eher zufrieden n = 519		
	lehne eher ab	stimme eher zu	lehne eher ab	stimme eher zu	
In der Politik geht es darum, dass Politikerinnen und Politiker das Beste für sich herausholen	41	38	52	24	**
Gleichgültigkeit gegenüber Politik ist verantwortungslos	11	70	9	79	**
Für mich persönlich sind die gegenwärtigen Möglichkeiten der politischen Mitwirkung zufriedenstellend	30	34	22	48	**
Politische Vorgänge sind so kompliziert, dass ich mir nur schwer ein Urteil bilden kann	27	48	33	45	

a) Bildung einer Summenskala über die Frage 8: Zufriedenheit mit dem Studium; Zusammenfassung 4-15 = eher unzufrieden, 16-24 = eher zufrieden (dichotomisiert am Median)

b) Zusammenfassung und Nennung der Kategorien: 0-2 = lehne eher ab, 4-6 = stimme eher zu

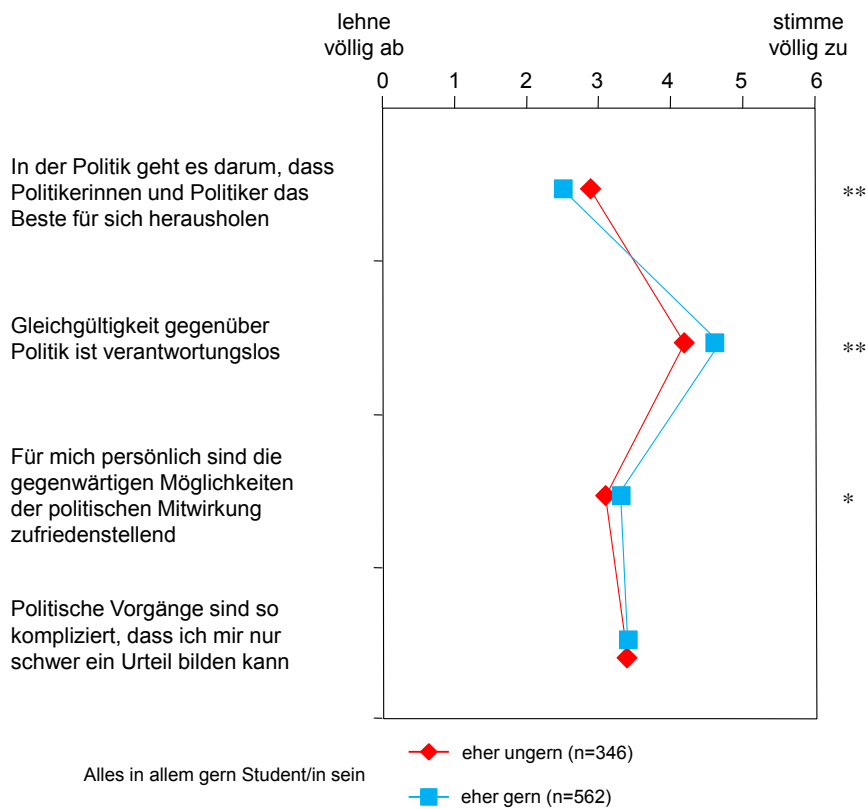
\*\*  $p \leq 0.01$  (Chi<sup>2</sup>-Test)

Quelle: Gesellschafts- und berufsbezogene Werthaltungen von Lehramtsstudierenden an Pädagogischen Hochschulen 2017

Ohne das Wohlbehagen im Studium findet diese Sichtweise weniger Anklang. Unterschiede sind auch gegenüber politischer Gleichgültigkeit skizzierbar. Diese wird zumal von jenen als verantwortungslos unterstrichen, die mit ihrem Studium zufrieden sind – 54% betonen das außerordentlich stark. Auf geringerem Niveau zeigt sich diese Reihung auch bei der Einschätzung der politischen Mitwirkungschancen: Diesen stehen besonders die Studierenden kritisch gegenüber, die eine negative Bilanz des Studiums ziehen. Jeder Dritte hält diese Chancen nicht für zufriedenstellend. Auch davon sind jene fast mehrheitlich überzeugt, die sich gut in der Hochschule integriert fühlen.

Hat die künftige Funktionselite *gerne die studentische Rolle* inne, ist sie weniger davon überzeugt, in der Politik gehe es nur darum, das Beste für sich herauszuholen. Wenn sie diesen Status eher ungerne besitzt, dann betont sie mit 65% doppelt so häufig, Politikerinnen und Politiker denken primär nur an sich. Ferner halten im Medianvergleich die Studierenden, die dies nicht gerne sind, politische Gleichgültigkeit weniger für verantwortungslos als die Referenzgruppe (vgl. Abbildung 4). Schließlich geht das Unbehagen mit dieser Rolle damit einher, weniger kritisch auf die gegenwärtigen Möglichkeiten politischer Mitwirkung zu blicken (28%).

Abbildung 4  
**Mitwirkung am politischen Geschehen, nach Zufriedenheit mit dem studentischen Status.<sup>a)</sup> Befragte in Baden-Württemberg.**  
 (Mediane)



a) Zusammenfassung und Nennung der Kategorien: 0-3 = eher ungerne, 4-6 = eher gern  
 \*\*  $p \leq 0.01$ ; \*  $p \leq 0.05$  (Mediantest)

Quelle: Gesellschafts- und berufsbezogene Werthaltungen von Lehramtsstudierenden an Pädagogischen Hochschulen 2017

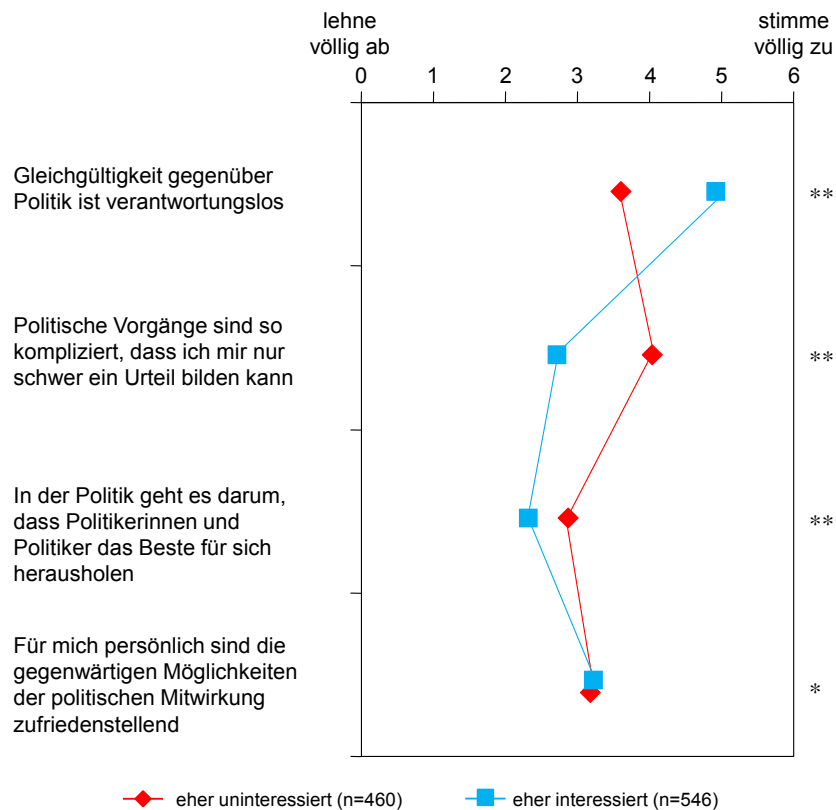
Wie bei den vorigen Befunden ist auch hier der umgekehrte Zusammenhang nicht auszuschließen, demzufolge eine positive Sicht auf Gesellschaft und Politik auf die Bewertung der eigenen Situation gleichsam abfärbt. Ebenfalls in Erwägung zu ziehen sind zudem gleichgerichtete Antworttendenzen bei einem Teil der Befragten, hin zu positiven Pol.

### Politisches Interesse beeinflusst die Sicht auf politische Mitwirkung

Auch das *politische Interesse* kovariert mit den Aussagen zum politischen System: Je ausgeprägter das Interesse ist, desto mehr überwiegt die Sicht, politische Gleichgültigkeit ist verantwortungslos (vgl. Abbildung 5). Allein zwei Drittel unterstreichen diese Aussage mit der Wahl der Antwortkategorien 5 oder 6. Seitens der gegen die Allgemeinpolitik Reservierten äußert sich nur knapp jeder Dritte entsprechend. Die politisch Aufmerksamen halten politische Vorgänge ferner weniger für zu kompliziert für eigenstän-

dige Urteile – die apathischen Studierenden stimmen dem deutlich mehr zu (32% vs. 66%).

Abbildung 5  
**Mitwirkung am politischen Geschehen, nach politischem Interesse.<sup>a)</sup> Befragte in Baden-Württemberg.**  
 (Mediane)



a) Zusammenfassung und Nennung der Kategorien: 0-3 = eher uninteressiert, 4-6 = eher interessiert  
 \*\* p ≤ 0.01, \* p ≤ 0.05 (Mediantest)

Quelle: Gesellschafts- und berufsbezogene Werthaltungen von Lehramtsstudierenden an Pädagogischen Hochschulen 2017

Gegenüber den bestehenden Teilhabemöglichkeiten sind jene etwas kritischer eingestellt, die sich mehr mit gesellschaftspolitischen Zusammenhängen beschäftigen – zugleich sind sie aber auch eher mit diesen zufrieden. Seitens der politisch Aufgeschlossenen ist auch die Ablehnung der Aussage größer, Politikerinnen und Politiker würden nur auf ihren Vorteil blicken; ohne Interesse, schreibt man ihnen dies mehr zu.

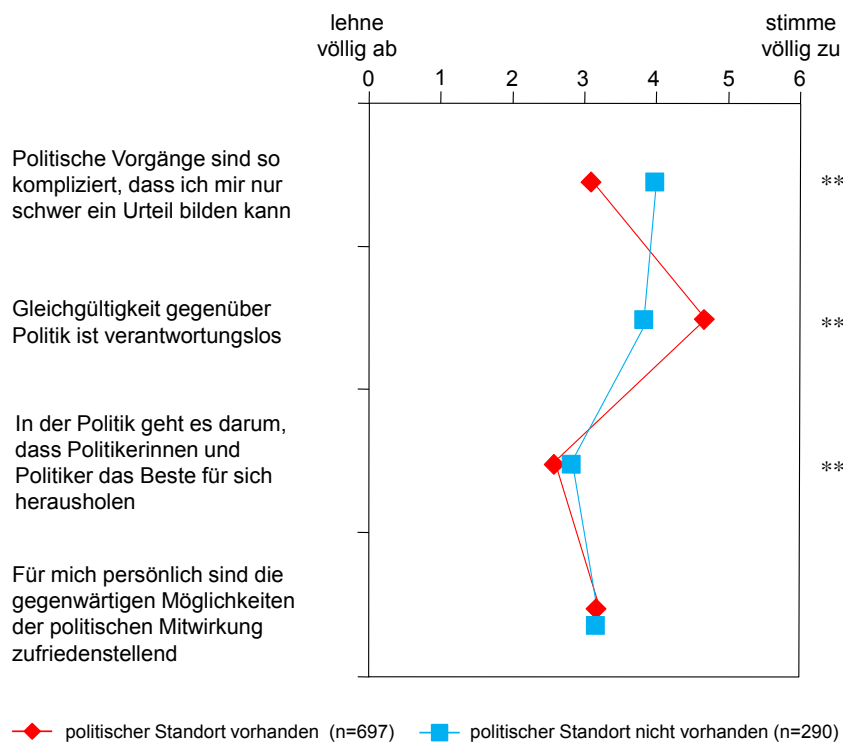
### Das Wissen um eine eigene politische Verortung stärkt die Sicht auf die Teilhabe

Ferner hängt die *politische Selbstverortung* mit den Einschätzungen der Chancen auf Partizipation zusammen. Die Bereitschaft, sich überhaupt im Kontinuum von linken und rechten Positionen einzuordnen, lässt die Spielräume für eine politische Mitwirkung positiver erscheinen – so etwa hinsichtlich der Bildung eines eigenen Urteils bei politi-



schen Vorgängen (vgl. Abbildung 6). Wissen sich die künftigen Lehrkräfte explizit nicht zu verorten, gelten ihnen diese dafür als zu komplex; mit einer Einordnung ist das weniger ausgeprägt (62% vs. 42%) – und mit mehr Ablehnung verbunden.

Abbildung 6  
**Mitwirkung am politischen Geschehen, nach politischer Selbstverortung im Vergleich zur Bevölkerung.<sup>a)</sup> Befragte in Baden-Württemberg.**  
 (Mediane)



a) Zusammenfassung und Nennung der Kategorien: 1-7 = politischer Standort vorhanden, 8 = politischer Standort nicht vorhanden  
 \*\*  $p \leq 0.01$  (Mediantest)

Quelle: Gesellschafts- und berufsbezogene Werthaltungen von Lehramtsstudierenden an Pädagogischen Hochschulen 2017

Mit der politischen Positionierung verstärkt sich auch die Auffassung, dass eine Gleichgültigkeit gegenüber Politik verantwortungslos ist; dem stimmt allein mehr als jeder Zweite mit einem eigenen Standpunkt außerordentlich stark zu – ohne diesen ist das etwas mehr als ein Drittel. Auch die Abwägung, inwieweit es Politikerinnen und Politikern nur um ihren Vorteil geht, wird von dieser Einordnung getragen. Mit dieser Fähigkeit steht man der Vermutung der Gewinnmaximierung kritischer gegenüber als die Vergleichsgruppe, die sich einer Kategorisierung im links-rechts-Spektrum enthält. Dieses Muster repliziert sich, wenn die Mitstudierenden der Maßstab sind: Ohne politische Einordnung, erscheinen politische Vorgänge für ein selbständiges Urteil zu kompliziert (58%). Ferner gilt die politische Gleichgültigkeit weniger als verantwortungslos.

Eine – besonders im Vergleich zu den Kommilitoninnen und Kommilitonen – genauere Sicht auf den politischen Standort zeigt bei den linken Hochqualifizierten deutlicher die Überzeugung, politische Gleichgültigkeit für verantwortungslos zu halten. Diese ist geringer bei der Zufriedenheit mit den gegenwärtigen Möglichkeiten der politischen Mitwirkung; die rechten Studierenden stehen diesen wohlwollender gegenüber – jeder Fünfte sogar ausgesprochen stark. In der Linken ist die Kritik mit den gegebenen Bedingungen größer als bei den Rechten.

Alles in allem verweisen die Resultate auf die hohe Bedeutung, die eine Positionierung im politischen Raum hat, und zwar unabhängig davon, ob diese eher im linken, im mittleren oder eher im rechten Spektrum erfolgt. Im Vergleich zu jenen, die sich eines Urteils enthalten – oder enthalten wollen –, sind Studierende, die einen Standort benennen, auch eher in der Lage, politische Vorgänge zu überblicken und zu beurteilen, gegen Gleichgültigkeit zu argumentieren und die Verantwortung der Handelnden positiv hervorzuheben.

#### **4.4 Wissen um das demokratische System**

Ein weiterer zentraler Aspekt, der die Haltung gegenüber dem demokratischen System und die Vermittlungsfähigkeit seiner Grundlagen signalisiert, dürften Kenntnisse über die sie repräsentierenden Institutionen und deren Funktionsweisen sein. Diese sind theoretisch wie praktisch in den Überzeugungen und den Handlungsbereitschaften der Heranwachsenden zu verankern, um den Fortbestand ihrer Feste zu sichern und zugleich deren Aushöhlung zu verhindern, auf der das bestehende Demokratiesystem im Rahmen der Gewaltenteilung aufgebaut ist (vgl. Zippelius 2017; Tocqueville 1985; Offe 1996). Dabei gelten über die Faktoren der Legislativen, Judikativen und Exekutiven hinaus Medien als relevante Bezugsgröße und Einflussquelle. Ihre Aufgabe wird im Rahmen der Berichtserstattung und einer öffentlichen Diskussionsplattform in der kritischen Begleitung und Mitgestaltung des politischen Geschehens gesehen (vgl. Habermas 2010; Sarcinelli 1998).

Die empirischen Einsichten<sup>4</sup> in das Wissen über die Gewaltenteilung offenbaren ein erstaunliches Bild: Die künftigen Lehrkräfte aus Baden-Württemberg trauen sich in erstaunlichem Maße kein klares Urteil über diese Belange zu. Nicht selten signalisieren die Aussagen eine gewisse Unkenntnis. Jeweils beurteilen mehr oder weniger große

Minderheiten die im Fragebogen vorgelegten Aussagen explizit als realitätsbeschreibend: So widersprechen sie am ehesten der Vermutung, eine allzu laute Kritik der Medien an der Arbeit von Regierung, Parlament oder Gerichten schade dem Gemeinwohl (40%); jeder Dritte sieht das partiell gegeben; die Wenigsten stimmen einer solchen Gefahr zu. Rund ein Viertel aber erlaubt sich hier kein Urteil (vgl. Frage 17 Anhang Fragebogen). Als eine tragende Säule der parlamentarischen Demokratie ist es Aufgabe der Judikative, Recht zu sprechen. Hier gilt die Unabhängigkeit der Gerichte als essentiell. Doch nur 36% halten es für falsch, wenn diese für ihre Urteile zuvor Regierung und Parlament einbeziehen; genauso viele wissen sich nicht dazu zu positionieren. Etwas Weniger begrüßen ein solches Vorgehen zum Teil oder halten es fälschlicherweise für absolut richtig. Lediglich mehr als ein Drittel hält es zur Sicherung der individuellen Freiheit für falsch, wenn die Regierung – d.h. die Exekutive – ungestört regieren kann; fast ebenso viele sehen das partiell als problematisch. Rund jeder Dritte kann das nicht beurteilen. Als Legislative obliegt dem Parlament die Kontrolle von Exekutive und Judikative sowie die Gesetzesberatung und -verabschiedung. Gleichwohl: Nur rund ein Achtel der Hochqualifizierten verneint, dass dieses Gremium im Wesentlichen die Entscheidungen der Regierung umzusetzen hat – genauso viele halten eine solche Zuschreibung für richtig. In höherem Ausmaß sind die Studierenden unsicher bei der Festlegung dieser Funktion bzw. meinen, dies nicht beurteilen zu können.

In *internationaler Sicht* wird diese Tendenz noch deutlicher: In allen Belangen möchte ein Großteil der ostbelgischen Befragten keine Beurteilung zu den Funktionsweisen formulieren (vgl. Frage 17 Anhang Fragebogen). Die österreichischen Studierenden mahnen am deutlichsten unabhängige Richter an. Gegenüber der Arbeit des Parlaments und der Rolle der Medien halten sie mehr als die Referenzgruppen deren Abhängigkeit für schädlich. Doch wird insgesamt auch in diesem Land eine verbreitete Unkenntnis der Prinzipien von Gewaltenteilung deutlich.

Differenzen bestehen auch im internen *Vergleich der deutschen Hochschulen*. So sind in Freiburg durchgehend mehr Kenntnisse über die Arbeitsweise der Gewalten skizzierbar als in Weingarten. In der Welfenstadt traut man sich häufiger keine Beurteilung über diese zu.

Tabelle 11

**Gewaltenteilung in einer parlamentarischen Demokratie,<sup>a)</sup> nach Hochschulort. Befragte in Baden-Württemberg.**

(Angaben in %)

	Weingarten n = 473	Freiburg n = 539	
Allzu laute Kritik der Medien an der Arbeit von Regierung, Parlament oder Gerichten schadet dem Gemeinwesen			
- falsch	34	45	
- kann ich nicht beurteilen	30	17	**
Richter dürfen keine Urteile ohne Einbeziehung von Regierung und Parlament sprechen			
- falsch	33	37	
- kann ich nicht beurteilen	41	31	*
Die Freiheit des Einzelnen ist im Prinzip nur dann gesichert, wenn die Regierung ungestört regieren kann			
- falsch	34	36	
- kann ich nicht beurteilen	31	23	*
Das Parlament hat im Wesentlichen die Entscheidung der Regierung umzusetzen			
- falsch	14	15	
- kann ich nicht beurteilen	40	32	

a) Nennung der Kategorien „falsch“ und „kann ich nicht beurteilen“; die Kategorien „teils-teils“ und „richtig“ werden nicht aufgeführt

\*\*  $p \leq 0.01$ , \*  $p \leq 0.05$  (Chi<sup>2</sup>-Test)

Quelle: Gesellschafts- und berufsbezogene Werthaltungen von Lehramtsstudierenden an Pädagogischen Hochschulen 2017

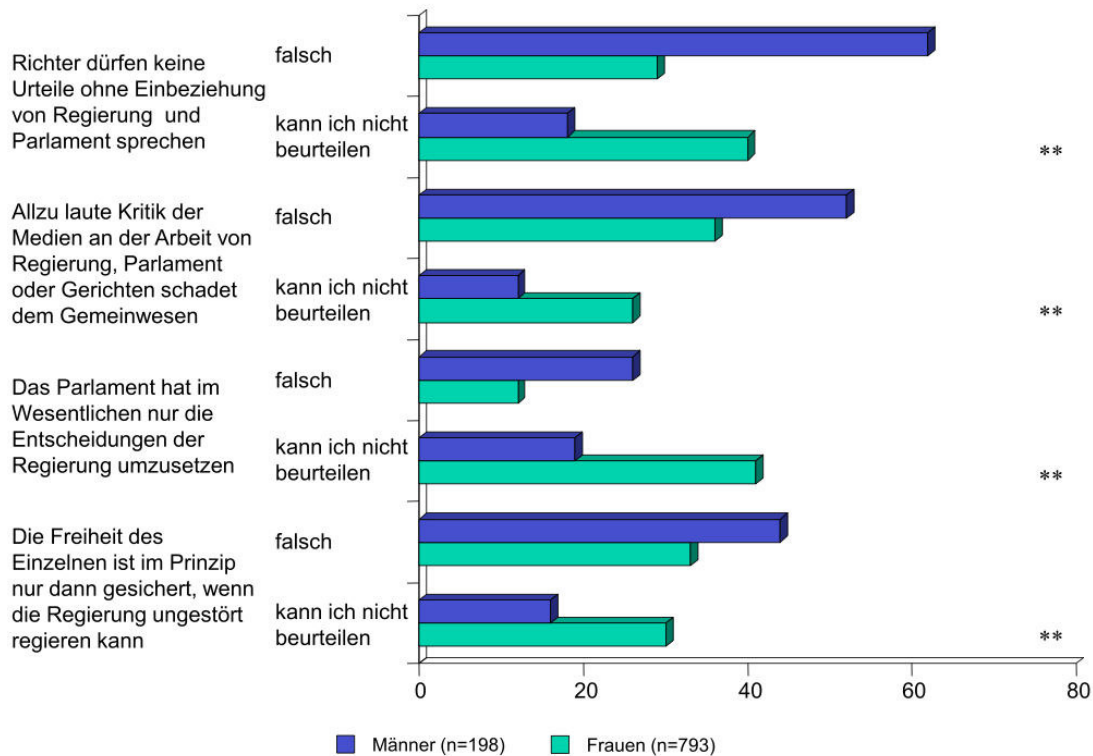
Das wird zumal bei den Medien sichtbar: Die Beschreibung, dass diese der Arbeit von Regierung, Parlament oder Gerichten schaden, wenn sie allzu laut sind, halten 45% im Breisgau für falsch; in Weingarten wird das weniger betont (34%). Zugleich möchte man sich hier deutlicher als in Freiburg nicht dazu positionieren (vgl. Tabelle 11). Dieses Muster repliziert sich beim vermeintlichen Einfluss von Regierung und Parlament auf Richter: Dieser wird mehr im Breisgau als unzutreffend abgelehnt; wenngleich auch hier nicht mehrheitlich. Erneut traut man sich in Weingarten keine Beurteilung darüber zu (41% vs. 31%). Differenzen bestehen ferner bei der Sicherung der individuellen Freiheit durch ein ungestörtes Agieren der Regierung. Dem widerspricht man eher in Freiburg, hält eine solche Vorgehensweise aber häufiger für eine partielle Option. Erneut möchte man das in der schwäbischen Hochschule weniger beurteilen. Obgleich geringer, betonen Minderheiten von bis zu jedem Achten diese de facto unzutreffende Aufgabenzuschreibung, als richtig.

**Studentinnen trauen sich weniger ein Urteil zu**

Hier spielt erneut die *Geschlechtszugehörigkeit* eine Rolle. So sind die Männer in hohem Grade kenntnisreicher als die Frauen, wenn es um die Funktionen und Aufgaben der

Staatsgewalten geht; Frauen trauen sich zudem übergreifend weniger zu, diese zu beurteilen.

Abbildung 7  
**Gewaltenteilung in einer parlamentarischen Demokratie,<sup>a)</sup> nach Geschlecht. Befragte in Baden-Württemberg.**  
 (Angaben in %)



a) Nennung der Kategorien „falsch“ und „kann ich nicht beurteilen“  
 \*\*  $p \leq 0.01$  (Chi<sup>2</sup>-Test)

Quelle: Gesellschafts- und berufsbezogene Werthaltungen von Lehramtsstudierenden an Pädagogischen Hochschulen 2017

Das zeigt sich besonders beim Einfluss auf Richter: 62% der Studenten halten die Beschreibung für falsch, dass diese nur in Absprache mit Regierung und Parlament Urteile sprechen dürfen – bei den Studentinnen ist dieser Anteil kaum halb so hoch (vgl. Abbildung 7). Zwei Fünftel von ihnen können das nicht beurteilen; bei den Männern sind es nur halb so viele. Zugleich sind die Frauen deutlicher der Meinung, dass eine solche Aussage immerhin partiell stimmig für ein richtiges Handeln der Judikativen ist. Auch allzu lauten Medien sagen Studenten mehrheitlich keine negativen Auswirkungen auf das politische und gerichtliche System nach. Frauen erlauben sich erneut deutlicher als die Männer, keine Stellungnahme abzugeben. Das gilt auch für die seitens der Studenten kritischere Sicht, dass die individuelle Freiheit nur durch ein ungestörtes Regieren gesichert werden kann – auch hier trauen sich die Studentinnen öfter keine Beurteilung zu. Dieses Muster spiegelt sich bei der Beurteilung der Arbeit des Parlaments, zu der sich in

höherem Maße die künftigen Lehrerinnen nicht positionieren können. Eventuell kann diese Zurückhaltung als geschlechtsspezifische Bereitschaft interpretiert werden, Nichtwissen einzugestehen.

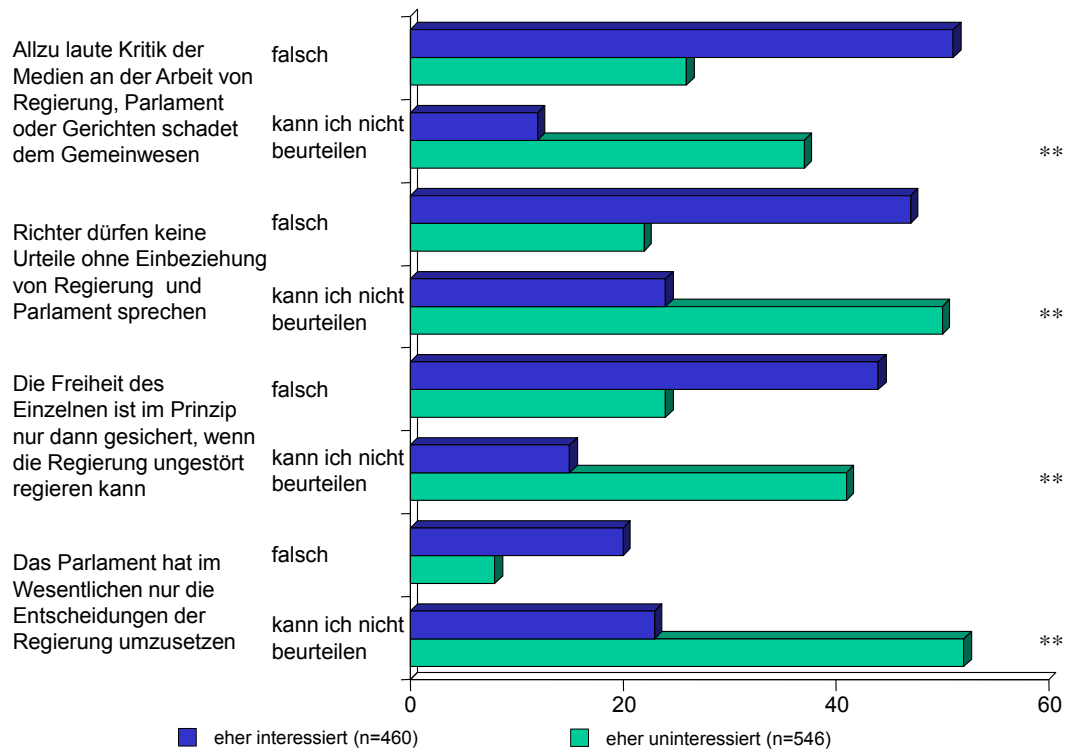
Die Systemkenntnisse wachsen mit der akademischen *Bildungsherkunft* der Eltern; zugleich sinkt die Einschätzung, sich nicht positionieren zu können. Bedingten Einfluss hat dabei auch die *Fachzugehörigkeit*: So sind bei den Studierenden der Mathematik und Naturwissenschaften mehr parlamentarische Demokratiekenntnisse erkennbar – dies zeigt sich nicht zuletzt als ein Effekt des höheren Anteils der Männer in diesen Fächern. Im Rahmen des angestrebten *Lehramts* weisen die künftigen Primarschullehrkräfte mehr Systemunwissenheit auf. Auch hier spiegelt sich der skizzierte Geschlechtereffekt in der Fachzugehörigkeit sowie der Schulform, in der man unterrichten will.<sup>5</sup>

Einfluss hat ferner die *Studiendauer*; im Laufe des Hochschulbesuchs festigt sich das Wissen: So halten es rund zwei Fünftel der höheren Semester für eine falsche Zuschreibung, dass ein ungestörtes Regieren die Freiheit des Einzelnen sichert; das findet bei den semesterbedingt jüngeren Studierenden weniger Zuspruch. Ähnliches zeigt sich im Umgang mit den Medien: Im Laufe des Studiums wird die Ansicht, dass deren allzu laute Kritik schadet, mehr zurückgewiesen (42%). Zu Beginn des Studiums hält das jeder Achte für richtig; ab dem vierten Semester ist dieser Anteil nur noch halb so hoch.

### **Mit politischem Interesse und politischer Verortung wachsen Systemkenntnisse**

Je größer das *politische Interesse* am allgemeinen Geschehen ist, desto mehr wird der Aussage widersprochen, dass allzu laute Medien schaden. Zugleich geht eine fehlende Aufgeschlossenheit am politischen Raum mit dem Gedanken einher, das nicht beurteilen zu können (vgl. Abbildung 8). In stärkerem Maße widersprechen die sich politisch einordnenden Studierenden der Aussage, Richter müssen für ihre Entscheidungen Regierung und Parlament einbeziehen. Die apathischen Mitstudierenden sind weniger in der Lage, dies zu beurteilen. Auch, dass die Freiheit des Einzelnen ohne Kontrolle der Regierung als gesichert gilt, erachten eingehender jene für falsch, die ihr Augenmerk auf politische Inhalte richten. Misst man politischen Geschehnissen wenig Bedeutung bei, traut man sich zudem seltener ein Urteil darüber zu, inwieweit ein alleiniges Regieren zur individuellen Sicherheit beiträgt (41%).

Abbildung 8  
**Gewaltenteilung in einer parlamentarischen Demokratie,<sup>a)</sup> nach politischem Interesse.**  
**Befragte in Baden-Württemberg.**  
 (Angaben in %)



a) Nennung der Kategorien „falsch“ und „kann ich nicht beurteilen“

b) Zusammenfassung und Nennung der Kategorien: 0-3 = eher uninteressiert; 4-6 = eher interessiert

\*\*  $p \leq 0.01$  (Chi<sup>2</sup>-Test)

Quelle: Gesellschafts- und berufsbezogene Werthaltungen von Lehramtsstudierenden an Pädagogischen Hochschulen 2017

Ähnlich ist der Zusammenhang mit der Rollenzuschreibung an das Parlament: Jeder Fünfte politisch Aufgeschlossene hält das Statement für falsch, dass diese Institution die Entscheidung der Regierung umsetzt – bei der Vergleichsgruppe ist dieser Anteil kaum halb so hoch. Diese Gruppe weiß die Aufgabe dieser Institution mehrheitlich auch überhaupt nicht einzuordnen. Dabei fällt auf, dass die an Allgemeinpolitik interessierten Studierenden diese Funktionsbeschreibungen häufiger als partiell vorhanden betonen. Mehr als jeder Achte von ihnen hält ferner die Aussage für richtig, dass das Parlament die Entscheidung der Regierung umsetzt – in der Referenzgruppe unterstützt das jeder Zehnte.

Ohne eigene *politische Verortung* wissen die künftigen Lehrkräfte noch weniger um die Funktionsweisen der demokratischen Institutionen als jene, mit einem Standort – das ist besonders ausgeprägt, wenn sie sich mit der Bevölkerung vergleichen. So meint fast jeder Zweite mit einer politischen Verortung zwischen den links-rechts-Polen, kritische Me-

dien schaden nicht dem Gemeinwohl; das findet bei jenen ohne Einordnung weniger Widerhall – diese wagen auch deutlicher, kein Urteil dazu abzugeben (vgl. Tabelle 12). Das spiegelt sich bei der Überzeugung, Richter sollten ohne Einbeziehung anderer Akteure keine Urteile sprechen – ohne Verortung enthält man sich mehrheitlich einer Bewertung. Eine kritischere Stellung wird mit einer politischen Verortung eingenommen.

Tabelle 12  
**Gewaltenteilung in einer parlamentarischen Demokratie,<sup>a)</sup> nach politischem Standort im Vergleich zur Bevölkerung. Befragte in Baden-Württemberg.**  
 (Angaben in %)

	Politischer Standort <sup>b)</sup>		
	vorhanden n = 697	nicht vorhanden n = 290	
Allzu laute Kritik der Medien an der Arbeit von Regierung, Parlament oder Gerichten schadet dem Gemeinwesen			
- falsch	46	22	
- kann ich nicht beurteilen	14	44	**
Richter dürfen keine Urteile ohne Einbeziehung von Regierung und Parlament sprechen			
- falsch	44	17	
- kann ich nicht beurteilen	28	54	**
Die Freiheit des Einzelnen ist im Prinzip nur dann gesichert, wenn die Regierung ungestört regieren kann			
- falsch	39	26	
- kann ich nicht beurteilen	21	43	**
Das Parlament hat im Wesentlichen die Entscheidung der Regierung umzusetzen			
- falsch	18	5	
- kann ich nicht beurteilen	25	62	**

a) Nennung der Kategorien „falsch“ und „kann ich nicht beurteilen“; die Kategorien „teils-teils“ und „richtig“ werden nicht aufgeführt

b) Zusammenfassung und Nennung der Kategorien: 1-7 = politischer Standort vorhanden, 8 = politischer Standort nicht vorhanden  
 \*\*  $p \leq 0.01$  (Chi<sup>2</sup>-Test)

Quelle: Gesellschafts- und berufsbezogene Werthaltungen von Lehramtsstudierenden an Pädagogischen Hochschulen 2017

Das gilt ferner für die Darlegung, inwieweit ein ungestörtes Regieren die Freiheit des Einzelnen schützt. Rund zwei Viertel halten dies für falsch; ist keine Verortung vorhanden, wird das weniger geäußert – und es wird häufiger kein Urteil abgegeben. Auch die Funktion des Parlamentes wird von jenen ohne Standort überwiegend nicht beurteilt. Zugleich wird sie in der Rolle als Regierungsunterstützung weniger kritisiert. Dabei fällt auf, dass mit der politischen Verortung ein alleiniges Regieren zur Sicherung individueller Freiheit, als auch das Parlament als Umsetzer von Regierungsentscheidung als partiell adäquat gilt.

Dieses Muster spiegelt sich auf niedrigerem Niveau, wenn die Mitstudierenden der Vergleichsmaßstab sind. Zugleich fallen die Kenntnisse jener Studierenden, die sich



stärker dem rechten politischen Pol zuordnen, geringer aus als in der Vergleichsgruppe. Beispielsweise halten es die Linken mehrheitlich für eine falsche Einschätzung, dass allzu laute Kritik der Medien dem Gemeinwohl schadet. Bei den Rechten äußert sich rund ein Drittel entsprechend. Fast jeder Fünfte von ihnen traut sich darüber keine Meinung zu.

#### **4.5 Demokratische Werthaltungen**

Seit jeher werden Hochqualifizierte fest mit demokratischen Werten verankert sowie mit einem kritisch-reflektierenden Blick ausgestattet beschrieben. In den 1960er Jahren wurde ihnen ein solches Potential zugeschrieben, das „vielleicht nur von den Studenten vor 1848 entwickelt worden [ist]“ (Wildenmann/Kaase 1968, S. 85). Obgleich seitdem rückläufig, zeigt sich diese soziale Gruppe im Vergleich mit der Gesamt- sowie der gleichaltrigen Bevölkerung als nach wie vor mit diesen Werten verbunden (vgl. Dippelhofer 2015; Bargel 1994). Besonders im Zuge gesellschaftlicher Veränderungen sowie der Realisierung politischer Forderungen wurde aber eine Depolitisierung wahrgenommen (vgl. Kaase 1982), die sich derzeit auch in den demokratischen Haltungen offenbart.

Trotz des in den letzten Jahren beobachtbaren Rückgangs besteht bei den Studierenden keine gänzliche Abkehr von der Politik oder den demokratischen Werten. So lehnen in der vorliegenden Untersuchung die künftigen Lehrkräfte eingehend Gewalt als ein Konfliktlösungsmittel ab (90%). Nachdrücklich betonen sie das Recht jedes Bürgers, für seine Überzeugungen auf die Straße gehen zu können – kaum jemand stellt diese Felder in Frage (vgl. Frage 23 im Anhang Fragebogen). Mehr Zuspruch findet die Annahme, Auseinandersetzungen zwischen Interessengruppen schaden dem Allgemeinwohl – auch wenn dem mehrheitlich widersprochen wird. Ein Drittel der deutschen Stichprobe gesellt sich zwischen eine konkrete Zustimmung bzw. Ablehnung. Ähnliches gilt für die Zuschreibung, dass eine politische Opposition die Regierung nicht kritisieren, sondern unterstützen soll: Wenngleich deutlich abgelehnt, stimmt dem ein Viertel der künftigen Lehrkräfte Baden-Württembergs zu – jeder Achte sogar vehement. Auch hier positioniert sich ein nicht unerheblicher Teil in der Mitte. Ähnliches gilt für den Entzug des Streik- und Demonstrationsrechts, wenn dies die öffentliche Ordnung sichert – ein Drittel begrüßt eine solche restriktive Haltung.

Eine darauf basierende Summenskala<sup>6</sup> bündelt diese Sichtweisen und skizziert – ähnlich wie an Universitäten (vgl. Dippelhofer 2015) – eine mit den *demokratischen Prinzipien* knapp mehrheitlich verankerte pädagogische Studierendenschaft: 53% sind als klar demokratisch orientiert einstuftbar. Die labilen bis schwachen Vertreterinnen und Vertreter dieses Wertekanons sind fast ebenso prägnant. Insgesamt zeigen sich die Befragten in Freiburg stärker mit den demokratischen Prinzipien verbunden als in Weingarten.

### **Differenzen bei demokratischen Werten im internationalen Vergleich**

Im *internationalen Kontext* der vorliegenden Studie sind die demokratischen Werte andernorts geringer ausgeprägt als in Süddeutschland – sowohl in Bezug auf die einzelnen Aspekte als auch in den Medianen der Summenskala. So tendiert man in Ostbelgien am wenigsten dazu, dass der Einzelne das Recht hat, notfalls für seine Überzeugungen auf die Straße zu gehen (vgl. Frage 23 Anhang Fragebogen). Mit den österreichischen Studierenden sehen sie die Aufgabe einer Opposition durchaus darin, die Regierung zu unterstützen und nicht zu kritisieren. Auch die Neigung, Auseinandersetzungen als schädlich für die Demokratie anzusehen ist in diesen Ländern höher als in Deutschland. Die geringsten Differenzen bestehen bei der Forderung nach Gewaltlosigkeit. Bei der Akzeptanz demokratischer Prinzipien sind in Eupen im Durchschnitt eher labile bzw. schwache demokratische Tendenzen identifizierbar. In Österreich neigt man mehrheitlich ebenfalls in diese Richtung. Doch wäre es fahrlässig, die Befragten dieser Länder pauschal als antidemokratischer zu charakterisieren. Vielmehr weisen die Daten auf relative Unterschiede in manchen Items sowie in der Summe hin, und sie beziehen sich ausschließlich auf die im Fragebogen erhobenen Aspekte.

### **Männer betonen eher eine kritische Opposition und das Demonstrationsrecht**

Die Variable *Geschlechtszugehörigkeit* weist eine demokratischere Haltung der Männer aus – das sei wiederum beispielhaft für die süddeutschen Hochschulen dargelegt. Hier lehnen Männer deutlicher eine Opposition ab, die die Regierung in ihrer Arbeit unkritisch unterstützt – anders als bei den Frauen, ist das bei den Männern mehrheitlicher Konsens (vgl. Tabelle 13). Zwar bekräftigen beide Geschlechter das Recht, dass jeder für seine Überzeugungen auf die Straße darf überdurchschnittlich hoch, doch sind die Männer hier nachdrücklicher. Ähnliches gilt für die Forderung, das Streik- und Demonstrationsrecht zu entziehen, wenn das die öffentliche Ordnung schützt: Bei Studenten findet das mehr

Kritik als bei den Studentinnen. Frauen wie Männer lehnen überdeutlich Gewalt zur Konfliktlösung ab; diese Haltung nehmen etwas häufiger Studentinnen ein. Unter der Minderheit, die darin ein adäquates Mittel zur Lösung von Kontroversen sehen, sind eher Studenten vertreten.

Tabelle 13  
**Aussagen über das demokratische System,<sup>a)</sup> nach Geschlechtszugehörigkeit. Befragte in Baden-Württemberg.**  
 (Angaben in %)

	Frauen n = 793		Männer n = 198		
	lehne eher ab	stimme eher zu	lehne eher ab	stimme eher zu	
Die Opposition soll die Regierung unterstützen und nicht kritisieren	41	26	53	24	**
Jeder Bürger hat das Recht, für seine Überzeugungen auf die Straße zu gehen	3	88	2	95	**
Bei Gefährdung der öffentlichen Ordnung verliert der Bürger das Recht zu Streiks und Demonstrationen	32	38	46	34	*
In jeder demokratischen Gesellschaft gibt es Konflikte, die mit Gewalt ausgetragen werden müssen	3	91	8	87	**
Auseinandersetzungen zwischen Interessensgruppen und ihre Forderungen an die Regierung schaden dem Allgemeinwohl	54	14	54	19	

a) Zusammenfassung und Nennung der Kategorien: 0-2 = lehne eher ab, 4-6 = stimme eher zu

\*\*  $p \leq 0.01$ ; \*  $p \leq 0.05$  (Chi<sup>2</sup>-Test)

Quelle: Gesellschafts- und berufsbezogene Werthaltungen von Lehramtsstudierenden an Pädagogischen Hochschulen 2017

Die *Bildungsherkunft* kovariert mit der Einschätzung des Vorschlags, bei Gefährdung der öffentlichen Ordnung das Streik- und Demonstrationsrecht zu entziehen. Dem widersprechen zumal jene, deren Eltern das Abitur als höchstes Bildungszertifikat haben – liegt ein Haupt- bzw. Volksschulabschluss vor, steht man diesem Entzug wohlwollender gegenüber. Bei der Bewertung von verbalen Auseinandersetzungen wächst mit der Bildungsherkunft die Ablehnung, dass Diskurse schaden – rund zwei Fünftel der Akademikerkinder äußern das. Bei den Angehörigen der unteren sozialen Klassen verliert diese Sicht an Unterstützung. Die überdurchschnittliche Ablehnung von Gewalt ist bei jenen aus akademischen Haushalten noch etwas deutlicher.

### **Höhere Semester und jene, die gern studieren sind demokratisch verwurzelter**

Vorhandene Befunde stützend (vgl. Dippelhofer 2015) ist auch die *Studiendauer* bedeutsam. In den unteren Semestern der süddeutschen Studierendenschaft stößt eine gegenüber der Regierung unkritische Opposition weniger auf Ablehnung, als bei den

Hochqualifizierten, die schon länger studieren – fast die Hälfte ab dem vierten Semester lehnt eine solche ab. Ähnliches gilt für einen Verlust des Streik- und Demonstrationsrechts, um damit die öffentliche Ordnung zu schützen. Ein solches Vorgehen findet zu Studienbeginn mehr Sympathien, als unter den schon länger Immatrikulierten – mit der hochschulischen Verweildauer wächst zudem die Kritik daran. Insgesamt lässt sich im Laufe der Zeit eine Zunahme der demokratischen Verbundenheit skizzieren. In den Anfangssemestern ist lediglich die knappe Hälfte der künftigen Lehrkräfte als fest mit den demokratischen Prinzipien verankert kategorisierbar – mehr als jeder Zweite zeigt sich aber labil bis schwach von diesen überzeugt. Ab dem vierten Semester wächst die enge Verbindung mit diesen Werten und die reservierte Haltung sinkt (58% bzw. 42%).<sup>7</sup>

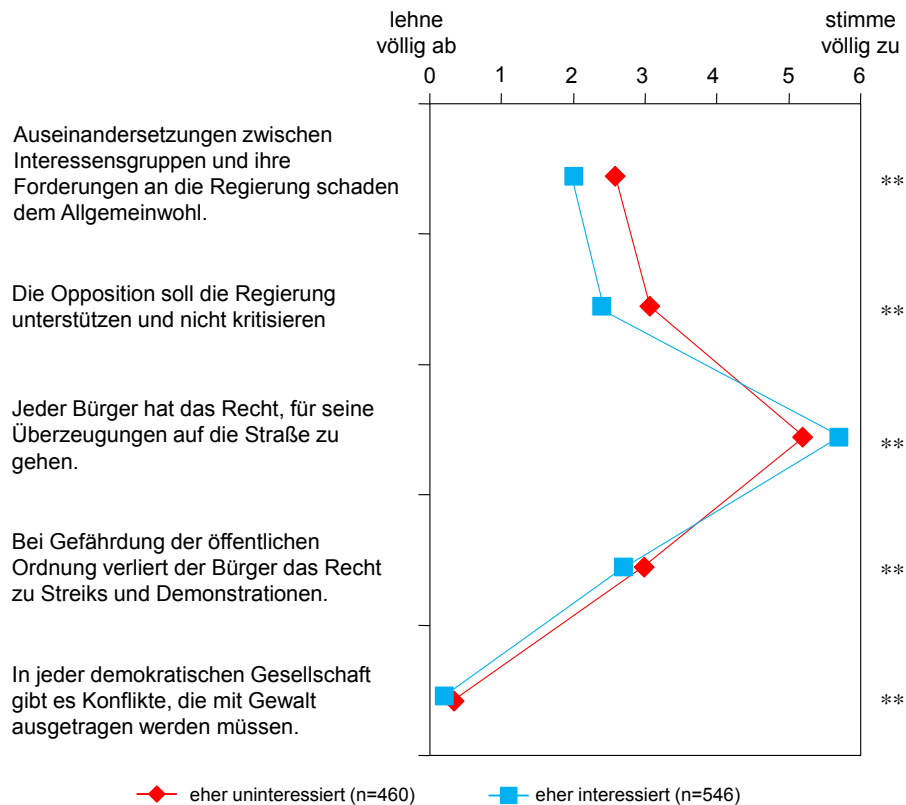
In Abhängigkeit von der *Fachzugehörigkeit* lehnen eher Studierende der Mathematik bzw. Naturwissenschaften selbst dann einen Entzug des Streik- und Demonstrationsrechts ab, wenn das die öffentliche Ordnung sichert. Die Zustimmung zu diesem, der Demokratie widersprechenden Schritt ist bei den künftigen Lehrkräften in den Sprach- und Kulturwissenschaften höher (34%). Ein Effekt auf die demokratischen Werthaltungen geht auch vom *Status als Studierender* aus. Sind die Befragten gerne in dieser Rolle, widersprechen sie häufiger der Vermutung, Auseinandersetzungen würden schaden – in der Referenzgruppe ist dieser Widerspruch kleiner (58% vs. 48%). Mit dem Wohlbehagen, Studierender zu sein, betont man noch kräftiger das Recht, dass jeder Bürger für seine Überzeugungen notfalls auch auf die Straße gehen darf. Diese Gruppe ist auch ausgeprägter mit den demokratischen Prinzipien verwurzelt – das gilt für mehr als jeden Zweiten; hat man diesen Status ungern, werden die Prinzipien mehrheitlich abgelehnt.

### **Politisch interessierte und linke Studierende sind demokratischer**

Wirkmächtig ist ferner das *politische Interesse*. Mit diesem geht eine größere Verbundenheit mit demokratischen Grundhaltungen einher. Das wird zumal bei der Rolle von Auseinandersetzungen sichtbar: Deren Schädlichkeit weisen die politisch Interessierten mehr zurück als die Vergleichsgruppe (62% vs. 46%). Deutliche Differenzen bestehen auch hinsichtlich einer unterstützenden Opposition (vgl. Abbildung 9). Die politisch Aufmerksamen wenden sich eingehender gegen eine solche als die Desinteressierten. Ferner vertreten die Interessierten häufiger die Sicht, jeder Bürger habe das Recht für seine Überzeugungen auf die Straße zu gehen. Diese Gruppe plädiert ferner ausgeprägter dafür, das Streik- und Demonstrationsrecht auch nicht zu entziehen, um die Öffentlich-

keit zu schützen (44%). Die massive Ablehnung von Gewalt als Konfliktlösungsmittel ist bei den Aufmerksamen etwas höher.

Abbildung 9  
**Aussagen über das demokratische System, nach politischem Interesse.<sup>a)</sup> Befragte in Baden-Württemberg.**  
 (Mediane)



a) Zusammenfassung und Nennung der Kategorien: 0-3 = eher uninteressiert, 4-6 = eher interessiert

\*\*  $p \leq 0.01$  (Mediantest)

Quelle: Gesellschafts- und berufsbezogene Werthaltungen von Lehramtsstudierenden an Pädagogischen Hochschulen 2017

Diese Ansichten bündeln sich in einer überwiegenden *Akzeptanz demokratischer Prinzipien* der allgemeinpolitisch aufgeschlossenen Studierenden (vgl. Tabelle 14). Jeder Fünfte ist vehement, weitere 42% sind als eindeutig demokratisch einordbar – bei den politisch Leidenschaftslosen ist kaum jeder Zehnte vehement demokratisch kategorisierbar. Diese Gruppe tendiert mehrheitlich zu einer geringen Verbundenheit. Einmal mehr mag auch die anders lautende Beziehung gültig sein – je demokratischer die Befragten sind, desto eher wenden sie ihre Aufmerksamkeit dem politischen System zu. Dies dürfte ebenso für die *politische Selbstverortung* gelten.

Tabelle 14

**Akzeptanz demokratischer Prinzipien, nach politischem Interesse und politischer Selbstverortung im Vergleich zur Bevölkerung. Befragte in Baden-Württemberg.**

(Angaben in %)

Die Akzeptanz demokratischer Prinzipien ist ... <sup>c)</sup>	Politisches Interesse <sup>a)</sup>		Politischer Standort <sup>b)</sup>		
	eher uninteressiert	eher interessiert	vorhanden	nicht vorhanden	
	n=460	n=546	n=697	n=290	
- vehement demokratisch	8	20	17	7	
- eindeutig demokratisch	37	42	44	29	
- labil demokratisch	44	32	32	50	
- schwach demokratisch	11	6	6	13	
- tendenziell undemokratisch	0	0	** 0	1	**

a) Zusammenfassung und Nennung der Kategorien: 0-3 = eher uninteressiert, 4-6 = eher interessiert

b) Zusammenfassung und Nennung der Kategorien: 1-7 = politischer Standort vorhanden; 8 = politischer Standort nicht vorhanden

c) Variablenausprägung 1-6; 1 = vehement demokratisch bis 6 = stark undemokratisch. Da die Besetzungszahlen bei „stark undemokratisch“ äußerst gering sind, wird diese Kategorie ausgespart

\*\*  $p \leq 0.01$  (Chi<sup>2</sup>-Test)

Quelle: Gesellschafts- und berufsbezogene Werthaltungen von Lehramtsstudierenden an Pädagogischen Hochschulen 2017

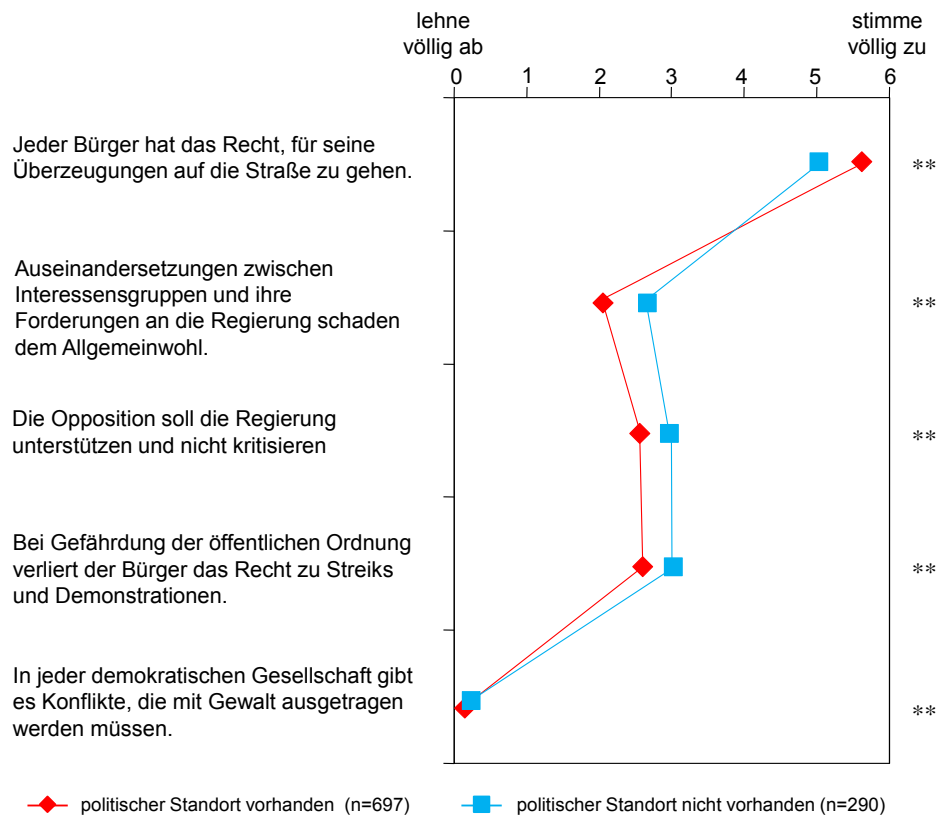
Bekunden die künftigen Lehrkräfte keine eigene Einordnung, sind sie weniger mit überzeugten demokratischen Werten identifizierbar. Differenzen bestehen dabei besonders, wenn die Bevölkerung der Vergleichsmaßstab ist (vgl. Abbildung 10) – so, wenn es um das Recht eines Bürgers geht, für seine Überzeugungen auf die Straße zu gehen. Mit einem politischen Standort – unabhängig davon, auf welchen Bereich des Kontinuums er sich bezieht – wird dieses häufiger betont; kaum jemand widerspricht diesem Recht. Das gilt auch bei der Ablehnung der Annahme, dass Auseinandersetzungen schaden (60%) – ohne eine politische Einordnung ist diese Kritik geringer. Auch die Aufgabe einer Opposition wird weniger als eine unterstützende begriffen, wenn man sich zu verorten weiß; fast jeder Zweite rügt diese Vorstellung. Ebenso wird einem Entzug des Streik- und Demonstrationsrechts ablehnender begegnet; weiß die künftige Funktionselite um keine politische Einordnung, ist sie ordnungspolitisch restriktiver. Die geringsten Differenzen gehen mit der Absage an Gewalt einher.

In der Summe zeigen sich jene Studierenden enger mit den demokratischen Prinzipien verankert, die sich politisch positionieren (vgl. Tabelle 14). Sind sie dazu nicht in der Lage, neigen sie in Richtung eines labilen bis undemokratischen Verhältnisses (64% vs. 38%). Bilden die Mitstudierenden den Maßstab der politischen Verortung bzw. Nichtverortung, spiegeln sich diese Tendenzen – die Differenzen zwischen den beiden Gruppen sind aber geringer.

Abbildung 10

**Aussagen über das politische System, nach politischem Standort im Vergleich zur Bevölkerung.<sup>a)</sup> Befragte in Baden-Württemberg.**

(Mediane)



a) Zusammenfassung und Nennung der Kategorien: 1-7 = politischer Standort vorhanden, 8 = kein politischer Standort vorhanden  
 \*\*  $p \leq 0.01$  (Mediantest)

Quelle: Gesellschafts- und berufsbezogene Werthaltungen von Lehramtsstudierenden an Pädagogischen Hochschulen 2017

Je mehr sich das künftige Schulpersonal links verortet, desto stärker ist es mit demokratischen Werten verbunden – zumal wenn es sich in Beziehung zur Bevölkerung setzt. So widersprechen eher die Linken als die Rechten der Kritik an Diskursen (63% vs. 53%). Ferner wird im linken Kontext die Rolle der Opposition weniger als unterstützend gegenüber der Regierung wahrgenommen – dies wird mehrheitlich abgelehnt; im rechten Spektrum findet eine solche Zuweisung etwas mehr Zuspruch. Mit einer linken Einstellung wird auch häufiger als in der Referenzgruppe gegen den Verlust des Streik- und Demonstrationsrechts votiert, wenn das ein Schutz für die öffentliche Ordnung wäre (48% vs. 37%). Zugleich ist die außerordentlich hohe Zustimmung, jedem das Recht zuzugestehen, seine Überzeugungen zu äußern, mit 95% bei den linken Befragten größer. Das spiegelt sich bei der Absage an Gewalt zur Konfliktlösung. Das repliziert die Tendenz, der zufolge linke Lehramtsstudierende stärker mit demokratischen Prinzipien verankert sind – bei 66% ist eine enge Affinität zu vermieden. Rechte Mitstudierende äußern das noch knapp mehrheitlich. Die andere Hälfte steht diesen skeptisch bzw.

schwach verbunden gegenüber; davon rund zwei Fünftel labil demokratisch. In Beziehung zu den Mitstudierenden dominieren erneut die linken Studierenden – die rechten Hochqualifizierten sind aber als etwas demokratischer abbildbar; so lehnt eine deutliche Mehrheit es ab, Diskurse als schädlich zu betrachten. Zudem ist eine deutliche Mehrheit mit den demokratischen Prinzipien verankert skizzierbar (55%).

## **Resümee**

Die auf Gesellschaft, Politik und Demokratie bezogenen Werthaltungen der angehenden Lehrerinnen und Lehrer sind vielgestaltig und zum Teil widersprüchlich. So erkennen die Befragten große soziale Unterschiede in der Gesellschaft, die sie als durchaus ungerecht charakterisieren und von denen sie sich distanzieren. Parallel sind sie sich unschlüssig, inwieweit sich Aufstiegschancen verbessern werden – vor allem in Österreich wird dies skeptisch betrachtet. Die Wahrnehmung der Ungerechtigkeit wächst mit dem Bildungshintergrund und der Studiendauer. Die Sicht auf soziale Stagnation und Ungerechtigkeit findet sich öfter sowohl bei Studierenden, die in den Sekundarbereich streben, als auch bei den mit dem Studium Unzufriedenen. Entsprechend wird für mehr Gleichheit und Solidarität und weniger Leistung und Wettbewerb votiert, wobei die Kritik am Wettbewerb in Deutschland etwas geringer ausfällt. Dieses Gesellschaftsbild geht mit Verwerfungen einher: Einerseits lehnen die Befragten mehrheitlich Gleichgültigkeit gegenüber der Politik als verantwortungslos ab und kritisieren die bestehenden Chancen zur Teilhabe, andererseits aber erscheint ihnen diese Sphäre als zu kompliziert, um sich ein Urteil zu bilden. Nennenswerte Minderheiten, zuvorderst in Österreich, unterlegen dies mit einer eher negativen Einschätzung der politisch verantwortlichen Persönlichkeiten.

Doch indizieren diese Stellungnahmen nicht die Abwendung der angehenden Lehrerinnen und Lehrer vom politischen Bereich. Denn das allgemeine politische Interesse ist überdurchschnittlich ausgeprägt und besonders in Österreich hoch. Allerdings ist es eine Domäne der Männer, der höheren Semester und jener, die im Sekundarbereich arbeiten wollen. Entsprechende Beziehungen bestehen mit der Studienzufriedenheit und dem politischen Standort – primär mit dem linken, zu dem die Befragten eher neigen. Aber: Deutliche Minderheiten von bis über 40% wollen oder können nicht angeben, wo sie sich im Vergleich zu den Mitstudierenden positionieren. Diese Haltung, die vor allem von den weiblichen Befragten kundgetan wird, geht einher mit einem geringeren Interesse an politischen Ereignissen und der Partizipation an dieser Sphäre, aber auch mit einer ne-



gativeren Beurteilung der Studiensituation. Hingegen kovariiert eine dezidiert linke Haltung mit einer günstigeren Sicht auf die Teilhabechancen und mit dem Grad des Interesses an allgemeinpolitischen Vorgängen. Hinsichtlich des Wissens über die Gewaltenteilung im demokratischen System sind die künftigen Lehrkräfte erstaunlich uninformiert: Sie signalisieren in den untersuchten Ländern mehrheitlich sowohl falsche als auch fehlende Kenntnisse, etwa hinsichtlich der parlamentarischen Kontrolle der Regierung, der richterlichen Unabhängigkeit oder der Relevanz der Medien. Wie schon in anderen Belangen versagen sich eher Frauen eine Beurteilung. Die Vertrautheit mit dem System wächst aber mit zunehmender Studiendauer; auch ein politisches Interesse sowie eine politische Verankerung wirken hier positiv. Die demokratischen Prinzipien bilanzierend, hat nur knapp jeder Zweite der künftigen Funktionseleite an den süddeutschen Pädagogischen Hochschulen diese nachdrücklich verinnerlicht, auch wenn einzelne Aspekte, wie das Demonstrationsrecht, uneingeschränkt befürwortet werden. In Österreich und Ostbelgien erreichen die summierten Werte ein geringeres Niveau. Dabei prägen sich sowohl mit der Studiendauer als auch mit der Studienzufriedenheit die demokratischen Orientierungen pointierter aus. Als für die demokratische Entwicklung förderlich zeigen sich zudem das politische Interesse sowie die Fähigkeit, sich politisch verorten zu können – dabei sind besonders bei den „Linken“ demokratische Haltungen verbreitet.

## **5 Bedeutungszuschreibungen an Schule und Lehrkräfte**

Lehrerinnen und Lehrer – und damit die Institution Schule – leisten einen gewichtigen Beitrag für die Erziehung, Bildung und Sozialisation der nachfolgenden Generationen. Insofern richtet sich die Aufmerksamkeit des vorliegenden Forschungsprojekts auch auf die Bedeutungszuschreibungen und die antizipierte Wirkkraft von Schule und Unterricht. Gefragt wird zudem nach der Rolle der Lehrkräfte, die daran geknüpften Erwartungen, die bereits während des Hochschulbesuchs entwickelt werden und auf deren Realisierung die Pädagogische Hochschule vorbereiten soll. Es wird im Einzelnen eruiert, inwieweit die künftigen pädagogischen Fachkräfte hier sowohl dem Kollegium sozialisatorische Potenz zusprechen als auch selber dazu befähigt werden. Dafür werden die Studierenden eingangs gebeten, die politische Wirkkraft spezifischer Instanzen zu bewerten, die die Lebenskontexte der Heranwachsenden umfassen (5.1). Ferner wird die Einschätzung erfragt, inwieweit ihr späterer Berufsstand eine besondere Verantwortung hat, in Schule

und Unterricht gesellschaftspolitische Überzeugungen und Handlungsbereitschaften zu vermitteln (5.2). Schließlich soll die studentische Sicht auf die Vorbereitung dazu dokumentiert werden – sowohl hinsichtlich der berufstätigen Kolleginnen und Kollegen als auch im eigenen Studium (5.3).

### **5.1 Instanzen und Referenzgruppen politischer Bildung**

Die individuellen Wahrnehmungs-, Denk- sowie Handlungsschemata dürften neben einer generationellen sowie sozialbedingten Herkunft (vgl. Bourdieu 1998; Portele/Huber 1983) auch durch parallele Zugehörigkeiten in synchron bestehenden Umwelten geprägt sein. So erscheint die Konstituierung eines politischen Individuums durch gleichzeitige Mitgliedschaften in differenzierten Feldern begleitet, die sich gegenseitig bestätigen als auch gegensätzlich zueinander verhalten können (vgl. Claußen 1996). Einhergehend mit dem sozialen Wandel gelten immer wieder neue Wirkgrößen als zentral, wird bestehenden ein verstärkter Einfluss zugesprochen oder aber, sie gelten als konstant oder wirkungslos. Neben Familie (vgl. Geißler 1996) und Medien (vgl. Pöttker 1996; Ingrisch 1997) wird besonders Freunden bzw. Peer-groups ein Mehr an Wirkung für die Herausbildung von Überzeugungen und Werthaltungen unterstellt – gerade im Kindes- und Jugendalter (vgl. Sünker 1996). Ein durchgehender Einfluss gilt auch für Lehrkräfte und Schule (vgl. Fend 1991; Kandzora 1996; Schmid 2003). Als Garant und Vermittler demokratischer Werte treten zudem Parteien und Vereine auf (vgl. Vandamme 2000; Koch 1996; Wiesendahl 1996). Als ein neuer und im theoretischen Diskurs mit hohem Einfluss versehener Faktor haben sich soziale Medien etabliert (vgl. Faas/Sack 2016).

Ogleich sie zweifelsohne keine umfassende Allmächtigkeit im Kontext sozialisatorischer Einflussgrößen besitzt, ist der Stellenwert der Familie in diesem Kontext „auch heute noch mächtig“ (Geißler 1996, S. 66; Faas/Sack 2016; Albert u.a. 2015). Diese Sicht bestätigen aktuell auch die Studierenden an den, in der Untersuchung berücksichtigten deutschen Pädagogischen Hochschulen, wenn es um den Einfluss von diversen Lebensbereichen auf die politische Bildung der Heranwachsenden geht. So weisen die künftigen Lehrkräfte dem Elternhaus die größte und herausragendste Bedeutung zu (95%). Im Vergleich kaum geringer sehen sie auch in sozialen Medien einen sehr hohen Stellenwert bei der politischen Formung der Schülerschaft (vgl. Frage 24 Anhang Fragebogen) – und geben dem mehr Raum, als das empirische Befunde nahelegen (vgl. Faas/Sack 2016). Auch Freundeskreise gelten als eine zentrale Instanz. Sie stehen an

dritter Stelle der Medianhierarchie. Über 80% der Befragten weisen ihnen starken Einfluss zu; weitere 10% wählen die mittlere Kategorie 3.

Gemessen am theoretischen Mittelwert der Antwortmöglichkeiten noch überdurchschnittlich, sprechen sie traditionellen Medien ebenfalls Relevanz zu – fast drei Viertel der Befragten stimmen dem zu. Der Wirkhorizont der Schule rangiert auf der vierten Position: Die Befragten erachten diesen Kontext durchaus für wichtig. Sie beurteilen ihren späteren Arbeitsplatz mehrheitlich als gewichtig für die politische Bildung – mehr als ein Drittel sieht diese sogar als sehr stark an; ein weiteres Drittel wählt die Antwortvorgabe 4, 18% entscheiden sich für die 3. Nur jeder Zehnte erkennt hier allenfalls einen geringen Stellenwert. Vergleichsweise weniger Relevanz messen die Studierenden den in der Schule tätigen Lehrkräften bei – und stützen damit die Eigenwahrnehmung der Kolleginnen und Kollegen (vgl. IfD Allensbach 2011). Gleichwohl überwiegt auch in Bezug auf diese Gruppe Optimismus: Jeder dritte Studierende traut ihnen außerordentlich nachdrücklich zu, den Kindern und Jugendlichen politische Themen näher zu bringen. Je ein weiteres Viertel präferiert die Kategorien 4 oder 3. Lediglich jeder Fünfte spricht ihnen die Bedeutung eher ab. Noch geringer halten sie Vereine in der Lage, das politische Wissen der jungen Generationen zu mehren. Parteien bilden das Schlusslicht, wenn es um einen positiven Einfluss geht (32%) – diese stehen dabei am ehesten in der Kritik.

### **Skeptischere Tendenzen in Ostbelgien**

Im Vergleich der *internationalen Hochschulorte* bestätigen sich die hohen Zuschreibungen an das Elternhaus und an die Schule. Lehrerinnen und Lehrer werden in Österreich noch stärker als andernorts hervorgehoben. Generell neigen die Studierenden in Ostbelgien zu einer zurückhaltenderen Einschätzung der Einflüsse – besonders mit Blick auf Freundeskreise; diese gelten in Deutschland und Österreich als einflussreicher. In der Alpenrepublik vertritt man diese Sicht auch gegenüber Vereinen (vgl. Frage 24 Anhang Fragebogen). Dort sowie in Eupen nimmt man auch gegenüber Parteien eine positivere Sichtweise ein als die deutschen Kommilitoninnen und Kommilitonen – diese trauen ihnen sichtbar weniger eine größere Wirkung bei der politischen Bildung zu. Anders bei sozialen Medien: Von diesen sind ostbelgische Studierende weniger überzeugt.<sup>1</sup>

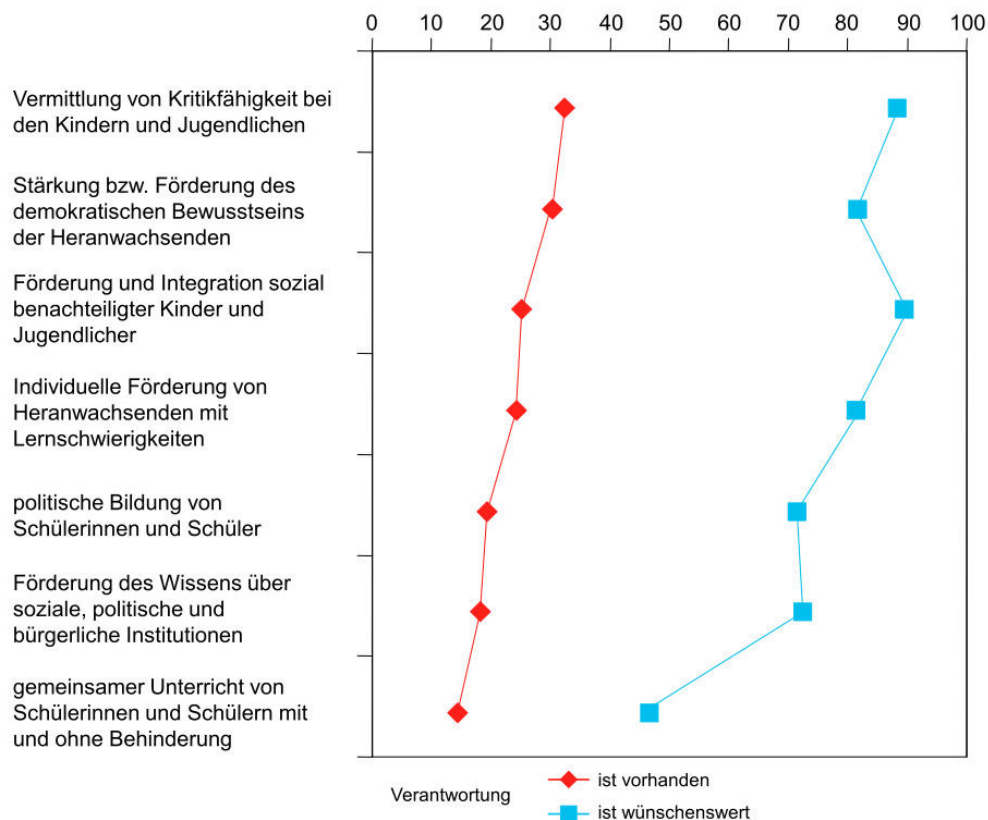
## 5.2 Die Rolle von Lehrerinnen und Lehrern

Im gesellschaftspolitischen Kontext wird Lehrkräften eine Reihe von Aufgaben zugeschrieben, die sie vor vielfältige, teilweise parallele sowie auch konträre Herausforderungen stellt (vgl. KMK 2004; Hentig 2004). Besonders vor diesem Hintergrund erscheint es relevant, die studentische Sicht zu erfassen, inwieweit und wo die spätere Berufsgruppe zentrale Verantwortungen hat sowie in welchem Rahmen diese Zuschreibungen wünschenswert sind.<sup>2</sup>

### Studierende halten Verantwortungsbereiche für wünschenswert

In der Wahrnehmung von nur einem Drittel der Studierenden aus der deutschen Stichprobe ist die Verantwortung de facto vorhanden, den Heranwachsenden in Schule und Unterricht Kritikfähigkeit zu vermitteln; die Hälfte sieht sie teilweise gegeben. 12% widersprechen dem (vgl. Frage 25 Anhang Fragebogen).

Abbildung 11  
**Besondere Verantwortungen von Lehrkräften – Existenz und Wunsch.<sup>a)</sup> Befragte in Baden-Württemberg.**  
 (Angaben in %)



a) Verantwortung ist vorhanden: „nein“, „teilweise“, „ja“, „weiß nicht“ – Nennung der Kategorie: „ja“

Verantwortung ist wünschenswert: „nein“, „teilweise“, „ja“, „weiß nicht“ – Nennung der Kategorie: „ja“

Quelle: Gesellschafts-, und berufsbezogene Werthaltungen von Lehramtsstudierenden an Pädagogischen Hochschulen 2017

Es besteht dennoch überwiegende Einigkeit, dass diese Vermittlung ein wünschenswerter Teil pädagogischer Arbeit ist. Ähnliches gilt für die Stärkung bzw. Förderung des demokratischen Bewusstseins der jungen Menschen. Lediglich jeder Dritte sieht diese Verantwortung als real existent; der Mehrheit aber gilt sie nur als partiell vorhanden. Eine solche Aufgabe wird aber im Gegensatz dazu überwiegend für wünschenswert gehalten (vgl. Abbildung 11). Die Förderung und Integration sozial benachteiligter Kinder und Jugendlicher hält noch ein Viertel für eingelöst – hier überwiegen jene, die das gelegentlich sehen (66%). Es wird aber fast einhellig als ein erstrebenswertes Anliegen erachtet. Dieses Muster spiegelt sich bei der Aufgabe, zur individuellen Förderung von Heranwachsenden mit Lernschwierigkeiten beizutragen. Ebenfalls für überwiegend wünschenswert gehalten, stimmt dem rund jeder Achte nur zum Teil zu. Bezüglich der politischen Bildung der jungen Leute durch Schule und Unterricht ist diese Wahrnehmung geringer; auch sie gilt mehrheitlich nur partiell gegeben (20% bzw. 62%). Sichtbar ausgeprägter ist es aber von Seiten der Befragten erwünscht, dazu beizutragen – jeder Fünfte hält das nur teilweise für erstrebenswert.

Ähnlich bewerten die künftigen Lehrkräfte die Verantwortung der Schule, Wissen über soziale, politische und bürgerliche Institutionen zu fördern; auch diese erscheint als eine außerordentlich anzustrebende Zielsetzung. Hier sollten jene nicht übersehen werden, die das nur partiell wünschen (20%). Die Verantwortung von Lehrerinnen und Lehrern für einen gemeinsamen Unterricht für Heranwachsende mit und ohne Behinderung erkennen noch 15% ohne Einschränkungen – 71% sehen das nur teilweise existent. Dass diese in der Zuständigkeit der Lehrkraft liegen sollte, hält weniger als die Hälfte der Studierenden für wünschenswert, 43% allenfalls für partiell.<sup>3</sup>

Dabei fällt zum einen auf, dass sich nur kleine Minderheiten kein Urteil erlauben – sowohl hinsichtlich der bestehenden Verantwortungen als auch ihrer Erwünschtheit. Zum anderen äußern die Studierenden durchgehend mehrheitlich, dass die entsprechenden Verantwortungen nur teilweise bestehen – vor allem jene, einen gemeinsamen Unterricht mit Behinderten bzw. Beeinträchtigten durchzuführen. Besonders dieser Aspekt wird auch nur partiell gewünscht. Insgesamt verweisen die Befunde auf erhebliche Diskrepanzen zwischen den real wahrgenommenen Verantwortlichkeiten von Schule und Lehrkräften und den Wünschen, die die Studierenden an die Institution herantragen. Dies markiert, so ist aus den Daten zu schließen, zugleich einen sehr ausgeprägten Erwartungshorizont an die spätere Berufstätigkeit, der wohl kaum einzulösen sein wird.

## **Sicht auf Verantwortungen und Erwünschtheit variiert standortbedingt**

Ein *internationaler Vergleich* der Hochschulorte repliziert diese Struktur – stets klaffen die Beschreibungen der Realität und die an sie gerichteten Wünsche auseinander. Bezüglich der Zuschreibungen von Verantwortlichkeiten ähneln sich die Antworten der deutschen und österreichischen Befragten im Wesentlichen; die der ostbelgischen aber weichen ab. Hinzu treten weitere Variationen: In Ostbelgien betont man deutlicher, die Verantwortung Kritikfähigkeit zu vermitteln, sei vorhanden – und sichtbar weniger nur eine partielle Aufgabe (vgl. Frage 25 Anhang Fragebogen). Dieses Muster spiegelt sich bei der Förderung und Integration sozial benachteiligter junger Menschen. Auch hier sieht man in Eupen eine realiter nachdrücklichere Rolle des Lehrkollegiums, die in Österreich eher als partiell gegeben gilt. In der Alpenrepublik wünscht man sich deshalb eine solche Verantwortung noch etwas mehr. In Eupen tendieren die Befragten etwas weniger zu der Sicht, die individuelle Förderung von Heranwachsenden mit Lernschwierigkeiten sei gegeben – wünscht sich diese aber ebenso einhellig. Eine Stärkung des Wissens über soziale, politische und bürgerliche Institutionen wird sowohl dort als auch in Österreich weniger als Teil der Verantwortung ihrer Berufsgruppe betont; das gilt es besonders auch aus Sicht der österreichischen Studierenden zu intensivieren. Ähnliches gilt für die politische Bildung: In Ostbelgien wird dem weniger Relevanz zugemessen. Eine solche Formung gilt besonders in Österreich als wünschenswert. Das spiegelt sich bei der Stärkung bzw. Förderung des demokratischen Bewusstseins – hierzu beizutragen ist besonders ein Anliegen der österreichischen Hochqualifizierten (87%).

Differenzen bestehen auch im Vergleich der *deutschen Hochschulen*. So sieht man zumal in Weingarten die Vermittlung von Kritikfähigkeit weniger im Verantwortungsbereich der Lehrkraft. In Freiburg gilt das noch knapp mehrheitlich als eine partielle Aufgabe. An beiden Hochschulorten wird das aber als ausdrücklich wünschenswert angemahnt. Mit jedem Dritten sind die Studierenden im Breisgau überzeugt, die individuelle Förderung von Heranwachsenden mit Lernschwierigkeiten besteht im Pflichtportfolio der Lehrkräfte. Dies betont jeder Fünfte in der Welfenstadt hinsichtlich der Durchführung eines gemeinsamen Unterrichts – in Freiburg hält man dies nur teilweise für gegeben (75%). Der über beide Orte hinweg deutliche Wunsch, dass Lehrkräfte soziale benachteiligte Heranwachsende fördern und integrieren, kommt auch dort mehr zum Ausdruck.

## Studenten sehen größere Verantwortungen, Studentinnen wünschen sich mehr

Differenziert nach *Geschlechtszugehörigkeit* sehen mehr Studenten an den Pädagogischen Hochschulen in Freiburg und Weingarten die Verantwortungen der Lehrkräfte gegenüber den nachwachsenden Generationen.

Tabelle 15  
**Gewünschte Verantwortung der Lehrkräfte, nach Geschlechtszugehörigkeit. Befragte in Baden-Württemberg.**  
 (Angaben in %)

Eine besondere Verantwortung bezogen auf ... ist wünschenswert <sup>a)</sup>	Frauen n=793		Männer n=198		
	teilweise	ja	teilweise	ja	
- individuelle Förderung von Heranwachsenden mit Lernschwierigkeiten	13	84	20	75	*
- Förderung und Integration sozial benachteiligter Kinder und Jugendlicher	7	91	11	84	*
- Vermittlung von Kritikfähigkeit bei den Kindern und Jugendlichen	7	91	13	83	**
- gemeinsamer Unterricht von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Behinderung	42	48	46	39	*
- Stärkung bzw. Förderung des demokratischen Bewusstseins der Heranwachsenden	13	81	10	82	
- Förderung des Wissens über soziale, politische und bürgerliche Institutionen	20	73	21	73	
- politische Bildung von Schülerinnen und Schüler	22	72	23	71	

a) Skalierung: 1 = nein, 2 = teilweise, 3 = ja; Nennung der Vorgaben „teilweise“ und „ja“

\*  $p \leq 0.05$ ; \*\*  $p \leq 0.01$  (Chi<sup>2</sup>-Test)

Quelle: Gesellschafts- und berufsbezogene Werthaltungen von Lehramtsstudierenden an Pädagogischen Hochschulen 2017

Die Studentinnen teilen diese Sicht der Realität weniger und wünschen sich diese eher umso mehr: So die individuelle Förderung von jungen Menschen mit Lernschwierigkeiten. Den Männern folgend ist diese Verantwortung vorhanden; für die Frauen ist das mehr nur eine partielle Selbstverständlichkeit (66%). Von beiden Seiten überwiegend als wünschenswert betont, wollen dies die Frauen noch etwas häufiger (vgl. Tabelle 15). Obgleich des überwiegenden Wunsches, dass das Kollegium umfassend sozial benachteiligte Heranwachsende fördert und integriert, artikulieren das die Studentinnen etwas deutlicher. Für sie ist es zudem erstrebenswerter, sich um die Vermittlung der Kritikfähigkeit der nachwachsenden Generationen zu kümmern. Auch die Durchführung eines gemeinsamen Unterrichts gewichten sie mehr als wünschenswert. Unbeschadet dieser Differenzierung aber formulieren beide Geschlechter einen überaus anspruchsvollen Kranz an idealistischen Vorstellungen.

Mit dem höheren *Bildungsstand* im Elternhaus wächst der Wunsch, dass sich die Lehrkraft der demokratischen Bewusstseinsstärkung bzw. -förderung annimmt; Hochqualifizierte aus Haushalten mit Haupt- bzw. Volksschulabschluss verneinen das mehr (21%). Dieses Muster repliziert sich bei dem Anliegen, Heranwachsende mit Lernschwierigkeiten individuell zu fördern. Ferner ist der *Migrationshintergrund* effektiv: Ohne diesen gilt eher die Verantwortung der Lehrkraft als vorhanden, einen gemeinsamen Unterricht zu realisieren – zugleich aber auch, dass dies nur zum Teil der Fall ist (72%). Fast jeder Zehnte mit diesem Hintergrund kann das nicht beurteilen. Ähnliches gilt für den Wunsch, das Lehramt soll zur politischen Bildung beitragen. Auch das halten Migrantenkinder weniger für bedeutsam und sind unsicherer, sich hier zu äußern.

### **Höhere Semester und Primarstudierende wünschen mehr Verantwortungen**

Zudem bestehen Kovariationen mit der *Studiendauer*: Mit ihr nimmt die Sicht zu, Verantwortlichkeiten bestünden und sind wünschenswert – so zumal bei der Stärkung und Förderung des demokratischen Bewusstseins der Schülerschaft: Das sieht ein Drittel der Studierenden ab dem vierten Semester so; bei den Studienanfängern ist es weniger als jeder Dritte. Bei den Höhersemestrigen ist ferner der Wunsch größer, Lehrkräfte sollten Wissen über soziale, politische und bürgerliche Institutionen vermitteln (76%). Ähnliches gilt für die politische Bildung der Heranwachsenden: Mit der Studiendauer wächst die Haltung, eine solche Verantwortung der Lehrkraft sei absolut wünschenswert – und weniger nur partiell. Ferner sehen mehr die *sprach- und kulturwissenschaftlichen* Studierenden die individuelle Förderung von Heranwachsenden mit Lernschwierigkeit als Bestandteil der Arbeit. In der Mathematik bzw. den Naturwissenschaften wird dies mit rund jedem Zehnten häufiger verneint.

Einem Blick auf die angezielte *Schulform* folgend, sehen häufiger künftige Sekundarlehrkräfte Verantwortungen des Schulkollegiums: So etwa die eines gemeinsamen Unterrichts von Schülerinnen und Schülern, auch dann, wenn eine Behinderung vorliegt; das nimmt man im Primarbereich eher als teilweise gegeben wahr. Dort gilt es aber mehrheitlich als wünschenswert, dies als Pflicht zu verankern. Die Hoffnung, pädagogische Fachkräfte würden sich verstärkt um die Integration sozial benachteiligter junger Leute kümmern besteht fast einhellig im Primarbereich; etwas geringer spiegelt sich das bei einer individuellen Förderung von Personen mit Lernschwierigkeiten – im Sekundarstufenbereich rangiert man durchgehend dahinter.



Sind die Befragten mit ihrem *Studium zufrieden*, gehen sie stärker von einer vorhandenen Verantwortung der politischen Bildung der Heranwachsenden aus. Sinkt die Zufriedenheit, so nimmt diese Einschätzung ab. Das gilt auch für den Wunsch, dass diese Bildung zentrale Aufgabe der Lehrkraft sein soll. Mit dem Wohlbehagen wächst diese Sicht (76%). Insgesamt ist der umgekehrte Zusammenhang nicht auszuschließen, dem zufolge zufriedene Personen weniger fordernd auftreten.

### Politisch Interessierte betonen und wollen Verantwortung

Auch im Folgenden ist denkbar, dass die Verweisungszusammenhänge in anderer Richtung verlaufen; dennoch seien sie in der Logik von unabhängigen und abhängigen Variablen im Sinne des operationalen Modells der Studie formuliert. So spielt auch der politische Hintergrund eine Rolle.

Tabelle 16

#### Gewünschte Verantwortung der Lehrkräfte, nach politischem Interesse. Befragte in Baden-Württemberg. (Angaben in %)

Eine besondere Verantwortung bezogen auf die ... ist wünschenswert <sup>a)</sup>	Politisches Interesse <sup>b)</sup>				
	eher uninteressiert n=460		eher interessiert n=546		
	teilweise	ja	teilweise	ja	
- politische Bildung von Schülerinnen und Schülern	29	62	16	80	**
- Förderung des Wissens über soziale, politische und bürgerliche Institutionen	28	62	14	83	**
- Stärkung bzw. Förderung des demokratischen Bewusstseins der Heranwachsenden	18	72	8	90	**
- gemeinsamer Unterricht von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Behinderung	42	45	43	49	*
- Förderung und Integration sozial benachteiligter Kinder und Jugendlicher	8	88	7	91	
- Vermittlung von Kritikfähigkeit bei den Kindern und Jugendlichen	10	87	7	91	
- individuelle Förderung von Heranwachsenden mit Lernschwierigkeiten	14	82	14	83	

a) Skalierung: 1 = nein, 2 = teilweise, 3 = ja; Nennung der Vorgaben „teilweise“ und „ja“

b) Zusammenfassung und Nennung der Kategorien: 0-3 = eher uninteressiert, 4-6 = eher interessiert

\*  $p \leq 0.05$ ; \*\*  $p \leq 0.01$  (Chi<sup>2</sup>-Test)

Quelle: Gesellschafts- und berufsbezogene Werthaltungen von Lehramtsstudierenden an Pädagogischen Hochschulen 2017

Sind die Hochqualifizierten *allgemeinpolitisch interessiert*, bekräftigen sie deutlicher die Verantwortungsbereiche des Schulkollegiums – und halten sie auch für noch wünschenswerter. Dabei beziehen sich die signifikanten Unterschiede vornehmlich auf jene Aspekte, die ihrerseits politisch-demokratische Aufgaben thematisieren (vgl. Tabelle 16). Das betrifft zumal die politische Bildung der jungen Leute. Jeder Vierte sieht diese de

facto gegeben – unter den weniger interessierten Mitstudierenden sind es halb so viele; diese verneinen diese Pflicht eher. Mehrheitlich gewünscht wird das erneut von den allgemeinpolitisch aufgeschlossenen Studierenden – 80% vs. 62% vermelden das. Auch die Wissensvermittlung über soziale, politische und bürgerliche Institutionen ist den politisch Interessierten folgend in höherem Maße existent (23% vs. 14%) – und gilt häufiger als eine wünschenswertere Pflicht als in der Referenzgruppe (83% vs. 62%). Dort begreift man das häufiger als nur teilweise erstrebenswert. Differenzen bestehen auch bei der Stärkung des demokratischen Bewusstseins: Die empathischen Hochqualifizierten wollen mehr als die anderen Studierenden, dass diese Verantwortung im Schulkollegium besteht. Das repliziert sich bei der Haltung, ob dies eine Aufgabe sein sollte. Die eher unpolitischen Hochqualifizierten wünschen dies nur partiell. Mit dem politischen Interesse geht zudem ein gewisses Streben einher, dass ein gemeinsamer Unterricht, der auch Behinderte einbezieht, im Verantwortungsbereich der Lehrkräfte liegen sollte.

### **Politisch-demokratische Überzeugungen untermauern Verantwortung**

Ähnliche Konnotationen bestehen hinsichtlich der *politischen Selbstverortung* im links-rechts-Schema. Ist man sich im Vergleich zur Bevölkerung über diese bewusst, gelten die im Fragebogen formulierten Verantwortungen von Schule und Unterricht eher als gegeben – so ein Wissen über soziale, politische und bürgerliche Institutionen zu vermitteln. Ohne politischen Standort sieht die künftige Funktionselite diese Obliegenheit weniger in ihrer Berufsgruppe vorhanden (21% vs. 13%). Das gilt ihnen auch weniger als wünschenswert – allenfalls teilweise. Das spiegelt sich bei der politischen Bildung: Auch diese Verantwortung sehen mehr die politisch verorteten Studierenden existent und für wünschenswerter. Ferner legen die dem politischen Spektrum zugehörigen Hochqualifizierten den Fokus auf ein demokratisches Bewusstsein – und wünschen diesen eingehender. Die unpolitischen Befragten streben eher die Gestaltung eines gemeinsamen Unterrichts der Kinder mit und ohne Behinderungen als Pflicht der pädagogischen Fachkräfte an. Es fällt auf, dass fast durchgehend rund jeder Zehnte ohne politischen Standort sich nicht zu positionieren weiß. Dies wiederholt sich, wenn die Mitstudierenden der Maßstab zur eigenen politischen Standortbetrachtung sind.

Im Vergleich zur Bevölkerung, besteht unter jenen, die sich positionieren, eine Dominanz linker Studierender – mit jedem Zweiten ist bei ihnen der Wunsch größer, dass Inklusion

in der Verantwortung der Lehrkraft liegen sollte. Dieses Muster festigt sich auf höherem Niveau, wenn die Mitstudierenden der Vergleichsmaßstab sind: In der Linken findet dieser Wunsch noch mehr Sympathie (62%). Die rechts orientierten Befragten halten das eher nur partiell für erstrebenswert. Wenngleich in beiden politischen Spektren überwiegend gewünscht, wird auch eine individuelle Förderung von Heranwachsenden mit Lernschwierigkeiten mehr in der Linken präferiert (88%). Dort betont man ebenfalls, dass Lehrkräfte zur Vermittlung von Kritikfähigkeit beitragen sollen. Die Rechten wollen das durchgehend nur partiell.

Die Kovariation mit den *demokratischen Prinzipien* zeigt bei der Betonung der Verantwortungsfelder ein differenziertes, bei den Wünschen, ein klareres Bild: So wird die Verantwortung, dass Lehrkräfte de facto zum demokratischen Bewusstsein der nachwachsenden Generation beitragen, gleichermaßen von den demokratisch überzeugten als auch den apathischen Studierenden betont (31% bzw. 32%). Von beiden Gruppen gewünscht, mahnen die Demokratiebefürworter das aber noch deutlicher an. Die individuelle Förderung von Heranwachsenden mit Lernschwierigkeiten sieht mit jedem Dritten eher die Gruppe als vorhandene Pflicht des Lehrkollegiums, die als wenig bzw. gar nicht demokratisch verankert zu bezeichnen ist.<sup>4</sup>

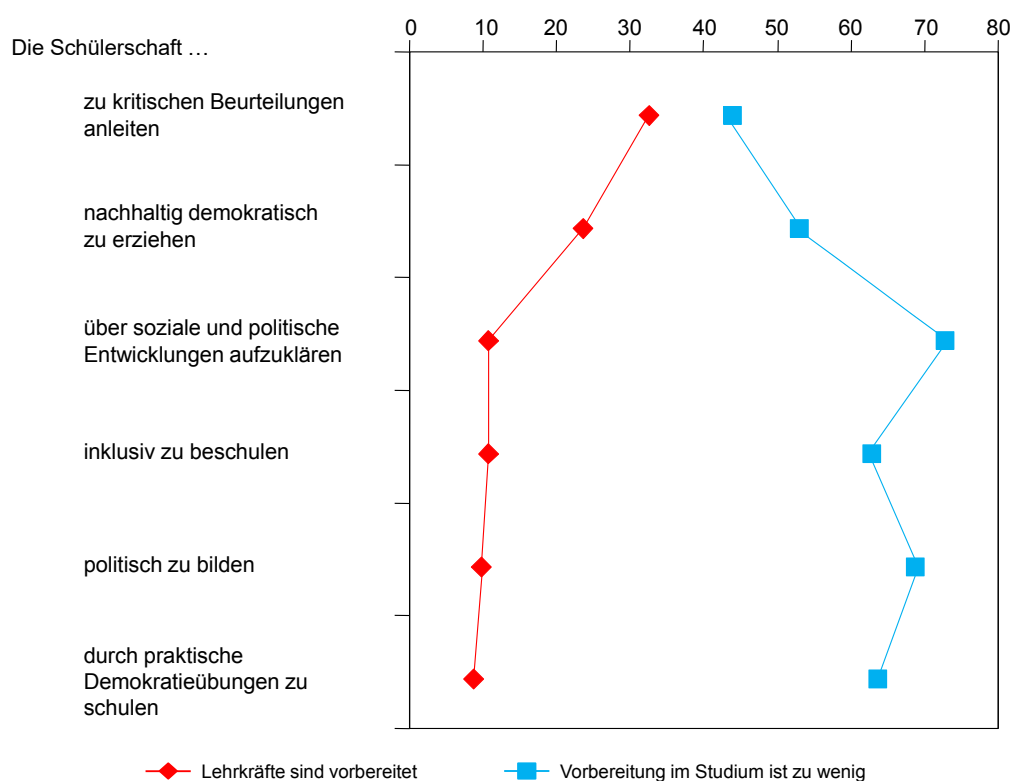
Die Lehrkraft als Wissensvermittler über soziale, politische und bürgerliche Institutionen wünschen sich zumal die demokratisch skizzierbaren Hochqualifizierten – in der Vergleichsgruppe findet das weniger Sympathie (80% vs. 66%). Dieses Muster spiegelt sich in dem Verlangen, dass die politische Bildung in der Kompetenz des Kollegiums liegen soll – drei Viertel der demokratisch Orientierten stützt das; ohne diese Verankerung sind es zwei Drittel. Obgleich fast einhellig betont wird, es sei zentral zur Förderung und Integration sozial benachteiligter junger Menschen beizutragen, ist das bei den demokratisch orientierten Hochqualifizierten etwas häufiger ausgeprägt. Die Daten verweisen somit auf eine stark idealistische Haltung dieses Personenkreises, die möglicherweise nach Übertritt in den Beruf in höherem Maße enttäuscht werden könnte.

### **5.3 Tatsächliche und gewünschte Vorbereitung**

Die Vielfalt der Aufgaben, die die Befragten für das Handeln in Schule und Unterricht wünschen, lenkt den Blick auf die Vorbereitung, die während des Hochschulbesuchs zu leisten ist. Die Befunde konturieren eine eher ungünstige bzw. ambivalente Situation;

und zwar in allen drei Ländern – es überwiegen kritische Einschätzungen. Dabei ist die Urteilsunsicherheit bezüglich der eigenen Vorbereitung nicht zu ignorieren. Zudem weisen die männlichen Befragten den aktiven Lehrkräften eine bessere Kompetenz zu als die weibliche Referenzgruppe. Diese wiederum moniert in stärkerem Grade die Defizite der eigenen Vorbereitung. Studierende aus akademischem Elternhaus kritisieren diese ebenfalls mehr.

Abbildung 12  
**Vorbereitung von Lehrkräften auf politisch-demokratische Bildung – Ist und Soll.<sup>a)</sup> Befragte in Baden-Württemberg.**  
 (Angaben in %)



a) Lehrkräfte sind vorbereitet: „nein“, „teilweise“, „ja“, „weiß nicht“ – Nennung der Kategorie: „ja“  
 Vorbereitung im Lehramtsstudium ist: „angemessen“, „zu wenig“, „weiß nicht“ – Nennung der Kategorie: „zu wenig“  
 Quelle: Gesellschafts- und berufsbezogene Werthaltungen von Lehramtsstudierenden an Pädagogischen Hochschulen 2017

Die künftigen Lehrerinnen und Lehrer aus Baden-Württemberg skizzieren die pädagogischen Fachkräfte – vormals (vgl. Dippelhofer 2009) wie aktuell – als eher unvoreteilhaft vorbereitet, den jungen Menschen gesellschaftliche Haltungen zu vermitteln – und kritisieren dies nach wie vor im Hinblick auf das eigene Studium (vgl. Frage 26 Anhang Fragebogen). Am ehesten sehen sie die Lehrkräfte im Allgemeinen gerüstet, die Schülerschaft zu kritischen Beurteilungen anleiten zu können (33%); mehr als die Hälfte stimmt dem aber nur partiell zu. Parallel ist die Sicht ausgeprägt, dass die Vorbereitung darauf im Studium zu wenig ist (vgl. Abbildung 12) – fast ebenso viele halten sie aller-

dings für angemessen. 15% enthalten sich einer Meinung. Sichtbar geringer wird dem jetzigen Kollegium die Fähigkeit zugesprochen, nachhaltig demokratisch zu erziehen; auch hier besteht mehrheitlich die Auffassung, das sei nur zum Teil der Fall. Ebenso nachdrücklich wird das Fehlen einer solchen Vorbereitung betont – lediglich knapp jeder Dritte hält sie für passend. Ein Viertel weiß sich hier nicht zu positionieren. Deutlich weniger sieht man die schon im Dienst stehende Berufsgruppe befähigt, über soziale und politische Entwicklungen aufzuklären – dem stimmen die Studierenden größtenteils nur teilweise zu (59%), jeder Vierte verneint das völlig. Auch im Studium gilt das Erlernen dieser Fähigkeit überwiegend als zu wenig verankert. Rund jeder Zehnte hält das für ausreichend; fast doppelt so viele wollen dies nicht beurteilen.<sup>5</sup>

Mit am geringsten gelten derzeit aktive Lehrkräfte darauf vorbereitet, inklusiv beschulen zu können. Mehrheitlich partiell betont, widerspricht dem jeder Dritte völlig. In der Ausbildung sehen die Studierenden einen solchen Kompetenzerwerb deutlich zu wenig angelegt. Nur jeder Fünfte berichtet von einer hier angemessenen Chance dazu – fast ebenso viele möchten sich hier nicht äußern. Ähnliches gilt für die politische Bildung: Nur eine Minderheit ist der Ansicht, die berufstätigen Fachkräfte seien darauf vorbereitet worden. Dem Studium an sich spricht man bei einer solchen Vorbereitung kaum Wirkung zu – erneut ist die Meinungslosigkeit ausgeprägt (20%). Noch weniger werden die Lehrkräfte in der Lage gesehen, durch praktische Demokratieübungen zu schulen. Mehr als jeder Achte weiß dies nicht zu beurteilen. Das spiegelt sich mit Blick auf das eigene Studium: Überwiegend wird hier Nachholbedarf signalisiert. Aber: Jeder Vierte traut sich kein Urteil zu.

### **Ostbelgische und österreichische Studierende positionieren sich weniger**

Im *internationalen Hochschulvergleich* tendieren die ostbelgischen Studierenden eher zu der Sicht, die aktiven Lehrkräfte können zu kritischen Beurteilungen anleiten; jeder Zweite urteilt in diese Richtung. Sie halten das auch überwiegend im Studium angemessen vermittelt (vgl. Frage 26 Anhang Fragebogen). Auch in der demokratischen Erziehung gilt das dortige Schulkollegium besser darauf vorbereitet – aber hier wie in Österreich weiß man eher nicht zu beurteilen, wie das an den Pädagogischen Hochschulen aussieht. Hingegen beschreiben am wenigsten die Eupener Studierenden die berufstätigen Lehrkräfte zur Aufklärung über soziale und politische Entwicklungen befähigt; eine solche Vorbereitung gilt am ehesten im österreichischen Studium verankert –

aber auch ein Unwissen, das beurteilen zu können. Bei der inklusiven Beschulung neigt man in diesen beiden Ländern zu einer – im Vergleich zu Deutschland – etwas besseren Beurteilung der Vorbereitung der Lehrkraft, als auch in der Ausbildung; doch bleibt der Anteil der positiven Einschätzungen, sehr niedrig. Anders die politische Bildung: Die berufstätigen Lehrerinnen und Lehrer gelten den Angaben der Befragten in Ostbelgien folgend größtenteils als nicht darauf vorbereitet; in Österreich ist die Kritik am geringsten, dass das zu wenig im Studium aufgegriffen wird – wenngleich auch hier jeder Zweite ein „Mehr“ verlangt. In Eupen ist zudem die Tendenz größer, dass derzeitige Lehrkräfte durch praktische Demokratieübungen schulen können; die Chance, das zu lernen erscheint hier im Studium angemessener verankert, als in den beiden anderen Ländern.

Dabei fällt in der Deutschen Gemeinschaft Belgiens und in Österreich die Tendenz auf, sich durchgehend stärker als die deutsche Referenzgruppe in der Ausweichkategorie zu positionieren – d.h. sie signalisieren häufiger nicht zu wissen, wie sie die Fähigkeiten der Lehrkräfte und die Vorbereitung im Studium darauf einschätzen wollen; so vor allem bei der demokratischen Erziehung, praktischen Demokratieübungen, der politischen Bildung und der inklusiven Beschulung.

### **Mit der Studiendauer wächst die Kritik an der Vorbereitung im Studium**

Die *Studiendauer* geht einher mit der Sicht, Lehrkräfte seien nur partiell auf diese Aufgaben vorbereitet; dies jedenfalls belegen die Antworten beispielhaft für Baden-Württemberg. Zudem gilt die Hochschulzeit als zu wenig in diesen Belangen hilfreich – dies belegen die Daten aus Baden-Württemberg. Ferner enthalten sich eher die unteren Semester einer diesbezüglichen Einschätzung. Erachten diese das Schulkollegium durchaus für fähig, junge Menschen über soziale und politische Entwicklungen aufzuklären, findet das bei den Höchstsemestrigen, weniger Zuspruch (15% vs. 8%) – diese sehen die Lehrkräfte nur partiell dazu in der Lage (62%). Für sie bereitet das eigene Studium zu wenig darauf vor – zu Studienbeginn ist man weniger kritisch (vgl. Tabelle 17). Im Laufe des Studiums sinkt auch die Überzeugung, dass das schulische Kollegium die Heranwachsenden demokratisch erziehen kann. Auch hier wird bezüglich des Studiums generell, hoher Nachholbedarf signalisiert.

Tabelle 17

**Vorbereitung<sup>a)</sup> im Studium auf politisch-demokratische Bildung, nach Studiendauer. Befragte in Baden-Württemberg.**

(Angaben in %)

Die Vorbereitung ... ist	Semesterzahl				
	1.-3. n=463		4. und höher n=539		
	angemessen	zu wenig	angemessen	zu wenig	
- über soziale und politische Entwicklungen aufzuklären	11	65	8	80	**
- nachhaltig demokratisch zu erziehen	28	47	29	58	**
- durch praktische Demokratieübungen zu schulen	11	54	10	72	**
- politisch zu bilden	14	59	10	76	**
- inklusiv zu beschulen	22	53	19	71	**
- zu kritischen Beurteilungen anzuleiten	39	38	43	49	**

a) Skalierung: 1 = angemessen, 2 = zu wenig; die Vorgabe 3 = „weiß nicht“ wurde auspartialisiert

\*\*  $p \leq 0.01$  (Chi<sup>2</sup>-Test)

Quelle: Gesellschafts- und berufsbezogenen Werthaltung von Lehramtsstudierenden an Pädagogischen Hochschulen 2017

Ähnliches zeigt sich bei der Kompetenz, durch Demokratieübungen zu schulen. Die höheren Semester sprechen den im Unterricht tätigen Lehrkräften ein solches Können etwas häufiger zu. Zugleich mahnen sie aber deutlicher Versäumnisse im eigenen Studium an, dies zu erlernen (72%). Bei der politischen Bildung wächst mit der Studiendauer die Ansicht, die pädagogischen Expertinnen und Experten seien dazu nur teilweise in der Lage. Erneut wächst der Zuspruch zu der Meinung, dass dies zu wenig Bestandteil in der Ausbildung ist. Die knappe Mehrheit von 59% der Befragten in den unteren, aber 76% in den höheren Semestern fühlen sich zu wenig gerüstet. Kritisch stehen die höheren Semester auch der Vorstellung gegenüber, die aktiven Lehrkräfte können inklusiv beschulen – dem widerspricht ein Drittel der Studierenden ab dem vierten Semester; bei den Studienanfängern ist es jeder Vierte. Auch wird im Laufe der Zeit der Blick auf die diesbezügliche Vorbereitung kritischer. Offenbar spiegeln sich in diesen Einschätzungen der Befragten, die seit längerem an der Hochschule sind, die bereits gewonnenen Erfahrungen in der Schulpraxis wider.

Hinzu treten partielle Unterschiede nach Fachzugehörigkeit, angestrebter Schulform und Studienabschluss. Studierende der *Sprach- und Kulturwissenschaften* urteilen optimistischer, künftige Lehrerinnen und Lehrer der *Primarstufe* sehen sich weniger auf die politische Bildungsarbeit vorbereitet und Befragte, die ein *Staatsexamen* anzielen schildern die Vorbereitung der jetzigen Lehrkräfte kritischer. Das spiegelt sich in der wachsenden Sicht, dass das Studium zu wenig befähigt, die Schülerschaft im Erziehungsgeschehen zu kritischen Beurteilungen anleiten zu können.

## Unzufriedene Lehramtsstudierende kritisieren Vorbereitungen im Studium

Jene, die ihre *Studienwahl* erneut so treffen würden, sehen die Lehrkräfte nur partiell befähigt, junge Leute durch praktische Demokratieübungen zu schulen (45%). Orientiert man sich vom gewählten Fach weg, gelten sie als vorbereiteter.

Tabelle 18

### Vorbereitung auf Aufgaben in Schule und Unterricht, nach Zufriedenheit mit dem Studium. Befragte in Baden-Württemberg.

(Angaben in %)

Die Vorbereitung ... ist <sup>a)</sup>	Die Studierenden sind mit dem Studium ... <sup>b)</sup>				
	eher unzufrieden n=488		eher zufrieden n=519		
	angemessen zu wenig	angemessen zu wenig	angemessen zu wenig	angemessen zu wenig	
- zu kritischen Beurteilungen anzuleiten	35	51	48	38	**
- nachhaltig demokratisch zu erziehen	24	58	32	49	*
- über soziale und politische Entwicklungen aufzuklären	7	78	11	68	**
- inklusiv zu beschulen	21	66	20	60	*
- politisch zu bilden	10	70	13	67	
- durch praktische Demokratieübungen zu schulen	10	66	11	62	

a) Skalierung: 1 = angemessen, 2 = zu wenig; die Vorgabe 3 = „weiß nicht“ wurde auspartialisiert

b) Bildung einer Summenskala über die Frage 8: Zufriedenheit mit dem Studium; Zusammenfassung 4-15 = eher unzufrieden, 16-24 = eher zufrieden (dichotomisiert am Median)

\*  $p \leq 0.05$ ; \*\*  $p \leq 0.01$  (Chi<sup>2</sup>-Test)

Quelle: Gesellschafts- und berufsbezogene Werthaltungen von Lehramtsstudierenden an Pädagogischen Hochschulen 2017

Mit der Zufriedenheit über die *Studiensituation insgesamt*, wächst die Haltung, die im Arbeitsleben stehenden Lehrkräfte können zu kritischen Urteilen anleiten – davon sind zwei Fünftel jener überzeugt, die ihr Dasein in Hochschule und Studium positiv evaluieren. Ohne Gefallen am Studium sieht man überwiegend eine partielle Befähigung und ist kritischer, dies selber im Studium mitzubekommen (vgl. Tabelle 18). Das spiegelt sich bei der demokratischen Erziehung: Mit einer positiven Studienbilanz erscheinen in der Fremdwahrnehmung die berufstätigen Lehrkräfte dafür etwas gerüsteter (28%) – ist diese negativ, gilt das häufiger nur teilweise oder gar nicht gegeben. Erneut äußern die Unzufriedenen stärker, dass ihnen die Vermittlung dieses Rüstzeugs zu wenig im Studium angelegt ist. Hinsichtlich der Aufklärung der Heranwachsenden über soziale und politische Entwicklungen betonen stärker die sich im Studium Wohlfühlenden, dass die pädagogischen Fachkräfte darauf nicht vorbereitet sind (78% vs. 68%). Den hier missgestimmten Hochqualifizierten folgend, ist eine solche Einübung in der Ausbildung zu wenig vorhanden; auch hier sind die zufriedenen Befragten positiver eingestellt. Die Frustrierten sprechen dem Schulkollegium mehrheitlich nur partiell die Befähigung zu



praktischen Demokratieübungen zu – und sehen das Studium als zu wenig vorbereitend, später inklusiv beschulen zu können.

### **Politische Verankerung geht mit Kritik an Vorbereitung im Studium einher**

*Politisch interessierte* Studierende in Süddeutschland sind überzeugt, dass Lehrkräfte in der Schule politisch bilden können – überwiegend aber nur partiell; zugleich betonen sie, dass dies selber zu lernen zu wenig im Studium verankert ist (59% bzw. 73%). Dieses Muster repliziert sich darin, die Heranwachsenden über soziale und politische Entwicklungen aufklären zu können. Auch bei der Anleitung zu kritischen Urteilen geht mit politischem Interesse häufiger die Sicht einher, dass das Schulkollegium dies vermag. Die Befähigung dazu wird aber von den Befragten weniger im Studium verortet als seitens der politisch abstinenter Mitstudierenden. Auch das Rüstzeug der Lehrkräfte, demokratisch erziehen zu können, wird von den politisch aufmerksamen Hochqualifizierten höher bewertet – ebenso die Kritik, in der Ausbildung selber nicht angemessen darauf vorbereitet zu werden. Die berufstätigen Lehrkräfte werden aber durchaus eher als befähigt erachtet, durch praktische Übungen demokratisch zu schulen. Für die politisch interessierten Studierenden gelten die Lehrkräfte eher nicht zu inklusiver Beschulung fähig – und die Vorbereitung darauf als zu wenig verankert.

Einfluss hat auch der *politische Standort* – besonders, wenn sich die Studierenden mit der Bevölkerung vergleichen: Ohne diesen trauen sie sich häufiger kein Urteil darüber zu, inwieweit die an der Schule arbeitenden Lehrkräfte auf die Aufgaben vorbereitet sind und der Hochschulbesuch dazu rüstet. Mit bis zu einem Drittel dominieren sie diese Ausweichkategorie. Mit einem Standort sehen sie in der Fremdwahrnehmung die Lehrkräfte befähigter und die Vermittlung solcher Fähigkeiten eher durch das Studieren angelegt – so etwa die Heranwachsenden zur Kritik anzuleiten: Mehr als ein Drittel der Befragten spricht dem Schulkollegium diese Kompetenz zu. Sie halten auch die Chance, dies im akademischen Umfeld zu erlernen, für angemessener als jene ohne Standort (44% vs. 35%). Auch die Kompetenz, demokratisch erziehen zu können, sprechen eher die politischen Befragten den Berufstätigen zu (26%) und erneut misst diese Gruppe dem Studium diesbezüglich mehr sozialisatorische Potenz zu. Bei sozialen und politischen Aufklärungen sind erneut die politisch standortlosen Studierenden kritischer gegenüber den Lehrkräften – und sehen das im Studium weniger angelegt. Differenzierter ist das bei der politischen Bildung: Seitens der sich im links-rechts-Schema einordbaren künftigen

Lehrkräfte gilt diese Fähigkeit im derzeitigen Kollegium größtenteils nur partiell gegeben. Ohne eine solche Einordnung ist der studentische Widerspruch mit einem Drittel höher, dass die Lehrkräfte dazu fähig sind. Die sich politisch verortbaren Studierenden erkennen das Studium aber häufiger als die Vergleichsgruppe als zu wenig auf die politische Formung der Heranwachsenden vorbereitend (71% vs. 63%). Für eine praktische Demokratieschulung erscheinen die aktiven Lehrkräfte zumal den nicht im politischen Kontinuum stehenden Befragten unvorbereitet (40%). Annähernd die Hälfte der Studierenden, die sich einordnen können, sehen die berufstätigen Lehrkräfte partiell dazu in der Lage – in der Referenzgruppe sind es 35%. Trotz dieser etwas höheren Überzeugung attestieren primär die Hochqualifizierten mit politischem Standort einen höheren Nachholbedarf, um zu dieser Aufgabe zu befähigen.

Deutliche Beziehungen bestehen in Verbindung mit der *Akzeptanz demokratischer Prinzipien*: Je stärker diese ist, desto weniger gelten die Studienstrukturen als angemessen, um auf diese Aufgaben vorzubereiten – so etwa politisch bilden zu können (73%). Die demokratieaffinen Studierenden sind auch mehr der Meinung, mit dem Studium wird man zu wenig dazu gebracht, durch praktische Demokratieübungen, schulen zu können. Sowohl hier als auch bei der Fähigkeit, über soziale und politische Entwicklungen aufklären zu können, trauen sich häufiger die kaum bzw. bis undemokratisch skizzierbaren Hochqualifizierten kein Urteil zu.

## **Resümee**

Die in diesem Forschungsprojekt einbezogenen Studierenden weisen diversen Sozialisations- bzw. Lebenskontexten Einfluss auf die politische Bildung von Heranwachsenden zu: Überwiegend dem Elternhaus. Hinzu treten soziale Medien und Freunde. Traditionelle Medien sowie die Schule haben eine mittlere Position; dahinter rangieren die Lehrkräfte, ohne unwichtig zu sein. Vereine und besonders Parteien gelten als am wenigsten bedeutsam. Dieses Muster wird hinsichtlich der Instanzen Elternhaus und Schule international geteilt, wobei man in Österreich die Lehrkräfte als relevanter hält als in den anderen Regionen. Wenngleich mehrheitlich nur partiell bestätigt, sind aus studentischer Sicht durchaus gesellschaftliche Verantwortlichkeiten der Lehrkräfte vorhanden – zumal in Ostbelgien. Diese Pflichten, die sich auf Förderung und Integration der Kinder sowie deren politisch-demokratischer Bildung beziehen, gelten auch international überwiegend als außerordentlich wünschenswert. Während die Studenten diesen Strauß an Aufgaben

häufiger eingelöst sehen, wünschen sich die Studentinnen diese stärker; das wird ebenso von Akademikerkindern, höheren Semestern sowie künftigen Primarschulkräften getragen. Auch von den politisch Interessierten sowie jenen, die sich eines eigenen politischen Standortes bewusst sind, werden die Fremdwahrnehmungen untermauert und noch stärker gewünscht – besonders wenn man nach links neigt. Hinsichtlich der Vorbereitung hierauf sind die Befragten kritisch, vor allem die deutschen wie österreichischen Hochschüler – sie beziehen aber deutlicher Position als die ostbelgischen Mitstudierenden. Je länger die Hochqualifizierten studieren, desto mehr beanstanden sie die Fähigkeiten, gesellschaftliche Faktoren vermitteln zu können und signalisieren im Studium Nachholbedarf; diese Sicht wächst mit der Studienunzufriedenheit. Entsprechende Beanstandungen nehmen ferner mit einer politischen Aufmerksamkeit zu – obgleich die Lehrkräfte, bis auf die inklusive Beschulung, zu spezifischen Vermittlungen durchaus befähigt gesehen werden, ist die Kritik an der Vorbereitung im Studium darauf größer. Mehr Zuspruch erhalten die Lehrkräfte, wenn die Studierenden um einen eigenen politischen Standort wissen – das gilt auch für die Ausbildung, die dazu befähigen soll. Bedeutsam ist zudem die Verankerung mit demokratischen Prinzipien: Mit ihr wächst die Kritik an politisch-demokratischen Vermittlungs- bzw. Schulungsfähigkeiten der Lehrerschaft im Allgemeinen. Insgesamt wird eine gewisse kritische Sicht auf die Realitäten der Schule sowie der Ruf nach vorbereitenden Hilfen während des Studiums deutlich. Zugleich ist das Meinungsbild der Befragten getragen von Idealismus, dessen Einlösung in der späteren Praxis wohl nur mit Abstrichen gelingen kann.

## **6 Berufsbezogene Werthaltungen und Kompetenzen**

Die politisch-demokratischen Werthaltungen, die Fremd- und Selbstwahrnehmungen der fachlichen Kompetenzen und der künftigen sozialen Rolle, gehen mit spezifischen berufsbezogenen Orientierungen sowie Überzeugungen einher, werden von diesen begleitet und konturieren das Berufsbild, die Antizipationen und Pläne der angehenden Lehrerinnen und Lehrer sowie deren Handlungsbereitschaften. Der Literatur folgend ist dies ein relevantes und vielfältiges Feld im Rahmen pädagogischer wie fachlich bedingter Kompetenzen, das zur Identitätsbildung der Lehrkräfte beiträgt (vgl. Reusser/Pauli 2014). Besonders aufgrund des sozialen Wandels und den Erweiterungen der Anforderungen bzw. Aufgaben im schulischen Bereich erscheint es bedeutsam, sich den fachbezogenen Vorstellungen, Erwartungen und Einschätzungen der Lehramtsstudierenden

zu widmen und zu eruieren, wie sie die künftigen Erfordernisse antizipieren. So werden zunächst die Sicherheit des Berufswunsches, die Schwierigkeiten und Probleme des professionellen Handelns sowie der Grad des Optimismus in Bezug auf die anstehende Statuspassage eruiert (6.1). Ein weiterer Schwerpunkt richtet sich auf die Sicht der Befragten, inwieweit auf jenseits der politisch-demokratischen Bildung liegende spezifische Anforderungen<sup>1</sup> vorbereitet wird, die das spätere Berufsleben charakterisieren (6.2). Dem schließt sich die Erkundung jener Haltungen an, die die angehenden Lehrkräfte zu der im schulischen Kontext immer stärker unterstrichenen Inklusion einnehmen (6.3).

## **6.1 Berufserwartungen und -einschätzungen**

Die öffentliche Wahrnehmung der Lehrerinnen und Lehrer differenziert sich je nach Perspektive: So zählt dieser im Vergleich zu anderen Berufen nicht zu jenen, in denen sich Schülerinnen und Schüler unbedingt vorstellen können zu arbeiten – was aber noch am ehesten für die Mädchen gilt (vgl. IfD Allensbach 2014). Wenngleich diese Arbeit für die Bevölkerung besonders hinsichtlich der Anforderungen größtenteils auch keinen Anreiz bietet, genießt sie dennoch ein hohes gesellschaftliches Ansehen. Im Vergleich zu Nichtlehrkräften, besteht bei den Lehrkräften eine auf die eigene Person stärkere Zuschreibung, überwiegend Freude an diesem Beruf zu haben und der deutlichere Wunsch ihn auszuüben (vgl. IfD Allensbach 2012). Dem scheinen die Studierenden insofern zu folgen, als dass sie überdurchschnittlich sicher sind, dass dies ihr Berufswunsch ist – zwei Drittel der Befragten betonen das mit der Wahl der Extremkategorien 5 bzw. 6. Ein weiteres Fünftel neigt mit der Antwortvorgabe 4 in diese Richtung (vgl. Frage 13 Anhang Fragebogen). In Österreich und Ostbelgien fällt diese Zuwendung noch stärker aus. Einhergehend mit der weiblichen Dominanz im Lehramtsstudium, betonen besonders die Frauen, dass Lehrkraft zu sein, ein fest verankerter Wunsch ist. Die Männer sind sich weniger sicher.

### **Mit der hochschulischen Einbindung wächst die Gewissheit, den Beruf auszuüben**

Würden die Studierenden in Baden-Württemberg ihre derzeitige *Studienwahl* erneut treffen, sind sie sich sicherer in dem Wunsch, in der Schule unterrichten zu wollen. Das stößt auf eine fast einhellige Bekräftigung. Wollen die Hochqualifizierten in eine andere fachliche Richtung oder Ausbildung, ist diese Gewissheit kleiner (vgl. Tabelle 19).

Tabelle 19

**Sicherheit, des Berufswunsch, nach Zufriedenheit an der Hochschule. Befragte in Baden-Württemberg.**

(Angaben in %)

Berufswunsch Lehrkraft ist ...	Studienwahl <sup>a)</sup>		Die Studierenden sind an der Hochschule ... <sup>b)</sup>		Student/in sein <sup>c)</sup>	
	nochmal das derzeitiges Stu- dium wählen n=731	andere Wahl n=262	eher unzu- frieden n=488	eher zu- frieden n=519	eher ungern n = 346	eher gern n = 662
- nicht sicher	1	15	7	3	7	3
- sicher	95	69 **	83	93 **	84	86 **

a) Zusammenfassung der Kategorien: „einen anderen Studiengang studieren“, „eine berufliche Ausbildung wählen, die kein Studium erfordert“, „Sonstiges, weiß nicht“ = andere Wahl

b) Bildung einer Summenskala über die Frage 8: Zufriedenheit mit dem Studium; Zusammenfassung 4-15 = eher unzufrieden, 16-24 = eher zufrieden (dichotomisiert am Median)

c) Zusammenfassung und Nennung der Kategorien 0-4= eher ungerne, 5-6 = eher gerne

\*\*  $p \leq 0.01$  (Chi<sup>2</sup>-Test)

Quelle: Gesellschafts- und berufsbezogene Werthaltungen von Lehramtsstudierenden an Pädagogischen Hochschulen 2017

Das spiegelt sich in der Betrachtung der *Studiensituation* als unabhängige Variable: Mit einem gegenüber dem Studium bilanzierenden Wohlgefühl wächst die Überzeugung, dass die Lehrtätigkeit ein nachhaltiger Berufswunsch ist. Eine Kovariation zeigt sich ferner bei der Haltung, ob die Befragten *gerne Studierende* sind. Die mehrheitliche Neigung, in der Schule unterrichten zu wollen, erscheint jenen außerordentlich anziehend, die sich mehr mit dem Status als Studierender identifizieren (vgl. Tabelle 19) – 71% wählen hier die Extremkategorien 5 oder 6. Wissen die Hochqualifizierten zudem im Vergleich zur Bevölkerung um einen eigenen *politischen Standort*, ist ihr Wunsch, dem Schulkollegium anzugehören, weniger groß, als wenn sie sich nicht verorten können bzw. wollen. Sind die Mitstudierenden die Vergleichsgruppe, repliziert sich dieses Muster. Die urteilssichere Einschätzung des eigenen politischen Rahmens geht offenbar mit einer selbstkritischeren Haltung gegenüber der beruflichen Zukunft einher.

**Studierende sehen wenig Schwierigkeiten und Probleme in beruflicher Praxis**

Mit dem Berufswunsch verbunden sind die Antizipationen zum Übergang in die Arbeitswelt. Dabei wird der Beschäftigung mit potentiellen sowie eigens formulierten sozialen Erwartungen sozialisatorische Potenz zur Formung bzw. Gestaltung sozialer Kontexte zugeschrieben. Auch wenn sich diese auf den nächsten Lebensabschnitt bezogenen Vorstellungen an der Realität brechen mögen, sind die gedanklichen Vorbereitungen bedeutsam für die Bewältigung des Kommenden (vgl. Dippelhofer-Stiem 2001). Entsprechend beschäftigen sich die künftigen Lehrkräfte am ehesten damit, wie sie nach Eintritt in den Beruf mit den an sie gerichteten Erwartungen zurechtkommen – jeder dritte in Süddeutschland Befragte sogar außerordentlich stark. Ein etwa gleichgroßer

Anteil wählt die Variablenausprägung 4, ein weiteres Fünftel positioniert sich in der Mitte. Im Vergleich stehen diese Erwägungen an der Spitze der Sorgen (vgl. Frage 10 Anhang Fragebogen). Etwas weniger deutlich wird fokussiert, ob die praktische Tätigkeit den eigenen Vorstellungen entspricht: Zwei Fünftel halten das für ein nicht unwichtiges Problem; etwas mehr Befragte sorgen sich nicht darum. Ähnliches gilt bei der Verwirklichung eigener Ideen.

Weniger Ängste bereitet die Frage, ob die Vorgesetzten umgänglich und sympathisch sind. Hier tendiert man auch eher zu einer etwas optimistischeren Haltung – fast jeder Dritte hat diese; ihnen stehen 28% gegenüber, die pessimistischer sind. Noch weniger Besorgnis sehen die künftigen Lehrkräfte darin, ob sie für die beabsichtigte Tätigkeit wirklich geeignet sind. Dem wird mehrheitlich eher widersprochen. Ähnliches gilt für die Sicht, inwieweit man mit veränderten Arbeitsweisen zurechtkommt: Die Studierenden messen dem wenig Mühsal zu. Ebenso neigen sie nachhaltig zu der Sicht, eigenständig arbeiten zu können – nur rund jeder Fünfte sieht das kritisch. Die künftige Funktionselite sieht mehrheitlich auch keine Probleme darin, in der beruflichen Praxis schnell Kontakt zu den Kolleginnen und Kollegen zu bekommen. Nur Minderheiten nehmen das als recht schwierig wahr. Es fällt auf, dass sich insgesamt bis zu einem Viertel der Befragten in den mittleren Antwortkategorien positionieren.

Insgesamt zeugen die Antworten eher von einem angemessenen Optimismus, der in *Ostbelgien* am ausgeprägtesten ist. Freilich sind darüber nicht jene Teilgruppen zu vernachlässigen, die in den verschiedenen Aspekten größere Probleme auf sich zukommen sehen. Unter ihnen sind *Frauen* überrepräsentiert, wie das Beispiel Baden-Württemberg belegt: So setzen sie sich eher als die Männer damit auseinander, ob sie mit den zu erfüllenden Erwartungen zurechtkommen (52% vs. 47%) – diese zu erfüllen, nehmen die Studenten weniger als Hindernis wahr. Für die Männer steht es auch mehrheitlich deutlicher außer Frage, ob sie für diese Tätigkeit wirklich geeignet sind. Fast zwei Fünftel von ihnen betonen das außerordentlich stark – bei den Frauen jede Dritte. Differenzen bestehen auch beim Umgang mit Vorgesetzten: Die Studenten sind weniger darüber besorgt als die Studentinnen, dass diese umgänglich und sympathisch sind.

## **Mehr Sorgen im sprach-/kulturwissenschaftlichen Feld und im Primarbereich**

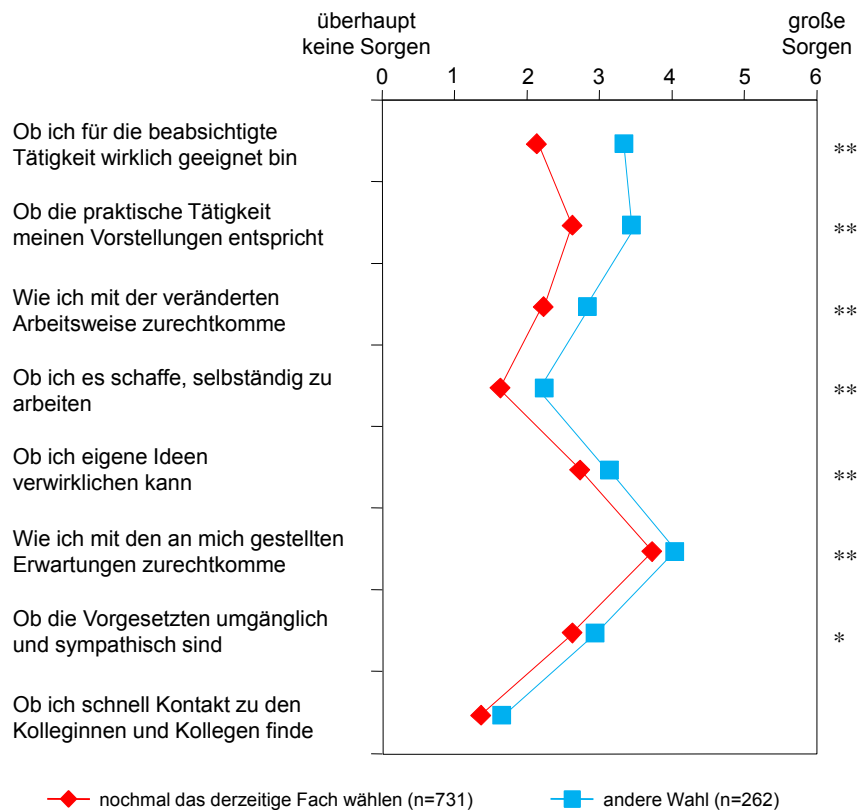
Doch mit der *Studiendauer* und somit der geringeren Distanz zum Praxisfeld wachsen die Zweifel – etwa, dass die Vorgesetzten umgänglich und sympathisch sind. Je länger studiert wird, desto mehr zerbricht man sich darüber den Kopf. Problematisierungen finden sich auch in den sprach- wie kulturwissenschaftlichen *Fächern*: Dort ist man weniger als die Studierenden in Mathematik bzw. Naturwissenschaften sorgenfrei, selbständig arbeiten zu können. Dieses Muster zeigt sich auch bei den Vorgesetzten: In der Mathematik bzw. den Naturwissenschaften ist man mehr von deren Empathie überzeugt. Dieser Befund ist freilich konfundiert mit der geschlechtsspezifisch unterschiedlichen Repräsentanz in den Fächergruppen. Das gilt einmal mehr für die angestrebte *Schulform*. Denn die künftigen Sekundarstufenlehrkräfte sind weniger problembeladen. Sie sehen mehrheitlich keine Schwierigkeiten, selbständig arbeiten zu können – im Primarfeld ist diese Überzeugung geringer. Auch über umgängliche und sympathische Vorgesetzte zerbricht man sich im Sekundarbereich weniger den Kopf. In der Primarstufe ist das mehr ein Problem. Das gilt auch für das Zurechtkommen mit den Erwartungen, die an einen gestellt werden. Studierende im Primarbereich fürchten häufiger, dass das schwieriger ist als jene, die in die Sekundarstufe wollen (32% vs. 22%).<sup>2</sup>

## **Mit wachsender Zufriedenheit mit der Studiensituation sinken die Ängste**

Signifikant ist neuerlich die *Studiensituation*. Je wohler sich die Studierenden fühlen – etwa wenn sie erneut das derzeitige Studium wählen würden – desto weniger sehen sie Schwierigkeiten oder Probleme in der Berufspraxis auf sich zukommen. Präferieren sie einen anderen Studiengang oder eine Ausbildung, ist der Blick auf die eigene Qualifikation und Befähigung melancholischer, als bei einer Zufriedenheit mit dem Studium (45% vs. 23%). Das spiegelt sich darin, inwieweit die praktische Tätigkeit den eigenen Vorstellungen entspricht: Hier sind zuvorderst die wechselwilligen Studierenden beunruhigt. Bei den Zufriedenen überwiegt die Sorglosigkeit (vgl. Abbildung 13). Das gilt ferner für die Einschätzung, mit den veränderten Arbeitsweisen zurechtkommen – die von ihrer Wahl nicht überzeugten Hochqualifizierten sind bekümmert als die Referenzgruppe. Auch die Frage nach einem selbständigen Arbeiten, wird stärker von den Studierenden als nicht beängstigend begriffen, die den aktuellen Studiengang erneut wählen würden.

Abbildung 13

**Antizipierte Schwierigkeiten beim Übergang in die berufliche Praxis, nach Zufriedenheit mit der Studienwahl.<sup>a)</sup> Befragte in Baden-Württemberg.**  
(Mediane)



a) Zusammenfassung der Kategorien: „einen anderen Studiengang studieren“, „eine berufliche Ausbildung wählen, die kein Studium erfordert“, „Sonstiges, weiß nicht“ = andere Wahl  
\*  $p \leq 0.05$ ; \*\*  $p \leq 0.01$  (Mediantest)

Quelle: Gesellschafts- und berufsbezogene Werthaltungen von Lehramtsstudierenden an Pädagogischen Hochschulen 2017

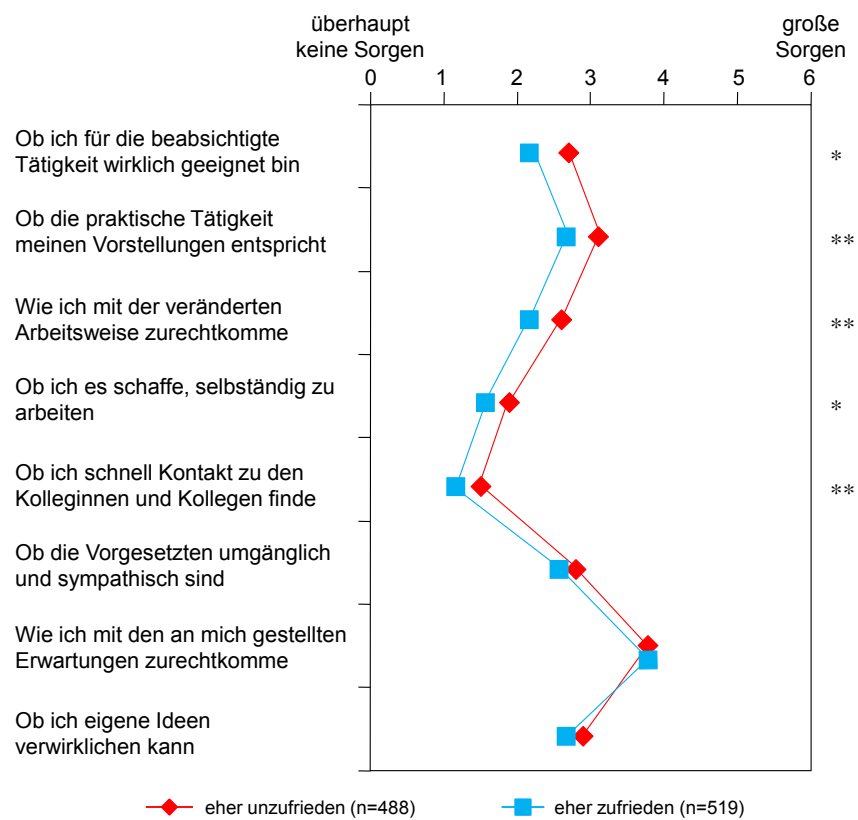
Ein Problem stellt das eher für jene dar, die sich umorientieren würden. Das repliziert sich bei der Vorstellung eigene Ideen im Beruf zu verwirklichen: Bleibt man beim bisherigen Studium, erscheint das unproblematischer. Neigen die Studierenden zu etwas anderem, sind sie besorgter, ihre Vorstellungen realisieren zu können. Ähnliches zeigt sich beim Zurechtkommen mit den gestellten Erwartungen: Bei den Veränderungswilligen ist die Beunruhigung größer, diesen gerecht zu werden als in der Referenzgruppe. Ferner erscheint die Zukunft bezüglich der Vorgesetzten positiver, wenn die Einbindung in das gewählte Fach bleibt.

Je geringer die *Zufriedenheit mit der Studiensituation* ist, desto mehr Schwierigkeiten bzw. Probleme werden in der Praxis gesehen. Dies sei anhand des Summenscores für Baden-Württemberg dargelegt: Die Unzufriedenen sind besorgter, für die spätere Tätigkeit geeignet zu sein und hegen auch Zweifel, inwieweit die praktische Arbeit den eigenen Vorstellungen entspricht (vgl. Abbildung 14).



Abbildung 14

**Antizipierte Schwierigkeiten beim Übergang in die berufliche Praxis, nach Zufriedenheit mit der Studiensituation.<sup>a)</sup> Befragte in Baden-Württemberg.**  
(Mediane)



a) Bildung einer Summenskala über die Frage 8: Zufriedenheit mit dem Studium; Zusammenfassung 4-15 = eher unzufrieden, 16-24 = eher zufrieden (dichotomisiert am Median)  
\*  $p \leq 0.05$ ; \*\*  $p \leq 0.01$  (Mediantest)

Quelle: Gesellschafts- und berufsbezogene Werthaltungen von Lehramtsstudierenden an Pädagogischen Hochschulen 2017

Mit einer Zufriedenheit im Studium ist das Kopfzerbrechen darüber geringer als wenn ihnen dieses missfällt. Differenzen zeigen sich ferner bei den Arbeitsweisen: Eine positive Studienbewertung geht mit weniger Sorgen einher, mit Arbeitsveränderungen zurechtkommen. Ein solcher Zusammenhang verdeutlicht sich auch hinsichtlich der Hoffnung, selbständig arbeiten zu können. Zwei Drittel derer, die bilanzierend mit ihrem Studium zufrieden sind, machen sich darüber keine Gedanken – in der Vergleichsgruppe ist das knapp mehrheitlich der Fall. Von einer schnelleren Kontaktaufnahme zu den Kolleginnen und Kollegen sind etwas häufiger jene überzeugt, die sich im Studium wohlfühlen. Wenngleich dies nur Minderheiten Anlass zur Sorge gibt, gilt das zumal für Studierende, die unzufrieden auf ihr Studium blicken.

**Zuversicht für nächsten Lebensabschnitt bei guter hochschulischer Einbindung**

In eine ähnliche Richtung deuten die Befunde in Abhängigkeit vom Status als Studierender. Jene, die *gerne Studentin bzw. Student* sind, schauen weniger besorgt in die

kommende Zeit. Insgesamt überwiegt auch in der von den Befragten gezogenen Gesamtbilanz der positive Blick auf die eigene Zukunft. So blicken die künftigen Lehrkräfte außerordentlich zuversichtlich in den nächsten Lebensabschnitt (vgl. Frage 14 Anhang Fragebogen). Dabei sollte aber nicht übersehen werden, dass mehr als jeder Achte durchaus Befürchtungen hat. Diese positive Sichtweise spiegelt sich im *Ländervergleich* vor allem in Österreich.

Begleitet wird das neuerlich durch eine Verankerung im hochschulischen Kontext – so durch die Beziehung zum jetzigen Studium: Würden die Befragten bei einer erneuten *Studienwahl* dasselbe wählen, blicken sie fast einhellig zuversichtlich in den nächsten Lebensabschnitt (vgl. Tabelle 20). Visieren sie eine Änderung an, ist ihre Zuversicht niedriger – und sie sind besorgter, wenn es um den folgenden Existenzschritt geht.

Tabelle 20  
**Zukunftsoptimismus, nach Zufriedenheit an der Hochschule. Befragte in Baden-Württemberg.**  
 (Angaben in %)

Gehen Sie in den folgenden Lebensabschnitt eher mit ...	Studienwahl <sup>a)</sup>		Die Studierenden sind an der Hochschule ... <sup>b)</sup>		Student/in sein <sup>c)</sup>	
	nochmal das derzeitige Studium wählen n=731	andere Wahl n=262	eher unzufrieden n=488	eher zufrieden n=519	eher ungen n = 346	eher gern n = 662
- Befürchtungen	7	36	22	7	27	8
- Zuversicht	93	64	** 78	93	** 73	92 **

a) Nennung der Kategorien: „nochmal das derzeitige Studium wählen“ = „ja“ vs. „einen anderen Studiengang wählen“, „eine berufliche Ausbildung, die kein Studium erfordert“ Sonstiges, weiß nicht“ = „andere Wahl

b) Bildung einer Summenskala über die Frage 8: Zufriedenheit mit dem Studium; Zusammenfassung 4-15 = eher unzufrieden, 16-24 = eher zufrieden (dichotomisiert am Median)

c) Zusammenfassung und Nennung der Kategorien 0-4 = eher ungen, 5-6 = eher gern

\*\*  $p \leq 0.01$  (Chi<sup>2</sup>-Test)

Quelle: Gesellschafts- und berufsbezogene Werthaltungen von Lehramtsstudierenden an Pädagogischen Hochschulen 2017

Ein Blick auf das Verhältnis zur *Studiensituation* zeigt ebenfalls, dass je zufriedener die künftigen Lehrkräfte mit dieser sind, desto zuversichtlicher erscheint ihnen die Zukunft (vgl. Tabelle 20). Das ist deutlich geringer der Fall, wenn sie sich nicht wohlfühlen: Nur rund drei Viertel von ihnen blicken positiv auf den nächsten Lebensabschnitt; sie sind auch pessimistischer als die zufriedenen Mitstudierenden. Dieses Muster repliziert sich beim studentischen Status: Haben die angehenden pädagogischen Fachkräfte diesen gerne inne, ist die Bewertung ihrer Zukunft zuversichtlicher – missfällt ihnen dieser, ist die Zuversicht geringer. Sie sind auch besorgter, was den nächsten Lebensabschnitt angeht.<sup>3</sup>

## 6.2 Handlungsvorgaben und Kompetenzen

Zu den dezidierten Erwartungen an Lehrerinnen und Lehrer zur gesellschaftspolitischen Sozialisation der Kinder und Jugendlichen beizutragen (vgl. Hentig 2004; KMK 2011; KMK 2009; Schrader 2011), treten weitere berufliche Anforderungen hinzu. Ähnlich der bereits in den 1990er Jahren differenzierten Einschätzung von pädagogischen Fachkräften hinsichtlich ihrer Vorbereitung (vgl. Dippelhofer-Stiem 1999), ist auch aktuell ein entsprechendes Bild skizzierbar – anders als bei den damals befragten angehenden Erzieherinnen an Fachschulen allerdings auf einem niedrigeren Niveau. Dennoch äußern auch die Studierenden in Baden-Württemberg überdurchschnittlich, auf die Arbeit mit Heranwachsenden vorbereitet zu sein – dieser Bereich steht an der Spitze der Medianhierarchie (vgl. Frage 12 Anhang Fragebogen); jeder Dritte wählt hier die Extremkategorien 5 oder 6. Ein Viertel entscheidet sich für die Kategorie 4; ein weiteres Fünftel wählt die mittlere Ausprägung und signalisiert eine immer noch akzeptable Vorbereitung. Ein Viertel urteilt aber kritisch. Ähnlich gewappnet sieht man sich für die Entwicklung und Vorbereitung von offenen Unterrichtsmethoden. Hier fällt die reservierte Sicht allerdings höher aus. Im Reigen der Anforderungen des Berufslebens sehen sich die Befragten der beiden süddeutschen Hochschulen also mehrheitlich für den Kern der fachlichen Anforderungen gerüstet. Hinsichtlich anderer Faktoren ist dies weniger der Fall – die Mediane verbleiben stets unterhalb der theoretischen Skalenmitte:

Eine Schulung, um mit den späteren Kolleginnen und Kollegen zusammenarbeiten zu können, wird von den künftigen Lehrkräften weniger wahrgenommen – diese kommt ihnen zu kurz. Nur ein gutes Drittel stuft sie positiv ein. Frauen schätzen diese Aussage kritischer ein als Männer. Noch geringer ausgeprägt ist das Gefühl, vor den Vorgesetzten eigene Standpunkte darstellen zu können. Dazu während des Hochschulbesuchs angeleitet zu sein, stellt die künftige Funktionseleite mehrheitlich infrage; unter ihnen mehr Frauen. Unterdurchschnittlich bewerten die Befragten ferner, Instrumente für die Arbeit mit ausländischen Heranwachsenden zu bekommen: Lediglich jeder Zehnte ist davon außerordentlich überzeugt; 14% kreuzen die Kategorie 3 an. Fast zwei Fünftel indes widersprechen dem vehement. Auch eine Unterweisung zur Zusammenarbeit mit den Eltern wird weniger bestätigt. 46% sehen sich darauf überhaupt gar nicht vorbereitet; ein weiteres Fünftel tendiert mit der Wahl der Antwortkategorie 2 zu dieser Sicht. Noch deutlicher vermerkt man eine fehlende Ausbildung, die zur Arbeit mit schwierigen oder verhaltensgestörten jungen Leuten befähigt (72%) – nur eine Minderheit sieht diese. In

ähnlichem Ausmaß und überwiegend wird zudem ein Mangel betont, zur Förderung und Integration behinderter Heranwachsender gerüstet zu werden. Beide Aspekte stehen insgesamt am unteren Ende der Medianhierarchie und verweisen auf die Notwendigkeit, sie stärker im Studium einzubeziehen; wobei dies in Freiburg noch etwas mehr notwendig zu sein scheint.

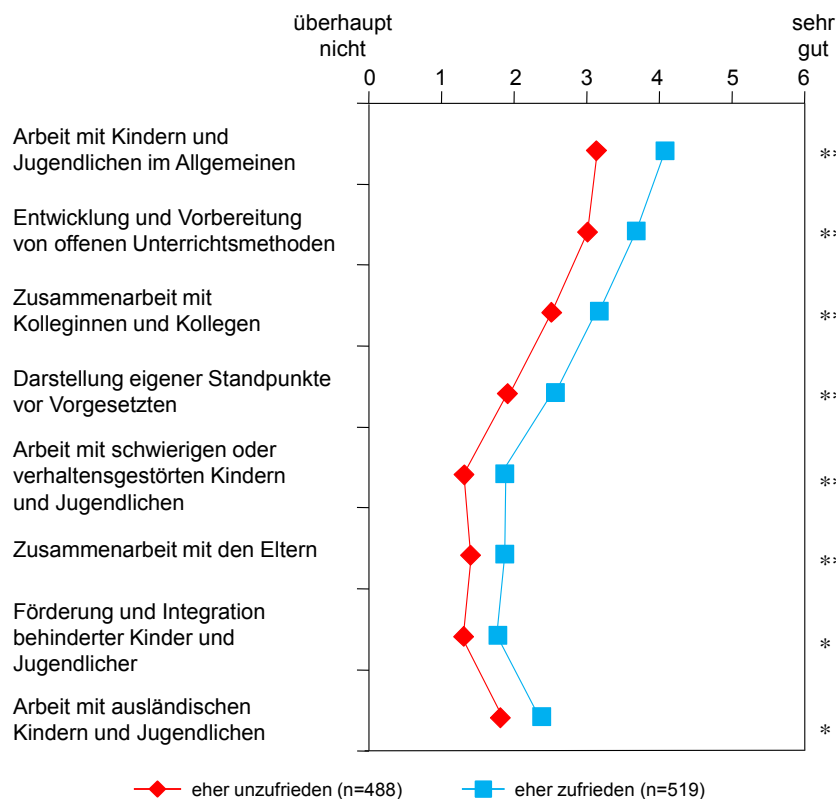
### **Gefühl der Vorbereitung differiert nach Hochschulort**

Im *internationalen Hochschulvergleich* meinen die Studierenden in Ostbelgien und Österreich vorbereiteter zu sein – so etwa in Eupen auf die Arbeit mit Heranwachsenden im Allgemeinen und im Umgang mit schwierigen oder verhaltensgestörten jungen Menschen (vgl. Frage 12 Anhang Fragebogen). In allen anderen Belangen zeigt man sich in Österreich deutlich präparierter. An den deutschen Hochschulorten sind die Vorbereitungen durchgehend am geringsten. In allen, im Erhebungsinstrument vorgegebenen Sachverhalten, sind die Mediane im österreichischen Sample deutlich höher als in der deutschen Vergleichsgruppe. Offenbar sind die Bemühungen in diesem Land zur Hinführung der Studierenden zur beruflichen Praxis erfolgreicher.

### **Mit Einbindung in das Studium wächst das Gefühl, vorbereitet zu sein**

Geprägt wird der Eindruck geschult zu sein auch vom Verhältnis zur *Studiensituation*. Je zufriedener die Hochqualifizierten mit ihr sind, desto gerüsteter fühlen sie sich in allen Bereichen, die in der Fragebatterie vorgegeben wurden. Dies gilt für die Vorbereitung darauf, mit Heranwachsenden im Allgemeinen arbeiten zu können; in der Vergleichsgruppe ist das geringer der Fall (vgl. Abbildung 15). Das repliziert sich bei der Unterweisung für offene Unterrichtsmethoden: Diese wird nachhaltiger wahrgenommen, wenn das Wohlbehagen im Studium größer ist – mehr als jeder Zweite dieser Befragten betont das. Die Unzufriedenen blicken kritischer auf diese Aufgabe. Auch für Zusammenarbeiten mit Kolleginnen und Kollegen nehmen jene eine bessere Schulung wahr, die sich im Studium wohlfühlen – ist das nicht der Fall, widerspricht dem fast die Hälfte. Ferner beeinflusst diese Haltung die Sicht darauf, den eigenen Standpunkt vor den Vorgesetzten zu vertreten zu können. Diese ist ausgeprägter, je positiver auf das Studium geblickt wird.

Abbildung 15  
**Berufliche Anforderungen, nach Zufriedenheit mit der Studiensituation.<sup>a)</sup> Befragte in Baden-Württemberg.**  
 (Mediane)



a) Bildung einer Summenskala über die Frage 8: Zufriedenheit mit dem Studium; Zusammenfassung 4-15 = eher unzufrieden, 16-24 = eher zufrieden (dichotomisiert am Median)  
 \*  $p \leq 0.05$ ; \*\*  $p \leq 0.01$  (Mediantest)

Quelle: Gesellschafts- und berufsbezogene Werthaltungen von Lehramtsstudierenden an Pädagogischen Hochschulen 2017

Das repliziert sich bei der Arbeit mit schwierigen oder verhaltensgestörten jungen Menschen: Zwei Drittel der verdrossenen Hochqualifizierten betonen, dem nicht gewachsen zu sein. Ähnlich ist die Situation bei der Zusammenarbeit mit Eltern sowie der Förderung und Integration behinderter Heranwachsender. Die gegenüber dem Studium Missvergnügten, kritisieren eine mangelnde Vorbereitung.

Neuerlich wiederholen sich diese Beziehungsgeflechte, wenn die Identifikation mit dem studentischen Dasein als unabhängige Variable einbezogen wird. Je mehr die Befragten der süddeutschen Hochschulen ihren *studentischen Status* goutieren, desto wohlwollender bezeichnen sie die Herausforderungen auf die späteren beruflichen Anforderungen. Freilich ist auch die umgekehrte Relation denkbar, der zufolge ein gutes Rüstzeug die Freude an der studentischen Rolle steigert.<sup>4</sup>

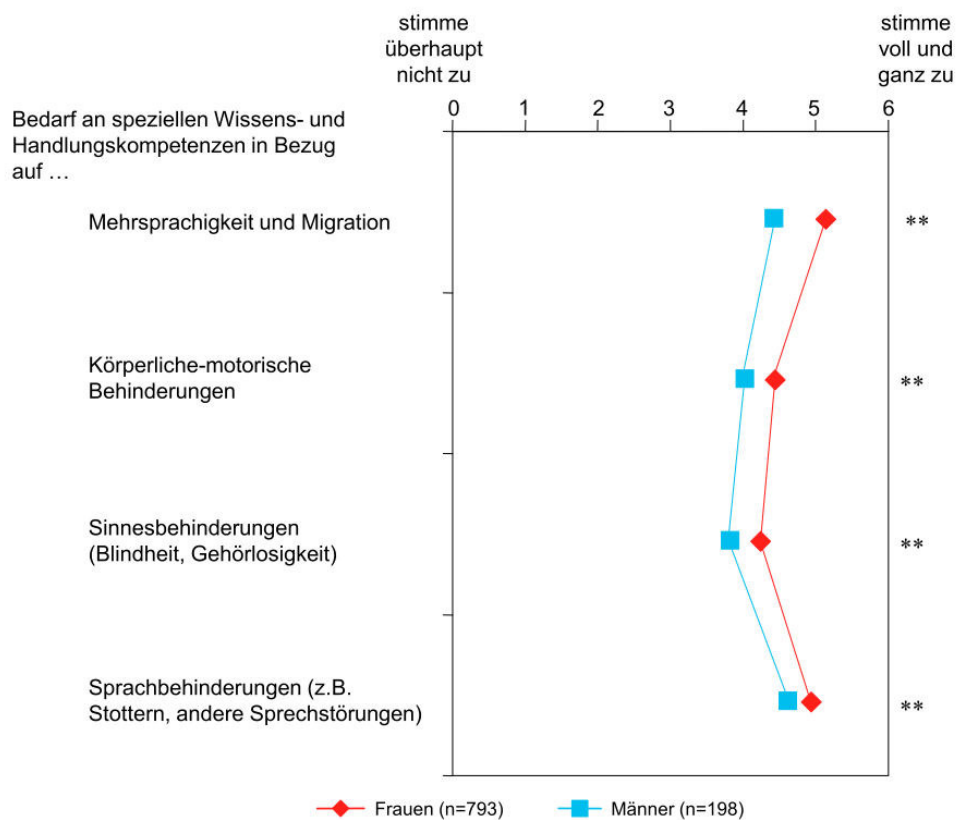
## **Ausgeprägte Forderungen nach speziellen Wissens- und Handlungskompetenzen**

Allerdings enthebt dies die Hochschulen nicht ihres Bestrebens nach einer fundierten Ausbildung. Denn aus studentischer Sicht bedürfen die Lehrkräfte an den Schulen in hohem Grade zusätzlicher Kompetenzen – zuvorderst in Bezug auf Mehrsprachigkeit und Migration (vgl. Frage 27 Anhang Fragebogen). Rund zwei Drittel der Hochqualifizierten mahnen das mit der Wahl der extremen Antwortkategorien 5 bzw. 6 besonders an; ein weiteres Viertel neigt mit der Vorgabe 4 in diese Richtung. Ähnlich ausgeprägt wird eine Ergänzung im Rahmen der Sprachbehinderungen präferiert. Weniger deutlich, aber immer noch von der Mehrheit getragen, gilt das für körperlich-motorische Behinderungen sowie eine zusätzliche Sachverständigkeit bei Sinnesbehinderungen. Insgesamt lehnen nur Minderheiten einen stärkeren Blick auf diese Kompetenzen ab. Im *internationalen Vergleich* heben sich die künftigen Lehrkräfte in Österreich hervor. Obgleich sie sich für die diversen allgemeinen Anforderungen relativ am besten gerüstet fühlen, votieren sie besonders nachdrücklich für spezielle Wissens- und Handlungsfähigkeiten (vgl. Frage 27 Anhang Fragebogen). Besonders markant sind die Differenzierungen zu Deutschland und Ostbelgien in Bezug auf die Sinnes- sowie die körperlich-motorischen Behinderungen. Hinsichtlich der Mehrsprachlichkeit und Migration sowie der Sprachbehinderung sind die Abweichungen etwas geringer.

## **Frauen mahnen häufiger spezielle Befähigungen an**

In diesen Sektoren treten wiederum deutliche *geschlechtsspezifische Unterschiede* hervor, die anhand der baden-württembergischen Stichprobe exemplifiziert werden sollen: So stimmen durchgehend Frauen zu, dass die Lehrkräfte in allen, im Erhebungsinstrument benannten Spektren, ein Mehr an Kompetenzen brauchen. Bei Mehrsprachigkeit und Migration treten die Diskrepanzen am deutlichsten zutage (vgl. Abbildung 16). Die weibliche Dominanz spiegelt sich aber auch bei der Zustimmung auf mehr Befähigungen im Zusammenhang mit körperlich-motorischen Behinderungen zu achten. Zu einer derartigen Ergänzung neigen die Männer weniger, wenngleich sie ebenfalls mehrheitlich zustimmen (74% vs. 65%). Das gilt in ähnlicher Weise für Sinnesbehinderungen. Auch hier mahnen primär die Studentinnen mehr Sachverstand an.

Abbildung 16  
**Zusätzliche Wissens- und Handlungskompetenzen, nach Geschlechtszugehörigkeit. Befragte in Baden-Württemberg.**  
 (Mediane)



\*\*  $p \leq 0.01$  (Mediantest)

Quelle: Gesellschafts- und berufsbezogene Werthaltungen von Lehramtsstudierenden an Pädagogischen Hochschulen 2017

Geringer, wenn auch ebenfalls signifikant, sind die Differenzen hinsichtlich der Sprachbehinderungen: Wenngleich geschlechtsübergreifend mehrheitlich betont, unterstreichen einmal mehr die künftigen Lehrerinnen den Bedarf an solchen Kompetenzen (88%). Im Rahmen der Bildungsherkunft ist die Zustimmung besonders bei Studierenden aus Haupt- bzw. Volksschulhaushalten am niedrigsten, wenn es um erweiterte Fähigkeiten bei körperlich-motorischen Behinderungen geht.

### Höhere Semester und Primarschulstudierende votieren für mehr Kompetenzen

Einhergehend mit der *Studiendauer* wächst die Einschätzung, dass Lehrkräfte spezielle Wissens- und Handlungskompetenzen bedürfen – vor allem bezüglich der Mehrsprachigkeit und Migration. Überdurchschnittlich bereits zu Beginn des Studiums ange-mahnt, steigert sich dies im Laufe des Studiums (92%). Auch hinsichtlich des Umgangs mit Sprachbehinderungen nimmt mit der hochschulischen Verweildauer der Wunsch nach einem größeren Kompetenzrahmen zu. Unterschiede gibt es ferner bei der *Fach-zugehörigkeit*: Studierende der Sprach- und Kulturwissenschaften präferieren ein brei-

teres Fähigkeitsspektrum im Feld der Mehrsprachigkeit und Migration. Allerdings ist dieser Befund mit der unterschiedlichen Repräsentanz der Geschlechter in den Disziplinen unterlegt.<sup>5</sup>

Entsprechend gilt diese Konfundierung in Baden-Württemberg auch für die angestrebte *Schulform*. Denn künftige Primarstufenlehrkräfte sehen besonders hinsichtlich Mehrsprachigkeit und Migration, einen zusätzlichen Bedarf an speziellen Wissens- und Handlungskompetenzen. Bei den Mitstudierenden, die in die Sekundarstufe wollen, findet das etwas weniger Widerhall (92% vs. 84%). Ähnliches gilt für ein besseres Rüstzeug bei Sprachbehinderungen. Auch bezüglich körperlich-motorischer Behinderungen fordern Studierende im Grundschulamt zusätzliche Kompetenzen – fast jeder Zweite sogar außerordentlich stark. Einen Bedarf formulieren ferner Personen, die das *Staatsexamen* ablegen wollen. Ihrem Ermessen nach ist dieser hinsichtlich Mehrsprachigkeit und Migration größer als aus Sicht der BA-Studierenden. Sind die Hochqualifizierten *gerne Studierende*, betonen sie einen Mehrbedarf an Ausstattung bezüglich Mehrsprachigkeit und Migration; dieser stellt sich bei jenen niedriger dar, die ungerne Hochschulangehörige sind (67% vs. 58%).

### **Mit politisch-demokratischer Sicht wächst Mahnung an mehr Kompetenzen**

Die Einschätzung, das Schulkollegium bedarf mehr Wissens- und Handlungskompetenzen, wächst mit dem *politischen Interesse* – zumal wiederum bezogen auf Mehrsprachigkeit und Migration. Von den politisch distanzierten Studierenden wird das weniger angemahnt. Neigt die *politische Selbstverortung* im Vergleich zu Mitstudierenden nach links, wird ein größerer Qualifizierungsbedarf im gleichen Bereich eingefordert. Setzen sich die Studierenden in Bezug zur Bevölkerung, ist die fast einhellige Zustimmung der Linken kaum geringer. Bei den Rechten liegt diese leicht darunter. Offensichtlich, so ist zu folgern, stärkt die Fähigkeit, in politischen Belangen zu denken, die Aufmerksamkeit auf Defizite im schulischen Bereich. Umgekehrt mögen dort wahrgenommene oder vermutete Mängel die Hinwendung zum Politischen fördern.

Ähnliche Zusammenhänge ergeben sich bei der Berücksichtigung *demokratischer Prinzipien*. Jene, die hier über feste Grundlagen verfügen, sehen entschiedener als Andere, einen Mehrbedarf an speziellen Wissensbeständen und Handlungsfähigkeiten von Lehrerinnen und Lehrern. Annähernd drei Viertel dieser Studierenden betonen außeror-



dentlich stark, dass dies mit Blick auf Mehrsprachigkeit und Migration nötig sei. Stehen sie diesen Prinzipien labil bis gar nicht verankert gegenüber, ist diese Einschätzung geringer. Das spiegelt sich im Zusammenhang mit Sprachbehinderungen – auch deren Erweiterungen sehen demokratieaffine Studierende als nötiger an.

### **6.3 Inklusion als berufliche Aufgabe**

Im Zuge der Salamanca-Erklärung (vgl. UNESCO 1994) sowie der von den Vereinten Nationen 2006 beschlossenen und in Deutschland, Österreich und Belgien 2008 bzw. 2009 ratifizierten und in Kraft getretenen UN-Behindertenrechtskonvention (vgl. Sozialministerium 2016; BMAS 2011; Parlament der Deutschsprachigen Gemeinschaft 2009) wurden die Rechte behinderter bzw. benachteiligter Menschen, hinsichtlich einer auf Inklusion ausgerichteten Bildung für alle und einer entsprechenden gesellschaftlichen Partizipation und Gleichberechtigung, fixiert. Darauf basierende politische Vorgaben für eine solche Bildung in der Schule sollen zu deren Umsetzung beitragen (vgl. BMBF (Ö) 2015; KMK 2011; Bürgerinformationsportal 2016).

Im deutschsprachigen Raum primär auf den Slogan „Pädagogik der Vielfalt“ und einer gemeinschaftlichen Beschulung mit körperlich bzw. geistig beeinträchtigten Heranwachsenden setzend, erscheint neben infrastrukturellen Ressourcen eine davon überzeugte und überzeugende Lehrkraft zentral, die um spezifische Anforderungen und deren Umgang Bescheid weiß. Aus Sicht der deutschen Befragten ist das Unterfangen nicht unproblematisch. Wie bereits gezeigt wurde, ist das Meinungsbild ambivalent – die Hälfte der Studierenden schildert die gemeinsame Beschulung als nicht wünschenswert. Kritisiert werden des Weiteren die mangelnde Vorbereitung und fehlende Handlungskompetenzen der Lehrkräfte. Entsprechend wird das Bestreben zur Einbindung von beeinträchtigten Kindern und Jugendlichen in Schule und Unterricht in seinen Vorzügen und Schattenseiten beurteilt, wobei sich Studentinnen befürwortender geben und Immatrikulierte im Staatsexamen kritischer als die Referenzgruppe sind.

So verbinden die Studierenden damit vorrangig die Erfordernis, den Unterricht in der Klasse umstellen zu müssen: Drei Viertel betonen das mit der Wahl der Antwortvorgaben 5 bzw. 6 sehr stark (vgl. Frage 11 Anhang Fragebogen). Dahinter rangiert die Erkenntnis, Inklusion Sorge für eine gleichberechtigte Teilhabe und Bildung aller in der Gesellschaft – mehr als die Hälfte der Studierenden unterstreicht diese Aussage mit der Wahl der

Kategorien 5 oder 6 sogar nachdrücklich. Sie stimmen fast ebenso eindrücklich zu, dass Inklusion Menschen mit Förderbedarf eine selbstbestimmte Lebensführung ermöglicht. Aber: Fast jeder Zweite begreift Inklusion als eine zusätzliche Belastung für alle im Unterricht; etwa ein weiteres Fünftel sieht das mit mittlerer Stärke gegeben. Lediglich rund jeder Dritte widerspricht dem. Das gilt auch für das Verständnis, die Einbindung in den Unterricht verringere Einschränkungen und Beeinträchtigungen für die Betroffenen – das hält jeder Vierte für absolut treffend; jeweils ein weiteres Viertel positioniert sich ebenfalls im leicht zustimmenden Bereich. Am geringsten ist die Überzeugung, Inklusion führe zu einer guten Qualität des Unterrichts. Hier positionieren sich die Befragten am ehesten mittig. 38% bewerten diesen Aspekt durchaus positiv, kaum weniger nehmen eine kritische Sicht ein (31%).

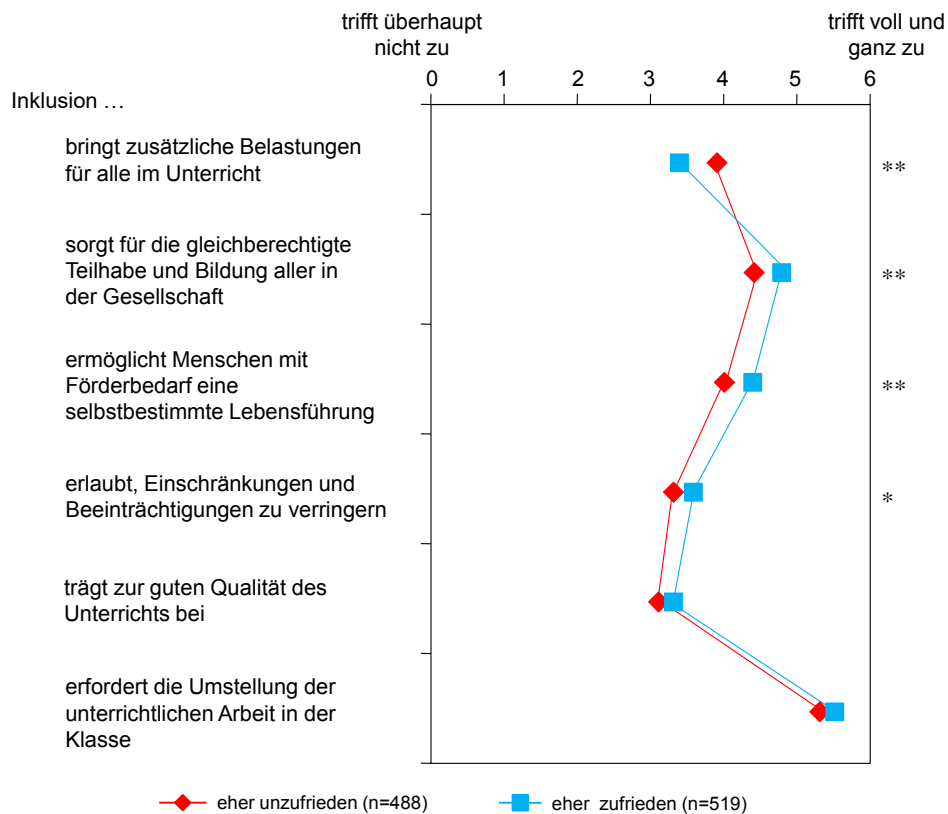
Im *internationalen Kontext* ist in Österreich eine positivere Sicht auf Inklusion zu konstatieren. Die dortigen Befragten erkennen am wenigsten eine zusätzliche Belastung für den Unterricht; kaum jeder Dritte bezeichnet dies als zutreffend (vgl. Frage 11 Anhang Fragebogen). Sie halten Inklusion stärker für einen Faktor für gleichberechtigte Teilhabe und Bildung; allein 43% entscheiden sich für das höchste Maß an Zustimmung. Etwas geringer sind die Differenzen in der Beurteilung der Aussage, dass die Einbindung eine selbstbestimmte Lebensführung von Behinderten ermöglicht sowie zur guten Qualität des Unterrichts beiträgt – auch in diesen positive Charakterisierungen dominiert die Alpenrepublik. Das gilt ferner für die Zustimmung zum Statement, damit Einschränkungen und Beeinträchtigungen der betroffenen Menschen zu verringern. Die in die Studie einbezogenen Personen aus Ostbelgien nähern sich den Stellungnahmen aus Österreich an, betonen aber die negativen Aspekte mehr.

### **Hochschulische Zufriedenheit wirkt positiv auf Inklusionssicht**

Auch die *Zufriedenheit mit dem Studium* steht im Zusammenhang mit dem Blick auf Inklusion, zumindest in den beiden süddeutschen Hochschulen. Mit steigender Zufriedenheit geht eine positivere Haltung zu den Maßnahmen und Folgen der Einbindung von Heranwachsenden mit Handicap einher. Das beinhaltet die Perspektive, in geringerem Maße mehr die Belastungen für alle im Unterricht zu sehen – fühlt man sich im Studium weniger wohl, ist das ausgeprägter; ebenso widerspricht man seltener dieser Annahme. Auch die Vermutung, Inklusion sorgt für gleichberechtigte Teilhabe und Bildung, halten

mehrheitlich die Zufriedenen für real (vgl. Abbildung 17) – ebenso, dass dies den Menschen mit Förderbedarf eine selbstbestimmte Lebensführung ermöglicht.

Abbildung 17  
**Aspekte von Inklusion, nach Studienzufriedenheit.<sup>a)</sup> Befragte in Baden-Württemberg.**  
 (Mediane)



a) Bildung einer Summenskala über die Frage 8: Zufriedenheit mit dem Studium; Zusammenfassung 4-15 = eher unzufrieden, 16-24 = eher zufrieden (dichotomisiert am Median)  
 \*\*  $p \leq 0.01$ ; \*  $p \leq 0.05$  (Mediantest)

Quelle: Gesellschafts- und berufsbezogene Werthaltungen von Lehramtsstudierenden an Pädagogischen Hochschulen 2017

Dieses Muster spiegelt sich bei der Vorstellung, Inklusion verringert Einschränkungen und Beeinträchtigungen. Dem stimmen die Zufriedenen mehrheitlich zu; in der Referenzgruppe kommt das weniger zum Tragen. Eine Rolle spielt entsprechend der Faktor, ob man *alles in allem gern Studierender* ist. Trifft das zu, verbindet man mit Inklusion überwiegend eine gleichberechtigte Teilhabe und Bildung aller. Mit Kritik am studentischen Dasein wird das weniger betont. Auch die Annahme einer selbstbestimmten Lebensführung fällt höher aus, wenn man gern Studierender ist. Einmal mehr geht somit eine positive Grundhaltung zu Hochschule und Studium einher mit einer günstigeren Beurteilung des Aufgabenspektrums der Schule. Umgekehrt mag die optimistische Sicht auf die inklusive Leistungskraft der Schule das Studium in entsprechenden Farben tönen.

## Politisch Linke beurteilen Inklusion positiver

Bedeutsam ist neuerlich die *politische Selbstverortung* – zumal im Vergleich zu den Mitstudierenden. Wissen die künftigen Lehrkräfte um keinen Standort, sind sie fester mit der Inklusion verbunden; besteht eine Einordnung, sind sie zurückhaltender. So etwa bei der Sicht, dies münde in einer gleichberechtigten Teilhabe und Bildung aller. Dem stimmt jeder Zweite mit einem Standort zu; ohne ihn ist das Zutrauen größer (80%).

Tabelle 21

### Aspekte von Inklusion, nach politischem Standort. Befragte in Baden-Württemberg. (Angaben in %)

Welche Aspekte verbinden Sie mit Inklusion? <sup>a)</sup>	Selbstverortung im Vergleich zu den Studierenden <sup>b)</sup>				
	links n=230		rechts n=332		
	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	
- bringt zusätzliche Belastungen für alle im Unterricht	35	45	21	66	**
- trägt zur guten Qualität des Unterrichts bei	31	47	42	32	**
- erlaubt, Einschränkungen und Beeinträchtigungen zu verringern	21	58	34	45	**
- sorgt für die gleichberechtigte Teilhabe und Bildung aller in der Gesellschaft	8	80	19	67	**
- ermöglicht Menschen mit Förderbedarf eine selbstbestimmte Lebensführung	10	73	18	63	*
- erfordert die Umstellung der unterrichtlichen Arbeit in der Klasse	6	90	2	92	

a) Zusammenfassung und Nennung der Kategorien: 0-2 = trifft eher nicht zu; 4-6 = trifft eher zu

b) Zusammenfassung und Nennung der Kategorien: 1-3 = links, 4-7 = rechts; 8 = kann ich nicht beurteilen wurde auspartialisiert

\*  $p \leq 0.05$ ; \*\*  $p \leq 0.01$  (Chi<sup>2</sup>-Test)

Quelle: Gesellschafts- und berufsbezogene Werthaltungen von Lehramtsstudierenden an Pädagogischen Hochschulen 2017

Konturierter sind die Effekte bei Einbeziehung des politischen Standorts im Vergleich zu den Mitstudierenden – und im Wesentlichen analog im Vergleich zur Bevölkerung. Studierende an den einbezogenen deutschen Pädagogischen Hochschulen, die sich eher dem linken Spektrum zurechnen, unterstreichen häufiger die positiven Wirkungen der Inklusion von Heranwachsenden in Schule und Unterricht. Die möglicherweise problematischeren Folgen erachten sie als weniger zutreffend, als dies bei der Vergleichsgruppe der Fall ist. Entsprechend sind sie weniger überzeugt als die Rechten, dass das zu mehr Belastungen im Unterricht führt (vgl. Tabelle 21). Zwei Drittel der Letzteren, aber weniger als die Hälfte der Linken, legt dies dar. Und umgekehrt – über einen positiven Beitrag von Inklusion zu einer guten Qualität des Unterrichts, sind sich die Linken sicherer. Bei den Rechten findet das weniger Zustimmung – und mehr Kritik. Ferner wird

im linken Spektrum der Inklusion eher zugesprochen, dass sie Einschränkungen und Beeinträchtigungen der Betroffenen verringert; mit einer rechten Verortung ist man auch hier deutlich kritischer (58% vs. 45%). Zudem ist die Überzeugung bei den Linken größer, dass Inklusion für eine gleichberechtigte Teilhabe und Bildung aller sorgt. Auch davon ist die Referenzgruppe weniger überzeugt. Das gilt für die Perspektive, dies ermöglicht Menschen mit Förderbedarf eine selbstbestimmte Lebensführung. Deutlicher in der Linken als zutreffend betont sind die rechten Mitstudierenden weniger zuversichtlich. Einigkeit besteht lediglich darin, dass inklusive Bestrebungen die Umstellung des Unterrichts in der Klasse erfordert.

Die Sicht auf Inklusion wird entsprechend ebenfalls durch die Beurteilungen zur *Wettbewerbs- bzw. Leistungsgesellschaft* variiert. Mit steigender Befürwortung wächst die Einschätzung, Inklusion bringe eine zusätzliche Belastung für alle im Unterricht. Stehen Studierende einer solchen Gesellschaftsform kritisch gegenüber, widersprechen sie dem häufiger. Sie sind vielmehr davon überzeugt, dass Inklusion zu einer guten Qualität des Unterrichts beiträgt – die Referenzgruppe hält das weniger für zutreffend (43% vs. 34%). Ferner geht mit einer Kritik an Wettbewerb und Leistung die Sicht einher, hierin den Weg zu einer gleichberechtigten Teilhabe und Bildung aller zu sehen.

Die Befunde lassen ableiten, dass auch die Überzeugungen zur inklusiven Beschulung Teil grundlegender Werthaltungen zu Politik und Gesellschaft sind. Deutlich weniger indes gründen sie in *praktischen Erfahrungen*. Denn unabhängig davon, ob sie bereits ein Praktikum absolviert haben oder nicht, unterscheiden sich die Stellungnahmen zur Einbindung von Behinderten bzw. Beeinträchtigten nicht signifikant voneinander.<sup>6</sup> Mit einer Ausnahme: Befragte, die eine praktische Phase erfahren haben, unterstreichen die zusätzlichen Belastungen, die inkludierende Aktivitäten für alle im Unterricht auslösen, kräftiger. Ohne praktische Erfahrungen verneint man das mehr.

## **Resümee**

Die Studierenden sind sich in ihrem Berufswunsch Lehrkraft zu werden, sehr sicher. Das ist in Österreich und Ostbelgien sowie bei den Frauen noch ausgeprägter. Diese Gewissheit wächst mit der Studienzufriedenheit und verstärkt sich, wenn die Befragten keinen politischen Standort angeben. Es besteht insgesamt ein optimistischer Blick, wenig Schwierigkeiten und Probleme in der beruflichen Praxis zu haben – besonders in

Eupen. Am ehesten gelten die Sorgen der Frage, ob man den gestellten Erwartungen gerecht wird, die Tätigkeit den eigenen Vorstellungen entspricht und eigene Ideen umsetzbar sind. Weniger Angst wird den künftigen Vorgesetzten, der eigenen Eignung, den veränderten Arbeitsweisen, der selbständigen Arbeit sowie der Kontaktaufnahme mit dem Kollegium entgegengebracht; hierin sind die Frauen besorgter. Doch nimmt das Sorgenniveau mit der Studiendauer zu und spiegelt sich insbesondere im sprach- und kulturwissenschaftlichen Feld sowie im Primarbereich. Je größer die Studienzufriedenheit und je besser die Integration in die Hochschule ist, desto mehr sinkt diese Furcht. Obgleich man sich für die Arbeit mit Heranwachsenden und mit neuen Unterrichtsmethoden gerüstet fühlt, blicken die künftigen Lehrkräfte auch kritisch auf entsprechende Vorbereitungen: So etwa mit dem späteren Kollegium zusammenzuarbeiten und gegenüber Vorgesetzten eigene Standpunkte vertreten zu können sowie für die Arbeit mit ausländischen Kindern, den Eltern, mit schwierigen bzw. verhaltensgestörten jungen Leuten und zur Inklusion befähigt zu sein – das gilt am ehesten in Deutschland. Das Gefühl vorbereitet zu sein wächst aber mit der Studienzufriedenheit. Gleichwohl werden – primär von Frauen getragen – vor allem im Rahmen von Mehrsprachigkeit und Migration mehr Kompetenzen und Fähigkeiten für die Lehrkräfte angemahnt. Dieser Wunsch gilt auch für den Umgang mit sprachlichen, motorisch-körperlichen und sinnesspezifischen Behinderungen. Das festigt sich mit der Studienzeit, im Primarstudium und mit politisch-demokratischen Verankerungen. Begleitet wird das von einer kritischen Sicht auf Inklusion: Sie wird mit Mehrarbeit im Unterricht verbunden. Die Haltung, sie führt zu gleichberechtigter Teilhabe und Bildung sowie selbstbestimmter Lebensführung, wird vom Blick auf einer Mehrbelastung für alle und einer geringen Überzeugung begleitet, Inklusion verbessert die Unterrichtsqualität. Besonders positiv blickt man in Österreich auf Inklusion. Eine solche Haltung wird zumal von hochschulischer Zufriedenheit und einem fehlenden politischen Standort beeinflusst; solidarische bzw. linke Positionen tragen zu positiven Überzeugungen hinsichtlich dieses Themas bei, die freilich stark idealistische Züge tragen. Im Vergleich sind praktische Erfahrungen weniger bedeutsam, mit Ausnahme der Einschätzung, teilhabeorientierter Unterricht bringe zusätzliche Belastungen mit sich.

## 7 Bilanz und Schlussfolgerungen

Der Ausgangspunkt und Bezugsrahmen des Forschungsprojekts „Gesellschafts- und berufsbezogene Werthaltungen von Studierenden an Pädagogischen Hochschulen“ speist sich aus der herausragenden Bedeutung von Lehrerinnen und Lehrern, die sie für die Bildung und Erziehung der nachwachsenden Generationen haben bzw. die ihnen zugeschrieben wird.<sup>1</sup> Sie initiieren und tragen im Wesentlichen die Prozesse und Ergebnisse der „schulischen Sozialisation“ (vgl. Fend 1998) und sind an der Weitergabe, Tradierung sowie Modifikation von Werthaltungen an die Kinder und Jugendlichen beteiligt. Damit erfüllen die Lehrkräfte einen gesellschaftlichen Auftrag von außerordentlich hohem Wert. Dabei werden seitens der Forschung immer wieder spezifische Segmente ihrer sozialen Rolle, entsprechender gesellschaftlicher Leitbilder und Orientierungen sowie ganz besonders auch das berufliche Handeln in Unterricht und Schule in den Blick genommen (vgl. Brinkmann 2017; Rothland/Klusmann 2012; Gruber/Hascher 2011).

Wenngleich nicht gänzlich marginalisiert, tritt das Vorfeld dieses Berufs seltener in den Fokus – dies erstaunt, als da erst mit dem Abschluss des Studiums die Voraussetzung für diese berufliche Tätigkeit gegeben ist. Die vorhandenen empirischen Studien konzentrieren sich zudem auf bestimmte Felder, wie Studienzufriedenheit und -erfolg, und betrachten vorrangig Immatrikulierte an den Universitäten; den Studierenden an Pädagogischen Hochschulen wird weniger Augenmerk gewidmet. Ist im Vergleich noch weniger über die gesellschaftlichen Werthaltungen und Orientierungen der Lehramtsstudierenden bekannt, so gilt das erneut für jene, die an einer Pädagogischen Hochschule eingeschrieben sind (vgl. Bernholt u.a. 2018; Gerhard 2016; Dippelhofer 2009; Trautwein 2006). Diese weißen Flecken überraschen insofern, weil entsprechende Vorstellungen als tragend für die Ausgestaltung der späteren Berufstätigkeit sowie als Voraussetzung zur Aufgabenerfüllung in Schule und Unterricht gelten, neben einer fachlichen und praktischen auch zur politisch-demokratischen Bildung und Wertevermittlung beizutragen, und zwar fächerübergreifend. Zudem lässt dies Einrichtungen außer Acht, die sich durch ihre praktischere Hinführung zum Lehrkraftberuf von anderen Hochschulformen in pädagogischem Verständnis und Vorgehen unterscheiden, aber dennoch für deren Hochwertigkeit eintreten (vgl. KMK 2009; Schwark 2008; Druwe 2008; Hentig 2004).

An diesem Punkt setzt die vorliegende Studie an: Sie erkundet zum einen die Vorstellungen und Überzeugungen von Studierenden an Pädagogischen Hochschulen, die sich auf Gesellschaft und Politik sowie Gewaltenteilung und Demokratie beziehen. Zum anderen werden die professionellen Leitbilder, Antizipationen und Pläne skizziert, die das Bild einer Lehrkraft aus studentischer Sicht konturieren. Des Weiteren ist die Frage von besonderem Interesse, inwieweit der Hochschulbesuch in der Wahrnehmung der künftigen Funktionselite auf diese gesellschaftlichen wie beruflichen Bereiche und Aufgaben vorbereitet. Diese Sichtweisen zu dokumentieren, erhält zumal durch den sozialen Wandel an Aktualität, da dieser die pädagogischen Fachkräfte im Primarbereich und in der Sekundarstufe I neben den vorhandenen stetig vor neue Aufgaben stellt – so etwa vor die der Inklusion. Nicht zuletzt mag es für die gewerkschaftliche Arbeit anregend und hilfreich sein, Einblick zu nehmen in das professionelle Fundament der angehenden Lehrerinnen und Lehrer, deren Werthaltungen und Handlungsbereitschaften.

Das Forschungsprojekt ist dabei international vergleichend angelegt, wenn auch in begrenzter Form und sich auf ausgewählte Regionen beziehend. Dieser Ansatz gründet darin, über den nationalen Rahmen hinaus Erkenntnisse über etwaige Vorzüge und Mängel in der Lehramtsausbildung zu erhalten – und damit die Möglichkeit zu Anregungen für potentielle Veränderungen und Reflektionen des Lehramtsstudiums sowie relevante Aspekte zum beruflichen Profil zu generieren. Dies entfaltet zumal unter dem Aspekt eines angestrebten gemeinsamen europäischen Hochschulraumes sowie der – auch in diesem Kontext relevanten – Verankerung spezifischer gesellschaftspolitischer Werte in den nächsten Generationen besondere Brisanz. Dafür wurden auf deutscher Seite die nur noch in Baden-Württemberg existierenden Pädagogischen Hochschulen einbezogen, die in ihrem Status den Universitäten gleichgestellt sind. Hinzu treten die in ganz Österreich vorhandenen Pädagogischen Hochschulen, die eigenen rechtlichen Bestimmungen unterliegen. Ergänzt wird dies durch die ostbelgische Autonome Hochschule Eupen – diese bildet neben der Primarstufe auch Lehrkräfte für den verpflichtenden Kindergarten aus. Wegen der dortigen geringen Grundgesamtheit und damit des kleinen Stichprobenumfangs besteht hier aber nur eine eingeschränkte Aussagekraft.

Für eine umfangreiche und weitreichende Datenbasis, die die Stellungnahmen von möglichst vielen Studierenden einbezieht, wurde eine standardisierte, schriftliche Befragung gewählt. Angesichts der zunehmend sinkenden Beteiligungsquoten bei post-



lisch durchgeführten quantitativen Studien (vgl. Multrus u.a. 2017; Ramm u.a. 2014; Middendorff u.a. 2017) sowie dem geringen Rücklauf bei digitalen Erhebungen (vgl. Multrus/Majer 2017) wurde eine „face-to-face“-Erhebungstechnik gewählt. Sie beinhaltet die unmittelbare Befragung der interessierenden Klientel durch die Forscher mittels Besuche von Lehrveranstaltungen. Diese wurden im Rahmen eines dreistufig angelegten multi-stage-samplings (vgl. Coleman 1969) festgelegt: In jeder der in den genannten Ländern ausgewählten Hochschulen wurden, eingedenk der Fachsemester, für das Lehramt über alle Schulformen hinweg verpflichtende Pflicht- und Wahlpflichtveranstaltungen selektiert, in denen wiederum eine Vollerhebung realisiert wurde. Mit diesem Vorgehen konnten in 65 Veranstaltungen die Aussagen von insgesamt N=1868 Studierenden gesammelt werden. Dabei kam es nahezu zu keiner Verweigerung der Teilnahme.

Die an den jeweiligen Pädagogischen Hochschulen in den drei Ländern erhobenen Stichproben entsprechen hinsichtlich der Variablen Geschlecht und Semesterzahl im Wesentlichen den dortigen Grundgesamtheiten.<sup>2</sup> Den soziodemografischen Angaben der Befragten folgend, ist durchgehend ein ausgeprägter Feminisierungsgrad skizzierbar. Zudem überwiegen Angehörige aus höheren Bildungsschichten. Die Studierenden haben größtenteils keinen Migrationshintergrund und sind in Bachelor-Studiengängen immatrikuliert – bevorzugt in den Sprach- und Kulturwissenschaften. Sie betonen, später am ehesten als Lehrkraft in der Primarstufe tätig sein zu wollen. Die bisherige Verweildauer in der Hochschule sowie im Studium ist in Deutschland ausgeprägter als bei den Mitstudierenden in Österreich und Ostbelgien.

## **7.1 Die wichtigsten Befunde im Überblick**

Resümierend verweisen die Daten auf ein solides Fundament des studentischen Daseins: Die meisten Befragten haben sich bei der Fachwahl primär von intrinsischen Motiven leiten lassen und fühlen sich gut in die Hochschule bzw. in Studium und Fach integriert – das beinhaltet, dass sie ihrem Status sehr zugetan sind und sich mehrheitlich durchaus zufrieden mit dem eigenen Leistungsstand, der Betreuung durch Lehrende und ihrer Studiensituation insgesamt zeigen. Als eine herausragende und stützende Säule in diesem Reigen erweisen sich an allen Standorten die Mitstudierenden. Zudem besteht eine Reihe praktischer Erfahrungen. Mehr noch als in Baden-Württemberg sind diese positive

Grundhaltung sowie die praktischen Erlebnisse in Österreich, auch in Ostbelgien, verbreitet.

Dieser insgesamt positive Eindruck wird durch zwei Aspekte getrübt: Zum einen sind Minderheiten von bis zu einem Viertel konstatierbar, die sich in ihrer Fachwahl keineswegs sicher sind, die ihre Lage weniger günstig einschätzen und eher unzufrieden sind. Zum zweiten ist im Laufe der Zeit eine Regression der positiven Einschätzungen zu beobachten, die in hohem Maße mit den Praxiserfahrungen zusammenhängt. Die Länge des Studiums und damit verbunden das Praktikum im künftigen Berufsfeld scheint eine realitätsgetreuere Einschätzung des Studiums hervorzubringen, und das Niveau der Identifikation und Zufriedenheit zu senken. Diese Entwicklung kann als „Praxisschock“ bezeichnet werden. Doch ist diese Tendenz nicht von vornherein nur negativ zu werten, kann sie doch dazu beitragen, übertriebene Erwartungen an den praxistauglichen Ertrag des Studiums zu mindern und im Rahmen eines „Realitätsgewinns“ zu einer angemesseneren Einschätzung von Hochschule und Studium verhelfen. Aber unbeschadet solcher Variationen verbleibt die durchschnittliche Studiensituation günstig.

Eine Wende tritt ein, wenn sich der Blick der Befragten auf die Gesellschaft und den politischen Raum richtet – er ist gleichermaßen geprägt von kritischer Distanz, Facettenreichtum und Ambivalenz. So werden große soziale Unterschiede wahrgenommen und ausdrücklich als ungerecht apostrophiert. Zugleich besteht – besonders in Österreich – eine Skepsis über etwaige Aufstiegschancen, die helfen würden, die Disparitäten zu mindern. Dieser Blick verfestigt sich bei den Angehörigen höherer Bildungsklassen und mit der Studiendauer. Davon stärker überzeugt sind auch jene, die in die Sekundarstufe wollen und mit ihrem Studium unzufrieden sind. Das geht mit dem starken Wunsch nach Gleichheit und Solidarität einher; Leistung und Wettbewerb stehen weniger in der studentischen Gunst – deren Kritik fällt in Deutschland geringer aus. Begleitet wird das von einer normativen, wenn auch reflektierten Politisierung, die von einer mehrheitlichen Kritik an politischer Apathie und Mitwirkungschancen getragen wird – aber auch von dem Gedanken, dass die politische Ebene zu komplex für eigene Urteile ist. Nicht Wenige sehen die dortigen Verantwortlichen bzw. Mandatsträgerinnen und -träger nur an sich denkend.

Damit einhergehend existiert ein mittleres bis hohes politisches Interesse – zumal in Österreich. Bei Männern, und damit konfundiert, bei künftigen Sekundarstufenlehrkräften tritt dies deutlicher zutage und es wächst im Laufe des Studiums sowie mit der Studienzufriedenheit. Auch ein eigener politischer Standort hat eine stützende Rolle – vor allem, wenn er nach links neigt, wie von der Mehrheit bekundet. Entgegen der normativen Grundhaltung aber, sind maßgebliche Teile der angehenden Lehrerinnen und Lehrer zu einer solchen Verortung nicht fähig oder nicht willens. Diese zuvorderst von Frauen markierte Meinungslosigkeit, vielleicht auch Ohnmacht, begünstigt ein gemindertes politisches Interesse, eine Zurückhaltung gegenüber politischen Belangen und Mitwirkung sowie einer unkritischeren Sicht auf das Studium. Eine klare – zumal linke – politische Haltung trägt zum Gegenteil bei. Auch hinsichtlich der grundlegenden Gewaltenteilung, und damit über die Funktionsweise des bestehenden Systems, besteht ein merklicher Wissensmangel: Dieser basiert nicht nur auf falschen, sondern auch auf fehlenden Kenntnissen. Einmal mehr sind es die Frauen, die hier seltener Position beziehen. Ähnliches gilt für die Verinnerlichung demokratischer Prinzipien, die gemäß des Bildungsauftrags der Schule seitens der Lehrkraft zu vermitteln sind: Weniger als die Hälfte ist mit diesen fest verwurzelt – das gilt am ehesten noch für Deutschland. Aber: Nicht nur das Manko an politischer Empathie und Verortung, sondern auch der Wissensmangel und die Verankerung gegenüber dem System und seinen Werten erscheint durch das Studium veränderbar – so durch eine längere Studiendauer und eine festere Einbindung und Teilhabe in Hochschule und Studium, um ein von diesen Werten wissendes sowie überzeugtes und überzeugendes Schulkollegium zu bilden.

Eingedenk dieser Befundlage halten die späteren Lehrkräfte Schule und Unterricht im politischen Sozialisationsprozess deutlich weniger für bedeutsam als gesellschaftlich erwartet (vgl. KMK 2009). Obgleich nicht unwichtig, messen sie diese Potenz aber an erster Stelle der Familie bei. Zugleich weisen die Studierenden dem Kollegium aber bestimmte gesellschaftliche Verantwortlichkeiten zu, wie die Förderung und Integration benachteiligter Kinder oder die politische Bildung und Kritikfähigkeit der Heranwachsenden. Sie werden aus ihrer Sicht allerdings größtenteils nur teilweise realisiert, sie gelten aber auch im internationalen Kontext allemal als wünschenswertes Ideal. Trotz ihrer politischen Abstinenz formulieren zumal die Frauen einen gesellschaftspolitischen Wunsch Katalog; dieser wird auch von Akademikerkindern, der Studiendauer sowie jenen untermauert, die in der Primarstufe unterrichten wollen. Mit einer allgemeinpolitischen

Aufmerksamkeit und dem Wissen um einen eigenen politischen Standort gelten die Zuschreibungen noch mehr als vorhanden und erstrebenswert. Dieser auch bei den Studentinnen durchaus politische Blick wird von einem entsprechend reflektierten Augenmerk begleitet: So sind die künftigen Lehrkräfte kritisch gegenüber der Vorbereitung auf die inkludierenden und gesellschaftspolitischen Aufgaben – sowohl bei den fertigen Lehrerinnen und Lehrern als auch im Studium. Diese Einsprüche wachsen mit der Studiendauer und dem politischen Interesse. Neben der Geschlechtszugehörigkeit scheinen besonders diese beiden Faktoren ein Wunschdenken und normative Erwartungen zu fördern. Diese werden sich wohl an den Bedingungen in der Schulpraxis reiben, und könnten gerade deshalb zu einer reflektierten Sichtweise auf die Realität beitragen. Denn sie mögen als Resonanzboden fungieren für die Frage, inwieweit hochschulische und fachliche Strukturen das „idealisierte Wunschdenken“ im Rahmen der praktischen Vorbereitung einzulösen in der Lage sind.

Damit einhergehend ist der Wunsch ausgeprägt, akademisch qualifizierte Lehrkraft zu werden – zumal in Österreich und Ostbelgien sowie bei den Frauen. Er verstärkt sich mit der Studienzufriedenheit und bei fehlendem politischem Standort. Die Befragten sehen im Durchschnitt zudem wenig Schwierigkeiten und Probleme im Beruf auf sich zukommen, wobei Ostbelgien der Vorreiter ist: Die Antizipationen gelten am ehesten dafür, die gestellten Erwartungen nicht erfüllen zu können, dass sich die Berufswirklichkeit an den eigenen Idealen bricht und entsprechende Ideen unrealisierbar sind. Begleitend zum stärkeren Wunsch der Frauen, diesen Beruf zu ergreifen, ist ihr Sorgenniveau größer. Ferner tragen hochschulische Faktoren wie Studiendauer, Fachzugehörigkeit und Schulform zu mehr Kopfzerbrechen bei – möglicherweise durch Kenntnisse bzw. andere Verständnisse der höheren Semester von der Berufswelt. Sie blicken auch kritischer auf die Vorbereitung für interkulturelle, didaktische, soziale und kommunikative sowie inklusive Anforderungen – zumal in Deutschland. Dabei erscheinen hochschulische Faktoren als ein Weg, Ängste und Einschätzungen zu mildern und im Studium produktiv verarbeiten zu können, da sie mit der Studienzufriedenheit und dem Gefühl der Integration in Hochschule und Studium sinken. Zusätzlich votieren die künftigen Lehrkräfte mehr für den Erwerb von Fähigkeiten in diesem Beruf, die neben Mehrsprachigkeit und Migration den Umgang mit spezifischen Beeinträchtigungen umfassen. Diese Forderung nimmt im Studienverlauf und im Primarstudium ebenso zu wie mit wachsender politisch-demokratischer Verankerung. Das spiegelt sich bei der insgesamt kritischen Hal-

tung gegenüber Inklusion – sie wird in Deutschland distanzierter, in Österreich positiver bewertet. Entsprechende Abwägungen werden hier weniger von studienbegleitenden praktischen Erfahrungen getragen, als mehr von der gegenwärtigen Einbettung in Hochschule und Studium sowie von den gesellschaftlichen Orientierungen: So wird Inklusion ohne politischen Standort positiver betrachtet. Ist er vorhanden, begünstigen linke Stellungnahmen ein befürwortendes Urteil inklusiven Unterrichts. Offenbar begünstigt eine fehlende politische Standortbestimmung die Akzeptanz von Inklusion als schulische Herausforderung.

## **7.2 Folgerungen**

Mit den im Rahmen dieser Studie vorliegenden Befunden lassen sich verschiedene Folgerungen skizzieren: Diese betreffen zum einen die weitere Forschung; zum anderen erscheinen auch mit Blick auf gesellschaftliche Vorstellungen und die Realität aus Sicht der künftigen Lehrerinnen und Lehrer Anregungen zur Optimierung von Hochschule und Studium ableitbar.

So ist zu einer Intensivierung der empirischen quantitativen Forschung zu ermutigen, um diesen Themenreigen vertiefend und in seiner Vielfältigkeit zu erfassen sowie, neben der Pädagogischen Hochschule als Institution, noch stärker die Studierendenschaft in den Mittelpunkt zu stellen. Dies sollte zum einen durch eine Vergrößerung der studentischen Stichprobe, zum anderen durch einen weitreichenderen Einbezug der Pädagogischen Hochschulen in Baden-Württemberg und Österreich realisiert werden – und möglichst die Einrichtungen in der deutschsprachigen Schweiz einschließen, um die internationale Vergleichbarkeit zu stärken. Über querschnittliche Befragungen hinaus werden längsschnittliche Perspektiven Gelegenheit bieten, dies im Rahmen des sozialen Wandels zu betrachten. Diesen Bemühungen wären interdisziplinäre Orientierungen anheim zu stellen – dabei könnte eine soziologische Analyse unmittelbar die Schnittstelle von Bildungsinstitutionen sowie gesellschafts- und berufsbezogenen Werthaltungen fokussieren, grundlegende Festen gesellschaftlicher und individueller Zusammenhänge, die Vorstellungen der Individuen sowie die Vermittlungsprozesse und Entwicklungen aufzeigen und dies für interdisziplinäre Ansätze aufschließen.

Anzustreben ist vor dieser Folie eine Vertiefung und Erweiterung der Inhaltsbereiche – zumal zu den gesellschaftlichen und politisch-demokratischen Werthaltungen, die seitens der Lehrkräfte an den Schulen zu vermitteln sind. Zudem sind weitere Indikatoren der beruflichen Vorstellungen und Erwartungen sowie der Vorbereitung darauf, diese umzusetzen, einzubeziehen. Vonnöten ist eine vertiefende Dokumentation der praktischen Erfahrungen der Studierenden, bspw. im Rahmen von Modellversuchen, deren Design der Vorbereitung auf die Schule, etwa in Form von Praktika oder Praxissemestern variiert, zu begleiten und zu evaluieren ist – Anregungen offeriert das Projekt „Evaluation Praxissemester“ im Bundesland Hessen (vgl. Bartels u.a. 2018; Dippelhofer 2017). Ein eingehenderer Blick auf die Übergänge zwischen den Statuspassagen böte überdies die Möglichkeit, diesen Reigen auszubauen: Zumal über die Studienzeit hinaus bis in den Eintritt in den Lehrerberuf – etwa im Rahmen des Referendariats, dessen Blickwinkel über grundlegend relevante ethnographische Analysen hinaus quantitativ geschärft werden sollte (vgl. Pille 2013). Bei solchen Betrachtungen müssten auch die bereits tätigen Lehrkräfte sowie die Schülerinnen und Schüler fokussiert werden, die mit ihrer Expertise Rückschlüsse auf die Vorbereitungen in Hochschule und Studium bieten.

Die Bemühungen um praktische Maßnahmen bedürfen der stetigen Rückkopplung zwischen Theorie, Empirie und Praxis – zumal, um für Hochschule und Studium relevante Anregungen in der Lehramtsausbildung zu explizieren. Es wird darauf ankommen, schon zu Beginn des Studiums, d.h. ab dem ersten Semester, neben der – selbstverständlich unverzichtbaren – Vermittlung von Kenntnissen und Wissen sowie fachlichen Fähigkeiten, durchgehend und nachdrücklich auch auf die gesellschaftliche Bedeutung von Lehrkräften und den politisch-demokratischen Bildungsauftrag der Schule zu verweisen. Dies wiederum erfordert die nachdrückliche Gewichtung von politisch-demokratischen Werthaltungen der angehenden Lehrerinnen und Lehrer selbst. Dies sollte dabei nicht nur in der Theorie während des Studiums unterstrichen werden. Vielmehr wird es darauf ankommen, Räume und Chancen der praktischen Umsetzung zu sondieren sowie zu realisieren, und zwar in fachübergreifender Perspektive. Vorbereitend könnte hier eine auf demokratischen Kommunikationswerten basierende Politisierung des Studiums beitragen – etwa mittels einer Sensibilität für gesellschaftliche Folgen wissenschaftlichen Handelns und politischer Entscheidungen, die von den Studierenden reflektiert und diskutiert werden. Dabei sollten zumal Frauen bestärkt werden, sich Urteile zu bilden, sich zu positionieren und dies zu reflektieren. Als ein Weg hierzu wäre die Beschäftigung

mit ihren Sorgen, Anforderungen und Erwartungen in ihrem späteren Beruf im Vergleich zu den normativen Ansprüchen vorstellbar.

Einhergehend mit den praktischen Erfahrungen und ihrem Effekt auf Hochschule und Studium ist eine Auseinandersetzung mit dem sogenannten „Praxisschock“ – oder besser: dem Realitätsbezug – unabdingbar. Dahinter steht die in allen pädagogischen Bereichen alt bekannte und virulente Theorie-Praxis-Debatte, die im Grunde nur schwer auflösbar ist. Doch gerade das auf die Praxis ausgerichtete Selbstverständnis der Pädagogischen Hochschulen bietet hierzu Ansätze, die es zu erweitern gilt. So verlangt etwa die stärker parallele Verzahnung zwischen praktischen Phasen und Studium bzw. Hochschule neue Formen des Zeitregimes: Zu diskutieren wären schulische Vorpraktika, die die Entscheidung für das Studium unterlegen und festigen oder aber rechtzeitig revidieren lassen. Zu denken ist überdies an verpflichtende und vom ersten Semester an regelmäßige Hospitationen sowie an eine dichtere und abwechselnde Taktung von Studium und Praktikum, ebenfalls gleich zu Studienbeginn. Solche Felder zu vereinbarenden Zeitaufteilung versprechen aber nur dann Erfolg, wenn sie von einer, auf die Belange der Studierenden ausgerichteten, nachdrücklichen Begleitung aufgefangen werden. Das schließt eine umfassend reflektierende inhaltliche Auseinandersetzung mit bestimmten Problemfeldern – etwa mit der Inklusion oder der fachübergreifenden politischen Bildung – ebenso ein wie die formale Betreuung durch Lehrkräfte und hochschulische Verantwortliche. Dies bedingt ferner eine kritische Verknüpfung wissenschaftlicher Theorien und Befunde mit praktischen Erfahrungen, die es noch nachdrücklicher in den Fächern zu implementieren und damit zu fördern und auch zu fordern gilt. Ein weiterer Aspekt könnte in der damit zusammenhängenden Gestaltung des beruflichen Übergangs liegen, der durch eine nachdrücklichere Vorbereitung auf grundlegende sowie seitens der Studierenden präferierten Fähigkeiten begleitet wird. Erneut könnte das Studium Plattform steter Reflektion dafür sein – besonders auch hinsichtlich eines Einbezugs und der Verarbeitung von Belastungen, die aus den Sorgen, mangelnder Kompetenzen und dem Gefühl fehlender Vorbereitungen resultieren können (vgl. Drüge/Schleider/Rosati 2014). Eine solche Auseinandersetzung sollte auch strukturelle Bedingungen wie die Studierendauer erörtern, da sich besonders mit dieser politisch-demokratische Verständnisse und professionelle Sichtweisen ändern. Insgesamt zeigt sich ein reichhaltiger Pool an Ansätzen zur Optimierung der Lehramtsausbildung, der auf eine längerfristige Betrachtung angelegt sein sollte.





## **Anhang**

- Anmerkungen	114
- Literatur	117
- Fragebogen mit Grundverteilungen	125

## **Anmerkungen**

### **Kapitel 1**

- 1 Der vorliegende Forschungsbericht konzentriert sich auf die empirischen Befunde. Deshalb muss auf die kritische Auseinandersetzung mit Theorien und Begriffen weitgehend verzichtet werden.
- 2 Der Forschung folgend stehen Pädagogische Hochschulen nicht gänzlich abseits des empirischen Interesses – dies belegen Studien zur Studienmotivation, zu spezifischen Bedingungen der fachlichen Ausbildung, der Studienzufriedenheit sowie zur Studienmotivation angehender Lehrerinnen und Lehrer (vgl. Bernholt u.a. 2018; Gerhard 2016; Trautwein 2006). Entsprechend möchte das vorliegende Projekt dazu beitragen, diesen Horizont zu erweitern und zu festigen – inhaltlich wie empirisch.
- 3 Finanziell gefördert durch die Max-Träger-Stiftung, konnte dieser auf drei Länder bzw. Regionen (Deutschland – hier Baden-Württemberg –, Österreich, Ostbelgien) ausgeweitet werden. Der Dank gilt zudem Ina Laubenstein und Leon Theuer, die auf deutscher Seite, sowie Johanna Pohle, Verena Schorege und Patrick Öttl, die auf österreichischer Seite als studentische Hilfskräfte bei der empirischen Durchführung mitgewirkt haben. Der vorliegende und von Ina Laubenstein Korrektur gelesene Bericht wurde federführend von Sebastian Dippelhofer formuliert.

### **Kapitel 2**

- 1 Der vorliegende Ergebnisbericht konzentriert sich auf die Auskünfte der Befragten. Vertiefende international vergleichende Analysen, unter Einbeziehung der Systemunterschiede, sind späteren Ausarbeitungen vorbehalten. Dies gilt ebenso für die Ausweitung multivariater Berechnungen.
- 2 Angesichts der zunehmend unbefriedigenden Rücklaufquoten bei postalisch administrierten Surveys (vgl. Middendorff u.a. 2017; Multrus u.a. 2017; Ramm u.a. 2014) und noch mehr bei den digital erfassten Erhebungen (vgl. Multrus/Majer 2017), wurde eine alternative Vorgehensweise erprobt – die Erhebung in Lehrveranstaltungen in einer „face-to-face“-Situation. Die finanziellen Ressourcen erlaubten es nicht, weitere Pädagogische Hochschulen einzubeziehen. Das gewählte Multi-Stage-Verfahren sichert jedoch eine hohe Teilnehmerquote innerhalb der Lehrveranstaltungen. Das realisierte Sample entspricht weitgehend den in der Amtstatistik ausgewiesenen Merkmalen der jeweiligen Studierendenschaft, zumal hinsichtlich Geschlechtszugehörigkeit und Semesterzahl. Die Befunde geben somit einen profunden Einblick in die jeweilige Institution. Die Annahme ist plausibel, dass sich die Werthaltungen der Studierenden an anderen Hochschulen ähnlich verteilen.
- 3 Trotz der in Deutschland und Österreich vorgetragenen Bitte um eine nur einmalige Teilnahme in den ausgewählten Veranstaltungen kann diese Vorgehensweise die Gefahr bergen, dass Studierende aufgrund ihres Studienplans, in mehreren Veranstaltungen darum gebeten werden und dies durch ein ggf. mehrfaches Ausfüllen zu Verzerrungen führen könnte. Wenngleich dieses Wagnis nach dem Hinweis, dass das Instrument nur einmal auszufüllen ist, durch das Verlassen der Räume der entsprechenden Personen gemindert wurde, die das bereits realisiert hatten, wurde dieses Risiko dennoch in Kauf genommen: Zum einen, um mittels einer gesicherten Datenlage eine eingehende Überprüfung der neu konstruierten Fragebatterien zu erreichen. Zum anderen wurde eine ausreichende statistische Grundlage für die angestrebten Analysen anvisiert. Ferner ermöglicht dies Vergleiche mit ähnlichen Studien hinsichtlich Aussagekraft, Repräsentativität und Validität der Befunde, so dass mögliche Mehrfacheilnahmen durch Abweichungen in der vorliegenden Studie transparent werden können. In Ostbelgien war diese Problemlage durch die Klassenstrukturen, die den Ablauf des Studiums leiten, nicht gegeben.
- 4 Die bivariaten Auswertungen orientieren sich zumeist an den – dem Messniveau konvergierenden – Medianvergleichen. Die vorliegenden Ausführungen richten sich dabei an den dort aufgezeigten signifikanten Effekten auf der Grundlage des Mediantests aus (Lienert/von Eye

1994) – die entsprechenden Signifikanzen auf der Grundlage von absoluten Häufigkeiten wurden auf Grundlage der gängigen  $\chi^2$ -Basis ermittelt.

### **Kapitel 3**

- 1 Die soziale Herkunft wird durch die Bildungsherkunft überprüft und anhand des Bildungsabschlusses der Eltern gemessen. Dafür wurde eine neue Variable konstruiert, die den jeweils höchsten Abschluss von Mutter und Vater kombiniert. In diesem Rahmen werden Abschlüsse von Haupt- bzw. Volks- und Realschule sowie Abitur/Matura oder sonstige Hochschulreife erkundet. Der akademische Grad beinhaltet den Abschluss von Universität, Technischer Universität, Pädagogischer Hochschule und Fachhochschule. Diese Vorgehensweise ermöglicht Vergleiche mit anderen Studien.
- 2 Einhergehend mit dieser Tendenz haben die österreichischen Studierenden überproportional häufig angegeben, den Master anzustreben. Wie Kreuztabellierungen belegen, befinden sie sich aktuell aber eher in den unteren Hochschulsesemestern und damit vor dem Bachelor-Abschluss. Dies legt die Vermutung nahe, dass diese Befragten die Frage nach dem angezielten Examen etwas anders verstanden haben und den Master als letztendlichem und nicht als den unmittelbar nächsten Abschluss interpretiert haben.
- 3 Es wurden Fächergruppen gebildet, die die an den Pädagogischen Hochschulen vorhandenen Studienfächer beinhalten. Deren Bildung orientiert sich an den vom Statistischen Bundesamt verwendeten Gruppierungen. Für einen allgemeinen Überblick konzentrieren sich die vorliegenden Ausführungen auf die gebildeten Fachgruppen im ersten Hauptfach. Aufgrund der primären Verteilung der Studierenden in den Sozial- und Kulturwissenschaften sowie in der Mathematik bzw. den Naturwissenschaften, werden in den Berechnungen diese beiden Fachgruppen gegenübergestellt. Die Befragten in Österreich haben dabei überwiegend angegeben, in den Grundwissenschaften immatrikuliert zu sein. Bei jenen, die sich fachlich verortet haben, wird die aber dieselbe Tendenz wie bei den deutschen Kommilitoninnen und Kommilitonen deutlich.

### **Kapitel 4**

- 1 Die in Fragebatterie 8 enthaltenen Items sind positiv assoziiert und wurden in eine Summenskala überführt.
- 2 Die ist auch als Effekt des Antwortverhaltens zu deuten, die sich als Tendenz zu den zustimmenden Variablenausprägungen über viele Items hinweg zeigt.
- 3 Eine zweifaktorielle, sequentielle Varianzanalyse zeigt für das Kriterium „Politisches Interesse“ einen signifikanten Effekt für den Faktor Hochschulsemester ( $p \leq 0.01$ ); nicht aber für den Faktor Studiengang. Interaktionseffekte liegen nicht vor.
- 4 Hierzu wurde eine neue Fragebatterie entwickelt, die Sachaussagen enthält und die Kenntnisse über die Gewaltenteilung erfasst. Die Items sind bewusst zugespitzt formuliert.
- 5 Eine zweifaktorielle, sequentielle Varianzanalyse zeigt für das Kriterium „Gewaltenteilung“ (Summenscore) einen signifikanten Effekt für den Faktor Geschlecht ( $p = 0.000$ ); nicht aber für den Faktor Fachgruppe.
- 6 Diese Summenskala bündelt die Befunde zu diesen einzelnen Aspekten und skizziert die Akzeptanz demokratischer Prinzipien. Die Skala umfasst eine sechsstufige Ausprägung, die die summierten Aussagen in die Ausprägungen „vehement“ und „eindeutig“ sowie „labil“, „schwach“ und „tendenziell undemokratisch“ zusammengefasst. Aufgrund der niedrigen Zellbesetzung in der Kategorie „stark undemokratisch“ wird diese auspartialisiert.
- 7 Eine zweifaktorielle, sequentielle Varianzanalyse zeigt für das Kriterium „Demokratische Prinzipien“ (Summenscore) einen signifikanten Effekt für den Faktor Hochschulsemester ( $p \leq 0.05$ ); nicht aber für den Faktor studentischer Status bzw. die Interaktion der Faktoren.

## Kapitel 5

- 1 Einmal mehr sei daran erinnert, dass die Befunde der ostbelgischen Befragung wegen des geringen Stichprobenumfangs nicht überbewertet werden dürfen.
- 2 Die Fragebatterie 25 misst die Fremdwahrnehmung der Befragten in Bezug auf die Lehrerinnen und Lehrer im Allgemeinen. Die Fragebatterie 26 unterscheidet zwischen der de facto Vorbereitung von schon berufstätigen Lehrkräften und der für diese Gruppe gewünschten.
- 3 Der Assoziationskoeffizient Gamma belegt durchgehend positive Beziehungen zwischen allen Variablen der Fragebatterie, mit Werten bis zu .64.
- 4 Eine zweifaktorielle, sequentielle Varianzanalyse zeigt für das Kriterium „Zuschreibung von Verantwortung ist“ (Summenscore) einen signifikanten Effekt für die Faktoren Politisches Interesse ( $p=0.000$ ) und Demokratische Prinzipien ( $p\leq 0.01$ ). Es zeigen sich keine Interaktionseffekte.
- 5 Die Fragebatterie 26 erfasst die Vorbereitung der Lehrerinnen und Lehrer im Allgemeinen, wobei anzunehmen ist, dass sich in den Antworten der Befragten auch eigene Erfahrungen zum Ausdruck kommen. Die Fragebatterie 12 hingegen rekurriert explizit auf die eigene Vorbereitung in diversen Aspekten.

## Kapitel 6

- 1 Die Fragebatterie 10 fokussiert weitere Anforderungen, denen sich die angehenden Lehrkräfte beim Eintritt in die Praxis gegenüber stehen sehen. Die Fragebatterie 12 thematisiert darauf bezogene Vorbereitungen. Die Fragebatterien 11 und 27 widmen sich explizit den Aufgaben, die aus der Inklusion erwachsen.
- 2 Eine zweifaktorielle, sequentielle Varianzanalyse für das Kriterium „Antizipierte Probleme im Übergang“ (Summenscore) zeigt einen signifikanten Effekt für den Faktor Angestrebte Schulform ( $p\leq 0.05$ ), nicht aber für den Faktor Fachgruppe bzw. die Interaktion der beiden Faktoren.
- 3 Es ist einmal mehr in Rechnung zu stellen, dass sich hinter diesen Beziehungen gleichgerichtete Antworttendenzen verbergen, die auch von „sozialer Erwünschtheit“ getragen sind.
- 4 Eine zweifaktorielle, sequentielle Varianzanalyse zeigt für das Kriterium „Antizipierte Probleme im Übergang“ (Summenscore) einen signifikanten Effekt für den Faktor Praktikum ( $p=0.000$ ) sowie den Faktor „Erneute Fachwahl“ ( $p=0.000$ ); signifikante Interaktionseffekte bestehen nicht.
- 5 Eine zweifaktorielle, sequentielle Varianzanalyse für das Kriterium „Mehrsprachigkeit und Migration“ bspw. zeigt sowohl für den Faktor Geschlecht ( $p=0.000$ ) als auch den Faktor der Fachgruppe einen signifikanten Effekt ( $p=0.000$ ); es bestehen aber keine signifikanten Interaktionseffekte.
- 6 Zweifaktorielle, sequentielle Varianzanalysen ergeben für das Kriterium „Beurteilung der Inklusion“ (Summenscore) für die Summenskala für den Faktor Demokratische Prinzipien einen signifikanten Effekt ( $p\leq 0.01$ ), nicht aber für den Faktor Praktikum bzw. die Interaktion zwischen diesen beiden Faktoren.

## Kapitel 7

- 1 Das schließt keineswegs aus, dass andere Instanzen, wie etwa das Elternhaus, Medien oder Freunde wichtige Einflüsse auf die Kinder und Jugendlichen ausüben. Dessen unbeschadet gilt der Fokus des vorliegenden Berichts der Schule und den (angehenden) Lehrkräften.
- 2 Neuerlich sei darauf verwiesen, dass die Aussagen über die belgischen Daten angesichts des geringen Stichprobenumfangs nur mit Vorbehalt erfolgen können. Dies gilt auch bezüglich der Grundgesamtheit.

## Literatur

- Adam, H. (1965): Studentenschaft und Hochschule: Möglichkeiten und Grenzen studentischer Politik. Frankfurt.
- Aichholzer, J./Kritzinger, S. (2016): Kurzsкала politischer Zynismus (KPZ). Zusammenstellung sozialwissenschaftlicher Items und Skalen. Online verfügbar: <http://zis.gesis.org/skala/Aichholzer-Kritzinger-Kurzsкала-politischer-Zynismus-%28KPZ%29>; Zugriff am: 14.04.2017
- Albert, M./Hurrelmann, K./Quenzel, G./TNS Infratest Sozialforschung (2015): Jugend 2015. 17. Shell Jugendstudie. Hamburg.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2016): Bildung in Deutschland 2016. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Bielefeld.
- Bargel, T. (1985): Politisches Bewußtsein und Verhalten von Studenten. Ergebnisse empirischer Untersuchungen. In: Politische Sozialisation an Hochschulen. Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung. Bonn, S. 65-86.
- Bargel, T. (1994): Studierende und Politik im vereinten Deutschland. Sonderauswertung einer Erhebung zur Studiensituation an deutschen Universitäten und Fachhochschulen im WS 1994/95. Reihe Bildung-Wissenschaft-Aktuell 3/94. Bonn.
- Bargel, T. (2008): Wandel politischer Orientierungen und gesellschaftlicher Werte der Studierenden. Studierendensurvey: Entwicklungen zwischen 1983 und 2007. Bonn
- Bargel, T. (2017): Studentische Orientierungen gegenüber Studium, Beruf und Politik im Wandel. Zeitreihen des Studierendensurveys 1983-2013. Universität Konstanz: Arbeitsgruppe Hochschulforschung. Hefte zur Bildungs- und Hochschulforschung, 91
- Bargel, T./Röhl, T. (2006): Wissenschaftlicher Nachwuchs unter den Studierenden. Empirische Expertise auf der Grundlage des Studierendensurveys. Bundesministerium für Bildung und Forschung. Bonn, Berlin.
- Bargel, T./Bargel, H./Dippelhofer, S. (2008): Der Bachelor – zum Image einer neuen sozialen Kategorie. Empirische Befunde zur Sicht der Studierenden. ZSE, 28, 4, S. 377-391.
- Bargel, T./Multrus, F./Schreiber, N. (2007): Studienqualität und Attraktivität der Ingenieurwissenschaften. Eine Fachmonographie aus studentischer Sicht. Bundesministerium für Bildung und Forschung. Bonn, Berlin.
- Bargel, T./Sandberger, J.-U. (1981): Politisches Interesse, Beteiligung und Kompetenzbewußtsein. In: Framhein, G./Bargel, T./Dippelhofer-Stiem, B./Peisert, H./Sandberger, J.-U. (Hrsg.): Studium und Hochschulpolitik. Eine Untersuchung über Informationsverhalten, Studiensituation und gesellschaftspolitische Vorstellungen von Studenten. Zentrum I Bildungsforschung. SFB 23. Forschungsgruppe Hochschulsozialisation. Konstanz, S. 136-205.
- Bartels, A./Knoll, K./Hopf, A./Stecher, L./Stöppler, R./Wissinger, J. (2018): Die Entwicklung von Kompetenz- und Selbstwirksamkeitserwartungen im Praxissemester bei Studierenden des Lehramts an Förderschulen. ZfE Edition (in Vorbereitung).
- Beard, R./Crook, D./Merchant, G./Muttock, S./Roberts, L./Robertson, A. (2008): Inhalt und Qualität der Lehrerausbildung in der Europäischen Union. Brüssel.
- Bertelsmann Stiftung (2010) (Hrsg.): Demokratie und Integration in Deutschland Politische Führung und Partizipation aus Sicht von Menschen mit und ohne Migrationshintergrund. Gütersloh.
- Bernholt, A./Hagenauer, G./Lohbeck, A./Gläser-Zikuda, M./Wolf, N./Moschner, B./Lüschen, I./Klaß, S./Dunker, N. (2018): Bedingungsfaktoren der Studienzufriedenheit von Lehramtsstudierenden. Journal for educational research online, 10, 1, S. 24-51
- BI (Bildungsinternationale) (2013): Alles beginnt mit guter Bildung! Erklärung der Bildungsinternationalen zum Berufsethos der im Bildung- und Erziehungsbereich Beschäftigten. Online verfügbar: <https://www.gew.de/aktuelles/detailseite/neuigkeiten/berufsethos-der-bildungsinternationale-als-leitlinie/>; Zugriff am: 14.03.2018
- Bierhoff, H.-W./Rohmann, E. (2014): Einstellung. In: Endruweit, G./Trommsdorff, G./Burzan, N. (Hrsg.): Wörterbuch der Soziologie. Stuttgart, S. 87-89.
- BMAS (Bundesministerium für Arbeit und Soziales) (2011): Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Bonn.

- BMBF (Ö) (Bundesministerium für Bildung und Frauen (Österreich)) (2015): Verbindliche Richtlinie zur Entwicklung von Inklusiven Modellregionen. Beilage zum Schreiben des BMBF 36.153/0088/I/5/2015. Wien.
- BMFSFJ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend) (2016): Familien mit Migrationshintergrund: Analysen zur Lebenssituation, Erwerbsbeteiligung und Vereinbarkeit von Familie und Beruf. Berlin.
- Bourdieu, P. (1998): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt.
- Brämer, R. (1993): Studis im Vakuum – Empirische Befunde zum politischen Rückzug der studentischen Jugend. WSI Mitteilungen. 4/93. Köln, S. 194-201.
- Brinkmann, M. (2017): Aufgaben der Schule – systematischer Versuch einer Phänomenologie. Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online. Periodisches Sammelwerk in 20 Fachgebieten. Fachgebiet Schulpädagogik. Weinheim: BeltzJuventa. Erscheinungsweise: Vierteljährlich seit 2009. Online verfügbar: <http://erz.wissonline.de/>
- Bürgerinformationsportal (2016): Bericht zur Umsetzung der Empfehlungen des UN-Ausschusses für die Rechte von Menschen mit Behinderungen anlässlich des ersten belgischen Staatenberichts. Online verfügbar: [http://www.ostbelgienlive.be/desktopdefault.aspx/tabid-255/620\\_read-49410/](http://www.ostbelgienlive.be/desktopdefault.aspx/tabid-255/620_read-49410/); Zugriff am: 15.05.2018
- Claußen, B. (1996): Die Politisierung des Menschen und die Instanzen der politischen Sozialisation: Problemfelder gesellschaftlicher Alltagspraxis und sozialwissenschaftlicher Theoriebildung. In: Claußen, B./Geißler, R. (Hrsg.): Die Politisierung des Menschen. Instanzen der politischen Sozialisation. Ein Handbuch. Opladen, S. 15-48.
- Coleman, J. (1969): Relational analysis: The study of social organizations with survey methods. In: Etzioni, A. (ed.): A sociological reader on complex organizations. New York, pp. 441-453.
- Dann, H.-D. (1979): Abschlußbericht des Teilprojekts B „Lehrereinstellungen- Entstehung und Veränderung von erziehungs- und schulrelevanten Einstellungen bei angehenden Lehrern“ (Kurzbericht). In: Peisert, H./Dann, H.-D./Peters, H. (Hrsg.): Wissenschaftlicher Arbeits- und Ergebnisbericht 1976-1978 Sonderforschungsbereich 23, Forschungsbericht 36. Konstanz: Universität, Zentrum I Bildungsforschung, S. 203-218.
- Demirovic, A./Paul, G. (1996): Demokratisches Selbstverständnis und die Herausforderung von rechts. Student und Politik in den neunziger Jahren. Frankfurt.
- Dippelhofer, S. (2004): Partizipation von Studierenden an Hochschulpolitik. Sekundäranalytische Befunde des 8. Konstanzer Studierendensurveys. Universität Konstanz: Arbeitsgruppe Hochschulforschung. Hefte zur Bildungs- und Hochschulforschung, 44.
- Dippelhofer, S. (2009): Gesellschaftspolitische Orientierungen von Studierenden an der Pädagogischen Hochschule Freiburg. Empirische Befunde aus einer standardisierten schriftlichen Befragung. Universität Konstanz: Arbeitsgruppe Hochschulforschung. Hefte zur Bildungs- und Hochschulforschung, 55.
- Dippelhofer, S. (2013): Politisch-demokratische Bildung in der Schule im Urteil von Lehramtsstudierenden. Empirische Befunde einer PH-Studie. DDS – Die Deutsche Schule, 105, 4, S. 402-414.
- Dippelhofer, S. (2014): Die indifferente Generation? Politisch-demokratische Orientierungen von Studierenden im Zeitvergleich. ZSE, 38, 2, S. 198-213.
- Dippelhofer, S. (2015): Politisch-demokratische Orientierungen und hochschulpolitisches Engagement von Studierenden. Empirische Befunde. ZBF, 5, 2, S. 145-158.
- Dippelhofer, S. (2017): Einstellung von Lehramtsstudierenden zur Inklusion – Ein empirischer Blick auf ein gesellschaftliches Phänomen aus Sicht künftiger Lehrkräfte. Vortrag auf dem Symposium „Fit für Inklusion? Didaktisch-methodische Impulse zum Umgang mit Heterogenität in der Lehrerbildung“ auf der 5. GEBF-Tagung an der Universität Heidelberg, 13.-15.03.2017
- Dippelhofer-Stiem, B. (1999): Fachschulen für Sozialpädagogik aus der Sicht von Absolventinnen. In: Thiersch, R./Höltershinken, D./Neumann, K. (Hrsg.): Die Ausbildung der Erzieherinnen. Weinheim, S 76-90.
- Dippelhofer-Stiem, B. (2001): Antizipatorische Sozialisation: Prozesse und Folgen für die Eimündung in den Beruf. ZSE, 4, S. 356-370.

- Dippelhofer-Stiem, B./Kahle, I. (1995): Die Erzieherin im evangelischen Kindergarten. Analysen zum professionellen Selbstbild des pädagogischen Personals, zur Sicht der Kirche und zu den Erwartungen der Eltern. Bielefeld.
- Direktionsrat AHS 2017 (2017): AHS in Zahlen 2017. Autonome Hochschule in der Deutschsprachigen Gemeinschaft.
- Druwe, U. (2008): Neue Lehrer braucht das Land. Zur Diskussion über die Lehrerbildung. UNIversalis-Zeitung. S. 9.
- Drüge, M./Schleider, K./Rosati, A.-S. (2014): Psychosoziale Belastungen im Referendariat – Merkmale, Ausprägungen, Folgen. DDS – Die deutsche Schule, 106,4, S. 358-372.
- Eder, F./ Hörl, G (2008) (Hrsg.): Gerechtigkeit und Effizienz im Bildungswesen. Unterricht, Schulentwicklung und Lehrerinnenbildung als professionelle Handlungsfelder. Münster.
- Europäische Kommission (o.J. a): The ERASMUS Programme – Studying in Europe and more. Online verfügbar: [ec.europa.eu/education/lifelong-learning-programme/erasmus\\_en.htm](http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-programme/erasmus_en.htm); Zugriff am: 18.10.2017.
- Europäische Kommission (o.J. b): Organisation des Bildungssystems in der Deutschsprachigen Gemeinschaft Belgiens 2009/2010. Online verfügbar: [http://www.ostbelgienstatistik.be/Portal>Data/22/Resources/downloads/studien\\_und\\_analysen/publikationen/Organisation\\_des\\_Bildungssystem\\_in\\_der\\_Deutschsprachigen\\_Gemeinschaft\\_Belgiens\\_\\_2009-2010.pdf](http://www.ostbelgienstatistik.be/Portal>Data/22/Resources/downloads/studien_und_analysen/publikationen/Organisation_des_Bildungssystem_in_der_Deutschsprachigen_Gemeinschaft_Belgiens__2009-2010.pdf); Zugriff am: 18.10.2017
- Faas, T./Sack, C. (2016): Politische Kommunikation in Zeiten von Social Media. Mainz.
- Fahrenwald, C./Feyerer, J. (2016) Zivilgesellschaftliche Öffnung des Lernraums Schule – Internationale Perspektiven. In: Khan, G./Thomas, A. (Hrsg.): Erziehung & Unterricht. Schwerpunktausgabe zum Thema Bildungslandschaften. Wien, S. 52-58.
- Fend, H. (1991): Identitätsentwicklung in der Adoleszenz. Lebensentwürfe, Selbstfindung und Weltaneignung in beruflichen, familiären und politisch-weltanschaulichen Bereichen. Stuttgart
- Fend, H. (1998): Gesellschaftliche Bedingungen schulischer Sozialisation. Soziologie der Schule. Weinheim.
- Frank, A. (1990): Hochschulsozialisation und akademischer Habitus. Eine Untersuchung am Beispiel der Disziplinen Biologie und Psychologie. Weinheim.
- 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, S. 51-70.
- Gensicke, T./Neumaier, C. (2014): Werte/Wertewandel. In: Endruweit, G./Trommsdorff, G./Burzan, N. (Hrsg.): Wörterbuch der Soziologie. Stuttgart, S. 610-616.
- Gerhard, F. (2016): Geschichtslehrerausbildung in Baden-Württemberg, 1. Phase. Geschichte in Wissenschaft und Unterricht, 67, 3/4, S. 146-161
- Gille, M./Queisser, H. (2002): Bürgerschaftliches Engagement junger Frauen und Männer. In: Cornelißen, W./Gille, M./Knothe, H./Meier, P./Queisser, H./Stürzer, M. (Hrsg.): Junge Frauen – junge Männer. Daten zu Lebensführung und Chancengleichheit. Eine sekundäranalytische Auswertung. Opladen, S. 205-256.
- Gruber, H./Hascher, T. (2011): Lehrer/innenexpertise zwischen Wissen und Können. Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online. Periodisches Sammelwerk in 20 Fachgebieten. Fachgebiet Schulpädagogik. Weinheim: BeltzJuventa. Erscheinungsweise: Vierteljährlich seit 2009. Online verfügbar: <http://erzwissonline.de/>
- Habermas, J. (2010): Keine Demokratie kann sich das leisten. Online verfügbar: <http://www.sueddeutsche.de/kultur/juergen-habermas-keine-demokratie-kann-sich-das-leisten-1.892340>; Zugriff am: 02.04.2018
- Habermas, J./Friedeburg, L./Oehler, C./Weltz, F. (1969): Student und Politik: Eine soziologische Untersuchung zum politischen Bewußtsein Frankfurter Studenten. Neuwied a.R.
- Händle, C. (2007): Lehrerausbildung. In: Lenzen, D. (Hrsg.): Pädagogische Grundbegriffe. Hamburg, S. 938-955.
- Hartmann, M. (2002): Der Mythos von den Leistungseliten: Spitzenkarrieren und soziale Herkunft in Wirtschaft, Politik, Justiz und Wissenschaft. Frankfurt.

- Hentig, H. (2004): Einführung in den Bildungsplan 2004. In: Bildungsplan 2004: Grundschule. Baden-Württemberg. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport. Stuttgart, S. 7-20.
- Hoffmann, I. (2016): Berufsethos der Bildungsinternationale als Leitlinie. E&W – Erziehung und Wissenschaft. Zeitschrift der Bildungsgewerkschaft GEW, 07-08, S. 13-14.
- Hurrelmann, K. (2004): Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung. Weinheim.
- IfD Allensbach (Institut für Demoskopie Allensbach) (2011): Schul- und Bildungspolitik in Deutschland 2011. Ein aktuelles Stimmungsbild der Bevölkerung und der Lehrer. Allensbach.
- IfD Allensbach (Institut für Demoskopie Allensbach) (2012): Geeignet für den Lehrerberuf? Repräsentativbefragung der Bevölkerung zum Lehrerberuf im Vergleich zur eigenen Beschäftigung. Zwei Lösungsmodelle für neue Wege in der Lehrerbildung. Allensbach.
- IfD Allensbach (Institut für Demoskopie Allensbach) (2014): Schule, und dann? Herausforderungen bei der Berufsorientierung von Schülern in Deutschland. Allensbach.
- Ingrisch, M. (1997): Politisches Wissen, politisches Interesse und politische Handlungsbereitschaft bei Jugendlichen aus den alten und neuen Bundesländern. Eine Studie zum Einfluß von Medien und anderen Sozialisationsbedingungen. Regensburg.
- Kaase, M. (1982): Studenten und Politik in den achtziger Jahren. In: Rektorat der Universität Mannheim (Hrsg.): Gesellschaft und Universität. Probleme und Perspektiven. Festschrift zur 75-Jahr-Feier der Universität Mannheim. Mannheim, S. 91-104.
- Kandzora, G. (1996): Schule als vergesellschaftete Einrichtung: Heimlicher Lehrplan und politisches Lernen. In: Claußen, B./Geißler, R. (Hrsg.): Die Politisierung des Menschen. Instanzen der politischen Sozialisation. Ein Handbuch. Opladen, S. 71-89.
- Keller, A. (2014): Lehrer\_innenbildung auf dem Prüfstand. In: Walm, M./Wittek, D. (Hrsg.): Lehrer\_innenbildung in Deutschland im Jahr 2014. Eine phasenübergreifende Dokumentation der Regelungen in den Bundesländern. Eine Expertise im Auftrag der Max-Traeger-Stiftung. Frankfurt, S. 5-6.
- KMK (Kultusministerkonferenz) (2004): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004
- KMK (Kultusministerkonferenz) (2009): Stärkung der Demokratieerziehung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.03.2009
- KMK (Kultusministerkonferenz) (2011): Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 20.10.2011
- Koch, G. (1996): Jugendfreizeitstätten und Einrichtungen der außerschulischen Jugendbildung als Orte entinstitutionalisierter politischer Sozialisation? In: Claußen, B./Geißler, R. (Hrsg.): Die Politisierung des Menschen. Instanzen der politischen Sozialisation. Ein Handbuch. Opladen, S. 175-188.
- Kohlberg, L. (1987): Moralische Entwicklung und demokratische Erziehung. In: Lind, G./Raschert, J. (Hrsg.): Moralische Urteilsfähigkeit. Eine Auseinandersetzung mit Lawrence Kohlberg über Moral, Erziehung und Demokratie. Weinheim, S.25-43.
- Lienert, G. A./von Eye, A. (1994): Erziehungswissenschaftliche Statistik. Eine elementare Einführung für pädagogische Berufe. Weinheim.
- Lind, G. (2006): Perspektive „Moralisches und demokratisches Lernen“. In: Fritz, A./Klupsch-Sahlmann, R./Ricken, G. (Hrsg.): Handbuch Kindheit und Schule. Neue Kindheit, neues Lernen, neuer Unterricht. Weinheim, S. 296-309.
- Mägdefrau, J. (2008): Welche Werte haben zukünftige Lehrer/-innen? – Lehramtsstudierende und Studierende nicht pädagogischer Fachrichtungen im Vergleich. ZSE, 28, 1, S. 36-55.
- Mathies, R. (2013): Akademisierung der österreichischen Berufsschullehrerausbildung Historische Rekonstruktion und aktuelle strukturelle Entwicklungen im Spiegel bildungspolitischer Intentionen. BWP 3/2013, S. 48-51.
- Mayr, J. (1994): Lehrerstudenten gestern - heute - morgen. Persönlichkeitsmerkmale im Institutionen- und Kohortenvergleich. In: Mayr, J./Bergmann, C./Brandstätter, H./Eder, F. (Hrsg.): Lehrer/in werden. Innsbruck, S. 79-97
- Meulemann, H. (1996): Werte und Wertwandel. Zur Identität einer geteilten und wieder vereinten Nation. Weinheim.



- Middendorff, E./Apolinarski, B./Becker, K./Bornkessel, P./Brandt, T./Heißenberg, S./Poskowsky, J. (2017): Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2016. 21. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks – durchgeführt vom Deutschen Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung, Berlin.
- Multrus, F./Majer, S. (2017): Methodenbericht zum 13. Studierendensurvey. Vergleich Papier-Onlinebefragung – Werkstattbericht. Universität Konstanz: Arbeitsgruppe Hochschulforschung. Hefte zur Bildungs- und Hochschulforschung, 95.
- Multrus, F./Majer, S./Bargel, T./Schmidt, S. (2017): Studiensituation und studentische Orientierungen. 13. Studierendensurvey an Universitäten und Fachhochschulen. Berlin.
- Mußmann, J./Dippelhofer, S. (2013): Förderschwerpunkt Sprache an der Grenze der Inklusion. Empirische Zwischenergebnisse. Praxis Sprache – Die Sprachheilarbeit, 58. Jg., 1, S. 48-55.
- Nagl, W./Walter, H.-G./Staud, J. (1986) (Hrsg.): Statistisches Verfahren der empirischen Sozialforschung in einem Programmpaket. Das Konstanzer Statistische Analyse System. KOSTAS. Forschungsbericht 47 des Zentrum I/SFB 23 Bildungsforschung der Universität Konstanz. Konstanz.
- Németh, A./Skiera, E. (2012) (Hrsg.): Lehrerbildung in Europa. Geschichte, Struktur und Reform. Frankfurt.
- Niedermayer, O. (2001): Bürger und Politik, Opladen.
- Oberneder, J. (2016): Lehrerbildung neu: Erst handeln, dann denken. Online verfügbar: <https://derstandard.at/2000028690067/Lehrerbildung-neu-Erst-handeln-dann-denken>; Zugriff am: 21.05.2018
- Offe, C. (1996). Bewährungsproben. Über einige Beweislasten bei der Verteidigung der liberalen Demokratie. In: Weidenfeld, W. (Hrsg.): Demokratie am Wendepunkt. Die demokratische Frage als Projekt des 21. Jahrhunderts. Berlin, S. 141-157.
- Pädagogische Hochschule Freiburg (2017): Statistisches Jahrbuch. Online verfügbar: [https://www.ph-freiburg.de/fileadmin/dateien/zentral/rektorat/infos/statistisches\\_jahrbuch\\_17.pdf](https://www.ph-freiburg.de/fileadmin/dateien/zentral/rektorat/infos/statistisches_jahrbuch_17.pdf); Zugriff am: 03.05.2018
- Pädagogische Hochschule Weingarten (2017): Studierendensurvey Sommersemester 2017. Erstellt am 29.05.2017 vom Studierendensekretariat PH-Weingarten. Online verfügbar: [http://www.ph-weingarten.de/fileadmin/redakteure/Homepage/Einrichtungen/Studierendensekretariat/Statistik/20171\\_Statistik.pdf](http://www.ph-weingarten.de/fileadmin/redakteure/Homepage/Einrichtungen/Studierendensekretariat/Statistik/20171_Statistik.pdf); Zugriff am: 03.05.2018
- Parlament der Deutschsprachigen Gemeinschaft Eupen (2009): Dekretentwurf zur Zustimmung zum Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen und zu dessen Fakultativprotokoll, geschehen zu New York am 13. Dezember 2006. Eupen.
- Parsons, T. (1987): Die Schulklasse als soziales System: Einige Funktionen in der amerikanischen Gesellschaft (1959). In: Plake, K. (Hrsg.): Klassiker der Erziehungssoziologie. Düsseldorf, S. 102-123.
- Parsons, T./Platt, G. (1990): Die amerikanische Universität. Ein Beitrag zur Soziologie der Erkenntnis. Frankfurt a.M.
- Pille, T. (2013): Das Referendariat. Eine ethnographische Studie zu den Praktiken der Lehrerbildung. Bielefeld.
- Popitz, H./Bahrdt, H. P./Jüres, E. A./Kesting, H. (1977): Das Gesellschaftsbild des Arbeiters. Soziologische Untersuchungen in der Hüttenindustrie. Tübingen.
- Portele, G./Huber, L. (1983): Hochschule und Persönlichkeitsentwicklung. In: Huber, L. (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Ausbildung und Sozialisation in der Hochschule. Band 10. 12bändig. Stuttgart, S. 92-113.
- Pöttker, H. (1996): Politische Sozialisation durch Massenmedien. Aufklärung, Manipulation und ungewollte Einflüsse. In: Claußen, B./Geißler, R. (Hrsg.): Die Politisierung des Menschen. Instanzen der politischen Sozialisation. Ein Handbuch. Opladen, S.149-157.
- Preuss-Lausitz, U. (1993): Die Kinder des Jahrhunderts. Zur Pädagogik der Vielfalt im Jahr 2000. Weinheim.
- Ramm, M./Bargel, T. (2005): Frauen im Studium. Langzeitstudie 1983-2004. Bundesministerium für Bildung und Forschung. Bonn, Berlin.

- Ramm, M./Kolbert-Ramm, C./Bargel, T./Lind, G. (1998): Praxisbezug im Lehramtsstudium. Erfahrungen und Beurteilungen der Lehramtsstudierenden. Universität Konstanz: Arbeitsgruppe Hochschulforschung. Hefte zur Bildungs- und Hochschulforschung, 25
- Ramm M./Multrus, F./Bargel, T./Schmidt, M. (2014): Studiensituation und studentische Orientierungen. 12. Studierendensurvey an Universitäten und Fachhochschulen. Bundesministerium für Bildung und Forschung. Berlin.
- Reuband, K.-H. (2000): „Pseudo-Opinions“ in Bevölkerungsumfragen. Wie die Bürger fiktive Politiker beurteilen. ZA-Information 46. Köln, S. 26-38.
- Reusser, K./Pauli, C. (2011): Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In: Terhart, E./Bennewitz, H./Rothland, M. (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Göttingen, S. 642-661.
- RIS (Rechtsinformationssystem des Bundes) (2018): Gesamte Rechtsvorschrift für Hochschulgesetz 2005, Fassung vom 22.03.2018
- Ro, H.-K. (2006): Zufriedenheit ausländischer Studierender an deutschen Hochschulen. Eine empirische Untersuchung am Beispiel ostasiatischer Studierender. Hamburg.
- Rothland, M. (2011): Warum entscheiden sich Studierende für den Lehrerberuf. In: Terhart, E./Bennewitz, H./Rothland, M. (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Göttingen, S. 349-385.
- Rothland, M./Kusmann, U. (2012): Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online. Periodisches Sammelwerk in 20 Fachgebieten. Fachgebiet Schulpädagogik. Weinheim: BeltzJuventa. Erscheinungsweise: Vierteljährlich seit 2009. Online verfügbar: <http://erzwissonline.de>
- Sarcinelli, U. (Hrsg.) (1998): Politikvermittlung und Demokratie in der Mediengesellschaft. Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung. Band 352. Bonn
- Schefer, G. (1969): Das Gesellschaftsbild des Gymnasiallehrers. Eine Bewußtseinsanalyse des deutschen Studienrates. Frankfurt.
- Schillinger, M. (2006): Learning enviroment and moral development: How university education fosters moral judgment competence in Brazil and two German-speaking countries. Aachen.
- Schmid, C. (2003): Fördert der Schulunterricht an Gymnasien das politische Interesse von Jugendlichen? ZSE, 23, 4, S. 371-384.
- Schrader, F.-W. (2011): Lehrer als Diagnostiker. In: Terhart, E./Bennewitz, H./Rothland, M. (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Göttingen, S. 865-882.
- Schulz, W./Ainley, J./Fraillon, J./Kerr, D./Losito, B. (2010): ICCS 2009 International Report: Civic knowledge, attitudes, and engagement among lowersecondary school students in 38 countries. Amsterdam.
- Schwark, W. (2008): Blick zurück nach vorn. ph fr. 1. S. 32-35.
- Simeaner, H./Multrus, F./Kolbert-Ramm, C. (2017a): Datenalmanach Studierendensurvey 1993-2016. Universität Konstanz: Arbeitsgruppe Hochschulforschung. Hefte zur Bildungs- und Hochschulforschung, 97.
- Simeaner, H./Multrus, F./Kolbert-Ramm, C. (2017b): Datenalmanach Studierendensurvey 1993-2016 nach Geschlecht. Universität Konstanz: Arbeitsgruppe Hochschulforschung. Hefte zur Bildungs- und Hochschulforschung, 98.
- Sozialministerium (Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz) (2016): UN-Behindertenrechtskonvention. Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen und Fakultativprotokoll – Neue deutsche Übersetzung. Wien.
- Statistik Austria (2018): Lehramt-Studierende an Pädagogischen Hochschulen 2017/18. Online verfügbar: [https://www.statistik.at/web\\_de/statistiken/menschen\\_und\\_gesellschaft/bildung\\_und\\_kultur/formales\\_bildungswesen/universitaeten\\_studium/index.html](https://www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/bildung_und_kultur/formales_bildungswesen/universitaeten_studium/index.html); Zugriff am: 23.05.2018
- Sünker, H. (1996): Informelle Gleichaltrigen-Gruppen im Jugendalter und die Konstitution politischen Alltagsbewußtseins. In: Claußen, B./Geißler, R. (Hrsg.): Die Politisierung des Menschen. Instanzen der politischen Sozialisation. Ein Handbuch. Opladen, S. 101-111.
- Terhart, E./Bennewitz, H./Rothland, M. (2014) (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster.
- Thiel, F./Blüthmann, I./Lepa, S./Ficzko, M. (2006): Ergebnisse der Befragung der Studierenden in den Bachelorstudiengängen an der Freien Universität Berlin. Sommersemester 2006.

- Tocqueville, A. (1985): Über die Demokratie in Amerika. Stuttgart.
- Trautwein, U./Maaz, K./Lüdtker, O./Nagy, G./Husemann, N./Watermann, R./Köller, O. (2006): Studieren an der Berufsakademie oder an der Universität, Fachhochschule oder Pädagogischen Hochschule? Ein Vergleich des Leistungsstands, familiären Hintergrunds, beruflicher Interessen und der Studienwahlmotive von (künftigen) Studierenden aus Baden-Württemberg. ZfE, 9, 3, S. 393-412.
- UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) (1994): Die Salamanca Erklärung und der Aktionsrahmen zur Pädagogik für besondere Bedürfnisse. Angenommen von der Weltkonferenz „Pädagogik für besondere Bedürfnisse: Zugang und Qualität“. Salamanca, Spanien, 7.-10. Juni 1994
- Vandamme, R. (2000): Basisdemokratie als zivile Intervention. Der Partizipationsanspruch der Neuen sozialen Bewegungen. Opladen.
- Weiß, S./Braune, A./Kollmannsberger, M./Kiel, E. (2012): Ein Profil der Lehramtsstudierenden mit dem Unterrichtsfach Latein. Pegasus-Onlinezeitschrift XII, 2, S. 125-139. Online verfügbar: [http://www.pegasus-onlinezeitschrift.de/2012\\_2/pegasus\\_2012-2\\_weiss\\_bildschirm.pdf](http://www.pegasus-onlinezeitschrift.de/2012_2/pegasus_2012-2_weiss_bildschirm.pdf); Zugriff am: 03.01.2018
- Wiesendahl, E. (1996): Parteien als Instanzen der politischen Sozialisation. In: Claußen, B./Geißler, R. (Hrsg.): Die Politisierung des Menschen. Instanzen der politischen Sozialisation. Ein Handbuch. Opladen, S. 401-424.
- Wildenmann, R./Kaase, M. (1968): Die unruhige Generation. Eine Untersuchung zu Politik und Demokratie in der Bundesrepublik. Mannheim.
- Wolf, K./Kunina-Habenicht, O./Maurer, C./Kunter, M. (2018): Werden aus guten Schülerinnen und Schülern auch erfolgreiche Lehrkräfte? Zur prädikativen Bedeutung von Noten in Schule und Ausbildung für den Berufserfolg angehender Lehrkräfte. Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 32, 1-2, S. 101-115.
- Zippelius, R. (2017): Allgemeine Staatslehre. Politikwissenschaft. München.
- Zlatkin-Troitschanskaia, O./Beck, K./Sembill, D./Nickolaus, R./Mulder, R. (2009) (Hrsg.): Lehrprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung. Weinheim.



## Fragebogen mit Grundverteilungen

1 Baden-Württemberg	127
2 Österreich	135
3 Ostbelgien	143



# **1 Fragebogen mit Grundverteilungen in Baden-Württemberg**

Befragungen im SoSe 2017 an der

- Pädagogischen Hochschule Weingarten
- Pädagogischen Hochschule Freiburg

SoSe 2017

**Gesellschafts- und berufsbezogene Werthaltungen von Lehramtsstudierenden**  
**Eine Befragung an Pädagogischen Hochschulen in**  
**Deutschland, Österreich und Belgien**

Liebe Studierende,

zur Zeit wird wieder mehr über **gesellschaftliche und berufliche Werthaltungen von jungen Leuten** diskutiert. Hier spielen zwar auch Studierende eine wichtige Rolle, es ist aber nicht viel über ihre Ansichten bekannt. Dabei werden besonders jene vernachlässigt, die an Pädagogischen Hochschulen studieren.

Wir möchten auch Ihnen nun die Möglichkeit geben, sich zu gesellschaftlichen und beruflichen Haltungen zu äußern. Das trägt zu einem umfassenderen Bild studentischer **Vorstellungen, Wünsche und Ansichten** bei. Damit können auch die Belange und Interessen von PH-Studierenden in diese Diskussion eingebracht werden.

Wenn Sie an unserer Umfrage teilnehmen möchten, würde uns das sehr freuen. Sie leisten damit einen **wichtigen Beitrag zur Verbesserung der Lehre und Forschung** in Lehramtsstudien an Hochschulen.

Ihre Angaben werden nach den Datenschutzbestimmungen vertraulich behandelt und sind völlig **anonym**. Es ist kein Rückschluss auf Ihre Identität möglich.

Eine Teilnahme an dieser Studie ist **freiwillig**. Da aber nur eine hohe Beteiligung zu vollständigen und verlässlichen Ergebnissen führt, bitten wir Sie sehr um **Ihre einmalige Teilnahme**.

Für Rückfragen stehen wir Ihnen natürlich gerne jederzeit zur Verfügung.

Ein **Ergebnisbericht** wird nach dem Ende der Auswertungen veröffentlicht. Falls Sie Interesse an diesem haben, können Sie uns Ihre Mailadresse mitgeben oder uns jederzeit anschreiben.

Mit freundlichen Grüßen

Dr. Sebastian Dippelhofer

Vertr. Prof. Empirische Unterrichtsforschung  
Institut für Schulpädagogik, Elementarbildung  
und Didaktik der Sozialwissenschaften  
Justus-Liebig-Universität Gießen  
Karl-Glöckner-Straße 21B  
D-35394 Gießen  
sebastian.dippelhofer@erziehung.uni-  
giessen.de

Prof. Dr. Jörg Mußmann

Hochschulprofessur Inklusive  
Pädagogik mit dem Schwerpunkt  
Sprachliche Bildung und Förderung  
Institut für Inklusive Pädagogik  
Pädagogische Hochschule Oberösterreich  
Kaplanhofstraße 40  
Ö-4020 Linz  
joerg.mussmann@ph-ooe.at:

Dr. Jakob Feyerer

Politische Bildung  
Institut für Elementar- und  
Primarstufenpädagogik  
Pädagogische Hochschule  
Oberösterreich  
Kaplanhofstraße 40  
Ö-4020 Linz  
jakob.feyerer@ph-ooe.at



# Fragen zum Studium

Vorab hätten wir gerne Näheres zu Ihrem Studium und Ihrer Studiensituation erfahren.

<p><b>1. Welchen Abschluss streben Sie an?</b></p> <p>a) Staatsexamen für ein Lehramt            b) Bachelor (BA)            c) Master (MA)            d) habe mich noch nicht festgelegt bzw. Sonstiges            e) Studium ist berufsbegleitend</p>	<p>Bitte nur ein Kreuz</p> <table style="margin: auto;"> <tr> <td>a)</td><td>b)</td><td>c)</td><td>d)</td><td>e)</td> </tr> <tr> <td style="border: 1px solid black; padding: 2px;">23</td><td style="border: 1px solid black; padding: 2px;">76</td><td style="border: 1px solid black; padding: 2px;">1</td><td style="border: 1px solid black; padding: 2px;">1</td><td style="border: 1px solid black; padding: 2px;">0</td> </tr> </table> <p>Bitte präzisieren Sie den Studiengang (z.B.:            "Lehramt Grundschule" bzw. "Primar-/Volksschule"            oder "BA-Studiengang Erziehung und Bildung")</p> <p>Primarstufe: 59%; Sekundarstufe I: 41%</p> <p>-----</p>	a)	b)	c)	d)	e)	23	76	1	1	0																																																																																																																																									
a)	b)	c)	d)	e)																																																																																																																																																
23	76	1	1	0																																																																																																																																																
<p><b>2. Wenn Sie im Lehramt eingeschrieben sind: Welche Fächer studieren Sie gegenwärtig?</b></p>	<p>1. Fach/Schwerpunkt      2. Fach/Schwerpunkt      3. Fach/Schwerpunkt</p> <p>-----</p>																																																																																																																																																			
<p><b>3. Im wievielten Fachsemester befinden Sie sich derzeit?</b>            (Fachsemester sind die Semester, in denen Sie in Ihrem derzeitigen Hauptfachstudium eingeschrieben sind)</p>	<p>Semester</p> <div style="border: 1px solid black; width: 40px; height: 20px; margin: 0 auto;"></div>	<p>Med 3,8</p>																																																																																																																																																		
<p><b>4. Im wievielten Hochschulemester befinden Sie sich gegenwärtig?</b>            (D. h., seit wie vielen Semestern sind Sie an einer Hochschule eingeschrieben?)</p>	<p>Semester</p> <div style="border: 1px solid black; width: 40px; height: 20px; margin: 0 auto;"></div>	<p>Med 4,4</p>																																																																																																																																																		
<p><b>5. Haben Sie während Ihres Studiums bereits eine Praktikumsphase absolviert?</b></p>	<table style="margin: auto;"> <tr> <td style="text-align: center;">nein 1</td> <td style="text-align: center;">ja, eine 2</td> <td style="text-align: center;">ja, mehrere 3</td> </tr> <tr> <td style="border: 1px solid black; padding: 2px;">18</td> <td style="border: 1px solid black; padding: 2px;">61</td> <td style="border: 1px solid black; padding: 2px;">22</td> </tr> </table>	nein 1	ja, eine 2	ja, mehrere 3	18	61	22																																																																																																																																													
nein 1	ja, eine 2	ja, mehrere 3																																																																																																																																																		
18	61	22																																																																																																																																																		
<p><b>6. Wie wichtig waren Ihnen folgende Gründe bei der Entscheidung für Ihr jetziges Studium?</b></p>	<table style="width: 100%; text-align: center;"> <tr> <td></td> <td colspan="5">sehr unwichtig</td> <td colspan="5">sehr wichtig</td> </tr> <tr> <td></td> <td>0</td><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td> <td>0</td><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td> </tr> <tr> <td>1) spezielles Fachinteresse</td> <td>0</td><td>1</td><td>4</td><td>10</td><td>25</td><td>36</td><td>23</td> <td>0</td><td>1</td><td>4</td><td>10</td><td>25</td><td>36</td><td>23</td> </tr> <tr> <td>2) eigene Begabung, Fähigkeiten</td> <td>0</td><td>0</td><td>1</td><td>6</td><td>21</td><td>42</td><td>29</td> <td>0</td><td>0</td><td>1</td><td>6</td><td>21</td><td>42</td><td>29</td> </tr> <tr> <td>3) Einkommenschancen im späteren Beruf</td> <td>3</td><td>8</td><td>15</td><td>27</td><td>25</td><td>16</td><td>6</td> <td>3</td><td>8</td><td>15</td><td>27</td><td>25</td><td>16</td><td>6</td> </tr> <tr> <td>4) fester Berufswunsch</td> <td>2</td><td>4</td><td>6</td><td>14</td><td>20</td><td>29</td><td>26</td> <td>2</td><td>4</td><td>6</td><td>14</td><td>20</td><td>29</td><td>26</td> </tr> <tr> <td>5) Vielfalt der beruflichen Möglichkeiten durch dieses Studium</td> <td>12</td><td>19</td><td>18</td><td>20</td><td>15</td><td>11</td><td>5</td> <td>12</td><td>19</td><td>18</td><td>20</td><td>15</td><td>11</td><td>5</td> </tr> <tr> <td>6) gute Aussichten auf sicheren Arbeitsplatz</td> <td>1</td><td>4</td><td>8</td><td>17</td><td>27</td><td>28</td><td>17</td> <td>1</td><td>4</td><td>8</td><td>17</td><td>27</td><td>28</td><td>17</td> </tr> <tr> <td>7) gute Aussichten, später in eine Führungsposition zu kommen</td> <td>25</td><td>24</td><td>17</td><td>20</td><td>8</td><td>4</td><td>2</td> <td>25</td><td>24</td><td>17</td><td>20</td><td>8</td><td>4</td><td>2</td> </tr> <tr> <td>8) Ausweidlösung, da keine Zulassung im gewünschten Fach</td> <td>71</td><td>12</td><td>4</td><td>7</td><td>3</td><td>1</td><td>1</td> <td>71</td><td>12</td><td>4</td><td>7</td><td>3</td><td>1</td><td>1</td> </tr> </table>		sehr unwichtig					sehr wichtig						0	1	2	3	4	5	6	0	1	2	3	4	5	6	1) spezielles Fachinteresse	0	1	4	10	25	36	23	0	1	4	10	25	36	23	2) eigene Begabung, Fähigkeiten	0	0	1	6	21	42	29	0	0	1	6	21	42	29	3) Einkommenschancen im späteren Beruf	3	8	15	27	25	16	6	3	8	15	27	25	16	6	4) fester Berufswunsch	2	4	6	14	20	29	26	2	4	6	14	20	29	26	5) Vielfalt der beruflichen Möglichkeiten durch dieses Studium	12	19	18	20	15	11	5	12	19	18	20	15	11	5	6) gute Aussichten auf sicheren Arbeitsplatz	1	4	8	17	27	28	17	1	4	8	17	27	28	17	7) gute Aussichten, später in eine Führungsposition zu kommen	25	24	17	20	8	4	2	25	24	17	20	8	4	2	8) Ausweidlösung, da keine Zulassung im gewünschten Fach	71	12	4	7	3	1	1	71	12	4	7	3	1	1	<p>Med 4,8</p> <p>5,0</p> <p>3,4</p> <p>4,7</p> <p>2,6</p> <p>4,3</p> <p>1,6</p> <p>0,2</p>
	sehr unwichtig					sehr wichtig																																																																																																																																														
	0	1	2	3	4	5	6	0	1	2	3	4	5	6																																																																																																																																						
1) spezielles Fachinteresse	0	1	4	10	25	36	23	0	1	4	10	25	36	23																																																																																																																																						
2) eigene Begabung, Fähigkeiten	0	0	1	6	21	42	29	0	0	1	6	21	42	29																																																																																																																																						
3) Einkommenschancen im späteren Beruf	3	8	15	27	25	16	6	3	8	15	27	25	16	6																																																																																																																																						
4) fester Berufswunsch	2	4	6	14	20	29	26	2	4	6	14	20	29	26																																																																																																																																						
5) Vielfalt der beruflichen Möglichkeiten durch dieses Studium	12	19	18	20	15	11	5	12	19	18	20	15	11	5																																																																																																																																						
6) gute Aussichten auf sicheren Arbeitsplatz	1	4	8	17	27	28	17	1	4	8	17	27	28	17																																																																																																																																						
7) gute Aussichten, später in eine Führungsposition zu kommen	25	24	17	20	8	4	2	25	24	17	20	8	4	2																																																																																																																																						
8) Ausweidlösung, da keine Zulassung im gewünschten Fach	71	12	4	7	3	1	1	71	12	4	7	3	1	1																																																																																																																																						
<p><b>7. Wenn Sie noch einmal vor der Frage stünden, ein Studium anzufangen, wie würden Sie sich entscheiden?</b></p> <p>a) nochmal das derzeitige Studium wählen            b) einen anderen Studiengang studieren            c) eine berufliche Ausbildung wählen, die kein Studium erfordert            d) Sonstiges, weiß nicht</p>	<p>Bitte nur ein Kreuz</p> <table style="margin: auto;"> <tr> <td>a)</td><td>b)</td><td>c)</td><td>d)</td> </tr> <tr> <td style="border: 1px solid black; padding: 2px;">74</td><td style="border: 1px solid black; padding: 2px;">8</td><td style="border: 1px solid black; padding: 2px;">10</td><td style="border: 1px solid black; padding: 2px;">10</td> </tr> </table>	a)	b)	c)	d)	74	8	10	10																																																																																																																																											
a)	b)	c)	d)																																																																																																																																																	
74	8	10	10																																																																																																																																																	
<p><b>8. Ziehen Sie nun einmal Bilanz Ihres bisherigen Studiums: Wie zufrieden sind Sie mit ...</b></p>	<table style="width: 100%; text-align: center;"> <tr> <td></td> <td colspan="5">sehr unzufrieden</td> <td colspan="5">sehr zufrieden</td> </tr> <tr> <td></td> <td>0</td><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td> <td>0</td><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td> </tr> <tr> <td>1) dem eigenen Leistungsstand</td> <td>1</td><td>4</td><td>12</td><td>28</td><td>34</td><td>17</td><td>4</td> <td>1</td><td>4</td><td>12</td><td>28</td><td>34</td><td>17</td><td>4</td> </tr> <tr> <td>2) der Betreuung durch die Lehrenden</td> <td>2</td><td>7</td><td>17</td><td>31</td><td>31</td><td>12</td><td>2</td> <td>2</td><td>7</td><td>17</td><td>31</td><td>31</td><td>12</td><td>2</td> </tr> <tr> <td>3) den Kontakten zu Mitstudierenden</td> <td>0</td><td>1</td><td>4</td><td>9</td><td>18</td><td>35</td><td>33</td> <td>0</td><td>1</td><td>4</td><td>9</td><td>18</td><td>35</td><td>33</td> </tr> <tr> <td>4) der Studiensituation insgesamt</td> <td>2</td><td>5</td><td>10</td><td>23</td><td>31</td><td>25</td><td>4</td> <td>2</td><td>5</td><td>10</td><td>23</td><td>31</td><td>25</td><td>4</td> </tr> </table>		sehr unzufrieden					sehr zufrieden						0	1	2	3	4	5	6	0	1	2	3	4	5	6	1) dem eigenen Leistungsstand	1	4	12	28	34	17	4	1	4	12	28	34	17	4	2) der Betreuung durch die Lehrenden	2	7	17	31	31	12	2	2	7	17	31	31	12	2	3) den Kontakten zu Mitstudierenden	0	1	4	9	18	35	33	0	1	4	9	18	35	33	4) der Studiensituation insgesamt	2	5	10	23	31	25	4	2	5	10	23	31	25	4	<p>Med 3,7</p> <p>3,3</p> <p>5,0</p> <p>3,8</p>																																																												
	sehr unzufrieden					sehr zufrieden																																																																																																																																														
	0	1	2	3	4	5	6	0	1	2	3	4	5	6																																																																																																																																						
1) dem eigenen Leistungsstand	1	4	12	28	34	17	4	1	4	12	28	34	17	4																																																																																																																																						
2) der Betreuung durch die Lehrenden	2	7	17	31	31	12	2	2	7	17	31	31	12	2																																																																																																																																						
3) den Kontakten zu Mitstudierenden	0	1	4	9	18	35	33	0	1	4	9	18	35	33																																																																																																																																						
4) der Studiensituation insgesamt	2	5	10	23	31	25	4	2	5	10	23	31	25	4																																																																																																																																						
<p><b>9. Sind Sie alles in allem gern Student/in?</b></p>	<table style="width: 100%; text-align: center;"> <tr> <td></td> <td colspan="5">gar nicht gern</td> <td colspan="5">sehr gern</td> </tr> <tr> <td></td> <td>0</td><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td> <td>0</td><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td> </tr> <tr> <td></td> <td>0</td><td>2</td><td>4</td><td>9</td><td>20</td><td>37</td><td>29</td> <td>0</td><td>2</td><td>4</td><td>9</td><td>20</td><td>37</td><td>29</td> </tr> </table>		gar nicht gern					sehr gern						0	1	2	3	4	5	6	0	1	2	3	4	5	6		0	2	4	9	20	37	29	0	2	4	9	20	37	29	<p>Med 4,9</p>																																																																																																									
	gar nicht gern					sehr gern																																																																																																																																														
	0	1	2	3	4	5	6	0	1	2	3	4	5	6																																																																																																																																						
	0	2	4	9	20	37	29	0	2	4	9	20	37	29																																																																																																																																						

## Berufliche Vorstellungen

Im Folgenden würden wir gerne etwas über Ihre beruflichen Vorstellungen erfahren.

### 10. Welche Schwierigkeiten und Probleme sehen Sie mit Blick auf die spätere berufliche Praxis auf sich zukommen? Inwieweit bereiten Ihnen folgende Punkte Sorgen?

	überhaupt keine Sorgen							trifft auf mich nicht zu	Med
	0	1	2	3	4	5	6		
1) Ob ich schnell Kontakt zu den Kolleginnen und Kollegen finde	24	30	22	14	7	2	0	1	1,4
2) Ob die Vorgesetzten umgänglich und sympathisch sind	5	14	26	26	20	6	2	0	2,7
3) Wie ich mit den an mich gerichteten Erwartungen zurechtkomme	2	5	14	22	30	21	7	0	3,8
4) Ob die praktische Tätigkeit meinen Vorstellungen entspricht	7	19	16	21	20	13	4	0	2,9
5) Ob ich eigene Ideen verwirklichen kann	5	16	22	22	20	11	4	0	2,8
6) Ob ich für die beabsichtigte Tätigkeit wirklich geeignet bin	13	20	19	19	13	11	5	1	2,4
7) Ob ich es schaffe, selbständig zu arbeiten	18	28	19	15	11	8	1	1	1,7
8) Wie ich mit der veränderten Arbeitsweise zurechtkomme	8	21	24	22	15	7	2	2	2,3

### 11. Zu den Aufgaben von Schule und Unterricht gehört zunehmend die Inklusion von Kindern und Jugendlichen mit Beeinträchtigungen/Behinderungen. Welche Aspekte verbinden Sie damit?

Inklusion ...	trifft überhaupt nicht zu						trifft voll und ganz zu	Med
	0	1	2	3	4	5		
1) sorgt für die gleichberechtigte Teilhabe und Bildung aller in der Gesellschaft	1	3	8	12	23	28	25	4,6
2) ermöglicht Menschen mit Förderbedarf eine selbstbestimmte Lebensführung	1	4	7	19	27	26	16	4,2
3) erlaubt, Einschränkungen und Beeinträchtigungen zu verringern	4	8	14	24	24	17	9	3,5
4) erfordert die Umstellung der unterrichtlichen Arbeit in der Klasse	1	1	3	6	15	30	45	5,3
5) bringt zusätzliche Belastungen für alle im Unterricht	3	10	15	18	22	17	14	3,7
6) trägt zur guten Qualität des Unterrichts bei	4	9	18	32	22	11	5	3,1

### 12. Insgesamt gesehen, wie gut fühlen Sie sich zum jetzigen Zeitpunkt Ihres Studiums auf folgende, im Berufsleben auftretende Anforderungen vorbereitet?

	überhaupt nicht						sehr gut	Med
	0	1	2	3	4	5		
1) Arbeit mit Kindern und Jugendlichen im Allgemeinen	3	5	17	21	25	20	9	3,7
2) Arbeit mit schwierigen oder verhaltensgestörten Kindern und Jugendlichen	23	25	24	16	8	4	1	1,6
3) Zusammenarbeit mit Kolleginnen und Kollegen	9	13	19	23	18	13	5	2,9
4) Zusammenarbeit mit den Eltern	21	25	22	16	9	5	2	1,7
5) Darstellung eigener Standpunkte vor Vorgesetzten	16	19	20	22	15	7	1	2,3
6) Förderung und Integration behinderter Kinder und Jugendlicher	24	26	21	13	9	5	2	1,5
7) Entwicklung und Vorbereitung von offenen Unterrichtsmethoden	4	11	14	24	25	16	6	3,4
8) Arbeit mit ausländischen Kindern und Jugendlichen	18	19	22	18	14	7	3	2,1

### 13. Inwieweit sind Sie sich über Ihren Berufswunsch sicher?

	überhaupt nicht sicher						sehr sicher	Med
	0	1	2	3	4	5		
	1	1	3	7	21	37	30	5,0

### 14. Alles in allem: Gehen Sie in den folgenden Lebensabschnitt eher mit Befürchtungen oder eher mit Zuversicht?

eher mit Befürchtungen	eher mit Zuversicht
1 14	2 86

## Ihre Vorstellungen zu Politik, Demokratie und Gesellschaft

Über die politischen Ansichten von Studierenden an Hochschulen ist wenig bekannt.

Wir möchten Sie deshalb bitten, Ihre persönliche Meinung zu den nachfolgenden Sachverhalten zu äußern.

### 15. Wie stark interessieren Sie sich für das allgemeinpolitische Geschehen?

gar nicht								sehr stark	
0	1	2	3	4	5	6			
1	8	13	24	27	19	9			

Med  
3,7

### 16. Auch wenn es vielleicht sehr vereinfacht ist, wie würden Sie Ihren politischen Standort zwischen links und rechts einordnen?

	links						rechts		kann ich nicht beurteilen
1) verglichen mit den meisten Menschen in diesem Land bin ich politisch ziemlich	7	17	23	19	4	1	0	29	
2) verglichen mit den meisten Mitstudierenden bin ich politisch ziemlich	2	8	14	25	6	2	1	43	

Med  
3,0  
3,7

### 17. Wenn Sie an die Funktionen der Parlamentarischen Demokratie denken, wie beurteilen Sie die Richtigkeit folgender Beschreibungen:

	falsch	teils-teils	richtig	kann ich nicht beurteilen
	1	2	3	4
1) Die Freiheit des Einzelnen ist im Prinzip nur dann gesichert, wenn die Regierung ungestört regieren kann	35	33	5	27
2) Das Parlament hat im Wesentlichen die Entscheidungen der Regierung umzusetzen	14	37	13	36
3) Richter dürfen keine Urteile ohne Einbeziehung von Regierung und Parlament sprechen	36	19	10	36
4) Allzu laute Kritik der Medien an der Arbeit von Regierung, Parlament oder Gerichten schadet dem Gemeinwesen	40	29	8	23

### 18. Werden Ihrer Meinung nach die Chancen in der Gesellschaft, in der Sie aktuell leben und studieren, aufzusteigen gegenwärtig eher besser, bleiben sie gleich oder verschlechtern sie sich eher?

	werden eher besser	bleiben gleich	verschlechtern sich eher	kann ich nicht beurteilen
	1	2	3	4
	18	32	30	21

### 19. Würden Sie die sozialen Unterschiede in der Gesellschaft, in der Sie aktuell leben und studieren, ganz allgemein als groß oder gering bezeichnen?

gering								groß	
0	1	2	3	4	5	6			
0	3	7	13	35	30	12			

Med  
4,3

### 20. Finden Sie die sozialen Unterschiede in der Gesellschaft, in der Sie aktuell leben und studieren, im Großen und Ganzen gerecht oder ungerecht?

ungerecht								gerecht	
0	1	2	3	4	5	6			
11	23	35	18	9	3	1			

Med  
2,0

### 21. Über die Mitwirkung am politischen Geschehen wird oft gesprochen. Wie beurteilen Sie die folgenden Aussagen?

	lehne völlig ab								stimme völlig zu	
	0	1	2	3	4	5	6			
1) Gleichgültigkeit gegenüber Politik ist verantwortungslos	1	3	7	15	25	28	22			
2) Für mich persönlich sind die gegenwärtigen Möglichkeiten der politischen Mitwirkung zufriedenstellend	2	8	16	33	23	14	4			
3) Politische Vorgänge sind so kompliziert, dass ich mir nur schwer ein Urteil bilden kann	5	11	14	23	24	17	7			
4) In der Politik geht es darum, dass Politikerinnen und Politiker das Beste für sich herausholen	15	15	15	24	17	10	3			

Med  
4,5  
3,2  
3,4  
2,7

## 22. Wie stehen Sie zu folgenden, unten genannten Aussagen?

	trifft überhaupt nicht zu						trifft voll und ganz zu	weiß nicht	Med
	0	1	2	3	4	5			
1) Der gegenseitige Wettbewerb zerstört die Solidarität der Menschen	1	4	11	17	31	21	7	8	3,9
2) In unserer Gesellschaft hat jeder die Chance, nach oben zu kommen	10	20	26	19	16	6	2	1	2,3
3) Ohne Wettbewerb strengen sich die Menschen nicht an	4	9	15	25	31	11	3	3	3,4
4) Die sozialen Unterschiede ganz abzuschaffen, ist nicht möglich	2	3	6	9	22	30	26	3	4,7
5) Das Einkommen hängt in unserer Gesellschaft vor allem von der Leistung des Einzelnen ab	11	21	19	17	16	8	4	4	2,4

## 23. Wie ist Ihre Meinung zu den folgenden Aussagen über unser politisches System?

	lehne völlig ab						stimme völlig zu		Med
	0	1	2	3	4	5	6	7	
1) Die Auseinandersetzung zwischen verschiedenen Interessengruppen und ihre Forderungen an die Regierung schaden dem Allgemeinwohl	12	20	21	31	10	3	2		2,3
2) Der Bürger verliert das Recht zu Streiks und Demonstrationen, wenn er damit die öffentliche Ordnung gefährdet	9	14	16	28	19	10	4		2,9
3) In jeder demokratischen Gesellschaft gibt es bestimmte Konflikte, die mit Gewalt ausgetragen werden müssen	67	17	6	6	2	1	1		0,2
4) Aufgabe der politischen Opposition ist es nicht, die Regierung zu kritisieren, sondern sie in ihrer Arbeit zu unterstützen	12	13	18	32	14	8	4		2,7
5) Jeder Bürger hat das Recht, notfalls für seine Überzeugungen auf die Straße zu gehen	1	0	2	8	13	23	54		5,6

## Zur Bedeutung von Schule und Lehrerschaft

Bitte lenken Sie Ihren Blick nunmehr auf die allgemeinbildenden Schulen und die dortigen Lehrkräfte. Wir bitten Sie, die folgenden Fragen auch dann zu beantworten, wenn Sie kein Lehramt studieren.

## 24. Wenn Sie einmal die politische Bildung der Schülerschaft betrachten: Haben Ihrer Meinung nach die folgenden Lebensbereiche und -kontexte darauf einen Einfluss?

	überhaupt keinen Einfluss						sehr starken Einfluss		weiß nicht	Med
	0	1	2	3	4	5	6	7		
1) Elternhaus	0	1	1	2	10	32	53	0	5,6	
2) traditionelle Medien (bspw. Zeitungen, Fernsehen)	0	3	7	13	31	27	17	1	4,3	
3) Soziale Medien (bspw. Facebook, Twitter)	1	2	3	5	21	34	35	1	5,1	
4) Schule	0	2	8	18	32	26	13	0	4,2	
4) Freunde	1	3	4	10	22	33	27	0	4,8	
5) Lehrerinnen und Lehrer	1	6	11	26	28	20	9	0	3,7	
7) Vereine	3	9	16	25	25	16	6	2	3,4	
8) Parteien	6	18	21	20	16	10	6	3	2,8	

## 25. Inwieweit haben Ihrer Meinung nach Lehrerinnen und Lehrer in Schule und Unterricht eine besondere Verantwortung bezogen auf ...

Bitte zwei Kreuze pro Zeile  
Diese Verantwortung ...

	ist vorhanden				ist wünschenswert			
	teil- nein	weise ja	weiß nicht		teil- nein	weise ja	weiß nicht	
1) Förderung und Integration sozial benachteiligter Kinder und Jugendlicher	5	66	26	3	0	8	90	2
2) politische Bildung von Schülerinnen und Schülern	14	62	20	3	3	22	72	4
3) Stärkung bzw. Förderung des demokratischen Bewusstseins der Heranwachsenden	9	55	31	5	1	12	82	5
4) Vermittlung von Kritikfähigkeit bei den Kindern und Jugendlichen	12	51	33	4	0	8	89	2
5) gemeinsamer Unterricht von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Behinderung	11	71	15	4	6	43	47	5
6) individuelle Förderung von Heranwachsenden mit Lernschwierigkeiten	7	64	25	4	1	14	82	3
7) Förderung des Wissens über soziale, politische und bürgerliche Institutionen	12	62	19	6	1	20	73	5

## 26. Sind Ihrer Ansicht nach derzeit tätige Lehrerinnen und Lehrer aufgrund ihrer Ausbildung für folgende Aufgaben vorbereitet? Wie bewerten Sie das?

Bitte zwei Kreuze pro Zeile

Die Schülerschaft ...	Lehrkräfte sind darauf vorbereitet				die Vorbereitung im Lehramtsstudium ist		
	nein	teilweise	ja	weiß nicht	angemessen	zu wenig	weiß nicht
1) über soziale und politische Entwicklungen aufzuklären	24	59	11	6	9	73	18
2) zu kritischen Beurteilungen anzuleiten	8	53	33	6	42	44	15
3) nachhaltig demokratisch zu erziehen	13	54	24	8	28	53	19
4) politisch zu bilden	26	55	10	9	12	69	20
5) durch praktische Demokratieübungen zu schulen	35	42	9	14	11	64	25
6) inklusiv zu beschulen	29	52	11	9	20	63	17

## 27. Inwieweit benötigen Ihrer Ansicht nach Lehrkräfte spezielle Wissens- und Handlungskompetenzen in Bezug auf ...

	stimme überhaupt nicht zu						stimme voll und ganz zu	Med
	0	1	2	3	4	5	6	
1) Mehrsprachigkeit und Migration	1	1	2	7	25	30	34	5,0
2) Sinnesbehinderungen (Blindheit, Gehörlosigkeit)	2	4	9	18	28	22	17	4,1
3) körperlich-motorische Behinderung	1	3	6	17	30	25	17	4,3
4) Sprachbehinderungen (z.B. Stottern, andere Sprechstörungen)	0	1	2	10	25	34	28	4,8

## Sozialdaten

Zum Abschluss würden wir gerne einige Angaben zu Ihrer Person erhalten.

### 28. Ihr Geschlecht?

weiblich	männlich
1	2
80	20

### 29. Sind ...

	nein	ja	ja, ich habe eine doppelte
	1	2	3
1) Sie im Besitz einer ausländischen Staatsbürgerschaft	93	3	4
2) Sie in dem Land geboren, in dem Sie derzeit studieren	6	94	
3) beide Eltern in dem Land geboren, in dem Sie derzeit studieren	17	83	

### 30. Welchen höchsten Bildungsabschluss haben Ihre Eltern?

Bitte nur jeweils ein Kreuz

	a)	b)	c)	d)	e)	f)	g)
Vater	22	24	15	35	3	1	1
Mutter	15	41	18	23	2	1	0

Vielen Dank für Ihre Mitarbeit

**Bemerkungen:** keine Bemerkungen: 96%  
Bemerkungen: 4%

#### Methodische Anmerkungen:

- alle Werte sind gerundet
- bei ordinalskalierten Ausprägungen wird der Median (Med) angegeben - ohne die Berücksichtigung der Kategorie "trifft auf mich nicht zu", "kann ich nicht beurteilen" und "weiß nicht".





## **2 Fragebogen mit Grundverteilungen Österreich**

Befragung im WiSe 2017/18 an der

- Pädagogischen Hochschule Oberösterreich (Linz)
- Pädagogischen Hochschule Wien
- Pädagogischen Hochschule Vorarlberg (Feldkirch)

SoSe 2017

**Gesellschafts- und berufsbezogene Werthaltungen von Lehramtsstudierenden**  
**Eine Befragung an Pädagogischen Hochschulen in**  
**Deutschland, Österreich und Belgien**

Liebe Studierende,

zur Zeit wird wieder mehr über **gesellschaftliche und berufliche Werthaltungen von jungen Leuten** diskutiert. Hier spielen zwar auch Studierende eine wichtige Rolle, es ist aber nicht viel über ihre Ansichten bekannt. Dabei werden besonders jene vernachlässigt, die an Pädagogischen Hochschulen studieren.

Wir möchten auch Ihnen nun die Möglichkeit geben, sich zu gesellschaftlichen und beruflichen Haltungen zu äußern. Das trägt zu einem umfassenderen Bild studentischer **Vorstellungen, Wünsche und Ansichten** bei. Damit können auch die Belange und Interessen von PH-Studierenden in diese Diskussion eingebracht werden.

Wenn Sie an unserer Umfrage teilnehmen möchten, würde uns das sehr freuen. Sie leisten damit einen **wichtigen Beitrag zur Verbesserung der Lehre und Forschung** in Lehramtsstudien an Hochschulen.

Ihre Angaben werden nach den Datenschutzbestimmungen vertraulich behandelt und sind völlig **anonym**. Es ist kein Rückschluss auf Ihre Identität möglich.

Eine Teilnahme an dieser Studie ist **freiwillig**. Da aber nur eine hohe Beteiligung zu vollständigen und verlässlichen Ergebnissen führt, bitten wir Sie sehr um **Ihre einmalige Teilnahme**.

Für Rückfragen stehen wir Ihnen natürlich gerne jederzeit zur Verfügung.

Ein **Ergebnisbericht** wird nach dem Ende der Auswertungen veröffentlicht. Falls Sie Interesse an diesem haben, können Sie uns Ihre Mailadresse mitgeben oder uns jederzeit anschreiben.

Mit freundlichen Grüßen

Dr. Sebastian Dippelhofer

Vertr. Prof. Empirische Unterrichtsforschung  
Institut für Schulpädagogik, Elementarbildung  
und Didaktik der Sozialwissenschaften  
Justus-Liebig-Universität Gießen  
Karl-Glöckner-Straße 21B  
D-35394 Gießen  
sebastian.dippelhofer@erziehung.uni-  
giessen.de

Prof. Dr. Jörg Mußmann

Hochschulprofessur Inklusive  
Pädagogik mit dem Schwerpunkt  
Sprachliche Bildung und Förderung  
Institut für Inklusive Pädagogik  
Pädagogische Hochschule Oberösterreich  
Kaplanhofstraße 40  
Ö-4020 Linz  
joerg.mussmann@ph-ooe.at:

Dr. Jakob Feyerer

Politische Bildung  
Institut für Elementar- und  
Primarstufenpädagogik  
Pädagogische Hochschule  
Oberösterreich  
Kaplanhofstraße 40  
Ö-4020 Linz  
jakob.feyerer@ph-ooe.at



# Fragen zum Studium

Vorab hätten wir gerne Näheres zu Ihrem Studium und Ihrer Studiensituation erfahren.

<p><b>1. Welchen Abschluss streben Sie an?</b></p> <p>a) Staatsexamen für ein Lehramt            b) Bachelor (BA)            c) Master (MA)            d) habe mich noch nicht festgelegt bzw. Sonstiges            e) Studium ist berufsbegleitend</p>	<p style="text-align: center;">Bitte nur ein Kreuz</p> <table style="margin-left: auto; margin-right: auto; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="text-align: center; padding: 0 5px;">a)</td> <td style="text-align: center; padding: 0 5px;">b)</td> <td style="text-align: center; padding: 0 5px;">c)</td> <td style="text-align: center; padding: 0 5px;">d)</td> <td style="text-align: center; padding: 0 5px;">e)</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center; border: 1px solid black; width: 20px;">1</td> <td style="text-align: center; border: 1px solid black; width: 20px;">29</td> <td style="text-align: center; border: 1px solid black; width: 20px;">62</td> <td style="text-align: center; border: 1px solid black; width: 20px;">3</td> <td style="text-align: center; border: 1px solid black; width: 20px;">5</td> </tr> </table> <p>Bitte präzisieren Sie den Studiengang (z.B.:            "Lehramt Grundschule" bzw. "Primar-/Volksschule"            oder "BA-Studiengang Erziehung und Bildung")</p> <p style="text-align: center;">Primarstufe: 82%; Sekundarstufe: 18%</p> <p>-----</p>	a)	b)	c)	d)	e)	1	29	62	3	5	■																																																																							
a)	b)	c)	d)	e)																																																																															
1	29	62	3	5																																																																															
<p><b>2. Wenn Sie im Lehramt eingeschrieben sind:            Welche Fächer studieren Sie gegenwärtig?</b></p>	<p>1. Fach/Schwerpunkt    2. Fach/Schwerpunkt    3. Fach/Schwerpunkt</p> <p>-----</p>																																																																																		
<p><b>3. Im wievielten Fachsemester befinden Sie sich derzeit?</b>            (Fachsemester sind die Semester, in denen Sie in Ihrem derzeitigen Hauptfachstudium eingeschrieben sind)</p>	<p style="text-align: right;">Semester</p> <div style="border: 1px solid black; width: 40px; height: 20px; margin: 0 auto;"></div>	<p>Med</p> <p>3,2</p>																																																																																	
<p><b>4. Im wievielten Hochschulemester befinden Sie sich gegenwärtig?</b>            (D. h., seit wie vielen Semestern sind Sie an einer Hochschule eingeschrieben?)</p>	<p style="text-align: right;">Semester</p> <div style="border: 1px solid black; width: 40px; height: 20px; margin: 0 auto;"></div>	<p>Med</p> <p>3,6</p>																																																																																	
<p><b>5. Haben Sie während Ihres Studiums bereits eine Praktikumsphase absolviert?</b></p>	<table style="margin-left: auto; margin-right: auto; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="text-align: center; padding: 0 10px;">nein 1</td> <td style="text-align: center; padding: 0 10px;">ja, eine 2</td> <td style="text-align: center; padding: 0 10px;">ja, mehrere 3</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center; border: 1px solid black; width: 20px;">38</td> <td style="text-align: center; border: 1px solid black; width: 20px;">4</td> <td style="text-align: center; border: 1px solid black; width: 20px;">59</td> </tr> </table>	nein 1	ja, eine 2	ja, mehrere 3	38	4	59																																																																												
nein 1	ja, eine 2	ja, mehrere 3																																																																																	
38	4	59																																																																																	
<p><b>6. Wie wichtig waren Ihnen folgende Gründe bei der Entscheidung für Ihr jetziges Studium?</b></p>	<table style="margin-left: auto; margin-right: auto; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="text-align: center; padding: 0 5px;">sehr unwichtig</td> <td style="text-align: center; padding: 0 5px;">0</td> <td style="text-align: center; padding: 0 5px;">1</td> <td style="text-align: center; padding: 0 5px;">2</td> <td style="text-align: center; padding: 0 5px;">3</td> <td style="text-align: center; padding: 0 5px;">4</td> <td style="text-align: center; padding: 0 5px;">5</td> <td style="text-align: center; padding: 0 5px;">6</td> <td style="text-align: center; padding: 0 5px;">sehr wichtig</td> </tr> </table>	sehr unwichtig	0	1	2	3	4	5	6	sehr wichtig	<table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="padding: 2px 5px;">1) spezielles Fachinteresse</td> <td style="text-align: center; border: 1px solid black; width: 20px;">1</td> <td style="text-align: center; border: 1px solid black; width: 20px;">2</td> <td style="text-align: center; border: 1px solid black; width: 20px;">3</td> <td style="text-align: center; border: 1px solid black; width: 20px;">12</td> <td style="text-align: center; border: 1px solid black; width: 20px;">20</td> <td style="text-align: center; border: 1px solid black; width: 20px;">31</td> <td style="text-align: center; border: 1px solid black; width: 20px;">32</td> <td style="text-align: right; padding: 2px 5px;">4,9</td> </tr> <tr> <td style="padding: 2px 5px;">2) eigene Begabung, Fähigkeiten</td> <td style="text-align: center; border: 1px solid black;">0</td> <td style="text-align: center; border: 1px solid black;">0</td> <td style="text-align: center; border: 1px solid black;">1</td> <td style="text-align: center; border: 1px solid black;">6</td> <td style="text-align: center; border: 1px solid black;">21</td> <td style="text-align: center; border: 1px solid black;">38</td> <td style="text-align: center; border: 1px solid black;">33</td> <td style="text-align: right; padding: 2px 5px;">5,1</td> </tr> <tr> <td style="padding: 2px 5px;">3) Einkommenschancen im späteren Beruf</td> <td style="text-align: center; border: 1px solid black;">4</td> <td style="text-align: center; border: 1px solid black;">11</td> <td style="text-align: center; border: 1px solid black;">19</td> <td style="text-align: center; border: 1px solid black;">29</td> <td style="text-align: center; border: 1px solid black;">20</td> <td style="text-align: center; border: 1px solid black;">12</td> <td style="text-align: center; border: 1px solid black;">5</td> <td style="text-align: right; padding: 2px 5px;">3,0</td> </tr> <tr> <td style="padding: 2px 5px;">4) fester Berufswunsch</td> <td style="text-align: center; border: 1px solid black;">2</td> <td style="text-align: center; border: 1px solid black;">2</td> <td style="text-align: center; border: 1px solid black;">5</td> <td style="text-align: center; border: 1px solid black;">9</td> <td style="text-align: center; border: 1px solid black;">17</td> <td style="text-align: center; border: 1px solid black;">30</td> <td style="text-align: center; border: 1px solid black;">36</td> <td style="text-align: right; padding: 2px 5px;">5,0</td> </tr> <tr> <td style="padding: 2px 5px;">5) Vielfalt der beruflichen Möglichkeiten durch dieses Studium</td> <td style="text-align: center; border: 1px solid black;">5</td> <td style="text-align: center; border: 1px solid black;">9</td> <td style="text-align: center; border: 1px solid black;">13</td> <td style="text-align: center; border: 1px solid black;">20</td> <td style="text-align: center; border: 1px solid black;">21</td> <td style="text-align: center; border: 1px solid black;">19</td> <td style="text-align: center; border: 1px solid black;">13</td> <td style="text-align: right; padding: 2px 5px;">3,7</td> </tr> <tr> <td style="padding: 2px 5px;">6) gute Aussichten auf sicheren Arbeitsplatz</td> <td style="text-align: center; border: 1px solid black;">1</td> <td style="text-align: center; border: 1px solid black;">3</td> <td style="text-align: center; border: 1px solid black;">4</td> <td style="text-align: center; border: 1px solid black;">11</td> <td style="text-align: center; border: 1px solid black;">23</td> <td style="text-align: center; border: 1px solid black;">30</td> <td style="text-align: center; border: 1px solid black;">29</td> <td style="text-align: right; padding: 2px 5px;">4,8</td> </tr> <tr> <td style="padding: 2px 5px;">7) gute Aussichten, später in eine Führungsposition zu kommen</td> <td style="text-align: center; border: 1px solid black;">24</td> <td style="text-align: center; border: 1px solid black;">21</td> <td style="text-align: center; border: 1px solid black;">18</td> <td style="text-align: center; border: 1px solid black;">22</td> <td style="text-align: center; border: 1px solid black;">9</td> <td style="text-align: center; border: 1px solid black;">4</td> <td style="text-align: center; border: 1px solid black;">2</td> <td style="text-align: right; padding: 2px 5px;">1,8</td> </tr> <tr> <td style="padding: 2px 5px;">8) Auswechlösung, da keine Zulassung im gewünschten Fach</td> <td style="text-align: center; border: 1px solid black;">68</td> <td style="text-align: center; border: 1px solid black;">11</td> <td style="text-align: center; border: 1px solid black;">7</td> <td style="text-align: center; border: 1px solid black;">8</td> <td style="text-align: center; border: 1px solid black;">2</td> <td style="text-align: center; border: 1px solid black;">2</td> <td style="text-align: center; border: 1px solid black;">2</td> <td style="text-align: right; padding: 2px 5px;">0,2</td> </tr> </table>	1) spezielles Fachinteresse	1	2	3	12	20	31	32	4,9	2) eigene Begabung, Fähigkeiten	0	0	1	6	21	38	33	5,1	3) Einkommenschancen im späteren Beruf	4	11	19	29	20	12	5	3,0	4) fester Berufswunsch	2	2	5	9	17	30	36	5,0	5) Vielfalt der beruflichen Möglichkeiten durch dieses Studium	5	9	13	20	21	19	13	3,7	6) gute Aussichten auf sicheren Arbeitsplatz	1	3	4	11	23	30	29	4,8	7) gute Aussichten, später in eine Führungsposition zu kommen	24	21	18	22	9	4	2	1,8	8) Auswechlösung, da keine Zulassung im gewünschten Fach	68	11	7	8	2	2	2	0,2
sehr unwichtig	0	1	2	3	4	5	6	sehr wichtig																																																																											
1) spezielles Fachinteresse	1	2	3	12	20	31	32	4,9																																																																											
2) eigene Begabung, Fähigkeiten	0	0	1	6	21	38	33	5,1																																																																											
3) Einkommenschancen im späteren Beruf	4	11	19	29	20	12	5	3,0																																																																											
4) fester Berufswunsch	2	2	5	9	17	30	36	5,0																																																																											
5) Vielfalt der beruflichen Möglichkeiten durch dieses Studium	5	9	13	20	21	19	13	3,7																																																																											
6) gute Aussichten auf sicheren Arbeitsplatz	1	3	4	11	23	30	29	4,8																																																																											
7) gute Aussichten, später in eine Führungsposition zu kommen	24	21	18	22	9	4	2	1,8																																																																											
8) Auswechlösung, da keine Zulassung im gewünschten Fach	68	11	7	8	2	2	2	0,2																																																																											
<p><b>7. Wenn Sie noch einmal vor der Frage stünden, ein Studium anzufangen, wie würden Sie sich entscheiden?</b></p> <p>a) nochmal das derzeitige Studium wählen            b) einen anderen Studiengang studieren            c) eine berufliche Ausbildung wählen, die kein Studium erfordert            d) Sonstiges, weiß nicht</p>	<p style="text-align: center;">Bitte nur ein Kreuz</p> <table style="margin-left: auto; margin-right: auto; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="text-align: center; padding: 0 5px;">a)</td> <td style="text-align: center; padding: 0 5px;">b)</td> <td style="text-align: center; padding: 0 5px;">c)</td> <td style="text-align: center; padding: 0 5px;">d)</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center; border: 1px solid black; width: 20px;">81</td> <td style="text-align: center; border: 1px solid black; width: 20px;">6</td> <td style="text-align: center; border: 1px solid black; width: 20px;">4</td> <td style="text-align: center; border: 1px solid black; width: 20px;">9</td> </tr> </table>	a)	b)	c)	d)	81	6	4	9																																																																										
a)	b)	c)	d)																																																																																
81	6	4	9																																																																																
<p><b>8. Ziehen Sie nun einmal Bilanz Ihres bisherigen Studiums: Wie zufrieden sind Sie mit ...</b></p>	<table style="margin-left: auto; margin-right: auto; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="text-align: center; padding: 0 5px;">sehr unzufrieden</td> <td style="text-align: center; padding: 0 5px;">0</td> <td style="text-align: center; padding: 0 5px;">1</td> <td style="text-align: center; padding: 0 5px;">2</td> <td style="text-align: center; padding: 0 5px;">3</td> <td style="text-align: center; padding: 0 5px;">4</td> <td style="text-align: center; padding: 0 5px;">5</td> <td style="text-align: center; padding: 0 5px;">6</td> <td style="text-align: center; padding: 0 5px;">sehr zufrieden</td> </tr> </table>	sehr unzufrieden	0	1	2	3	4	5	6	sehr zufrieden	<table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="padding: 2px 5px;">1) dem eigenen Leistungsstand</td> <td style="text-align: center; border: 1px solid black; width: 20px;">0</td> <td style="text-align: center; border: 1px solid black; width: 20px;">1</td> <td style="text-align: center; border: 1px solid black; width: 20px;">4</td> <td style="text-align: center; border: 1px solid black; width: 20px;">18</td> <td style="text-align: center; border: 1px solid black; width: 20px;">27</td> <td style="text-align: center; border: 1px solid black; width: 20px;">30</td> <td style="text-align: center; border: 1px solid black; width: 20px;">20</td> <td style="text-align: right; padding: 2px 5px;">4,5</td> </tr> <tr> <td style="padding: 2px 5px;">2) der Betreuung durch die Lehrenden</td> <td style="text-align: center; border: 1px solid black;">0</td> <td style="text-align: center; border: 1px solid black;">3</td> <td style="text-align: center; border: 1px solid black;">8</td> <td style="text-align: center; border: 1px solid black;">21</td> <td style="text-align: center; border: 1px solid black;">32</td> <td style="text-align: center; border: 1px solid black;">26</td> <td style="text-align: center; border: 1px solid black;">10</td> <td style="text-align: right; padding: 2px 5px;">4,1</td> </tr> <tr> <td style="padding: 2px 5px;">3) den Kontakten zu Mitstudierenden</td> <td style="text-align: center; border: 1px solid black;">1</td> <td style="text-align: center; border: 1px solid black;">2</td> <td style="text-align: center; border: 1px solid black;">3</td> <td style="text-align: center; border: 1px solid black;">9</td> <td style="text-align: center; border: 1px solid black;">14</td> <td style="text-align: center; border: 1px solid black;">28</td> <td style="text-align: center; border: 1px solid black;">43</td> <td style="text-align: right; padding: 2px 5px;">5,3</td> </tr> <tr> <td style="padding: 2px 5px;">4) der Studiensituation insgesamt</td> <td style="text-align: center; border: 1px solid black;">2</td> <td style="text-align: center; border: 1px solid black;">5</td> <td style="text-align: center; border: 1px solid black;">10</td> <td style="text-align: center; border: 1px solid black;">20</td> <td style="text-align: center; border: 1px solid black;">24</td> <td style="text-align: center; border: 1px solid black;">29</td> <td style="text-align: center; border: 1px solid black;">10</td> <td style="text-align: right; padding: 2px 5px;">4,0</td> </tr> </table>	1) dem eigenen Leistungsstand	0	1	4	18	27	30	20	4,5	2) der Betreuung durch die Lehrenden	0	3	8	21	32	26	10	4,1	3) den Kontakten zu Mitstudierenden	1	2	3	9	14	28	43	5,3	4) der Studiensituation insgesamt	2	5	10	20	24	29	10	4,0																																				
sehr unzufrieden	0	1	2	3	4	5	6	sehr zufrieden																																																																											
1) dem eigenen Leistungsstand	0	1	4	18	27	30	20	4,5																																																																											
2) der Betreuung durch die Lehrenden	0	3	8	21	32	26	10	4,1																																																																											
3) den Kontakten zu Mitstudierenden	1	2	3	9	14	28	43	5,3																																																																											
4) der Studiensituation insgesamt	2	5	10	20	24	29	10	4,0																																																																											
<p><b>9. Sind Sie alles in allem gern Student/in?</b></p>	<table style="margin-left: auto; margin-right: auto; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="text-align: center; padding: 0 5px;">gar nicht gern</td> <td style="text-align: center; padding: 0 5px;">0</td> <td style="text-align: center; padding: 0 5px;">1</td> <td style="text-align: center; padding: 0 5px;">2</td> <td style="text-align: center; padding: 0 5px;">3</td> <td style="text-align: center; padding: 0 5px;">4</td> <td style="text-align: center; padding: 0 5px;">5</td> <td style="text-align: center; padding: 0 5px;">6</td> <td style="text-align: center; padding: 0 5px;">sehr gern</td> </tr> </table>	gar nicht gern	0	1	2	3	4	5	6	sehr gern	<table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="padding: 2px 5px;"></td> <td style="text-align: center; border: 1px solid black; width: 20px;">1</td> <td style="text-align: center; border: 1px solid black; width: 20px;">1</td> <td style="text-align: center; border: 1px solid black; width: 20px;">3</td> <td style="text-align: center; border: 1px solid black; width: 20px;">11</td> <td style="text-align: center; border: 1px solid black; width: 20px;">17</td> <td style="text-align: center; border: 1px solid black; width: 20px;">33</td> <td style="text-align: center; border: 1px solid black; width: 20px;">34</td> <td style="text-align: right; padding: 2px 5px;">Med 5,0</td> </tr> </table>		1	1	3	11	17	33	34	Med 5,0																																																															
gar nicht gern	0	1	2	3	4	5	6	sehr gern																																																																											
	1	1	3	11	17	33	34	Med 5,0																																																																											

## Berufliche Vorstellungen

Im Folgenden würden wir gerne etwas über Ihre beruflichen Vorstellungen erfahren.

### 10. Welche Schwierigkeiten und Probleme sehen Sie mit Blick auf die spätere berufliche Praxis auf sich zukommen? Inwieweit bereiten Ihnen folgende Punkte Sorgen?

	überhaupt keine Sorgen							trifft auf mich nicht zu	Med
	0	1	2	3	4	5	6		
1) Ob ich schnell Kontakt zu den Kolleginnen und Kollegen finde	25	26	23	15	8	2	1	1	1,5
2) Ob die Vorgesetzten umgänglich und sympathisch sind	6	11	22	24	22	11	3	0	3,0
3) Wie ich mit den an mich gerichteten Erwartungen zurechtkomme	2	7	15	22	25	20	7	0	3,6
4) Ob die praktische Tätigkeit meinen Vorstellungen entspricht	10	17	18	19	17	14	4	1	2,7
5) Ob ich eigene Ideen verwirklichen kann	10	14	21	21	20	10	4	0	2,7
6) Ob ich für die beabsichtigte Tätigkeit wirklich geeignet bin	20	23	16	14	12	9	4	1	1,9
7) Ob ich es schaffe, selbständig zu arbeiten	27	26	16	13	10	5	2	1	1,4
8) Wie ich mit der veränderten Arbeitsweise zurechtkomme	15	23	20	20	13	5	2	2	3,1

### 11. Zu den Aufgaben von Schule und Unterricht gehört zunehmend die Inklusion von Kindern und Jugendlichen mit Beeinträchtigungen/Behinderungen. Welche Aspekte verbinden Sie damit?

Inklusion ...	trifft überhaupt nicht zu						trifft voll und ganz zu	Med
	0	1	2	3	4	5		
1) sorgt für die gleichberechtigte Teilhabe und Bildung aller in der Gesellschaft	1	2	4	10	17	24	43	5,2
2) ermöglicht Menschen mit Förderbedarf eine selbstbestimmte Lebensführung	1	2	6	12	26	29	25	4,6
3) erlaubt, Einschränkungen und Beeinträchtigungen zu verringern	4	7	14	19	24	18	14	3,8
4) erfordert die Umstellung der unterrichtlichen Arbeit in der Klasse	1	2	3	13	16	23	43	5,2
5) bringt zusätzliche Belastungen für alle im Unterricht	13	18	19	21	15	9	6	2,5
6) trägt zur guten Qualität des Unterrichts bei	4	6	11	30	19	19	11	3,5

### 12. Insgesamt gesehen, wie gut fühlen Sie sich zum jetzigen Zeitpunkt Ihres Studiums auf folgende, im Berufsleben auftretende Anforderungen vorbereitet?

	überhaupt nicht						sehr gut	Med
	0	1	2	3	4	5		
1) Arbeit mit Kindern und Jugendlichen im Allgemeinen	1	3	4	16	23	27	26	4,6
2) Arbeit mit schwierigen oder verhaltensgestörten Kindern und Jugendlichen	9	17	23	22	18	7	3	2,5
3) Zusammenarbeit mit Kolleginnen und Kollegen	3	6	10	20	21	25	15	4,0
4) Zusammenarbeit mit den Eltern	13	14	19	23	15	10	5	2,7
5) Darstellung eigener Standpunkte vor Vorgesetzten	7	13	19	25	17	13	7	3,0
6) Förderung und Integration behinderter Kinder und Jugendlicher	11	20	19	21	15	8	5	2,5
7) Entwicklung und Vorbereitung von offenen Unterrichtsmethoden	3	9	10	23	23	21	11	3,8
8) Arbeit mit ausländischen Kindern und Jugendlichen	7	10	13	22	20	16	11	3,4

### 13. Inwieweit sind Sie sich über Ihren Berufswunsch sicher?

	überhaupt nicht sicher						sehr sicher	Med
	0	1	2	3	4	5		
	1	1	2	5	15	35	42	5,3

### 14. Alles in allem: Gehen Sie in den folgenden Lebensabschnitt eher mit Befürchtungen oder eher mit Zuversicht?

eher mit Befürchtungen	eher mit Zuversicht
1	2
10	90

## Ihre Vorstellungen zu Politik, Demokratie und Gesellschaft

Über die politischen Ansichten von Studierenden an Hochschulen ist wenig bekannt.

Wir möchten Sie deshalb bitten, Ihre persönliche Meinung zu den nachfolgenden Sachverhalten zu äußern.

### 15. Wie stark interessieren Sie sich für das allgemeinpolitische Geschehen?

gar nicht								sehr stark	
0	1	2	3	4	5	6			
3	3	10	20	26	23	15			

Med  
4,0

### 16. Auch wenn es vielleicht sehr vereinfacht ist, wie würden Sie Ihren politischen Standort zwischen links und rechts einordnen?

	links						rechts		kann ich nicht beurteilen
1) verglichen mit den meisten Menschen in diesem Land bin ich politisch ziemlich	15	27	15	19	4	1	0		20
2) verglichen mit den meisten Mitstudierenden bin ich politisch ziemlich	10	12	15	21	4	2	1		34

Med  
2,5  
3,2

### 17. Wenn Sie an die Funktionen der Parlamentarischen Demokratie denken, wie beurteilen Sie die Richtigkeit folgender Beschreibungen:

	falsch	teils- teils	richtig	kann ich nicht beurteilen
	1	2	3	4
1) Die Freiheit des Einzelnen ist im Prinzip nur dann gesichert, wenn die Regierung ungestört regieren kann	36	36	4	24
2) Das Parlament hat im Wesentlichen die Entscheidungen der Regierung umzusetzen	9	43	22	26
3) Richter dürfen keine Urteile ohne Einbeziehung von Regierung und Parlament sprechen	41	18	9	32
4) Allzu laute Kritik der Medien an der Arbeit von Regierung, Parlament oder Gerichten schadet dem Gemeinwesen	32	34	17	17

### 18. Werden Ihrer Meinung nach die Chancen in der Gesellschaft, in der Sie aktuell leben und studieren, aufzusteigen gegenwärtig eher besser, bleiben sie gleich oder verschlechtern sie sich eher?

	werden eher besser	bleiben gleich	verschlechtern sich eher	kann ich nicht beurteilen
	1	2	3	4
	16	27	39	18

### 19. Würden Sie die sozialen Unterschiede in der Gesellschaft, in der Sie aktuell leben und studieren, ganz allgemein als groß oder gering bezeichnen?

gering								groß	
0	1	2	3	4	5	6			
1	3	7	18	32	29	11			

Med  
4,2

### 20. Finden Sie die sozialen Unterschiede in der Gesellschaft, in der Sie aktuell leben und studieren, im Großen und Ganzen gerecht oder ungerecht?

ungerecht								gerecht	
0	1	2	3	4	5	6			
12	24	31	21	9	3	1			

Med  
2,0

### 21. Über die Mitwirkung am politischen Geschehen wird oft gesprochen. Wie beurteilen Sie die folgenden Aussagen?

	lehne völlig ab								stimme völlig zu	
	0	1	2	3	4	5	6			
1) Gleichgültigkeit gegenüber Politik ist verantwortungslos	2	3	8	18	26	24	20			
2) Für mich persönlich sind die gegenwärtigen Möglichkeiten der politischen Mitwirkung zufriedenstellend	6	12	24	31	16	8	4			
3) Politische Vorgänge sind so kompliziert, dass ich mir nur schwer ein Urteil bilden kann	12	19	18	23	14	10	5			
4) In der Politik geht es darum, dass Politikerinnen und Politiker das Beste für sich herausholen	19	9	10	19	20	16	8			

Med  
4,3  
2,8  
2,6  
3,2

## 22. Wie stehen Sie zu folgenden, unten genannten Aussagen?

	trifft überhaupt nicht zu						trifft voll und ganz zu	weiß nicht	Med
	0	1	2	3	4	5			
1) Der gegenseitige Wettbewerb zerstört die Solidarität der Menschen	2	4	9	18	27	25	10	4	4,1
2) In unserer Gesellschaft hat jeder die Chance, nach oben zu kommen	15	23	26	14	12	5	3	1	1,9
3) Ohne Wettbewerb strengen sich die Menschen nicht an	8	12	20	24	24	8	3	2	2,9
4) Die sozialen Unterschiede ganz abzuschaffen, ist nicht möglich	4	6	7	11	23	26	20	3	4,1
5) Das Einkommen hängt in unserer Gesellschaft vor allem von der Leistung des Einzelnen ab	18	22	20	16	13	7	2	3	2,0

## 23. Wie ist Ihre Meinung zu den folgenden Aussagen über unser politisches System?

	lehne völlig ab						stimme völlig zu	Med
	0	1	2	3	4	5		
1) Die Auseinandersetzung zwischen verschiedenen Interessengruppen und ihre Forderungen an die Regierung schaden dem Allgemeinwohl	10	16	20	30	14	6	4	2,7
2) Der Bürger verliert das Recht zu Streiks und Demonstrationen, wenn er damit die öffentliche Ordnung gefährdet	9	12	17	25	21	10	6	3,0
3) In jeder demokratischen Gesellschaft gibt es bestimmte Konflikte, die mit Gewalt ausgetragen werden müssen	72	15	2	6	3	1	1	0,2
4) Aufgabe der politischen Opposition ist es nicht, die Regierung zu kritisieren, sondern sie in ihrer Arbeit zu unterstützen	8	9	11	32	17	13	9	3,2
5) Jeder Bürger hat das Recht, notfalls für seine Überzeugungen auf die Straße zu gehen	2	2	4	10	14	19	49	5,5

## Zur Bedeutung von Schule und Lehrerschaft

Bitte lenken Sie Ihren Blick nunmehr auf die allgemeinbildenden Schulen und die dortigen Lehrkräfte. Wir bitten Sie, die folgenden Fragen auch dann zu beantworten, wenn Sie kein Lehramt studieren.

## 24. Wenn Sie einmal die politische Bildung der Schülerschaft betrachten: Haben Ihrer Meinung nach die folgenden Lebensbereiche und -kontexte darauf einen Einfluss?

	überhaupt keinen Einfluss						sehr starken Einfluss	weiß nicht	Med
	0	1	2	3	4	5			
1) Elternhaus	1	1	2	2	10	30	54	0	5,6
2) traditionelle Medien (bspw. Zeitungen, Fernsehen)	0	2	5	15	31	27	19	1	4,4
3) Soziale Medien (bspw. Facebook, Twitter)	0	2	3	6	20	35	33	0	5,0
4) Schule	1	4	12	21	26	23	13	0	4,0
4) Freunde	1	1	4	10	20	33	31	1	4,9
5) Lehrerinnen und Lehrer	3	8	15	22	25	16	10	1	3,6
7) Vereine	3	6	12	22	23	22	10	2	3,8
8) Parteien	4	12	14	22	22	15	9	3	3,4

## 25. Inwieweit haben Ihrer Meinung nach Lehrerinnen und Lehrer in Schule und Unterricht eine besondere Verantwortung bezogen auf ...

Bitte zwei Kreuze pro Zeile  
Diese Verantwortung ...

	ist vorhanden				ist wünschenswert			
	teil- nein	teil- weise	ja	weiß nicht	teil- nein	teil- weise	ja	weiß nicht
1) Förderung und Integration sozial benachteiligter Kinder und Jugendlicher	3	68	26	4	0	6	93	1
2) politische Bildung von Schülerinnen und Schülern	12	66	19	3	3	16	79	2
3) Stärkung bzw. Förderung des demokratischen Bewusstseins der Heranwachsenden	11	58	25	6	1	9	87	3
4) Vermittlung von Kritikfähigkeit bei den Kindern und Jugendlichen	16	54	27	4	0	7	92	1
5) gemeinsamer Unterricht von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Behinderung	13	68	15	4	4	33	60	3
6) individuelle Förderung von Heranwachsenden mit Lernschwierigkeiten	7	64	26	2	1	8	91	1
7) Förderung des Wissens über soziale, politische und bürgerliche Institutionen	19	62	14	6	3	20	75	3

## 26. Sind Ihrer Ansicht nach derzeit tätige Lehrerinnen und Lehrer aufgrund ihrer Ausbildung für folgende Aufgaben vorbereitet? Wie bewerten Sie das?

Bitte zwei Kreuze pro Zeile

Die Schülerschaft ...	Lehrkräfte sind darauf vorbereitet				die Vorbereitung im Lehramtsstudium ist		
	nein	teilweise	ja	weiß nicht	angemessen	zu wenig	weiß nicht
1) über soziale und politische Entwicklungen aufzuklären	22	58	13	8	17	54	29
2) zu kritischen Beurteilungen anzuleiten	6	55	32	7	44	34	22
3) nachhaltig demokratisch zu erziehen	11	54	25	11	32	36	31
4) politisch zu bilden	22	56	14	8	17	54	29
5) durch praktische Demokratieübungen zu schulen	29	42	13	16	19	44	37
6) inklusiv zu beschulen	16	56	18	10	37	36	28

## 27. Inwieweit benötigen Ihrer Ansicht nach Lehrkräfte spezielle Wissens- und Handlungskompetenzen in Bezug auf ...

	stimme überhaupt nicht zu						stimme voll und ganz zu	Med
	0	1	2	3	4	5	6	
1) Mehrsprachigkeit und Migration	1	1	3	7	21	27	41	5,2
2) Sinnesbehinderungen (Blindheit, Gehörlosigkeit)	0	2	5	11	23	28	31	4,8
3) körperlich-motorische Behinderung	0	2	5	10	22	30	30	4,9
4) Sprachbehinderungen (z.B. Stottern, andere Sprechstörungen)	0	1	3	6	20	32	39	5,1

## Sozialdaten

Zum Abschluss würden wir gerne einige Angaben zu Ihrer Person erhalten.

### 28. Ihr Geschlecht?

weiblich	männlich
1	2
84	16

### 29. Sind ...

	nein	ja	ja, ich habe eine doppelte
	1	2	3
1) Sie im Besitz einer ausländischen Staatsbürgerschaft	90	7	3
2) Sie in dem Land geboren, in dem Sie derzeit studieren	8	92	
3) beide Eltern in dem Land geboren, in dem Sie derzeit studieren	23	77	

### 30. Welchen höchsten Bildungsabschluss haben Ihre Eltern?

Bitte nur jeweils ein Kreuz

	a)	b)	c)	d)	e)	f)	g)
Vater	20	23	20	20	15	1	1
Mutter	17	26	20	23	13	1	0

a) Volksschule/Hauptschule  
 b) Mittlere Reife/Realschulabschluss  
 c) Abitur/Matura oder sonstige Hochschulreife  
 d) Universität, TH, PH, FH  
 e) Sonstiges  
 f) kein Abschluss  
 g) weiß nicht

Vielen Dank für Ihre Mitarbeit

**Bemerkungen:** keine Bemerkungen: 94%  
Bemerkungen: 6%

#### Methodische Anmerkungen:

- alle Werte sind gerundet
- bei ordinalskalierten Ausprägungen wird der Median (Med) angegeben - ohne die Berücksichtigung der Kategorie "trifft auf mich nicht zu", "kann ich nicht beurteilen" und "weiß nicht".





### **3 Fragebogen mit Grundverteilungen Ostbelgien**

Befragung im WiSe 2017/18 an der  
- Autonomen Hochschule Eupen

SoSe 2017

**Gesellschafts- und berufsbezogene Werthaltungen von Lehramtsstudierenden  
Eine Befragung an Pädagogischen Hochschulen in  
Deutschland, Österreich und Belgien**

Liebe Studierende,

zur Zeit wird wieder mehr über **gesellschaftliche und berufliche Werthaltungen von jungen Leuten** diskutiert. Hier spielen zwar auch Studierende eine wichtige Rolle, es ist aber nicht viel über ihre Ansichten bekannt. Dabei werden besonders jene vernachlässigt, die an Pädagogischen Hochschulen studieren.

Wir möchten auch Ihnen nun die Möglichkeit geben, sich zu gesellschaftlichen und beruflichen Haltungen zu äußern. Das trägt zu einem umfassenderen Bild studentischer **Vorstellungen, Wünsche und Ansichten** bei. Damit können auch die Belange und Interessen von PH-Studierenden in diese Diskussion eingebracht werden.

Wenn Sie an unserer Umfrage teilnehmen möchten, würde uns das sehr freuen. Sie leisten damit einen **wichtigen Beitrag zur Verbesserung der Lehre und Forschung** in Lehramtsstudien an Hochschulen.

Ihre Angaben werden nach den Datenschutzbestimmungen vertraulich behandelt und sind völlig **anonym**. Es ist kein Rückschluss auf Ihre Identität möglich.

Eine Teilnahme an dieser Studie ist **freiwillig**. Da aber nur eine hohe Beteiligung zu vollständigen und verlässlichen Ergebnissen führt, bitten wir Sie sehr um **Ihre einmalige Teilnahme**.

Für Rückfragen stehen wir Ihnen natürlich gerne jederzeit zur Verfügung.

Ein **Ergebnisbericht** wird nach dem Ende der Auswertungen veröffentlicht. Falls Sie Interesse an diesem haben, können Sie uns Ihre Mailadresse mitgeben oder uns jederzeit anschreiben.

Mit freundlichen Grüßen

Dr. Sebastian Dippelhofer

Vertr. Prof. Empirische Unterrichtsforschung  
Institut für Schulpädagogik, Elementarbildung  
und Didaktik der Sozialwissenschaften  
Justus-Liebig-Universität Gießen  
Karl-Glückner-Straße 21B  
D-35394 Gießen  
sebastian.dippelhofer@erziehung.uni-  
giessen.de

Prof. Dr. Jörg Mußmann

Hochschulprofessur Inklusive  
Pädagogik mit dem Schwerpunkt  
Sprachliche Bildung und Förderung  
Institut für Inklusive Pädagogik  
Pädagogische Hochschule Oberösterreich  
Kaplanhofstraße 40  
Ö-4020 Linz  
joerg.mussmann@ph-ooe.at:

Dr. Jakob Feyerer

Politische Bildung  
Institut für Elementar- und  
Primarstufenpädagogik  
Pädagogische Hochschule  
Oberösterreich  
Kaplanhofstraße 40  
Ö-4020 Linz  
jakob.feyerer@ph-ooe.at



# Fragen zum Studium

Vorab hätten wir gerne Näheres zu Ihrem Studium und Ihrer Studiensituation erfahren.

<p><b>1. Welchen Abschluss streben Sie an?</b></p> <p>a) Staatsexamen für ein Lehramt                      b) Bachelor (BA)                      c) Master (MA)                      d) habe mich noch nicht festgelegt bzw. Sonstiges                      e) Studium ist berufsbegleitend</p>	<p>Bitte nur ein Kreuz</p> <table style="margin: auto;"> <tr> <td>a)</td> <td>b)</td> <td>c)</td> <td>d)</td> <td>e)</td> </tr> <tr> <td style="border: 1px solid black; padding: 2px;">0</td> <td style="border: 1px solid black; padding: 2px;">100</td> <td style="border: 1px solid black; padding: 2px;">0</td> <td style="border: 1px solid black; padding: 2px;">0</td> <td style="border: 1px solid black; padding: 2px;">0</td> </tr> </table> <p>Bitte präzisieren Sie den Studiengang (z.B.:                      "Lehramt Grundschule" bzw. "Primar-/Volksschule"                      oder "BA-Studiengang Erziehung und Bildung")</p> <p>Primarstufe: 62%; Kindergarten: 38%</p> <p>-----</p>	a)	b)	c)	d)	e)	0	100	0	0	0																																																																								
a)	b)	c)	d)	e)																																																																															
0	100	0	0	0																																																																															
<p><b>2. Wenn Sie im Lehramt eingeschrieben sind: Welche Fächer studieren Sie gegenwärtig?</b></p>	<p>1. Fach/Schwerpunkt      2. Fach/Schwerpunkt      3. Fach/Schwerpunkt</p> <p>-----</p>																																																																																		
<p><b>3. Im wievielten Fachsemester befinden Sie sich derzeit?</b>                      (Fachsemester sind die Semester, in denen Sie in Ihrem derzeitigen Hauptfachstudium eingeschrieben sind)</p>	<p>Semester</p> <table style="margin: auto;"> <tr> <td style="border: 1px solid black; width: 20px; height: 20px;"></td> <td style="border: 1px solid black; width: 20px; height: 20px;"></td> </tr> </table>			<p>Med</p> <p>2,7</p>																																																																															
<p><b>4. Im wievielten Hochschulesemester befinden Sie sich gegenwärtig?</b>                      (D. h., seit wie vielen Semestern sind Sie an einer Hochschule eingeschrieben?)</p>	<p>Semester</p> <table style="margin: auto;"> <tr> <td style="border: 1px solid black; width: 20px; height: 20px;"></td> <td style="border: 1px solid black; width: 20px; height: 20px;"></td> </tr> </table>			<p>Med</p> <p>3,2</p>																																																																															
<p><b>5. Haben Sie während Ihres Studiums bereits eine Praktikumsphase absolviert?</b></p>	<table style="margin: auto;"> <tr> <td style="text-align: center;">nein 1</td> <td style="text-align: center;">ja, eine 2</td> <td style="text-align: center;">ja, mehrere 3</td> </tr> <tr> <td style="border: 1px solid black; padding: 2px;">0</td> <td style="border: 1px solid black; padding: 2px;">13</td> <td style="border: 1px solid black; padding: 2px;">87</td> </tr> </table>	nein 1	ja, eine 2	ja, mehrere 3	0	13	87																																																																												
nein 1	ja, eine 2	ja, mehrere 3																																																																																	
0	13	87																																																																																	
<p><b>6. Wie wichtig waren Ihnen folgende Gründe bei der Entscheidung für Ihr jetziges Studium?</b></p>	<table style="margin: auto;"> <thead> <tr> <th></th> <th style="text-align: center;">sehr unwichtig 0</th> <th>1</th> <th>2</th> <th>3</th> <th>4</th> <th>5</th> <th style="text-align: center;">sehr wichtig 6</th> <th></th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>1) spezielles Fachinteresse</td> <td style="border: 1px solid black; padding: 2px;">3</td> <td style="border: 1px solid black; padding: 2px;">2</td> <td style="border: 1px solid black; padding: 2px;">11</td> <td style="border: 1px solid black; padding: 2px;">20</td> <td style="border: 1px solid black; padding: 2px;">22</td> <td style="border: 1px solid black; padding: 2px;">30</td> <td style="border: 1px solid black; padding: 2px;">12</td> <td style="text-align: center;">4,1</td> </tr> <tr> <td>2) eigene Begabung, Fähigkeiten</td> <td style="border: 1px solid black; padding: 2px;">1</td> <td style="border: 1px solid black; padding: 2px;">1</td> <td style="border: 1px solid black; padding: 2px;">2</td> <td style="border: 1px solid black; padding: 2px;">10</td> <td style="border: 1px solid black; padding: 2px;">18</td> <td style="border: 1px solid black; padding: 2px;">38</td> <td style="border: 1px solid black; padding: 2px;">30</td> <td style="text-align: center;">5,0</td> </tr> <tr> <td>3) Einkommenschancen im späteren Beruf</td> <td style="border: 1px solid black; padding: 2px;">5</td> <td style="border: 1px solid black; padding: 2px;">16</td> <td style="border: 1px solid black; padding: 2px;">21</td> <td style="border: 1px solid black; padding: 2px;">28</td> <td style="border: 1px solid black; padding: 2px;">25</td> <td style="border: 1px solid black; padding: 2px;">3</td> <td style="border: 1px solid black; padding: 2px;">2</td> <td style="text-align: center;">2,8</td> </tr> <tr> <td>4) fester Berufswunsch</td> <td style="border: 1px solid black; padding: 2px;">0</td> <td style="border: 1px solid black; padding: 2px;">2</td> <td style="border: 1px solid black; padding: 2px;">3</td> <td style="border: 1px solid black; padding: 2px;">3</td> <td style="border: 1px solid black; padding: 2px;">21</td> <td style="border: 1px solid black; padding: 2px;">34</td> <td style="border: 1px solid black; padding: 2px;">37</td> <td style="text-align: center;">5,1</td> </tr> <tr> <td>5) Vielfalt der beruflichen Möglichkeiten durch dieses Studium</td> <td style="border: 1px solid black; padding: 2px;">5</td> <td style="border: 1px solid black; padding: 2px;">11</td> <td style="border: 1px solid black; padding: 2px;">12</td> <td style="border: 1px solid black; padding: 2px;">21</td> <td style="border: 1px solid black; padding: 2px;">21</td> <td style="border: 1px solid black; padding: 2px;">20</td> <td style="border: 1px solid black; padding: 2px;">10</td> <td style="text-align: center;">3,6</td> </tr> <tr> <td>6) gute Aussichten auf sicheren Arbeitsplatz</td> <td style="border: 1px solid black; padding: 2px;">3</td> <td style="border: 1px solid black; padding: 2px;">4</td> <td style="border: 1px solid black; padding: 2px;">7</td> <td style="border: 1px solid black; padding: 2px;">20</td> <td style="border: 1px solid black; padding: 2px;">21</td> <td style="border: 1px solid black; padding: 2px;">28</td> <td style="border: 1px solid black; padding: 2px;">16</td> <td style="text-align: center;">4,2</td> </tr> <tr> <td>7) gute Aussichten, später in eine Führungsposition zu kommen</td> <td style="border: 1px solid black; padding: 2px;">34</td> <td style="border: 1px solid black; padding: 2px;">25</td> <td style="border: 1px solid black; padding: 2px;">17</td> <td style="border: 1px solid black; padding: 2px;">10</td> <td style="border: 1px solid black; padding: 2px;">11</td> <td style="border: 1px solid black; padding: 2px;">3</td> <td style="border: 1px solid black; padding: 2px;">1</td> <td style="text-align: center;">1,2</td> </tr> <tr> <td>8) Ausweidlösung, da keine Zulassung im gewünschten Fach</td> <td style="border: 1px solid black; padding: 2px;">57</td> <td style="border: 1px solid black; padding: 2px;">17</td> <td style="border: 1px solid black; padding: 2px;">11</td> <td style="border: 1px solid black; padding: 2px;">9</td> <td style="border: 1px solid black; padding: 2px;">3</td> <td style="border: 1px solid black; padding: 2px;">1</td> <td style="border: 1px solid black; padding: 2px;">1</td> <td style="text-align: center;">0,4</td> </tr> </tbody> </table>		sehr unwichtig 0	1	2	3	4	5	sehr wichtig 6		1) spezielles Fachinteresse	3	2	11	20	22	30	12	4,1	2) eigene Begabung, Fähigkeiten	1	1	2	10	18	38	30	5,0	3) Einkommenschancen im späteren Beruf	5	16	21	28	25	3	2	2,8	4) fester Berufswunsch	0	2	3	3	21	34	37	5,1	5) Vielfalt der beruflichen Möglichkeiten durch dieses Studium	5	11	12	21	21	20	10	3,6	6) gute Aussichten auf sicheren Arbeitsplatz	3	4	7	20	21	28	16	4,2	7) gute Aussichten, später in eine Führungsposition zu kommen	34	25	17	10	11	3	1	1,2	8) Ausweidlösung, da keine Zulassung im gewünschten Fach	57	17	11	9	3	1	1	0,4	
	sehr unwichtig 0	1	2	3	4	5	sehr wichtig 6																																																																												
1) spezielles Fachinteresse	3	2	11	20	22	30	12	4,1																																																																											
2) eigene Begabung, Fähigkeiten	1	1	2	10	18	38	30	5,0																																																																											
3) Einkommenschancen im späteren Beruf	5	16	21	28	25	3	2	2,8																																																																											
4) fester Berufswunsch	0	2	3	3	21	34	37	5,1																																																																											
5) Vielfalt der beruflichen Möglichkeiten durch dieses Studium	5	11	12	21	21	20	10	3,6																																																																											
6) gute Aussichten auf sicheren Arbeitsplatz	3	4	7	20	21	28	16	4,2																																																																											
7) gute Aussichten, später in eine Führungsposition zu kommen	34	25	17	10	11	3	1	1,2																																																																											
8) Ausweidlösung, da keine Zulassung im gewünschten Fach	57	17	11	9	3	1	1	0,4																																																																											
<p><b>7. Wenn Sie noch einmal vor der Frage stünden, ein Studium anzufangen, wie würden Sie sich entscheiden?</b></p> <p>a) nochmal das derzeitige Studium wählen                      b) einen anderen Studiengang studieren                      c) eine berufliche Ausbildung wählen, die kein Studium erfordert                      d) Sonstiges, weiß nicht</p>	<p>Bitte nur ein Kreuz</p> <table style="margin: auto;"> <tr> <td>a)</td> <td>b)</td> <td>c)</td> <td>d)</td> </tr> <tr> <td style="border: 1px solid black; padding: 2px;">84</td> <td style="border: 1px solid black; padding: 2px;">7</td> <td style="border: 1px solid black; padding: 2px;">4</td> <td style="border: 1px solid black; padding: 2px;">4</td> </tr> </table>	a)	b)	c)	d)	84	7	4	4																																																																										
a)	b)	c)	d)																																																																																
84	7	4	4																																																																																
<p><b>8. Ziehen Sie nun einmal Bilanz Ihres bisherigen Studiums: Wie zufrieden sind Sie mit ...</b></p>	<table style="margin: auto;"> <thead> <tr> <th></th> <th style="text-align: center;">sehr unzufrieden 0</th> <th>1</th> <th>2</th> <th>3</th> <th>4</th> <th>5</th> <th style="text-align: center;">sehr zufrieden 6</th> <th></th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>1) dem eigenen Leistungsstand</td> <td style="border: 1px solid black; padding: 2px;">1</td> <td style="border: 1px solid black; padding: 2px;">1</td> <td style="border: 1px solid black; padding: 2px;">3</td> <td style="border: 1px solid black; padding: 2px;">12</td> <td style="border: 1px solid black; padding: 2px;">32</td> <td style="border: 1px solid black; padding: 2px;">45</td> <td style="border: 1px solid black; padding: 2px;">6</td> <td style="text-align: center;">4,5</td> </tr> <tr> <td>2) der Betreuung durch die Lehrenden</td> <td style="border: 1px solid black; padding: 2px;">0</td> <td style="border: 1px solid black; padding: 2px;">0</td> <td style="border: 1px solid black; padding: 2px;">4</td> <td style="border: 1px solid black; padding: 2px;">21</td> <td style="border: 1px solid black; padding: 2px;">31</td> <td style="border: 1px solid black; padding: 2px;">30</td> <td style="border: 1px solid black; padding: 2px;">15</td> <td style="text-align: center;">4,3</td> </tr> <tr> <td>3) den Kontakten zu Mitstudierenden</td> <td style="border: 1px solid black; padding: 2px;">0</td> <td style="border: 1px solid black; padding: 2px;">0</td> <td style="border: 1px solid black; padding: 2px;">1</td> <td style="border: 1px solid black; padding: 2px;">5</td> <td style="border: 1px solid black; padding: 2px;">12</td> <td style="border: 1px solid black; padding: 2px;">44</td> <td style="border: 1px solid black; padding: 2px;">38</td> <td style="text-align: center;">5,2</td> </tr> <tr> <td>4) der Studiensituation insgesamt</td> <td style="border: 1px solid black; padding: 2px;">0</td> <td style="border: 1px solid black; padding: 2px;">4</td> <td style="border: 1px solid black; padding: 2px;">13</td> <td style="border: 1px solid black; padding: 2px;">26</td> <td style="border: 1px solid black; padding: 2px;">25</td> <td style="border: 1px solid black; padding: 2px;">24</td> <td style="border: 1px solid black; padding: 2px;">7</td> <td style="text-align: center;">3,8</td> </tr> </tbody> </table>		sehr unzufrieden 0	1	2	3	4	5	sehr zufrieden 6		1) dem eigenen Leistungsstand	1	1	3	12	32	45	6	4,5	2) der Betreuung durch die Lehrenden	0	0	4	21	31	30	15	4,3	3) den Kontakten zu Mitstudierenden	0	0	1	5	12	44	38	5,2	4) der Studiensituation insgesamt	0	4	13	26	25	24	7	3,8																																					
	sehr unzufrieden 0	1	2	3	4	5	sehr zufrieden 6																																																																												
1) dem eigenen Leistungsstand	1	1	3	12	32	45	6	4,5																																																																											
2) der Betreuung durch die Lehrenden	0	0	4	21	31	30	15	4,3																																																																											
3) den Kontakten zu Mitstudierenden	0	0	1	5	12	44	38	5,2																																																																											
4) der Studiensituation insgesamt	0	4	13	26	25	24	7	3,8																																																																											
<p><b>9. Sind Sie alles in allem gern Student/in?</b></p>	<table style="margin: auto;"> <thead> <tr> <th></th> <th style="text-align: center;">gar nicht gern 0</th> <th>1</th> <th>2</th> <th>3</th> <th>4</th> <th>5</th> <th style="text-align: center;">sehr gern 6</th> <th></th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td></td> <td style="border: 1px solid black; padding: 2px;">3</td> <td style="border: 1px solid black; padding: 2px;">6</td> <td style="border: 1px solid black; padding: 2px;">3</td> <td style="border: 1px solid black; padding: 2px;">16</td> <td style="border: 1px solid black; padding: 2px;">38</td> <td style="border: 1px solid black; padding: 2px;">20</td> <td style="border: 1px solid black; padding: 2px;">13</td> <td style="text-align: center;">Med 4,1</td> </tr> </tbody> </table>		gar nicht gern 0	1	2	3	4	5	sehr gern 6			3	6	3	16	38	20	13	Med 4,1																																																																
	gar nicht gern 0	1	2	3	4	5	sehr gern 6																																																																												
	3	6	3	16	38	20	13	Med 4,1																																																																											

## Berufliche Vorstellungen

Im Folgenden würden wir gerne etwas über Ihre beruflichen Vorstellungen erfahren.

### 10. Welche Schwierigkeiten und Probleme sehen Sie mit Blick auf die spätere berufliche Praxis auf sich zukommen? Inwieweit bereiten Ihnen folgende Punkte Sorgen?

	überhaupt keine Sorgen							trifft auf mich nicht zu	Med
	0	1	2	3	4	5	6		
1) Ob ich schnell Kontakt zu den Kolleginnen und Kollegen finde	20	27	23	14	12	3	0	1	1,6
2) Ob die Vorgesetzten umgänglich und sympathisch sind	4	16	24	27	19	8	1	0	2,7
3) Wie ich mit den an mich gerichteten Erwartungen zurechtkomme	0	4	16	23	24	22	11	0	3,8
4) Ob die praktische Tätigkeit meinen Vorstellungen entspricht	23	24	15	14	14	10	1	0	1,7
5) Ob ich eigene Ideen verwirklichen kann	7	21	23	19	23	4	2	0	2,4
6) Ob ich für die beabsichtigte Tätigkeit wirklich geeignet bin	23	30	16	11	8	8	4	0	1,4
7) Ob ich es schaffe, selbständig zu arbeiten	16	31	21	13	12	8	0	0	1,7
8) Wie ich mit der veränderten Arbeitsweise zurechtkomme	10	19	24	19	16	10	0	1	2,4

### 11. Zu den Aufgaben von Schule und Unterricht gehört zunehmend die Inklusion von Kindern und Jugendlichen mit Beeinträchtigungen/Behinderungen. Welche Aspekte verbinden Sie damit?

Inklusion ...	trifft überhaupt nicht zu						trifft voll und ganz zu	Med
	0	1	2	3	4	5		
1) sorgt für die gleichberechtigte Teilhabe und Bildung aller in der Gesellschaft	1	2	0	8	17	38	34	5,1
2) ermöglicht Menschen mit Förderbedarf eine selbstbestimmte Lebensführung	1	2	6	21	18	40	12	4,5
3) erlaubt, Einschränkungen und Beeinträchtigungen zu verringern	3	9	15	22	23	20	9	3,6
4) erfordert die Umstellung der unterrichtlichen Arbeit in der Klasse	0	0	1	8	26	23	43	5,2
5) bringt zusätzliche Belastungen für alle im Unterricht	3	6	20	20	27	15	8	3,5
6) trägt zur guten Qualität des Unterrichts bei	3	6	17	33	26	12	3	3,2

### 12. Insgesamt gesehen, wie gut fühlen Sie sich zum jetzigen Zeitpunkt Ihres Studiums auf folgende, im Berufsleben auftretende Anforderungen vorbereitet?

	überhaupt nicht						sehr gut	Med
	0	1	2	3	4	5		
1) Arbeit mit Kindern und Jugendlichen im Allgemeinen	0	0	1	4	27	35	33	5,0
2) Arbeit mit schwierigen oder verhaltensgestörten Kindern und Jugendlichen	2	16	24	32	15	11	1	2,8
3) Zusammenarbeit mit Kolleginnen und Kollegen	2	2	17	19	25	25	10	3,9
4) Zusammenarbeit mit den Eltern	6	16	25	23	21	8	0	2,6
5) Darstellung eigener Standpunkte vor Vorgesetzten	7	16	22	29	20	6	0	2,7
6) Förderung und Integration behinderter Kinder und Jugendlicher	11	21	29	26	11	2	1	2,1
7) Entwicklung und Vorbereitung von offenen Unterrichtsmethoden	1	2	15	20	34	21	6	3,8
8) Arbeit mit ausländischen Kindern und Jugendlichen	4	12	20	20	20	20	4	3,2

### 13. Inwieweit sind Sie sich über Ihren Berufswunsch sicher?

	überhaupt nicht sicher						sehr sicher	Med
	0	1	2	3	4	5		
	0	0	2	7	14	32	45	5,4

### 14. Alles in allem: Gehen Sie in den folgenden Lebensabschnitt eher mit Befürchtungen oder eher mit Zuversicht?

eher mit Befürchtungen	eher mit Zuversicht
1 13	2 87

## Ihre Vorstellungen zu Politik, Demokratie und Gesellschaft

Über die politischen Ansichten von Studierenden an Hochschulen ist wenig bekannt.

Wir möchten Sie deshalb bitten, Ihre persönliche Meinung zu den nachfolgenden Sachverhalten zu äußern.

### 15. Wie stark interessieren Sie sich für das allgemeinpolitische Geschehen?

gar nicht								sehr stark	
0	1	2	3	4	5	6			
5	14	27	23	22	6	2			

Med  
2,7

### 16. Auch wenn es vielleicht sehr vereinfacht ist, wie würden Sie Ihren politischen Standort zwischen links und rechts einordnen?

	links						rechts		kann ich nicht beurteilen
1) verglichen mit den meisten Menschen in diesem Land bin ich politisch ziemlich	1	17	13	10	4	1	0	53	
2) verglichen mit den meisten Mitstudierenden bin ich politisch ziemlich	4	7	2	11	3	1	0	72	

Med  
2,9

3,6

### 17. Wenn Sie an die Funktionen der Parlamentarischen Demokratie denken, wie beurteilen Sie die Richtigkeit folgender Beschreibungen:

	falsch	teils- teils	richtig	kann ich nicht beurteilen
1) Die Freiheit des Einzelnen ist im Prinzip nur dann gesichert, wenn die Regierung ungestört regieren kann	1 18	2 33	3 9	4 40
2) Das Parlament hat im Wesentlichen die Entscheidungen der Regierung umzusetzen	7	22	21	50
3) Richter dürfen keine Urteile ohne Einbeziehung von Regierung und Parlament sprechen	16	19	8	57
4) Allzu laute Kritik der Medien an der Arbeit von Regierung, Parlament oder Gerichten schadet dem Gemeinwesen	24	27	10	39

### 18. Werden Ihrer Meinung nach die Chancen in der Gesellschaft, in der Sie aktuell leben und studieren, aufzusteigen gegenwärtig eher besser, bleiben sie gleich oder verschlechtern sie sich eher?

	werden eher besser	bleiben gleich	verschlechtern sich eher	kann ich nicht beurteilen
	1 13	2 38	3 20	4 29

### 19. Würden Sie die sozialen Unterschiede in der Gesellschaft, in der Sie aktuell leben und studieren, ganz allgemein als groß oder gering bezeichnen?

gering								groß	
0	1	2	3	4	5	6			
0	8	7	19	39	24	4			

Med  
3,9

### 20. Finden Sie die sozialen Unterschiede in der Gesellschaft, in der Sie aktuell leben und studieren, im Großen und Ganzen gerecht oder ungerecht?

ungerecht								gerecht	
0	1	2	3	4	5	6			
8	24	31	26	8	2	0			

Med  
2,1

### 21. Über die Mitwirkung am politischen Geschehen wird oft gesprochen. Wie beurteilen Sie die folgenden Aussagen?

	lehne völlig ab								stimme völlig zu	
	0	1	2	3	4	5	6			
1) Gleichgültigkeit gegenüber Politik ist verantwortungslos	4	1	10	26	34	13	12			
2) Für mich persönlich sind die gegenwärtigen Möglichkeiten der politischen Mitwirkung zufriedenstellend	0	8	18	42	23	8	1			
3) Politische Vorgänge sind so kompliziert, dass ich mir nur schwer ein Urteil bilden kann	3	5	9	19	27	21	16			
4) In der Politik geht es darum, dass Politikerinnen und Politiker das Beste für sich herausholen	9	13	10	32	16	16	4			

Med  
3,8

3,1

4,0

3,1

## 22. Wie stehen Sie zu folgenden, unten genannten Aussagen?

	trifft überhaupt nicht zu						trifft voll und ganz zu	weiß nicht	Med
	0	1	2	3	4	5			
1) Der gegenseitige Wettbewerb zerstört die Solidarität der Menschen	0	2	6	15	36	26	8	7	4,2
2) In unserer Gesellschaft hat jeder die Chance, nach oben zu kommen	5	31	32	10	14	4	5	0	2,0
3) Ohne Wettbewerb strengen sich die Menschen nicht an	2	13	27	24	24	5	2	2	3,8
4) Die sozialen Unterschiede ganz abzuschaffen, ist nicht möglich	1	4	2	21	24	27	15	5	4,3
5) Das Einkommen hängt in unserer Gesellschaft vor allem von der Leistung des Einzelnen ab	16	24	17	19	10	7	2	5	1,9

## 23. Wie ist Ihre Meinung zu den folgenden Aussagen über unser politisches System?

	lehne völlig ab					stimme völlig zu		Med
	0	1	2	3	4	5	6	
1) Die Auseinandersetzung zwischen verschiedenen Interessengruppen und ihre Forderungen an die Regierung schaden dem Allgemeinwohl	6	10	15	39	21	8	1	3,0
2) Der Bürger verliert das Recht zu Streiks und Demonstrationen, wenn er damit die öffentliche Ordnung gefährdet	7	6	19	33	17	15	5	3,1
3) In jeder demokratischen Gesellschaft gibt es bestimmte Konflikte, die mit Gewalt ausgetragen werden müssen	63	19	11	7	0	1	0	0,3
4) Aufgabe der politischen Opposition ist es nicht, die Regierung zu kritisieren, sondern sie in ihrer Arbeit zu unterstützen	3	6	15	36	22	14	5	3,2
5) Jeder Bürger hat das Recht, notfalls für seine Überzeugungen auf die Straße zu gehen	0	7	2	17	23	24	27	4,6

## Zur Bedeutung von Schule und Lehrerschaft

Bitte lenken Sie Ihren Blick nunmehr auf die allgemeinbildenden Schulen und die dortigen Lehrkräfte. Wir bitten Sie, die folgenden Fragen auch dann zu beantworten, wenn Sie kein Lehramt studieren.

## 24. Wenn Sie einmal die politische Bildung der Schülerschaft betrachten: Haben Ihrer Meinung nach die folgenden Lebensbereiche und -kontexte darauf einen Einfluss?

	überhaupt keinen Einfluss						sehr starken Einfluss	weiß nicht	Med
	0	1	2	3	4	5			
1) Elternhaus	1	1	3	4	20	27	40	3	5,2
2) traditionelle Medien (bspw. Zeitungen, Fernsehen)	4	4	2	13	26	35	13	3	4,5
3) Soziale Medien (bspw. Facebook, Twitter)	2	2	1	13	26	37	17	2	4,6
4) Schule	1	6	8	23	21	26	13	2	4,0
4) Freunde	5	6	10	22	17	30	8	2	3,8
5) Lehrerinnen und Lehrer	1	6	15	19	21	27	8	2	3,9
7) Vereine	10	17	12	25	18	12	3	4	2,9
8) Parteien	6	12	15	19	20	12	4	12	3,1

## 25. Inwieweit haben Ihrer Meinung nach Lehrerinnen und Lehrer in Schule und Unterricht eine besondere Verantwortung bezogen auf ...

Bitte zwei Kreuze pro Zeile  
Diese Verantwortung ...

	ist vorhanden				ist wünschenswert			
	teil- nein	weise ja	weiß nicht		teil- nein	weise ja	weiß nicht	
1) Förderung und Integration sozial benachteiligter Kinder und Jugendlicher	4	51	43	2	0	6	87	8
2) politische Bildung von Schülerinnen und Schülern	29	60	7	4	2	26	67	6
3) Stärkung bzw. Förderung des demokratischen Bewusstseins der Heranwachsenden	7	60	29	4	2	12	78	8
4) Vermittlung von Kritikfähigkeit bei den Kindern und Jugendlichen	3	44	50	3	0	3	93	3
5) gemeinsamer Unterricht von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Behinderung	13	70	15	2	1	50	44	4
6) individuelle Förderung von Heranwachsenden mit Lernschwierigkeiten	3	55	40	2	1	3	92	3
7) Förderung des Wissens über soziale, politische und bürgerliche Institutionen	18	66	8	9	2	25	64	9

## 26. Sind Ihrer Ansicht nach derzeit tätige Lehrerinnen und Lehrer aufgrund ihrer Ausbildung für folgende Aufgaben vorbereitet? Wie bewerten Sie das?

Bitte zwei Kreuze pro Zeile

Die Schülerschaft ...	Lehrkräfte sind darauf vorbereitet				die Vorbereitung im Lehramtsstudium ist		
	nein	teilweise	ja	weiß nicht	angemessen	zu wenig	weiß nicht
1) über soziale und politische Entwicklungen aufzuklären	37	46	7	11	12	66	22
2) zu kritischen Beurteilungen anzuleiten	3	39	50	8	62	24	14
3) nachhaltig demokratisch zu erziehen	8	46	29	17	29	40	30
4) politisch zu bilden	45	36	1	18	4	68	28
5) durch praktische Demokratieübungen zu schulen	26	32	19	23	28	43	30
6) inklusiv zu beschulen	14	55	16	15	29	48	23

## 27. Inwieweit benötigen Ihrer Ansicht nach Lehrkräfte spezielle Wissens- und Handlungskompetenzen in Bezug auf ...

	stimme überhaupt nicht zu						stimme voll und ganz zu	Med
	0	1	2	3	4	5	6	
1) Mehrsprachigkeit und Migration	0	0	1	15	28	32	24	4,7
2) Sinnesbehinderungen (Blindheit, Gehörlosigkeit)	0	3	8	19	30	31	9	4,2
3) körperlich-motorische Behinderung	0	1	8	17	32	34	8	4,3
4) Sprachbehinderungen (z.B. Stottern, andere Sprechstörungen)	0	0	2	6	30	41	21	4,8

## Sozialdaten

Zum Abschluss würden wir gerne einige Angaben zu Ihrer Person erhalten.

### 28. Ihr Geschlecht?

weiblich	männlich
1	2
83	17

### 29. Sind ...

	nein	ja	ja, ich habe eine doppelte
	1	2	3
1) Sie im Besitz einer ausländischen Staatsbürgerschaft	81	10	9
2) Sie in dem Land geboren, in dem Sie derzeit studieren	21	79	
3) beide Eltern in dem Land geboren, in dem Sie derzeit studieren	28	72	

### 30. Welchen höchsten Bildungsabschluss haben Ihre Eltern?

Bitte nur jeweils ein Kreuz

	a)	b)	c)	d)	e)	f)	g)
Vater	6	37	24	22	4	1	5
Mutter	4	26	39	23	2	1	4

a) Volksschule/Hauptschule  
 b) Mittlere Reife/Realschulabschluss  
 c) Abitur/Matura oder sonstige Hochschulreife  
 d) Universität, TH, PH, FH  
 e) Sonstiges  
 f) kein Abschluss  
 g) weiß nicht

Vielen Dank für Ihre Mitarbeit

**Bemerkungen:** keine Bemerkungen: 97%  
Bemerkungen: 3%

#### Methodische Anmerkungen:

- alle Werte sind gerundet
- bei ordinalskalierten Ausprägungen wird der Median (Med) angegeben - ohne die Berücksichtigung der Kategorie "trifft auf mich nicht zu", "kann ich nicht beurteilen" und "weiß nicht".







