

Gießener Beiträge zur Bildungsforschung

Sebastian Dippelhofer

Politisch-demokratische Bildung
als Aufgabe und Herausforderung für
Hochschule und Lehrerschaft

Theoretische und empirische Analysen

Rahmende Erörterungen zur kumulativen Habilitationsleistung

Heft Nr. 21, August 2019

Gießener Beiträge zur Bildungsforschung

Sebastian Dippelhofer

Politisch-demokratische Bildung
als Aufgabe und Herausforderung für
Hochschule und Lehrerschaft

Theoretische und empirische Analysen

Rahmende Erörterungen zur kumulativen Habilitationsleistung

Heft Nr. 21, August 2019

Der Autor trägt die Verantwortung für den Inhalt.

Impressum:

Herausgeber:

Prof. Dr. Claudia von Aufschnaiter, Prof. Dr. Thomas Brüsemeister, Dr. Sebastian Dippelhofer, Prof. Dr. Marianne Friese, Prof. Dr. Sabine Maschke, Prof. Dr. Ingrid Miethe, Prof. Dr. Vadim Oswald, Dr. Alexander Schnarr, Prof. Dr. Ludwig Stecher

Geschäftsführende Herausgeber:

Dr. Sebastian Dippelhofer
Institut für Erziehungswissenschaft
Empirische Bildungsforschung
Karl-Glöckner-Straße 21B
35394 Gießen

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

Dr. Alexander Schnarr
Institut für Erziehungswissenschaft
Erziehungswissenschaft Fachgebiet Berufspädagogik/Arbeitslehre
Karl-Glöckner-Straße 21B
35394 Gießen

E-Mail: Alexander.Schnarr@erziehung.uni-giessen.de

Sämtliche Rechte verbleiben bei den Autoren.

Auflage: 50

ISSN: 2194-3729 (Internet)

Online verfügbar in der Giessener Elektronischen Bibliothek:

URN: urn:nbn:de:hebis:26-opus-147623

URL: <http://geb.uni-giessen.de/geb/volltexte/2019/14762/>



Dieses Werk bzw. Inhalt steht unter einer [Creative Commons Namensnennung-NichtKommerziell-KeineBearbeitung 3.0 Deutschland Lizenz](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/de/).

Vorwort

Der vorliegende Beitrag ist eine leicht überarbeitete Fassung der kumulativen Habilitationsschrift, die am 12.12.2018 vom Fachbereichsrat des Fachbereich 03, Sozial- und Kulturwissenschaften der Justus-Liebig-Universität Gießen zur Eröffnung des Habilitationsverfahrens angenommen wurde – dieses wurde am 08.05.2019 mit dem Vortrag zum Thema „Illusion Inklusion? Eine Analyse im Lichte der Habitus-Theorie Bourdieus“ mit der Venia Legendi „Erziehungswissenschaften unter besonderer Berücksichtigung der Bildungssoziologie“ erfolgreich abgeschlossen.

In diesem Rahmen sei besonders Prof. Dr. Ludwig Stecher für seine stets hilfreiche Begleitung, Betreuung und gutachterliche Tätigkeit in diesem Prozess ausdrücklich gedankt; ebenso Prof. Dr. Thomas Brüsemeister, der diesen Weg als Zweitgutachter konstruktiv begleitet hat. Dies gilt auch für Frau Prof. Dr. Anne Sliwka für die Erstellung des Drittgutachtens.

Gießen, im Juni 2019

Inhaltsverzeichnis

1	Bezugsrahmen, Ziele und Foki der Abhandlung	9
2	Werthaltungen als Element von Demokratie und Bildung	14
2.1	Werte und ihre Bedeutung für die Demokratie	14
2.2	Demokratieansätze – ausgewählte theoretische Perspektiven	16
2.3	Bildung als zentrales Element	20
2.4	Bildungsinstitutionen und politisch-demokratische Werte	21
2.5	Demokratie und Bildung – Ambivalenzen im Werteverständnis	25
3	Ein selektiver Blick in die Hochschulforschung	27
3.1	Makrostrukturelle Analysen	28
3.2	Aspekte der Studiensituation und des studentischen Daseins	30
3.3	Studentische Werthaltungen	31
4	Empirische Befunde aus eigenen Analysen	33
4.1	Methodische Vorgehensweisen und Datengrundlagen	34
4.2	Strukturelle Rahmungen in der Sicht der Studierenden	35
4.3	Politisch-demokratische Werthaltungen von Studierenden	37
4.4	Verantwortlichkeit und Vorbereitung der Lehramtsstudierenden	42
4.5	Zusammenfassung und Interpretation der Befunde	44
5	Ausblick	50
	Anmerkungen	54
	Literatur	55
	Anhang	65

1 Bezugsrahmen, Ziele und Fokus der Abhandlung

*„Demokratie heißt Selbsterziehung und Information des Volkes.
Es lernt nachzudenken. Es weiß, was geschieht. Es urteilt.
Die Demokratie fördert ständig den Prozess der Aufklärung.“*
Karl Jaspers 1966, S. 62

*„Das einzige und beste Werkzeug, um noch im gegenwärtigen Geschlecht
in Deutschland eine Demokratie zu errichten, ist die Erziehung.“*
Vorschläge der amerikanischen Erziehungskommission 1946; zit. nach Borcharding 1965, S. 66

Der Zusammenhang zwischen dem politisch-demokratischen System sowie der Bildung und Sozialisation der Gesellschaftsmitglieder ist seit der Antike Diskussionsgegenstand, der je nach theoretischem Standort, empirischen Einsichten und politischen Überzeugungen nach wie vor differenziert betrachtet wird (vgl. Hentig 2009; Schulz 2002). Ventiliert werden grundsätzliche Fragen nach den sozialen Strukturen, Prozessen sowie Mechanismen, innerhalb derer sich demokratische Werthaltungen und Handlungsbereitschaften entwickeln, tradieren bzw. ändern. In unterschiedlicher Weite geraten dabei jene Erziehungs- und Bildungsinstitutionen ins Visier, denen die Aufgabe zugewiesen wird, durch die Sozialisierung der nachwachsenden Generation zur Stabilität und Fortschreitung der demokratischen Gesellschaft beizutragen. Im Rahmen der theoretischen Auseinandersetzung haben sich zwei zum Teil durchaus konträre Positionen herauskristalliert: so zum einen eine eher ökonomischen Strukturen zugewandte, auf den Homo oeconomicus gerichtete Denk- und Handlungsweise, zum anderen die Vorstellung eines deutlicher auf die Förderung von Emanzipation und Mündigkeit gerichteten Potenzials des Individuums (vgl. Schmidt 2000).

Entsprechend sind die durchaus zahlreichen modernen theoretischen Ansätze in diesem Spannungsfeld positionierbar. Sie konzipieren Demokratie entweder als Methode, deren Aufmerksamkeit sich auf makrostrukturelle Bedingungen, deren Niederschlag im Handeln der Akteure für den funktionalen Machterwerb und deren -sicherung richtet – neben Weber (1988a) gelten hier auch Downs (1957) und Schumpeter (1993) als deren herausgehobene Vertreter – oder aber als identitäre Lebensform; d.h. demokratische Haltungen und Überzeugungen werden zum inkorporierten Teil des Daseins und in ihrer Summe prägendes Merkmal der Gesellschaft. Für diesen Ansatz sind Rousseau (1977), Habermas (1990) sowie Offe (1998) zu nennen. Der Literatur folgend mangelt es also weniger an grundsätzlichen Überlegungen und gesellschaftspolitischen Erwartungen. Vielmehr fehlen, von Ausnahmen abgesehen (vgl. im Überblick Rippl/Seipel 2012), empirisch fundierte Einblicke in die Verbindungen zwischen politisch-demokratischen Werthaltungen und Bildungsinstitutionen sowie deren Akteure,

die dort gesellschaftspolitisch wirken und zur Sozialisierung jener Individuen beitragen, die dem theoretisch zugeschriebenen Horizont entsprechen sollen.

Dabei ist im Besonderen der strukturelle und inhaltliche Beitrag von Schule und Hochschule zur politisch-demokratischen Entwicklung der jungen Generation im deutschsprachigen Raum wenig empirisch erforscht – die Arbeiten von Grob (2009) oder Barge (2008) seien positiv und exemplarisch erwähnt –, obgleich deren Bedeutung in den institutionellen Idealen und Aufgaben zum Ausdruck kommt (vgl. KMK 2009) und in den letzten Jahren keineswegs an Relevanz verloren hat (vgl. Reinhardt 2016; Dippelhofer 2011a). Damit bleibt die diesen Institutionen theoretisch wie gesellschaftspraktisch zugeschriebene Relevanz ebenso unterbeleuchtet wie der Realisierungsgrad dieser Verbindung, den es bereits bei Kindern zu fördern und zu festigen gilt. Das Verhältnis von Demokratie und politischer Sozialisation geriert somit zu einem einheimischen Feld der Erziehungswissenschaft wie der Bildungssoziologie. Besonders um die Aushöhlung demokratischer Ideale bei den Gesellschaftsmitgliedern und den Bedeutungsverlust ihrer Institutionen zu verhindern, ist es mehr als nur geboten zu explorieren, inwieweit die normativen Zielvorgaben in Übereinstimmung mit dem bestehenden politischen Selbstverständnis stehen (vgl. Tocqueville 1985; Offe 1996). Weiterhin ist zu fragen, welche Herausforderungen sich für Hochschule und Lehrerschaft daraus ergeben.

Die Brisanz tritt besonders dann anschaulich zutage, wenn Akteure, die per definitionem dem Bildungsauftrag verpflichtet sind, diesen konterkarieren. Als prominentestes Beispiel ist hier der beurlaubte Gymnasiallehrer Bernd Höcke zu nennen, dem als ein führender Politiker der Alternative für Deutschland (AfD) in den Medien sowie in der öffentlichen Diskussion ein revisionistisches und rechtsradikales Gedankengut zugesprochen wird und der gleichzeitig in seiner Rolle als Lehrkraft aufgefordert ist, politisch-demokratische Werthaltungen überzeugend zu vertreten. So dürfte eine solche den demokratischen Werten gegenüber nicht gefestigte, möglicherweise gleichgültige oder sich konträr verhaltende Lehrkraft zuvorderst für jene Heranwachsende folgenreich sein, die aus einem mit diesen Werten wenig verankerten sozialen Gefüge stammen – das bezieht sich auch auf Personen mit Flüchtlings- bzw. Migrationshintergrund.

Die vorliegende Abhandlung wendet sich diesem Problemhorizont zu. Sie beabsichtigt, einen Überblick über den Stand der wissenschaftlichen Diskussion zu geben, vorliegende empirische Befunde vorzustellen und Folgerungen für die erziehungs- und sozialwissenschaftlichen Diskussionen, aber auch die Bildungspolitik zu ziehen. Sie präsentiert den rahmenden Teil der kumulativen Habilitationsleistung, die dem Fachbereich 03 Sozial- und Kulturwissenschaften der Justus-Liebig-Universität Gießen vorge-

legt wird. Im Einzelnen geht es darum, die bei der Vermittlung demokratischer Werte an Studierende und künftige Lehrkräfte – jenen also, die später, zumal im Unterricht, die verantwortlichen Akteure sein werden – auftretenden Spannungsfelder und den Beitrag von Schule und Hochschule aufzuzeigen, ihre Fundierung in theoretischen Ansätzen wie Werthaltungen und Vorstellungen der Handelnden zu ergründen und Konsequenzen, die sich für die Bildungsinstitutionen ergeben, abzuleiten. Diese Abhandlung möchte den Themenkomplex der politisch-demokratischen Werthaltungen von Hochqualifizierten als einen grundlegenden Teil der Bildungs- und Hochschulforschung in den Diskurs einbetten und in seiner wissenschaftlichen wie gesellschaftlichen Relevanz etablieren. Hierfür werden zum einen ausgewählte theoretische Ansätze präsentiert, die bildungs- und demokratiespezifische Überlegungen sowie deren sozialisatorischen Gehalt spiegeln. Zum anderen liegt der Schwerpunkt auf den mittels standardisierter Erhebungen erfassten empirischen Erkenntnissen in diesem Feld, die vom Autor sowohl in eigenen Projekten – etwa in der Studie an der Pädagogischen Hochschule Freiburg – als auch als Mitarbeiter im Evaluationsprojekt Praxissemester an der Universität Gießen aufgegriffen sowie durch sekundäranalytische Auswertungen vorhandener Datenbestände im Rahmen des Studierendensurveys generiert wurden.

Das Augenmerk gilt primär den Studierenden und zuvorderst – in Rekurs auf die klassische Arbeit von Parsons/Platt (1990) – deren politisch-demokratischen Werten. Das resultiert daraus, dass Angehörige dieser sozialen Gruppe nach dem Ende ihres Studiums überproportional häufig in gesellschaftliche Schlüsselstellungen gelangen und entscheidend an der Konstruktion der sozialen Wirklichkeit teilhaben (vgl. Hoffmann-Lange 1992; Hartmann 2004); sie sind damit zentraler Teil des bestehenden politisch-demokratischen Systems. Ein besonderer Blick richtet sich auf die Gruppe der künftigen Lehrerinnen und Lehrer. Ihnen wird in ihrer späteren Rolle zugeschrieben, jene Werte zu vermitteln und weiterzutragen, die der Gesellschaft zugrunde liegen und als gemeinsamer sowie für ein soziales Zusammenleben verbindlicher Nenner gelten. In ihrer Bedeutung, entsprechende Orientierungen zu tradieren und zu stärken, sind sie zugleich Träger von einschlägigen Werten und Sozialisationsinstanz für die nachwachsenden Generationen, denen sie in Schule und Unterricht begegnen. Gelten Bildungseinrichtungen in ihrer Wirkung „als personverändernde und person-prozessierende Einrichtungen“ (Hurrelmann/Engel 1989, S. 96), befinden sich die künftigen Lehrkräfte also in einer doppelten Position bzw. Herausforderung: Als Studierende ist ihr politisch-demokratisches Wertefundament zu festigen bzw. zu pointieren und als Berufstätige obliegt ihnen die Begleitung der entsprechenden Sozialisationsprozesse der Kinder und Jugendlichen. Das ist umso wichtiger, als die schulischen Effekte bis in das Erwachsenenalter hinein relativ stabil bleiben (vgl. Grob 2009). Der auf mehreren Ebenen

und über einen längeren Zeitraum anzusiedelnde forschende Blick (vgl. Fend/Berger/Grob 2009) sollte diesen Prozessen der funktionalen Aufrechterhaltung einer demokratischen Gesellschaft gelten – und damit den Lehrkräften, die individuelle und soziale Charaktere formen, deren Handlungsweisen die „Zugehörigkeit zu dieser Gesellschaft“ spiegeln und die „genau das *zu tun wünschen*, was sie notwendigerweise tatsächlich *zu tun haben*. Äußerer Druck wird durch inneren Zwang und eine besondere Art menschlicher Energie ersetzt, die in die Charakterzüge einfließt“ (Fromm 1980, S. 210; Hervorh. i.O.).

Zu analysieren sind dabei die empirisch hervortretenden politisch-demokratischen Überzeugungen der Hochqualifizierten insgesamt und die der Lehramtsstudierenden im Besonderen. Von Interesse sind die Kovariationen zwischen den Indikatoren des Wertesyndroms sowie mit weiteren Wirkgrößen – so neben sozialen Merkmalen wie Geschlecht und sozialer Herkunft auch hochschulbezogene Faktoren, etwa die Semesterlage oder das Studienfach. Ferner ist zu erkunden, inwieweit die Befragten ihren Berufsstand in der Verantwortung sehen und in ihrer Ausbildung vorbereitet werden, Heranwachsende an die Demokratie heranzuführen. Auf Grundlage der Befunde aus den verschiedenen Erhebungen ist zu sondieren, welche Mängel und Ansatzpunkte für strukturelle bzw. institutionelle Veränderungen sich dabei im Studium zeigen. Hier anknüpfend sind die Bemühungen, die für eine Demokratie als zentral geltenden Prämissen zu vermitteln (vgl. Müntefering 2005), zu beleuchten sowie ein Vergleich zwischen dem erwarteten Demokratieverständnis und dem der künftigen Elite zu ziehen – und damit eine seit langem postulierte Diskrepanz zwischen Anspruch und Realität (vgl. Glotz/Malanowski 1982) empirisch zu prüfen. Hierfür die Sicht der zentralen Akteure nicht einzubeziehen, wäre ein Mangel und dürfte eine rationale Gesellschaftsanalyse mindern (vgl. Popitz et al. 1952). In Rechnung zu stellen ist nicht zuletzt, dass sich die individuellen wie gesellschaftlichen Vorstellungen in der Zeit wandeln und generationspezifisch gestalten können (vgl. Mannheim 1970). So bietet es sich an, grundlegende Strukturen und Instrumente sowie die Werteaneignung und -vermittlung zu fokussieren, um die Wirksamkeit bzw. Effektivität des sich wandelnden Bildungssystems zu ergründen und die sich daraus ergebenden Herausforderungen für das Studium wie für die Lehrerschaft aufzudecken.

Dies zugrunde legend beabsichtigen die folgenden Ausführungen, einen Einblick in die theoretischen und empirischen Rahmungen zu geben, den Stand der Erkenntnisse sowie Forschungslücken aufzuzeigen. Darauf basierend werden Vorschläge für die weitere empirische Auseinandersetzung mit diesem Thema und für die Praxis formuliert. Grundlage dafür sind die bisherige Forschung und die Publikationen des Autors.

Aus diesem Grund beziehen sich die Erörterungen auf die vom Autor bislang geleistete Literaturarbeit und auf ausgewählte, in Publikationen verfügbare empirische Befunde.¹

Hinweise zur Gliederung

Der vorliegende Text umfasst fünf Teile. Dieser Darstellung der Zielsetzung folgt in Kapitel 2 die Skizzierung des theoretischen Fundaments: Es widmet sich den politisch-demokratischen Werten sowie dem Verhältnis zwischen ihnen und diskutiert sodann grundlegende theoretische Ansätze entlang des Spannungsfeldes zwischen der Demokratie als Methode und als Lebensform. Zur Sprache kommen der damit verbundene gesellschaftliche Anspruch sowie die entsprechende Bildung und deren prozesshafte wie institutionelle Ausgestaltung. Enthalten sind hier auch begriffliche Zuspitzungen und Unterscheidungen. Kapitel 3 wendet sich dem Beitrag der empirischen Hochschulforschung als Teil der Bildungsforschung zu und nimmt eine eher makrostrukturelle Perspektive ein. Aufgegriffen werden Aspekte der Studiensituation und des studentischen Daseins sowie die Wertevermittlung bei der künftigen Elite. Dabei wird kein Anspruch auf eine umfassende Präsentation der differenzierten Perspektiven erhoben; vielmehr kann nur ein exemplarischer Blick auf die spezifischen Standpunkte geworfen werden. Dem folgt in Kapitel 4 die zentrale Präsentation der empirischen Befunde. Hierfür werden neben der Methodik und den Datengrundlagen zunächst Befunde zu den Rahmenbedingungen des Studierens analysiert und Rekurs auf die Erkenntnisse über die Werthaltungen der Befragten genommen. Sodann werden die wichtigsten Ergebnisse aus den Studien des Autors vorgestellt: zum einen zu den politisch-demokratischen Orientierungen und Werthaltungen der Studierenden an den Universitäten und der Pädagogischen Hochschule, zum anderen werden die Beziehungsgeflechte zwischen den Indikatoren der zentralen Begriffe sowie die sozialen und individuellen Determinanten ergründet. Auf dem Prüfstand stehen ferner die Zuschreibung von Verantwortlichkeit durch die Lehramtsstudierenden und die Vorbereitung darauf, diese in die Schulpraxis hineinzutragen. Eine kurze Zusammenfassung und die Interpretation der Befunde schließen sich an. Die Ausführungen münden mit Kapitel 5 in eine gesamthafte Würdigung. Beleuchtet werden gesellschaftspraktische und hochschulische Konsequenzen sowie Desiderate für die weitere Forschung.

Den Anmerkungen folgen die Publikationen des Autors, die als Habilitationsleistung eingereicht wurden (vgl. Bargel/Bargel/Dippelhofer 2008; Dippelhofer 2011a; Dippelhofer 2013; Dippelhofer 2014a; Dippelhofer 2014b; Dippelhofer 2015).

2 Werthaltungen als Element von Demokratie und Bildung

In der öffentlichen Diskussion wie in der wissenschaftlichen Debatte wird „Werten“ und ihrer Vermittlung ein hoher Stellenwert zugewiesen – zumal in Verknüpfung mit demokratischen Orientierungen, die als Grundlage für das bestehende Gesellschaftsmodell gelten. Hierbei hat Bildung dahingehend eine zentrale Rolle, diesen Vermittlungsprozess einzuleiten, zu steuern, nachhaltig zu realisieren und hinsichtlich seines Gelingens konstruktiv zu prüfen. Entsprechend widmet sich das vorliegende Kapitel verschiedenen theoretischen Positionen, die diese Thematik beleuchten. Durch ihre Vielfalt ist dies nicht in absoluter Gänze, sondern nur in einer eher exemplarischen Absicht umsetzbar. So wird hinsichtlich eines besseren Verständnisses zuvorderst das zentrale Konstrukt Werte in seiner Bedeutung für die Demokratie diskutiert (2.1). Dem folgt eine Auseinandersetzung mit ausgewählten theoretischen Demokratieansätzen, in denen sich spezifische Werte und deren Vermittlung spiegeln (2.2). Hinsichtlich der fundamentalen Stellung von Bildung schließt sich eine Diskussion über deren Inhalte und Grundlagen an (2.3); ferner wird diese auf die Bedeutung von Bildungsinstitutionen und deren Vermittlung politisch-demokratischer Werte ausgeweitet (2.4). Dies abschließend wird die Verknüpfung von Demokratie und Bildung erörtert (2.5).

2.1 Werte und ihre Bedeutung für die Demokratie

Die Verwendung und Ausgestaltung des Begriffs „values“ basiert auf den Vorschlägen von Kluckhohn (1951). Er sieht darin „a conception, explicit or implicit, distinctive of an individual or characteristic of a group, of the desirable which influences the selection from available modes, means, and ends of action“ (S. 395). Vor allem von Talcott Parsons aufgegriffen und in die soziologische Diskussion eingeführt, liegt dieser Lesart folgend darin „keine Eigenschaft von Objekten, sondern eine Komponente der Strukturierung (*patterning*) von *Handeln*, eine Komponente, die einen oder mehrere daran orientierte Akteure auf ein oder mehrere Objekte bezieht. Als ‚Vorstellung‘ wie auch als ‚Orientierungsmuster‘ sind Werte *kulturelle* Objekte, die durch Institutionalisierung zum charakteristischen Merkmal von Gruppen werden können“ (Parsons/Platt 1990; S. 56; Hervorh. i.O.). Die Rolle von Werten basiert darauf, dass sie Präferenzen zur Beurteilung und Bewertung sozialer Erfordernisse präsentieren und eine nachhaltige soziale Komponente aufweisen (vgl. Gensicke/Neumaier 2014). Sie skizzieren gegenstandsbezogene und situationsübergreifende Haltungen, die gesellschaftlich geteilt werden. Als institutionalisierte „Orientierungspunkte für die Normen des Handelns“ (Meulemann 1996, S. 27) bieten sie eine Art Wegweiser des Wünschenswerten. Ihnen sind gesellschaftlich transportierte Normalitätsvorstellungen immanent, die Verhalten bzw. Hand-

lungen prägen. Von den Individuen verinnerlicht, formen sie sich zu Leitbildern, die auf die weiteren Sozialisationsprozesse wirken.

Anders als das besonders in der Psychologie prominente Konstrukt „Einstellungen“, das sich auf situative Merkmale und individuelle Präferenzen des Handelns bezieht sowie „kognitive, affektive und behaviorale Komponenten beinhalten kann“ (Bierhoff/Rohmann 2014, S. 87), fungieren Werte als ein ideeller Bezugsrahmen in der Gesellschaft, der aber nicht in jeder konkreten Situation handlungsleitend sein muss. Entsprechend unterscheiden sich in der empirischen Forschung die Operationalisierungen der beiden Begriffe. Ihre Definitionen sind aber nicht gänzlich trennscharf und weisen gewisse Uneinheitlichkeiten sowie Überschneidungsmengen auf. Für die vorliegenden Analysen genügen aber die hier herausgearbeiteten, wesentlichen Merkmale des erkenntnisleitenden Begriffs „Werte“ bzw. die synonym verwendeten „Werthaltungen“ und „-orientierungen“.²

Durch ihren grundsätzlichen Charakter erscheinen Werte insoweit für die Stabilität einer Demokratie relevant, als dass diese politische Formation in hohem Maße selbst wertfundiert ist. Sie ist darauf angewiesen, dass die Gesellschaftsmitglieder die auf das System bezogenen Orientierungen bewusst wahrnehmen und aktiv vertreten. Um dies zu gewährleisten, bedarf es politischer, partizipativer und mündiger Individuen (vgl. Edelstein 2010), die ihrerseits in Bildungsinstitutionen so geformt und geprägt werden, dass deren grundlegende Inhalte als feste Bestandteile in die individuellen charakterlichen Züge und Vorgehensweisen eingehen (vgl. Fromm 1980). In diesen Einrichtungen sind demokratische Werte institutionalisiert und werden bzw. sind als offizieller Bildungsauftrag ein Teil des gesamten Kontextes, in dem sich die Sozialisation vollzieht. Dieser Rahmen ermöglicht die Organisation der „wichtigsten sozialen Kräfte in der Weise, daß [sic!] sie gemeinsam zur Herstellung oder Aufrechterhaltung eines normativ bestimmten Zustands beitragen“ (Parsons/Platt 1990, S. 51) – auch wenn die Wirkung auf die Individuen nicht deterministisch ist.

Die in Institutionen geronnenen Werte sind von enormem gesellschaftspraktischem Interesse: Nach 1945 durch die Alliierten gestützt, sollten sie ein friedliches, humanistisches und soziales Zusammenleben ermöglichen und totalitäre Regime vermeiden (vgl. Gerhardt 2005). Im Vergleich zur Weimarer Republik war man nach dem Zweiten Weltkrieg gerade in Deutschland bestrebt, sie nicht nur strukturell, sondern individuell tiefgreifender zu verankern und zu realisieren. So zielten die ersten westeuropäischen Initiativen auf eine Verbesserung der Lebensumstände und ein friedliches Zusammenleben aller ab. Durch „konkrete Tatsachen“ – etwa eine „Solidarität der Produktion“ – sollte „jede[r] Krieg [...] nicht nur undenkbar, sondern materiell unmöglich [werden]“

(Schumann 1950, o.S.) und in ein gemeinsames und demokratisches Europa münden; dieses galt bereits während des Zweiten Weltkrieges als einziger Weg für ein friedliches und soziales Zusammenleben (vgl. Spinelli/Rossi/Colorni 1941). Die dafür relevante und auch in Deutschland bestehende Akzeptanz demokratischer Grundlagen, auf die schon Montesquieu (1965) hingewiesen hat, dürfte Resultat einer entsprechenden Bildungsarbeit in Bildungseinrichtungen wie Schule und Hochschule sein. Neben einer unmittelbaren Erziehung und den auf die Bildung der Persönlichkeit gerichteten Prozessen, gilt das nicht-intendierte Sozialisationsgeschehen als ein weiterer, zentraler Mechanismus (vgl. Rippl/Seipel 2012; Philips 1995; Kohlberg 1987).

Dabei haben sich mit den sozialen wie ökonomischen Veränderungen auch die Sicht auf Demokratie, die mit ihr verbundenen Werte sowie deren Vermittlung und Ausgestaltung gewandelt: von einer formalen Regierungsform zu einer Lebensform, zu mehr Teilhabe, Erfahrbarkeit und Verinnerlichung entsprechender Werte (vgl. Himmelmann 2007; Lind 2006). Das spiegelt gegenüber den bestehenden Strukturen oft widersprüchliche Forderungen nach mehr über die parlamentarischen Demokratiestrukturen hinausgehenden, individuellen Teilhabemöglichkeiten, Volksentscheiden auf allen politischen Ebenen sowie transparenteren Entscheidungsstrukturen (vgl. Zeit-Online 2013; CDU/CSU/SPD 2013; Roth/Häfner 2002). Begleitet wird das von einem „dehnbare[n] Demokratieverständnis“ (Kaube 2014, o.S.) und „strategische[n] Erwägungen politischen Machterwerbs bzw. Machterhalts“ (Holtmann 2004, o.S.) – wie sich das bspw. bei der Suche nach einem Bundespräsidenten zeigt. So dürfte die Einschätzung Weizsäckers Bestand haben, dass Demokratisierungen oft machtpolitischen Kalkülen unterliegen (vgl. Handelsblatt 2004). Dabei gilt es als ein kritisches Moment, wenn die Realität nicht mit den demokratischen Vorstellungen konvergiert (vgl. Minkmar 2014).

2.2 Demokratieansätze – ausgewählte theoretische Perspektiven

Demokratischen Werthaltungen liegen spezifische Vorstellungen zugrunde, die auch in den theoretischen Konzeptualisierungen aufscheinen und die Demokratie entweder als reine Methode der Herrschaftssicherung und -gestaltung oder als identitäre Lebensform begreifen. Beides wirkt differenziert auf die individuelle Entfaltung und die Bedingungen, deren Werte zu internalisieren und zu realisieren.³

Demokratie als eine Methode

Anders als klassische bzw. vormoderne Theorien (vgl. Aristoteles 1989; Hobbes 1970) hält Weber (1988a) – besonders unter dem Eindruck des Ersten Weltkrieges – freie, allgemeine und auf Gleichheit basierende Wahlen für einen entscheidenden Mechanismus zur politischen und ökonomischen Entwicklung eines Landes. Eine „souveräne

Macht", die alle gleichermaßen einbezieht, galt als Garant gegen eine reine Finanzherrschaft und Erwerbsinteressen sowie zur grundlegenden Versorgung der Massen. Ein alle sozialen Klassen repräsentierendes Parlament bot dabei eine „Kontroll-, Debatte- und Führungsauslesefunktion“ (Schmidt 2000, S. 180), um aus wettbewerblicher und freier Wahl einen rationalen, charismatischen und vertrauensvollen „Führer“ als Gegengewicht zur Beamtenherrschaft zu wählen. Damit wurde der Demos zwar erweitert und mit der Herrschaft verbunden, er galt aber wegen seiner geringeren Verstandestätigkeit als Gefährdung, „nur bis übermorgen“ denkend und „emotionalen und irrationalen Beeinflussungen ausgesetzt“ (Weber 1988b, S. 273). Wie die Fähigsten erkannt werden, bleibt ebenso unreflektiert wie das „Verselbständigungspotenzial“ der Gewählten (vgl. Schmidt 2000; Tocqueville 1985).

Ähnlich begreift Schumpeter (1993) nach dem Verfall anderer Autoritäten „die souveräne Macht des Volkes“ (S. 392) als neue Form der Herrscherwahl und Demokratie als „institutionalized competition for power“ (Shapiro/Hacker-Cordón 1999, S. 4). Sie scheint für die Parteien wichtig, „wenn, weil und wann es ihren Idealen und Interessen dient, und sonst nicht“ (Schumpeter 1993, S. 381). Dem Individuum selbst mangle es an politischem Interesse, Wissen, kommunikativen Kompetenzen und Realitätssinn; bei politischer Aktivität wird es infantil, leicht beeinflussbar, irrational und verantwortungslos und sinkt auf eine „tiefere Stufe der gedanklichen Leistung“ (ebd., S. 416). Politische bzw. ökonomische Ideen und ein Allgemeinwille würden durch politische Akteure geformt. Obgleich es hier der entsprechenden Kompetenzen bedarf, ist erneut die Befähigung dazu unklar, gelten doch politische Diskurse als Risiko. Als „ein Produkt des kapitalistischen Prozesses“ (ebd., S. 471) stehen der Demokratie sozialer Wandel und Kritik an der kapitalistischen Ordnung entgegen, die für Schumpeter ebenso nachteilig sind wie Repräsentation, Teilhabe, Selbstbestimmung und Mündigkeit.

Auch Downs (1957) sieht Demokratie als Konkurrenzkampf von Parteien um „das funktional Erforderliche“ (Schmidt 2000, S. 212). Im ökonomischen Rahmen von Angebot und Nachfrage überlegt der Einzelne seine Wahlpräferenz bzw. die Wahrnehmung seiner Herrschaft. In einem Tauschsystem versuchen Parteien als Anbieter und Wähler als Verbraucher bzw. Konsumenten, hohe Gewinne zu erzielen. Idealerweise wissen alle um politische Zusammenhänge, Chancen und Alternativen zur Nutzenmaximierung. Bei einem Erfolg gilt es als rational und logisch, dass Parteien ihre Versprechungen umsetzen und bei Niederlagen für spätere Gewinne Inhalte bzw. Ideologien ändern. Ferner wird der Nutzen eines Stimmenverkaufs unterer Einkommensschichten höher erachtet als individuelle bzw. gruppenorganisierte Aktivitäten für eigene Interessen. Downs sieht dabei nur bei einer geringen Wahlbeteiligung und „organisationskräf-

tigen, stimmenmächtigen und konfliktfähigen Produzenteninteressen" (Schmidt 2000, S. 220) Einflusschancen, die die entsprechenden Informationskosten tragen können. In dieser Sicht unterliegt Demokratie einem rationalen Kosten-Nutzen-Kalkül.

Demokratie gestaltet sich hier als Funktionssystem für Machterwerb und -sicherung. Das Individuum erscheint zwar als wichtig, wird aber von direkter Teilhabe und Mitgestaltung ausgegrenzt, wenn dies den Intentionen verantwortlicher Akteure widerspricht.

Demokratie als identitäre Lebensform

Demokratie als Chance individueller wie gesellschaftlicher Entwicklung, Teilhabe und Gestaltung wurde schon im 18. Jahrhundert diskutiert, besonders von Rousseau (1977). Eine Entfernung von Regierung und Gesetzgebung von der Bevölkerung mündet für ihn in Selbstregierung, „Elend und natürliche[n] oder gesellschaftliche[n] Katastrophen" (Schmidt 2000, S. 94). Dem gesellschaftlichen Niedergang, der durch einen institutionell bedingten ökonomischen wie politischen Wandel und zivilisatorische Errungenschaften prognostiziert wird, wäre mit konsensual orientierten Individuen zu begegnen. Dies setzt eine Verinnerlichung und Umsetzung demokratischer Werte sowie die Vermeidung von Partikularinteressen und einer Herrschaft durch Wenige und Institutionen voraus. Da keine andere Staatsform von Kritik und Kämpfen so sehr begleitet wird wie die demokratische, sollte sich jeder für seine Rechte „mit Kraft und Ausdauer wappnen" (Rousseau 1977, S. 74). Dies bedarf der Mündigkeit, individueller freier Meinungs- und Willensbildung sowie kritischer Reflexionen als Mittel gegen die „Manipulation seitens einer geistig-politischen Elite" (Schwan 1993, S. 227).

Für Habermas et al. (1967) arbeitet „Demokratie [...] an der Selbstbestimmung der Menschheit und erst wenn diese verwirklicht ist, ist jene wahr" (S. 15). Das stößt im Spätkapitalismus auf Probleme: Neben der Garantie allgemeiner Wohlfahrt in Zeiten geringer Sozialleistungen geht es um „Gleichheit" in einer auf Ungleichheit basierenden Gesellschaft, in der eine Minderheit über eine Mehrheit bestimmt. Ferner wird „Freiheit" zu einem nur unter bestimmten Bedingungen erreichbaren Gut (vgl. Tillmann 2000). Im liberalen Verständnis wird eine institutionalisierte Herrschaft von Gesetzen und begrenzter Teilhabe deutlich, die den individuellen Status an den subjektiven Rechten gegenüber anderen und dem Staat misst. Die republikanische Tradition strebt nach öffentlicher Autonomie, partizipativen und kommunikativen Rechten für Reflexionen ökonomischer Marktbedingungen sowie Rückkopplungen zwischen administrativer Macht und kommunikativer Herrschaft. In der Verbindung beider Tendenzen zu einer „deliberativen Demokratie" sieht Habermas die Verwirklichung demokratischer Werte.

Hier gelten Diskurse, politische Einrichtungen, „Institutionen der Bürger- oder Zivilgesellschaft“ (Buchstein 2001, S. 259) und eine Medienöffentlichkeit als zentral.

Offe (1996) sieht die Vorzüge des demokratischen Verfassungsstaates dabei weniger als ein Gut für die Masse. Fehlende Systemalternativen führen kaum zu seiner Weiterentwicklung als vielmehr in strukturelle Aushöhlungen des Bestehenden sowie zum Verlust des normativen Gehalts der Gesamtidee und „ihrer verpflichtenden Kraft für Bürger wie Eliten“ (ebd., S. 143). Dabei verlieren zentrale Bedingungen wie die innere und äußere Souveränität, ökonomische Verbesserungen der Mehrheit, politische Alternativen, säkulare Prämissen, die „Selbstanerkennung“ territorialer und personeller Umstände sowie ein gegenseitiger Vertrauensvorschuss zwischen Regierung und Bürgern, vor allem in kapitalistischen Staaten, an Gewicht. Nur strukturbherrschende Großkonzerne gelten als zu Veränderung und Vermittlung eines Willens fähig. Das spiegelt sich wider in der Verankerung und Akzeptanz von Prinzipien bzw. Werten demokratiefernere Einrichtungen, fehlendem Vertrauen in die Kompetenzen politischer Vertreter und des Souveräns, der ohne Diskursfähigkeit skizziert wird (vgl. Gille/Queisser 2002). Damit wäre bereits eine Deliberation ein Machtverlust demokratisch wie nicht demokratisch besetzter Institutionen in Richtung mehr individueller Teilhabe, politischem Bewusstsein und kommunikativen Kompetenzen.

Hier werden Akteure deutlich, deren Ansichten „do not suddenly begin with one's eighteenth birthday“ (Niemi 1973, S. 117). Die Entfaltung der hier enthaltenen „Idee der Mündigkeit“ und zentralen egalitären „Normen wie Gerechtigkeit, Gleichheit und Freiheit“ (Tillmann 2000, S. 226) bedarf einer frühen und steten Erziehung, Bildung und Sozialisation. Damit sind jene Begriffe gekennzeichnet, die zur Wertevermittlung beitragen, freilich ohne genau klären zu können, welcher dieser sozialen Vorgänge und Mechanismen am wirksamsten und ausschlaggebend ist: *Sozialisation* „ist überall“ (Brüsemeister 2008, S. 61, Hervorh. i.O.); sie ist nicht intentional und vollzieht sich gleichsam hinter dem Rücken der Akteure – Prozesse und Ergebnisse von Erziehung und Bildung subsumierend. *Erziehung* hingegen erfordert zielgerichtetes Handeln und meint „die Etablierung sozial erwünschter Eigenschaften von Personen durch Bezugspersonen“ (Grundmann 2011, S. 63). *Bildung* schließlich – ein nur im deutschsprachigen Raum verwendeter Terminus mit einer langen Tradition – bezeichnet „den Prozeß [sic!] der Selbstentfaltung und Selbstbestimmung der Person in Auseinandersetzung mit der ökonomischen, kulturellen und sozialen Lebenswelt“. Neben einem autonomen sozialen Handeln, „eine[r] kritische[n] Distanz zu den herrschenden Meinungen und Machtverhältnissen sowie ein[em] Ertragen von Widersprüchen und Spannungen von kulturellen und sozialen Erwartungen und Anforderungen“ enthält dies stets „das Ele-

ment der Befreiung des Menschen von überkommenen sozialen und gesellschaftlichen Verhältnissen“ (Hurrelmann/Engel 1989, S. 90).⁴

2.3 Bildung als zentrales Element

Die vorliegende Abhandlung konzentriert sich auf Bildung als ein Geschehen, in dem politisch-demokratische Werte vermittelt und erworben werden. Diese Entscheidung gründet in der Nähe zwischen dem Verständnis von Demokratie als identitäre Lebensform und Bildung als Teil von Persönlichkeitswerdung und emanzipatorischer Befreiung von tradierten Verhältnissen und verweist zudem auf den Beitrag von Bildungsinstitutionen.⁵ Denn ohne ein entsprechend gebildetes Individuum dürfte zu Recht anmerkbar sein, dass „high levels of political interest and participation may not be beneficial to constitutional democracy“ (Milbrath 1966, S. 149). In der griechischen Antike ging es bereits um die Gestaltung des Einzelnen hin zur „Idee des Guten“, zu „Wahrheit und Vernunft“, einem vernünftigen Handeln sowie dem Interesse an öffentlichen Angelegenheiten (vgl. Hentig 2009). Im Mittelalter Erziehungsmittel zur Vermittlung der christlichen Glaubenslehre, manifestierten sich in der Aufklärung die antiken Werte in Richtung individueller Handlungs- und Kritikfähigkeit sowie sozialer Kompetenzen. Bezugnehmend auf den griechischen Bildungsbegriff „Paideia“, ging es um die „Formung des Menschen zur Vollkommenheit an Leib und Seele“ (Löw 2006, S. 20) und eines mündigen Individuums (vgl. Alkemeyer 2009; Humboldt 1999). Wurde diese Vorstellung nach dem Zweiten Weltkrieg wieder gestärkt (vgl. Philips 1995), konstatierte die OECD in der frühen BRD das mithin rückständigste Bildungswesen. Sah man darin einen „wirtschaftlichen Notstand“ (vgl. Picht 1964; Kim 1994), sollte dies mit der Überzeugung „Bildung ist Bürgerrecht“ als ein „soziales Grundrecht“ (vgl. Dahrendorf 1966; Peisert 1967) kein Privileg Weniger sein, sondern alle zur Teilhabe und emanzipativen Formung aufrufen. Das findet seit den 1960er-Jahren Ausdruck in nach wie vor aktiven und differenzierten, partizipativen Bürger- und Basisgruppen bzw. Bewegungen sowie dem Streben nach Gleichberechtigung, Selbstverwaltung und Politisierung.

Konträre Bildungsansichten orientieren sich stärker am ökonomischen Primat (vgl. DIHK 2004; Scherrer 2002; HRK 2001). Dort wandelt sich Bildung von einem emanzipativen und mündigen Anspruch zu einer Sachbildung und reduziert die Rolle des Individuums auf eine ökonomische „Funktion in der Gesellschaft“ (Schulz 2002, S. 16). Spezifische Beschränkungen bzw. Auswahlverfahren zur Bildung und ein umfassender Wettbewerbsgedanke zwischen Bildungseinrichtungen gelten als Motor für eine produktive Entwicklung (vgl. BMBF 2013; Kielmansegg 1984). Begleitet wird das von kritisch fokussierten, kürzeren Bildungszeiten (vgl. Bargel/Bargel/Dippelhofer 2008; SZ o.J.). Damit wird das Postulat aufgebrochen, Bildung sei durch ein „tiefes, leidenschaft-

liches Verhältnis zu Langsamkeit, zu Dauer und Kontinuität“ (Grigat 2003, S. 475) charakterisiert. Seit der Antike war man sich bewusst, diese Prozesse nicht beschleunigen zu können, denn: „[N]icht die Eile gibt den besten Rat“ (Euripides 1958, S. 384).

Eine weitere Konsequenz bezieht sich auf die Veränderung bzw. Anpassung der Inhalte an ökonomische Erwartungen, Vermittlungs- und Überprüfungsformen: So sollen mehr Strukturierungen und Vorgaben zu einem übersichtlicheren Studium führen, seine „berufsqualifizierende Funktion [...] wieder besser zur Geltung zu bringen“ und den „Bedingungen in der Wissenschaft und den Tätigkeitsfeldern“ (KMK 2000, S. 3) gerecht werden. Das mündete etwa in die Bachelor- und Masterstudiengänge, die inhaltlich entrümpelt, attraktiver, flexibler und optimaler betreut auch Studienabbrüche reduzieren und besser auf den Arbeitsmarkt vorbereiten sollen (vgl. HRK 2005; DIHK 2004; KMK 2004). Dies spiegelt sich in der auch für die Schule geltenden Outputorientierung wider, die – von Bildungsstandards und -tests begleitet – bundesweit einheitliche Vergleiche sowie fachlich zu erreichende Fähigkeiten, Kenntnisse und Kompetenzen anvisiert. Damit geht der Gedanke an eine schulische Qualitätsentwicklung sowie Überprüfung einher, inwieweit die Heranwachsenden die Erwartungen erfüllen (vgl. Groß Ophoff 2013; Prenzel et al. 2013; Eickelmann et al. 2014; KMK 2005).

2.4 Bildungsinstitutionen und politisch-demokratische Werte

Zur Fundierung der gesellschaftspolitischen Erwartungen wird neben den Eltern, Peers, Medien, Vereinen und Parteien zuvorderst den Bildungsinstitutionen sozialisatorische und bildende Relevanz zugesprochen – vor allem der Schule und der dort wirkenden Lehrerschaft sowie der Hochschule, in der die künftigen Lehrerinnen und Lehrer für ihren Beruf qualifiziert werden (vgl. Dippelhofer 2008; Claußen/Geißler 1996).

Die Bedeutung von Schule und Lehrerschaft

Wenn es um einen frühestmöglichen Aufbau demokratischer Kompetenzen geht, ist die Schule als erster, für alle verpflichtender, gesellschaftlich eingerichteter und gesteuerter Sozialisationsort zentral. Sie soll den Heranwachsenden soziale Verantwortung, politische und praktische Bildung, individuelle Urteils- und Handlungskompetenzen sowie Toleranz und Achtung gegenüber Individuen und ihrer Umwelt vermitteln und zur selbständigen Durchdringung der Welt befähigen. Dies ist eine querschnittliche Aufgabe, die zu erfüllen alle Fächer gleichermaßen aufgerufen sind (vgl. Schmid/Watermann 2009; KMK 2009; Hentig 2004; Fend 1980). Dafür bedarf es einer spezifischen, gleichsam disziplinübergreifenden Bildung, ihrer Vermittlung sowie eines Raums dafür (vgl. Edelstein/Frank/Sliwka 2009; Lind 2009; Edelstein/Fauser 2001).

Eine besondere Rolle wird dabei der in den letzten Jahren stärker werdenden Ganztagschule (GTS) zugewiesen, die eine bessere Vereinbarkeit von Familie und Beruf, individuelle schulische und soziale Förderungen sowie Bildungsgerechtigkeit anstrebt (vgl. Maschke/Schulz-Gade/Stecher 2015; Dippelhofer/Dollinger 2014). Sie zeichnet sich durch spezifische strukturelle und pädagogische Bedingungen, Kooperationen sowie Angebote aus, die auch die Möglichkeiten ihrer Lehrkräfte erweitern (vgl. Coelen/Stecher 2014). Demokratie gilt als Ernstfall und zentrale Aufgabe der Schule – hierfür bedarf es „Formen einer kommunikativen, diskursiven und kooperativen pädagogischen und didaktischen Praxis [...], für welche die Ganztagschule Gelegenheit bietet“ (Edelstein 2009, S. 81). Durch ihre breiteren Lern- und Bildungsstrukturen wird hier die Chance gesehen, Formen zur Vermittlung demokratischer Werte zu entwickeln und zu vertiefen (vgl. Edelstein 2009; Wunder 2006) – eine entsprechende empirische Forschung ist aber marginal. Sofern vorhanden, wird eine in bestimmten Bereichen aktive Schülerschaft und ein, auch im Vergleich zum pädagogischen Personal, differenziertes Verständnis von Partizipation skizziert (vgl. Coelen/Wagener 2009). Neben den strukturellen und fachlichen Momenten werden neue bzw. verstärkte Herausforderungen für die Lehrkräfte sowie deren Aus- und Fortbildung betont (vgl. Speck 2012).

Solche Bildungsziele spiegeln sich durchaus in den Vorgaben und Lehrplänen wider, die die Schule und die Lehrerschaft zu vermitteln haben (vgl. KMK 2009). Die Einführung der Bildungsstandards legt die Herausforderungen und Aufgaben an Unterrichten und Lernen zwar noch deutlicher fest (vgl. KMK 2005) – diese fokussieren aber stärker den Kern des jeweiligen Faches und ein systematisches und vernetztes Lernen. Als Orientierungs-, Bewertungs- und Rückmeldefunktion, für den konkret skizzierbaren Stand der Bildung und ihrer Vermittlung verstanden, wird erwartet, „dass sie in Aufgabenstellungen umgesetzt und prinzipiell mit Hilfe von *Testverfahren* erfasst werden können“ (Klieme et al. 2003, S. 19; Hervorh. i.O.) – das dürfte besonders aus dem mittelmäßigen Abschneiden der deutschen Schülerschaft in internationalen Vergleichsstudien resultieren (vgl. OECD 2014; Steffens 2007; Baumert et al. 2001; Baumert et al. 1997). Dabei dürfte sich die Messung politisch-demokratischer Werte den sich der klassischen Testtheorie verpflichteten Verfahren (vgl. Prenzel et al. 2013; Eickelmann et al. 2014) eher entziehen: Denn allein deren Operationalisierung gestaltet sich schwieriger als die Erhebung klar umrissener Kompetenzen und Wissensbestände; zudem tritt eine gewisse Variation der Überzeugungen in Abhängigkeit von gesellschaftlichen Entwicklungen hinzu, die fälschlicherweise als Lernzuwachs interpretiert werden und soziale Besonderheiten weniger in den Blick nehmen könnten.

Die den PISA-Studien zugrundeliegende und vorgenommene Reduktion auf den Erwerb spezifischer Sachkenntnisse, Fähigkeiten und Kompetenzen führt zu Diskussionen über die Wirkung auf Bildung und ihre Vermittlung sowie über die Entdemokratisierung von Schule und ihren Akteuren (vgl. Grundschulverband 2007; Jahnke/Meyerhöfer 2007; Koch 2007). Ferner wird die Reduktion des aufklärerischen Ideals von Bildung befürchtet (vgl. Münch 2009; Herrmann 2003). Gerade hinsichtlich der Aufgabe von Lehrkräften, nachwachsende Generationen demokratisch zu sozialisieren, dürfte dies einen eingehenden Blick erfordern. Dabei wird die Kritik von Hentig (1980) an den Leistungsvergleichen insoweit zugespitzt, als dass sie allein fachlich ausgerichtet sind und eher „wenig nützlich für die innere Schulqualität unter den Prämissen der Schulgestaltung und Schulqualität“ (Bargel 2003, S. 93) – besonders auch hinsichtlich der neuen Herausforderung der Inklusion, die die Lehrerinnen und Lehrer ebenfalls zu leisten haben. Da es weder ein einheitliches Qualitätsprofil noch „[d]ie gute Schule“ geben kann, dürfte es schwer sein, „sie einfach über einen Leisten, und sei es der von Leistungstests zu brechen“ (ebd., S. 85).

Es sind die Lehrerinnen und Lehrer, die den Bildungsauftrag der Schule konkretisieren und umsetzen, ihm Gestalt und Wirkungskraft verleihen und die Heranwachsenden an politisch-demokratische Orientierungen heranzuführen – sei es implizit als Sozialisationsmodell, über explizite Bildungsinhalte oder im konkreten Erziehungshandeln. Denn sie sind es, die im Mittelpunkt stehen und „das ‚Geschäft‘ der formalen Erziehung“ (Parsons 1987, S. 103) primär in der Klasse ausführen. Das führt zu der Frage, über welches Wertefundament sie selbst verfügen, inwieweit dieses während des Studiums gefestigt wurde und inwieweit sie in ihrer Ausbildung befähigt wurden, gesellschaftspolitischen Erwartungen gerecht zu werden (vgl. KMK 2009). Solche Erwägungen gewinnen an Bedeutung, da die Formung demokratischer Individuen von ökonomischen Bildungsveränderungen begleitet wird. Gerade in diesem Spannungsfeld dürfte es notwendig sein, dies auf ihre Realisierung hin zu überprüfen – auch hinsichtlich der Fähigkeiten und entsprechenden Vorbereitungen der Lehrkräfte darauf.

Die Hochschule als Instanz der Wertevermittlung

Der Beitrag der Hochschule spiegelt sich neben der Hervorbringung von Wissen und Qualifizierung auch in der Vermittlung und Auseinandersetzung der Studierenden mit gesellschaftlichen Werten wider. Grundlegend gilt hier ein „gebildeter Bürger“ mit der „Fähigkeit zur kompetenten und intelligenten Teilhabe an der gesellschaftlichen Gemeinschaft“ (Parsons/Platt 1990, S. 221) und ein dies formendes Studium, wenn es zu seiner Verstärkung nicht auf Zwang, sondern auf sichtbaren Belohnungen für die Studierenden beruht, als erfolgreich. Über fachliche Gratifikationen hinaus schließt dies

eine Erweiterung der hochschulischen Autonomie hinsichtlich der Teilhabe an Macht und Verantwortung sowie die Gestaltung ihrer Umwelt ein. Der wachsenden Verknüpfung bzw. stärkeren Bedingtheit zwischen Hochschule und Gesellschaft immanent ist eine Übertragung dieser hochschulischen „Fähigkeiten mit diversen Formen von Engagement, Solidarität und Verantwortung in der Gesellschaft“ (Parsons/Platt 1990, S. 256).

Die überproportional häufige Vertretung ihrer Absolventinnen und Absolventen in gesellschaftlichen Macht- bzw. Schlüsselpositionen, d.h. als spätere Funktionsträger und „Reservoir der Machtelite“, unterstreicht die Bedeutung einer solchen institutionalisierten hochschulischen Vorbereitung – vor allem an Universitäten (vgl. Hartmann 2004; Phillips 1995; Dahrendorf 1965). Sie basiert dort besonders auf ihren Bildungsmöglichkeiten und der Zeit dazu, die seit jeher Politisierungen hervorgebracht haben (vgl. Wellie 1996). So bestehen neben dem Fachstudium exklusive Chancen, die in der Adoleszenz begonnenen Bildungs- und Entwicklungsprozesse zu erweitern bzw. zu vertiefen (vgl. Dippelhofer 2014a; Faltermaier 2008). Die Studierenden sind zwar formal im Erwachsenenalter, ihnen wird aber als „akademische Jugend“ ein Moratorium zugestanden, das ihnen diese Chancen eröffnet und sie von den Rechten und Pflichten entbindet, die das Erwachsensein skizzieren – etwa Familiengründung oder berufliche Tätigkeiten (vgl. Meulemann 2001; Parsons/Platt 1990).

Befunde der Hochschulforschung⁶ skizzieren dabei ein eher ambivalentes politisch-demokratisches Wertefundament bei den Studierenden – neben der sinkenden Bedeutung von Politik und öffentlichem Leben im Horizont ihrer Lebensbereiche besteht ein ausgeprägtes Interesse am allgemeinpolitischen Geschehen. Zugleich haben im Laufe der Jahre die demokratischen Orientierungen massiv an Rückhalt verloren – und festigen sich erst allmählich wieder (vgl. Bargel 2011; vgl. ausführlich Kapitel 4). Dies mag auch erklären, weshalb die studentische Partizipation an der Hochschulpolitik zurückhaltend ist. Als die zahlenmäßig größte hochschulische Statusgruppe sind Studierende zur eigenständigen und aktiven Gestaltung und Verantwortung gegenüber ihrer Umwelt aufgerufen (vgl. Dippelhofer 2015; SDS 1965). Dennoch ist zwar Interesse, aber wenig aktives Handeln der künftigen Elite zu vermelden. Dass die Universität dennoch als ein Ort zur Verinnerlichung und Entwicklung bzw. Weiter- und Fortentwicklung demokratischer Werte nicht nur nach, sondern bereits während des Studiums gesamtgesellschaftliche Wirkung haben kann, spiegeln bspw. die studentischen Proteste von 1968 sowie die studentischen Forderungen nach einer besseren Bildung und Demokratisierung in Südamerika und Asien wider (vgl. vet/dpa/AFP 2014; Rojas-Kienzle 2011; Gholamasad 2001; Gilcher-Holtey 2001).

Hier haben die Bologna-Reformen zu Veränderungen geführt. Einstmals gedacht für einheitliche und vergleichbare Abschlüsse im europäischen Hochschulraum, die alle Hochschultypen laubbahn- und tarifrechtlich gleichstellen, wurden zeitlich wie inhaltlich gestufte und gestraffte, formalisierte Studiengänge konstruiert (vgl. KMK/IMK 2007; HRK 2005; HRK/KMK/BMBF 2005). Zugleich variieren zentrale Begrifflichkeiten und Verständnisse: So wird von einigen Protagonisten Bildung und der hochschulische Auftrag im ökonomischen Sinne als Weg zur schnellen Berufsqualifizierung verstanden und weniger im wissenschaftlichen Verständnis als Berufsbefähigung bzw. Beitrag zur kritischen Bildung (vgl. Müller-Böling 2005; KMK 2003; DIHK 2002). Ferner werden der Wirtschaft höchste Aufsichtskompetenzen in der Hochschule eingeräumt, die die traditionelle Selbstverwaltung ablöst (vgl. Borgwardt 2013). Die ihr gegebene formale, inhaltliche wie finanzielle Autonomie wird durch den Wegfall staatlicher Vorgaben und Bedingungen begleitet (vgl. Müller-Böling 2005) und führt zu neuen Aufgaben und Abhängigkeiten – vor allem zur Kompensation der regressiven öffentlichen Finanzierung. Es gilt auch, den Erwartungen der Wirtschaft gerecht zu werden, die sich in politischen Einflüssen auf Bildung und Studium widerspiegeln (vgl. Stifterverband 2011; Bergs/Konegen-Grenier 2005; HRK 2005).

Der Wettbewerb gilt dabei als ein Mittel, die Position der Hochschule zu stärken und Defizite auszugleichen (vgl. Kielmansegg 1984). Traditionell mit Forschung und Lehre vertraut, tritt auch das wachsende Feld der Weiterbildung unter diesem Primat hervor (vgl. Dick/Dippelhofer-Stiem 2010). Er orientiert sich dabei weniger an demokratischer wie sozialer Verantwortung – obgleich nach wie vor „die ideologiekritischen Potenziale von Forschung und Wissenschaft zentrale Qualitätsmerkmale wären“ (Gellert 1984, S. 229). Vielmehr werden standardisierte Inhalte und Forschung fokussiert. Deren Erfassung und Dokumentation münden in differenzierte Hochschulrankings sowie ein „stärker vertikal stratifiziertes Hochschulsystem“ (Kehm 2008b, S. 352). Dies beschreibt eine Entwicklung, die das emanzipative und mündige Selbstverständnis der Universität ebenso infrage stellt wie eine entsprechende Bildung bzw. die Möglichkeit dazu. Gegenpositionen werden etwa von Münch (2009) vertreten.

2.5 Demokratie und Bildung – Ambivalenzen im Werteverständnis

Resümierend sind Demokratie und Bildung durch Wandel sowie Widersprüche gekennzeichnet. Das gilt für die Ansprüche und Verständnisse sowie die Vermittlungsformen und -möglichkeiten: So drückt sich der gesellschaftspolitische Anspruch seit jeher in der Etablierung von Bildungsstrukturen aus, die an demokratischen Werten und ihrer Vermittlung arbeiten – und damit an davon überzeugten und überzeugenden Individuen. Ein darauf beruhendes Bildungssystem bzw. deren Institutionen dürften in

ihrer formalen, strukturellen wie inhaltlichen Ausgestaltung an der Umsetzung dieses gesellschaftspolitischen Anspruches zu messen sein (vgl. Hentig 2004).

Konträre Vorstellungen bzw. Umsetzungen beziehen sich auf den Erwerb und die Stabilisierung von Macht und Herrschaft, die auf ökonomischen Überlegungen basieren (vgl. Schmidt 2000). Das indiziert die Hervorbringung bzw. Formung von dies stützenden Individuen – und damit ökonomischer Bildungsideale, in denen mehr fachliche und weniger emanzipative Zusammenhänge dominieren. Das Individuum wird „nur in Funktionen: als Größe in der Produktion, als Verbraucher oder als Ware am Arbeitsmarkt“ (Müntefering 2005, S. 2) gedacht und Bildung bzw. seine Einrichtungen darauf ausgerichtet (vgl. DIHK/HRK 2003).

Parallel zur gestiegenen Relevanz ökonomischer Bildung hat die emanzipative Bildung im politischen Verständnis nach wie vor einen außerordentlich hohen Stellenwert – allem voran zur Verinnerlichung, Stärkung und wehrhaften Verteidigung demokratischer Werte. Ausdruck dafür dürften daran orientierte Bildungsvorstellungen sowie entsprechende Institutionen sein. Mit einer immer stärkeren Orientierung am ökonomischen Primat ändern sich nicht nur Grundverständnisse und Erwartungen bzw. Intentionen von Bildung, sondern auch die damit verbundenen Begriffe und Sichtweisen hinsichtlich seiner Leistung und Möglichkeiten. So zeigt sich eine strukturelle Ambivalenz: Es gilt, dem gesellschaftspolitischen Anspruch folgend, demokratische Werte fest zu verankern (vgl. Dippelhofer 2013; Himmelmann 2007) – bei gleichzeitiger Aufforderung, dem ökonomischen Primat gerecht zu werden (vgl. Bergs/Konegen-Grenier 2005). In diesem Spannungsfeld agieren die Bildungsinstitutionen und mit ihnen die Lehrerschaft.

Deshalb ist es relevant zu eruieren, inwieweit sich der gesellschaftspolitische Anspruch in der Umsetzung spiegelt – zumal es zur Überlebensfähigkeit eines Systems einer überzeugten wie überzeugenden Verinnerlichung seiner Werte und Prinzipien ebenso bedarf wie deren Realisierung durch entsprechend sozialisierte und engagierte Individuen (vgl. Zimmer 1996; Parsons 1973). So ist es notwendig, im Rahmen der Bildungsforschung zum einen zu fokussieren, inwieweit diese Vorstellungen strukturell, gesellschaftlich und individuell verankert sind, und zum anderen, inwieweit die Bildungseinrichtungen dazu beitragen können; im Besonderen die Hochschulen und damit die Studierenden, die als Teil der Funktionseelite im Beruf politisch-demokratische Werte zu vermitteln haben – besonders als Lehrkräfte an den Schulen (vgl. Dippelhofer 2013; Hartmann 2004). Dabei dürfte es wichtig sein, wie sich die aus den gesellschaftlichen wie individuellen Erwartungen und Erfahrungen speisende „soziale Bildwelt“ auf die sie konstruierende Realität bezieht. Das zu vernachlässigen könnte die Gefahr ber-

gen, „die eigenen Erfahrungen in der modernen Gesellschaft rational zu reflektieren; und zwar in einer extremen und vielleicht irreversiblen Form“ (Popitz et al. 1952, S. 3).

3 Ein selektiver Blick in die empirische Hochschulforschung

Der vorliegende Beitrag misst der Schule und insbesondere den dort tätigen Lehrerinnen und Lehrern eine herausragende Rolle bei der Vermittlung politisch-demokratischer Werthaltungen an die Heranwachsenden zu. Das lenkt die Aufmerksamkeit auf jene Institutionen, an denen diese Berufsgruppe für ihre spätere Tätigkeit qualifiziert und befähigt wird: die Universitäten und Pädagogischen Hochschulen. Die Studierenden wählen einen Lehramtsstudiengang, der eine spezifische Schulform und verschiedene Fachdisziplinen berücksichtigt. Das Studium umfasst ferner erziehungs- und sozialwissenschaftliche sowie psychologische Anteile und schließt mit dem Ersten Staatsexamen ab; auf das Referendariat folgt das verstärkt auf praktische Elemente eingehende Zweite Staatsexamen. Die Studiengänge sind allesamt an den Universitäten angesiedelt; ihre Profile, Inhalte und Prüfungen variieren aber je nach Bundesland (vgl. Cortina et al. 2008). Eine Ausnahme bildet Baden-Württemberg: Dort ist die Ausbildung für die Grund-, Förder- und Sonderschulen sowie Haupt- und Realschulen an den Pädagogischen Hochschulen verortet; jene für das Gymnasium an den Universitäten. Anders als diese fokussieren die Pädagogischen Hochschulen eingehender eine praktischere bzw. praxisorientiertere Hinführung zum Lehrerberuf, um deren Hochwertigkeit zu sichern (vgl. LHG 2009; Schwark 2008; Druwe 2008). Sie widmen sich dabei ausschließlich jenen Bildungsinstitutionen, die die jüngsten sowie größtenteils weniger privilegierten Heranwachsenden formen sollen (vgl. Preuss-Lausitz 1993).

Die Lehramtsstudiengänge sind insgesamt gut frequentiert – obgleich sie aber im Gesamttabelleau des Angebots in der Minderheit sind: Wie der Bericht des Statistischen Bundesamtes (2017) ausweist, waren im Wintersemester 2016/17 rund 1,7 Millionen Studierende an den Universitäten eingeschrieben; 12% von ihnen streben das Lehramt an. Hinzu treten rund 18.000 Personen an den Pädagogischen Hochschulen, die diesen Berufswunsch teilen; diese repräsentieren 72% der dortigen Studierendenschaft.

Möglicherweise ist es diesem gewissen Minderheitenstatus ebenso geschuldet wie der Konzentration des Studiums auf die gewählten wissenschaftlichen Fächer und dem Fokus auf die Schule bzw. deren Entwicklung, dass sich die Empirie selten dieser Klientel und ihrer Ausbildung zuwendet – von wenigen Ausnahmen in der Hochschulforschung abgesehen (vgl. Händle 2007; Ramm et al. 1998). Insgesamt zeichnet sich dieses Forschungsfeld aber durch einen mannigfaltigen wie dynamischen Themenkranz sowie einen heterogenen und interdisziplinären, national wie international wach-

senden Forscherkreis aus – das erschwert zugleich seit jeher einen Gesamtüberblick (vgl. Goldschmidt/Teichler/Webler 1984). Angesichts des Facettenreichtums bleibt der folgende Überblick kursorisch und selektiv. So werden in der gebotenen Kürze lediglich drei Perspektiven erörtert, um zu versuchen, die Rahmenbedingungen der politischen Sozialisation näher zu ergründen: Merkmale der strukturellen Besonderheiten (3.1), Aspekte der Studiensituation und des studentischen Daseins (3.2) und schließlich Erkenntnisse über Werthaltungen von Studierenden (3.3). Die Darlegungen konzentrieren sich auf das deutsche Hochschulwesen und empirische Befunde aus umfangreichen, standardisierten Studien.⁷

3.1 Makrostrukturelle Analysen

Als Forschungszweig hat die empirische Bildungsforschung besonders von der in den 1990er-Jahren wachsenden „evidence-based educational policy“ profitiert und eine Reihe national wie international vergleichender Studien sowie Bildungsreformen hervorgebracht (vgl. Zgaga et al. 2015). Diese drücken sich in inhaltlichen wie strukturellen Wandlungen von Bildung und seiner Institutionen aus – und tangieren seit jeher vor allem die Universitäten. Gesellschaftlicher Wandel und wissenschaftliche Ausdifferenzierungen haben dabei die „Forschung über Hochschulen“ (Pasternack 2006, S. 105) über die ursprüngliche soziologische wie philosophisch inspirierte Reflexion der „Idee der Universität“ hinaus erweitert (vgl. Teichler 2009). Verstanden als eine Anwendungsorientierung, geht es um fundierte und ergänzende Sichtweisen und Urteile über Hochschule sowie entsprechende Handlungsperspektiven in Politik und Praxis (vgl. Kehm 2008a).

So steht die Hochschule als *Institution* und ihr Wandel im Fokus. Als zentral gilt dabei der Bologna-Prozess: Dieser wird insofern kritisch bilanziert, dass er zu weiteren inhaltlichen wie strukturellen Differenzierungen und Veränderungen führt, Vergleiche erschwert und den ökonomischen Primat stärkt (vgl. Bargel/Bargel/Dippelhofer 2008). Zugleich werden mehr standardisierte Inhalte und weniger ideologiekritische Potenziale fokussiert. Ein darauf basierendes „stärker vertikal stratifiziertes Hochschulsystem“ (Kehm 2008b, S. 352) mündet in eine weitere Erosion der Hochschultypen und die Suche nach Alleinstellungsmerkmalen, die jenseits ihrer Kernaufgaben liegen. Der Wandel der traditionellen Selbstverwaltung zugunsten hochschulexterner Akteure wird durch finanzielle Autonomien begleitet, die neue ökonomische Abhängigkeiten bedingen (vgl. Stifterverband 2008; HRK 2005). Dabei gilt das lebenslange Lernen als Modell, sich als Dienstleister neue Geldquellen zu erschließen. Gerade an Universitäten fehlen dazu aber Strategien und Diskurse über inhaltliche wie formale Verankerungen,

Motivationen und das Verhältnis Praxis-Wissenschaft sowie ausreichend theoretische wie empirische Blicke auf Chancen und Risiken (vgl. Dick 2010; Wolter 2007).

Eher marginal ist der Fokus auf *spezifische Statusgruppen*: So blickte man in den 1950er-Jahren auf den Hochschullehrernachwuchs sowie dessen strukturelle wie historische Entwicklung und Abhängigkeiten (vgl. Oehler 1984; Plessner 1956;). Neben Studium und Lehre wuchs in den 1970er/1980er-Jahren das Interesse am Verhältnis zwischen Gesellschaft und Hochschule sowie Dozierenden und Studierenden. Jede Gruppe betonte die Relevanz von Kontakten, warb für Offenheit, hielt die andere Seite aber für daran uninteressiert (vgl. Gleich/Meran/Bargel 1982). In den 1990er-Jahren trat ein international vergleichender Blick auf Arbeitsbedingungen und Zufriedenheit hinzu. Er zeichnete eine insgesamt zufriedene, primär mit ihrer Disziplin und weniger der Hochschule verbundene deutsche Professorenschaft (vgl. Enders/Teichler 1995; Kopp/Weiß 1993). Hingegen war der Mittelbau unzufriedener – zumal bedingt durch seine Abhängigkeiten, unsicheren, prekären und selektiven Arbeits-, Sicherheits- und Qualifizierungsverhältnisse sowie Zukunftserwartungen (vgl. Enders 1998).

Ein Thema sind auch *Frauen* und ihre Unterrepräsentierung in der Wissenschaft. In den 1950er-Jahren mit fehlenden Motivationen und Fähigkeiten begründet (vgl. Majcher/Zimmer 2008; Vetter 1961; Plessner 1956), liegen dem aktuell geschlechtliche Stereotypen, Diskriminierungen, Identitätsfragen, Belastungen und hochschulische Machtprozesse zugrunde (vgl. Metz-Göckel/Möller/Auferkorte-Michaelis 2009; Zimmer/Krimmer/Stallmann 2007; Engler 2001; Clemens/Metz-Göckel/Neusel/Port 1986). Allerdings steigen die weiblichen Quoten bei den wissenschaftlich Beschäftigten (35%) und in der Professorenschaft (20%) in allen Disziplinen langsam, aber kontinuierlich an – ebenso der Anteil der von Frauen vorgelegten Promotionen (45%) und Habilitationen (25%). Insbesondere in der jüngeren Generation zeigen sich bedeutsame Angleichungen (vgl. Statistisches Bundesamt 2014). Zu beachten ist schließlich auch der *wissenschaftliche Nachwuchs*. Trotz des Ziels „beste[r] Bedingungen“ (BMBF 2008, S. 6) mangelt es an verlässlichen, bundesweiten Daten über seine Motivationen und Ergebnisse. Bisher gilt dessen Ausbildung und Förderung als zentrale Schwachstelle (vgl. Falkenhagen 2008). Wenig aufgearbeitet ist auch deren Kritik an den Bologna-Reformen (vgl. Jaksztat/Briedis 2009). Ferner zeigt sich ein geringes Nachwuchspotenzial, das von sozialen und geschlechtlichen Ungleichheiten getragen wird (vgl. Bargel/Röhl 2006).

Insgesamt gesehen dürfte der Wandel des Hochschulsystems und der Universität als Institution nicht ohne Folgen für die Studiensituation und das studentische Dasein blei-

ben. Studierende aller Fächer, unter ihnen jene im Lehramt, dürften davon mehr oder weniger betroffen sein.

3.2 Aspekte der Studiensituation und des studentischen Daseins

Folgerichtig liegt ein weiterer Schwerpunkt der Hochschulforschung auf den Studierenden. Von thematischen Konjunkturen begleitet, treten wieder geschlechtliche sowie soziale Selektionen und Verteilungen an den Hochschulen hervor. Obgleich sie öfters als Männer in widersprüchlicherer Situation sind, was Familie und Beruf angeht (vgl. Oechsle et al. 2009), hat sich die Zusammensetzung der Studierendenschaft zugunsten der Frauen verschoben. Sie stellen im Wintersemester 2016/17 die knappe Mehrheit der Studierenden an Universitäten (vgl. Statistisches Bundesamt 2017); in der durchschnittlichen Zusammensetzung besteht somit eine geschlechtliche Parität. In fachspezifischer Sicht sind Frauen nicht selten die Majorität bei Bachelor- und Master-examina – mit Ausnahme von Sport, Mathematik, Natur- sowie Ingenieurwissenschaften (vgl. Middendorff et al. 2013). Zudem brechen Studentinnen seltener das Studium ab als Studenten (vgl. Heublein/Wolter 2011).

Hingegen haben sich *soziale Ungleichheiten* gefestigt, wie die bundesweiten Surveys und einzelne Studien belegen: Nach wie vor studieren mehr Angehörige aus bildungshöheren als -niederen Klassen. Das repliziert sich beim Übergang ins Studium bzw. der Absicht dazu. Von Interesse ist hier auch wieder die wirtschaftliche Lage, die ebenfalls von der sozialen Herkunft abhängt (vgl. Ramm et al. 2014; Middendorff et al. 2013; Engler/Krais 2009). Davon sind ferner die Studienmotive geprägt, die seit jeher von fachlich-professionellen Aspekten und einem hohen fachlichen Selbstrekrutierungspotenzial begleitet werden (vgl. Ramm et al. 2014). Befunde zur Studiensituation skizzieren bei Studierenden aus der akademischen Bildung fernen Klassen Merkmale für psychische Störungen (vgl. Hitpass 1967; Bargel/Bargel 2010). Hinzu traten schon immer falsche Erwartungen durch mangelnde Informationen, fachliche Verwirrungen und wenige Kontakte (vgl. Engler 2006; Preuss-Lausitz/Sommerkorn 1968).

Die Bewertung der Studiensituation hat sich zwar im langfristigen Zeitvergleich gebessert; dennoch führen Prüfungen, Leistungsanforderungen und die materielle Situation immer noch zu Belastungen der Studierenden – sowohl an den Universitäten als auch an den Fachhochschulen. Ferner werden fehlende Wissenschaftsbezüge kritisiert und es scheint besonders an Bezügen zur Praxis zu mangeln (vgl. Ramm et al. 2014) – eine Kritik, die nicht zuletzt von Lehramtsstudierenden vorgetragen wird und die sie berührt. Auch die Bologna-Reformen zeigen Spuren: vor allem eine unveränderte soziale Zusammensetzung der Studierendenschaft, fehlende Selbständigkeit, zu viele Re-

gelingen, eine schlechte Studierbarkeit sowie Organisation von Lehre und Prüfung, mangelnde Mobilität und Berufsvorbereitung, Verunsicherungen und Belastungen (vgl. Bargel et al. 2009; Bargel/Bargel/Dippelhofer 2008). Anders als in den traditionellen Studiengängen sind auch Gedanken an Studienabbrüche etwas gestiegen (vgl. Heublein/Wolter 2011). Dennoch wäre es verkürzt, das studentische Dasein als defizitär zu bezeichnen. Wie der Studierendensurvey belegt, ist die überwiegende Mehrheit trotz mancher Schwierigkeiten und Belastungen gerne an der Hochschule und mit der studentischen Rolle zufrieden. Die meisten plädieren für das Humboldtsche Ideal des Studiums als Persönlichkeitsbildung und identifizieren sich mit ihrem Fach. Sie sehen sich als Vollzeitstudierende und ziehen weder den Abbruch des Studiums noch einen Fachwechsel ernsthaft in Erwägung (vgl. Ramm et al. 2014).

3.3 Studentische Werthaltungen

Vor allem in den USA hat sich die Hochschulforschung den studentischen Werthaltungen gewidmet (vgl. Dippelhofer 2011a). Weniger ist dies indes für die deutschsprachigen Erhebungen mit großen Stichproben der Fall. Dennoch bietet zuvorderst der bundesweite Studierendensurvey, arrondiert von einzelnen, gesonderten Untersuchungen, einige Hinweise, die im Wesentlichen drei Spektren umschließen: die Gewichtung verschiedener Lebensbereiche, die berufsbezogenen Werte sowie politisch-demokratische Orientierungen.

Die Gewichtung differenzierter *Lebensbereiche* markiert den ideellen Rahmen und den Wertemaßstab, innerhalb dessen sich die Studierenden positionieren und ihr Leben ausrichten. In der Hierarchie dominieren private Aspekte wie Geselligkeit und Freunde, Partnerin bzw. Partner sowie Familie; ähnlich wichtig ist für sie der Freizeitbereich. Eine geringere Relevanz hat ihre unmittelbare Umwelt von Hochschule und Studium; ferner sind auch Aspekte, die Beruf und Arbeit betreffen, sind weniger am studentischen Horizont vertreten. Zurückhaltend zeigt sich die künftige Elite seit jeher gegenüber Kunst und Kultur sowie Technik und Technologie – gilt dies auch für ihre Aufmerksamkeit gegenüber Politik und öffentlichem Leben, ist besonders hier ihre seit jeher reservierte Haltung in den letzten Jahren gewachsen. Wissenschaft und Forschung sowie Religion und Glaube rangieren am Ende der für die Hochqualifizierten relevanten Lebensbereiche und werden nur von Minderheiten als relevant erachtet (vgl. Ramm et al. 2014).

Die *beruflichen Werte* spannen einen weiten Bogen von materiellen über intrinsisch-autonomen zu sozial-altruistischen Aspekten. Steht die in den letzten Jahren gewachsene materielle Perspektive der Arbeitssicherheit im Vordergrund, rangieren die Wün-

sche nach einem hohen Einkommen, guten Aufstiegschancen und der Führung anderer Menschen am Ende der gesamten Wertehierarchie; sie sind jedoch weiterhin von mittlerer Wichtigkeit. Bedeutsamer sind intrinsisch-autonome Ansichten: Wünsche nach einer abwechslungsreichen, die eigenen Ideen verwirklichenden und auf selbstständigen Entscheidungen basierenden Tätigkeit. Hinzu treten sozial-altruistische Wünsche: mit Menschen zu arbeiten, ihnen zu helfen und Nützliches für die Allgemeinheit zu schaffen. Wenngleich von weniger als der Hälfte betont, ist der Wunsch nach einer flexiblen Arbeitszeitgestaltung ähnlich ausgeprägt. Möglichkeiten zu forschen, wissenschaftliche Tätigkeiten auszuüben und viel Freizeit zu haben finden die geringste Beachtung. Wollen die Hochqualifizierten nach wie vor in hohem Maße in die Privatwirtschaft, hat in den letzten Jahren das Streben in den öffentlichen Dienst bzw. die Schule an Attraktivität gewonnen – wohl auch mit Blick auf einen sicheren Arbeitsplatz; erwartungsgemäß gilt das in besonderem Maße für die künftigen Lehrerinnen und Lehrer (vgl. Heine et al. 2008; Ramm et al. 2014). Bei den Berufswegen der examinierten Studierenden zeigen sich über alle Fächer hinweg berufliche Konsolidierungen, gestiegene Einkommen und Erwerbstätigenquoten – besonders bei Männern. Ebenso ist die Promotionsquote gewachsen (vgl. Fabian/Briedis 2009; Leitner 2009). Hinzu tritt das Interesse an umfassenden retrospektiven Ansichten über das Studium (vgl. Flöther 2010; Kromrey 1999), um zur Qualitätsentwicklung der Hochschulausbildung im Rahmen der Outputsteuerung beizutragen.

In Anlehnung an anglo-amerikanische Studien (vgl. Sanford 1956; McClintock/Turner 1962) fanden auch im bundesdeutschen Diskurs *politisch-demokratische* Werthaltungen zuweilen Eingang in die Hochschulforschung – wenngleich auch eher verhalten; so vor allem durch die Untersuchung von Habermas et al. (1967). Neben demokratietheoretischen Überlegungen wurde hier eingehend das politische Bewusstsein Frankfurter Studierender empirisch erfasst. In Verbindung mit dem theoretischen Diskurs hat dies die Bedeutung der politisch-demokratischen Bildungsarbeit untermauert. Thematisch in den letzten Jahren vereinzelt aufgegriffen, erweiterte sich der Themenkranz um moralische Werte, studentische Sichtweisen gegenüber politischen Entscheidungen (vgl. Bargel 2008; Bargel/Bargel/Dippelhofer 2008), die hochschulpolitische Partizipation (vgl. Dippelhofer 2015; Adam 1965) und internationale Blicke in diesem Feld (vgl. Schillinger 2006; Dippelhofer-Stiem/Lind, 1987; Framhein/Langer 1984). Dabei werden den Studierenden seit jeher ein großes demokratisches Potential, linke Positionen und ein politisches Grundverständnis zugesprochen (vgl. Dippelhofer 2008; Bargel/Sandberger 1981). Neuere, auch eigene Untersuchungen, die in Kapitel 4 behandelt werden, zeigen jedoch, dass dies auch von Wunschenken unterlegt ist. Zudem wird die soziale Gruppe der künftigen Lehrerinnen und Lehrer nur selten beleuchtet.

Bilanzierend ist festzuhalten: Obgleich der dem Studium beigemessenen Bedeutung gibt es national wie international wenig Erkenntnisse darüber, inwieweit die Hochschule – und damit das Studium und die Bildung – auf die Werthaltungen wirkt. Anders als bei Jugendstudien (vgl. Gaiser/Gille 2012) geriet dieses Feld nach anfänglichem Interesse (vgl. Habermas et al. 1967; Adam 1965) aus dem Forscherfokus. Entsprechend gering sind empirische wie theoretische Grundlagen (vgl. BMWF 2013; Dippelhofer 2011a; Mägdefrau 2008) und damit Diskurse über die sich ändernden Bildungs- bzw. Hochschulstrukturen. Erschwerend kommt hinzu, dass eine „Theorie der Hochschule“, die eine kritische Auseinandersetzung beflügeln und es erlauben könnte, die diversen, teils partiellen empirischen Befunde einzuordnen und zu bündeln, nicht existiert (vgl. Metz-Göckel 2012). Entsprechend arbeiten Untersuchungen wie der Studierendensurvey der Arbeitsgruppe Hochschulforschung an der Universität Konstanz oder auch die Analysen des Deutschen Zentrums für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW) mit Ad-hoc-Hypothesen – die theoretische Anbindung der Befunde bleibt dabei bisher eine Aufgabe für die Zukunft.

4 Empirische Befunde aus eigenen Analysen

Das vorliegende Kapitel wendet sich den Befunden des Autors zu, die auf Grundlage einer enzyklopädischen Bilanz des Stands der Forschung (vgl. Dippelhofer 2011a) und vor allem durch standardisierte Erhebungen generiert wurden. Die theoretischen Einsichten und weiterführenden empirischen Ergebnisse wurden bereits in die vorherigen Abschnitte einbezogen und werden im Folgenden ausführlicher aufgegriffen. Beabsichtigt ist ein *summarischer* Überblick, ohne nochmals detailliert auf alle Zahlen einzugehen. Es gilt, die vorgelegten Erkenntnisse über den Stand der Hochschulforschung, die politisch-demokratischen Werthaltungen von Studierenden und die Beziehungsgeflechte, in denen diese Orientierungen stehen, zusammenfassend darzulegen, die Ergebnisse zu interpretieren und Folgerungen zu ziehen. Die hierfür grundlegenden Aufsätze und deren Fragestellungen sowie Erträge sind in chronologischer Abfolge im Anhang beigefügt. Das Augenmerk gilt zum einen den Studierenden an Universitäten insgesamt; zum anderen insbesondere jenen im Lehramt – unerheblich, ob sie an der Universität oder an der Pädagogischen Hochschule eingeschrieben sind. Die Datengrundlagen sowie die methodischen Vorgehensweisen sind im folgenden Abschnitt skizziert, die jeweiligen Operationalisierungen werden in den weiteren Unterkapiteln erläutert.

4.1 Methodische Vorgehensweisen und Datengrundlagen

Die empirischen Erörterungen ziehen im Wesentlichen drei Quellen heran: den bundesweiten Studierendensurvey, dessen Daten sekundäranalytisch ausgewertet werden, die Untersuchung an der Pädagogischen Hochschule Freiburg, die der Autor selbst durchgeführt hat, sowie ergänzend spezifische Befunde einer Gießener Evaluationsstudie zur Einführung eines Praxissemesters im Lehramt, in die er als Mitarbeiter eingebunden war.

Der Studierendensurvey

Diese repräsentative, querschnittliche Langzeitstudie wird seit 1983 im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung von der an der Universität Konstanz angesiedelten Arbeitsgruppe Hochschulforschung alle 2 bis 3 Jahre an ausgewählten deutschen Universitäten und Fachhochschulen durchgeführt. Die Stichprobe stellt eine Kombination von Quoten- und Zufallsauswahl dar. Seit 1993 auch die ehemalige DDR einbeziehend, soll sie mit einem standardisierten, schriftlichen Fragebogen studentische Werthaltungen und Orientierungen, Bewertungen und Wünsche zu Studien- und Lebenssituation und beruflichen Erwartungen sowie soziale, politische und individuelle Aspekte verlässlich dokumentieren. Bis zur 12. Erhebung im Jahr 2013 wurden 100.420 Hochqualifizierte befragt und eine internationale Erweiterung realisiert (vgl. Ramm et al. 2014; Schmidt/Bargel 2011; Hadji/Bargel/Masjuan 2005). Die konkrete Sicht auf politisch-demokratische Werte beschränkt sich seit jeher auf den deutschen Kontext (vgl. Busse 2015). Durch ihre gesellschaftliche Relevanz beziehen sich die hier vorzulegenden Analysen nur auf die Universitätsstudierenden, die zu ausgewählten Zeitpunkten seit 1993 dargestellt werden (N jeweils über 3.500). Damit ist es möglich, nach generationsspezifischen Ausgestaltungen und Verankerungen zentraler Werthaltungen zu fragen (vgl. Mannheim 1970). Die Analysen widmen sich dem allgemein-, europa-, hochschul- und studierendenpolitischen Interesse, dem politischen Standort und der Verankerung mit demokratischen Werten.⁸

Die Studie an der Pädagogischen Hochschule Freiburg

Die im Wintersemester 2008/09 an der Pädagogischen Hochschule Freiburg mit einem schriftlichen Instrument vom Autor realisierte quantitativ-standardisierte Studie (N 781) adaptiert einige Fragebatterien des Studierendensurveys und erfasst zusätzlich die Rolle und Verantwortung sowie die hochschulische Vorbereitung der Studierenden für ihre spätere Aufgabe, als Lehrkräfte auf die politisch-demokratische Bildung der Schülerschaft zu wirken (vgl. Dippelhofer 2009). Die Befragung konnte in fast allen von den Lehramtsstudierenden verpflichtend zu besuchenden sowie in ausgewählten fachspe-

zifischen Lehrveranstaltungen durchgeführt werden, die zuvor dem Vorlesungsverzeichnis entnommen wurden. Innerhalb dieser Veranstaltungen wurden die Anwesenden um Teilnahme gebeten; nur sehr wenige haben sich verweigert. Die Stichprobe umfasst 781 Befragte; darunter sind 512 Studierende, die ein Lehramt anstreben.

Ergänzende Datenbestände

Auch im längsschnittlichen Forschungsprojekt „Evaluation Praxissemester“ bestand an der Universität Gießen die Gelegenheit, politisch-demokratische Werthaltungen künftiger Lehrkräfte zu erfassen. Das Projekt widmet sich der studentischen Bewertung einer einsemestrigen Praxisphase im Lehramtsstudium. In diesem Rahmen war es möglich, die Orientierungen der Studierenden zu unterschiedlichen Themen zu erfassen und miteinander zu verknüpfen, so etwa Gesellschaftsbilder und Vorstellungen zur Inklusion, um der von Parsons/Platt (1990) aufgeworfenen These nachzugehen, dass Werthaltungen nicht isoliert sind, sondern gemeinsame Syndrome verschiedener Lebensbereiche konstituieren. Die erste Erhebung fand im Sommersemester 2015 in zentralen Veranstaltungen der Lehramtsstudierenden statt. In der als Vollerhebung angelegten Studie konnten in der ersten Erhebung mit einem schriftlich standardisierten Fragebogen 659 Studierende erreicht werden – weitere Befragungen folgen. Auch wenn noch keine Publikation, sondern nur Vorträge vorliegen, wird am Rande auf die Befunde des ersten Messzeitpunktes eingegangen.

4.2 Strukturelle Rahmungen aus Sicht der Studierenden

Als ein umfangreiches und interdisziplinäres Feld mit einem reichhaltigen, vorwiegend empirisch bearbeiteten Thementableau speist sich die Hochschulforschung sowohl aus reinem Forschungsinteresse und gesellschaftlichen, politischen sowie ökonomischen Entscheidungen als auch aus gesellschaftlich präferierten Sozialisations- und Bildungsvorstellungen und sozialem Wandel. Von herausgehobener Prominenz sind anwendungsorientierte Surveys, die an der Nahtstelle von Wissenschaft und Gesellschaft angesiedelt sind und in der Tradition der Sozialberichterstattung stehen, unter Einbeziehung großer Stichproben, um den politischen Akteuren grundlegende Informationen und daraus abgeleitete Expertise zu überreichen. Zu nennen sind bspw. die Sozialberichte, die seit 1951 im Auftrag des Deutschen Studentenwerks vom DZHW (vormals HIS) durchgeführt werden, sowie der Studierendensurvey (vgl. Middendorff et al. 2013; Ramm et al. 2014). Sowohl die Grundlagen- als auch die anwendungsorientierte Forschung bringt entweder neue Themen hervor oder reaktiviert ältere. Mit dem Fokus auf die Makroperspektive rücken strukturelle und institutionelle Gegebenheiten sowie deren Änderungen und Wirkungen ins Zentrum. Hinzu treten Blicke auf studentische Stu-

dien-, Lebens- und Arbeitserwartungen bzw. -bedingungen. Anders als im außerhochschulischen Bereich finden soziopolitische Werthaltungen, soziale Ungleichheiten, sozialisatorische Bedingungen und Theoriebildungen weniger Aufmerksamkeit (vgl. im Überblick Dippelhofer 2011a).

Begleitet wird dies von einem erst wieder wachsenden theoretischen wie empirischen Interesse an Veränderungen in Bildung und Hochschule. Das erstaunt, da die Studierenden als künftige gesellschaftspolitische Elite zur überzeugten wie überzeugenden Vertretung und Weiterentwicklung systemischer Werte beitragen sollen – so etwa als schulische Lehrkräfte. Diesbezüglich bleiben nicht nur Lehramtsstudierende, sondern auch deren Ausbildungsstrukturen unterbeleuchtet – vor allem an Pädagogischen Hochschulen (vgl. Dippelhofer 2011b). Der Diskurs über Hochschulen ist ferner durch die mit dem Bologna-Prozess einhergehenden Umstrukturierungen geprägt, die die hochschulische wie die studentische Identitätsbildung mit beeinflussen. Dabei sind, wie der Studierendensurvey zeigt, die Hochqualifizierten besonders gegenüber dem damals neu eingeführten Bachelor kritisch eingestellt. Anders als politisch intendiert, sprechen ihm auch jene, die ihn anstreben, eine wissenschaftlich fundierte Berufsbefähigung eher ab. Begleitet wird das von der Sicht auf geringere Förderungen bei Schlüssel- und Fachqualifikationen, Einschränkungen bei der Studiengestaltung, inhaltlichen wie fachlichen Unübersichtlichkeiten sowie weniger hochschulischer Attraktivität für ausländische Studierende, Chancen bzw. Zugängen in den Arbeitsmarkt und wissenschaftlichen Vertiefungen. Dabei nehmen die Zweifel an den Erfolgen bzw. die Kritik zu, je geringer eine Übereinstimmung zu dem Versprechen nach besseren Chancen und Befähigungen gesehen wird. Je größer eine strukturelle und auch inhaltliche Passung wahrgenommen wird, desto ausgeprägter fällt die Zustimmung zu dem neuen System aus – diese lässt sich besonders in den ökonomischen Fächern beobachten, weniger in sozial- sowie ingenieurwissenschaftlichen Disziplinen (vgl. Bargel/Bargel/Dippelhofer 2008). Allerdings ist nicht auszuschließen, dass diese Einschätzungen mittlerweile günstiger ausfallen, wie dies Befunde zum Übergang in das Erwerbsleben ableiten lassen (vgl. Falk/Huyer-May 2011). Auch muss offenbleiben, ob Lehramtsstudierende an Universitäten ähnlich urteilen wie Hochqualifizierte in anderen Studiengängen.

Ferner bleibt der Beitrag der Universität bei der Formung bzw. Vermittlung politisch-demokratischer Werte eher unterbeleuchtet. Bislang ergeben sich aber durchaus positive Effekte in diesem Prozess und dem damit verbundenen Aufbau einer Zivilgesellschaft, die in hohem Maße von der künftigen Elite getragen wird – auch im europäischen Rahmen. Der institutionelle Einfluss zeigt sich dem Studierendensurvey folgend

darin, diese Entwicklung mit einem Auslandsaufenthalt, der bisher nur von wenigen Studierenden wahrgenommen wird, den Überlegungen, dies stärker in den Gestaltungen der Fächer zu verankern sowie einer längeren Studienzeit stützen zu können. Das beinhaltet zugleich positive Effekte auf das Interesse an nationalen wie europäischen Belangen und die politisch-demokratischen Werthaltungen. Begleitet wird dies von universitären Merkmalen wie der Fachzugehörigkeit: Hier sind im Besonderen die Sozialwissenschaften zu nennen (vgl. Dippelhofer 2014a, 2014b).

Insgesamt zeugen die auf die Universität gerichteten Werthaltungen, dass die Studierenden am Humboldtschen Ideal festhalten. Die meisten fordern nach wie vor eine breite Persönlichkeitsbildung ein, wollen während des Hochschulbesuchs mehr Autonomie und Kritikfähigkeit, Reflexivität und Verantwortungsbereitschaft sowie ein massiveres Tableau gesellschafts- wie hochschulpolitischer Themenbearbeitung und eine aktivere Teilhabe erlangen. In gewissem Widerspruch dazu kritisieren sie aber auch mehrheitlich den Mangel an praktischen Bezügen (vgl. Dippelhofer 2015; Ramm et al. 2014; Bargel/Bargel/Dippelhofer 2008). Auch wenn die Publikationen nicht nach Studiengängen unterscheiden, ist anzunehmen, dass solche Überzeugungen ebenfalls von den angehenden Lehrerinnen und Lehrern getragen werden.

4.3 Politisch-demokratische Werthaltungen von Studierenden

Sowohl im Studierendensurvey als auch in der Freiburger PH-Studie werden die politisch-demokratischen Werthaltungen durch mehrere Indikatoren gemessen: Sie stützen sich zum einen auf das politische Interesse, das mit einer vier Variablen umfassenden Fragebatterie erhoben wird, zum zweiten auf den politischen Standort im Links-Rechts-Kontinuum im Vergleich zur Bevölkerung und zu den Kommilitoninnen und Kommilitonen. Drittens ist die hochschulpolitische Partizipation von Belang. Ein viertes Augenmerk gilt schließlich fünf von Max Kaase 1971 entwickelten Items zu verschiedenen Aspekten des demokratischen Systems und Handelns. Die eingesetzten Instrumententeile sind ordinal- bzw. Likert-skaliert und im Studierendensurvey langjährig erprobt.

Politisches Interesse, politischer Standort und Partizipation

Wie die Daten des Studierendensurveys belegen, ist das *politische Interesse* als ambivalent zu bezeichnen (vgl. Dippelhofer 2015): Insoweit es sich um das allgemeinpolitische Geschehen handelt, ist dies von mittlerem bis höheren Niveau; das hochschulpolitische und studentische Geschehen sowie die Europapolitik wecken hingegen nur selten die Aufmerksamkeit (vgl. Dippelhofer 2014b). Zudem sind gegenüber den 1990er-Jahren gesunkene Werte zu konstatieren. Bezüglich des Interesses an allgemeinpolitischen Belangen liegt der Median bei 3,8 der siebenstufigen Antwortvorgabe;

immerhin 57% wählen die Kategorien 4 bis 6 – dies ist bei den Studenten ausgeprägter als bei den Studentinnen. Den Daten der 12. Erhebung zufolge unterscheidet sich das mittlere Interesse der künftigen Lehrerinnen und Lehrern signifikant nur in Bezug auf das allgemeine politische Geschehen – es ist etwas geringer vorhanden (Mediane 3,7 vs. 3,9); dies wird durch eine leicht höhere Zuwendung zur studentischen Politik kompensiert (Mediane 1,9 vs. 1,7).⁹ Die Antwortstrukturen der Freiburger Befragten sind bei der politischen Aufmerksamkeit ähnlich (Median 3,8); diese sind aber mehr als uninteressiert an allgemeinpolitischen Geschehnissen einstuftbar als ihre universitären Lehramtskommilitoninnen und -kommilitonen (vgl. Dippelhofer 2011b).

Im Vergleich zum familialen und freizeitlichen Lebensbereich misst die künftige Elite dem politischen Raum entsprechend keine sehr große Rolle zu, hält ihn aber auch nicht für völlig unwichtig; wiederum besteht die Tendenz zur mittleren Antwortvorgabe (vgl. Dippelhofer 2014a). Hinzu tritt die seit jeher bestehende Neigung, sich eher politisch links zu *verorten* – besonders im Vergleich zur Bevölkerung; gegenüber den Kommilitoninnen und Kommilitonen ordnet man sich selber etwas rechter ein. Zugleich hat sich aber der Anteil jener, die sich nicht positionieren wollen bzw. können von 1993 bis 2013 auf 20% mehr als verdoppelt, wenn der Maßstab die Orientierungen der Bevölkerung ist. Dieser Anteil steigt gar auf ein Drittel, wenn die Mitstudierenden die Referenzgruppe bilden. Auch in dieser Zurückhaltung gleichen sich Befragte der verschiedenen universitären Studiengänge. Neuerlich replizieren sich diese Haltungen bei den Immatrikulierten an der Pädagogischen Hochschule. Auch sie neigen im Vergleich zur Bevölkerung eher nach links, positionieren sich gegenüber den Kommilitoninnen und Kommilitonen aber rechter. Erneut kann bzw. möchte sich jeder Vierte hinsichtlich der Gesamtbevölkerung nicht äußern – in Bezug auf die Mitstudierenden sind es sogar zwei Fünftel (vgl. Dippelhofer 2009).

So mag es nicht verwundern, wenn die hochschulpolitische *Partizipation* rudimentär bleibt: Aufgeschlossenheit gegenüber und Aktivitäten in hochschulischer und studentischer Politik sind seit jeher äußerst gering. Am ehesten ist die Fachschaft bedeutsam – auch wenn hier nur rund jede Zehnte der im Studierendensurvey erfassten Personen teilnimmt; eine Minderheit von 3% hat ein Amt inne. Engagiert ist man primär im Sport- und Kulturbereich. Unmittelbar als politisch skizzierbare Gruppen und Gremien reihen sich weit dahinter ein. Es besteht aber keine politische Abstinenz: Denn die Studierenden wissen über die Jahre hinweg konkrete Ziele für ihre Vertretungen zu formulieren – neben studienbedingten sind das auch hochschul- und allgemeinpolitische Themen. Ferner haben politische Forderungen in der Zeit an Bedeutung gewonnen, so das allgemeinpolitische Mandat der Studierendenschaft (vgl. Dippelhofer 2015).

Demokratische Werthaltungen und Prinzipien

Doch nicht nur bezüglich des politischen Interesses, der Selbstverortung und der Partizipation sind im Zeitverlauf seit den 1990er-Jahren deutliche Verschiebungen zu konstatieren. Massive Veränderungen bestehen auch bei den demokratischen Werthaltungen und der Akzeptanz demokratischer Prinzipien.¹⁰ Diese haben sich im Vergleich der Generationen immer mehr gelockert, wie die Daten des Studierendensurveys zeigen – derzeit scheint die „indifferente Generation“ prägend zu sein. Galten zu Beginn der 1990er-Jahre 70% der Studierenden als eng mit den entsprechenden Werten verbunden, ging dieser Anteil bis zum Millennium stetig zurück – damals war weniger als jeder Zweite damit identifizierbar. Obgleich gegenüber 1993 nach wie vor distanzierter, sind die zustimmenden Aussagen inzwischen häufiger. In der aktuellen Studierendenschaft an den Universitäten sei die knappe Mehrheit den demokratischen Werten zugetan – sie gehören den Ausprägungen 1 oder 2 im Summenscore an (vgl. Dippelhofer 2014a, 2014b). Dabei zeigen sich in der Analyse einzelner Items sowohl regressive als auch progressive Entwicklungen in jenen als für das System zentral geltenden Faktoren; nur wenige erweisen sich seit jeher als fest verankert am Horizont der künftigen Funktionselite: Vor allem die Gewaltlosigkeit sowie das Recht zu streiken und zu demonstrieren haben in der Zeit nichts an der fast einhelligen Zustimmung verloren. Hingegen sind Forderungen nach mehr Diskursen oder einer Opposition, die die Regierung kritisiert und weniger unterstützt, regressiv; sie finden erst langsam wieder etwas mehr Sympathien. Dennoch ist den Befunden folgend keine vollständige Ablehnung der im bestehenden System zentralen Werte durch die künftige Elite zu diagnostizieren – dies gilt auch auf internationaler Ebene, auf der sich Studierende für eine politische und wirtschaftliche europäische Integration einsetzen (vgl. Dippelhofer 2014b).

Gleichwohl sollte es Anlass zur Diskussion sein, wenn nur etwa die Hälfte der Hochqualifizierten an den Universitäten die grundlegenden Werte der demokratischen Gesellschaft tief verinnerlicht zu haben scheint. Noch bedenklicher ist, dass sich die angehenden Lehrenden stärker als andere für affirmative Haltungen und Aktivitäten aussprechen – insbesondere ist ihnen daran gelegen, die öffentliche Ordnung aufrechtzuerhalten und die Opposition als die Regierung stützende Einrichtung zu sehen. In der Summe allerdings nivellieren sich diese Differenzen: Die Mediane der Summenskala unterscheiden sich nicht signifikant zwischen den Teilstichproben (2,3 vs. 2,4). Die in Freiburg Befragten indes tendieren noch etwas stärker zu einem eher labilen Demokratieverständnis. Zwischen den Ausprägungen 1 („vehement demokratisch“) und 6 („stark undemokratisch“) weist der Median von 2,6 stärker in Richtung einer eher labilen Orientierung.

Politisch-demokratische Werte im Beziehungsgeflecht

Erwartungsgemäß bestehen signifikante, interne Zusammenhänge zwischen den Indikatoren der politisch-demokratischen Werthaltungen. Diese Beziehungen zeigen sich in den bivariaten Analysen und werden in regressionsanalytischen Modellen bestätigt (vgl. Dippelhofer 2014b): Je interessierter die universitären Studierenden am allgemeinpolitischen Geschehen sind, desto ausgeprägter sind ihre demokratischen Überzeugungen (beta $-.17$). Das Interesse an Politik interagiert auch mit dem politischen Standort – je höher es veranschlagt wird, desto linker schätzen sich die Befragten ein (beta $-.16$) und je linker sie sind, desto stärker werden demokratische Prinzipien befürwortet (beta $.27$). Zwar gibt es je nach Erhebungszeitpunkt des Studierendensurveys kleinere Variationen und leichte Unterschiede zwischen Pädagogischer Hochschule und Universität, doch sind die Antwortmuster stabil (vgl. Dippelhofer 2011b). Auch wenn keine gesonderten Analysen für die künftigen an den Universitäten immatrikulierten Lehrkräfte gerechnet wurden, ist anzunehmen, dass die multivariat ermittelten Strukturen bei dieser Gruppe ähnlich ausfallen.

Diese Befunde sind als Beleg für die von Parsons/Platt (1990) vertretene Position zu werten, der zufolge „Wertmuster niemals in Isolation, sondern ausschließlich als Bestandteile eines umfassenden *Wertsystems*“ existieren, das wiederum „die Quelle einer normativen Spannung zwischen dem tatsächlichen Stand der Dinge und dem Zustand, der im Sinne eines Wertsystems als wünschenswert gilt“ ist (ebd., S. 60f.; Hervorh. i.O.). Doch scheint dieses System über die unmittelbaren Variablen des politisch-demokratischen Spektrums hinauszudeuten. Denn es bestehen – wie noch zu zeigen sein wird – weitere Beziehungsgeflechte mit der Zuschreibung von Verantwortung und der Einschätzung der Vorbereitung auf die schulischen Aufgaben. Neuere Daten aus dem Gießener Projekt „Evaluation Praxissemester“ lassen ferner erkennen, wie generelle, auf Gesellschaft und Demokratie gerichtete Orientierungen der befragten Lehramtsstudierenden mit der ideellen Haltung zur Inklusion von körperlich wie geistig beeinträchtigten Kindern und Jugendlichen in Schule und Unterricht interagieren. Je gefestigter linke sowie progressive Gesellschaftsvorstellungen sind, desto stärker werden inklusive Maßnahmen befürwortet und positiv eingestuft (vgl. Dippelhofer 2017).

Sowohl der Studierendensurvey als auch die Freiburger Erhebung verweisen zudem auf weitere Prädiktoren für die Kriterien politisches Interesse, politischer Standort und Akzeptanz demokratischer Prinzipien (vgl. Dippelhofer 2014a; 2011b).¹¹ So wird das politische Interesse über soziodemografische Faktoren wie die *Geschlechtszugehörigkeit* signifikant beeinflusst (beta um $.30$) – Männer sind mit mehr als jedem Zweiten deutlich aufgeschlossener am allgemeinpolitischen Geschehen als Frauen; jede Dritte

äußert das. Studentinnen neigen mehr zu hochschul- und studierendenpolitischen Inhalten und präferieren eher soziale Inhalte. Trotz ihrer geringeren politischen Aufmerksamkeit fordern sie (im bivariaten Vergleich) stärker ein allgemeinpolitisches Mandat für die studentischen Vertretungen.

Hinzu treten studienbezogene Merkmale, die holzschnittartig auf Basis bivariater Berechnungen des Studierendensurveys erläutert werden: Das Interesse wird von einer rechts- wie sozialwissenschaftlichen *Fachzugehörigkeit* gestützt. Das Ingenieurwesen rangiert in allen Belangen am Ende der Fächerhierarchie. Studierende der Sozialwissenschaften sind hochschulpolitischen Einrichtungen gegenüber am aufmerksamsten und aktivsten – besonders in der studentischen und offiziellen Selbstverwaltung. Ihr Engagement an informellen Aktionsgruppen und politischen Studierendenvereinigungen ist im Vergleich zu den Ingenieurwissenschaften mit 16% bzw. 11% rund viermal so hoch. Auch werden die Inhalte, für die sich studentische Vertretungen einsetzen sollen, am stärksten in den Sozialwissenschaften geäußert. Ferner sind hier die demokratischen Positionen am ausgeprägtesten. Die Distanz zu diesen ist in den Ingenieur- und den Wirtschaftswissenschaften am größten. Ferner weisen die traditionellen Studienabschlüsse positivere Effekte bei ihrer Verankerung auf als die neuen Abschlüsse. Soziodemografische Faktoren haben kaum Bedeutung (vgl. Dippelhofer 2015).

Die Aufmerksamkeit für allgemeinpolitische Belange wächst auch mit der *Studiendauer*, sinkt aber bezüglich der Hochschul- und Studierendenpolitik. Die Studienanfänger sind dort zwar interessierter, aber nicht aktiver als die höheren Semester. Diese fordern aber mehr Engagement studentischer Vertretungen: besonders für eine bessere Lehre. Gegenüber diesen politischen Feldern, Gruppen und Gremien sind Bachelor- und Masterstudierende aufgeschlossener als jene in den traditionellen Abschlüssen – das gilt auch für eine Mitgestaltung an den Prüfungs- und Lehrbedingungen. Ein Einfluss der Studiendauer zeigt sich erneut bei den demokratischen Werten: So nimmt mit dieser die Verankerung der künftigen Elite mit den entsprechenden Prinzipien zu – bei den Studienanfängern ist rund die Hälfte als damit fest verbunden benennbar; seitens der höheren Semester sind es fast zwei Drittel (vgl. Dippelhofer 2014b, 2011b). Offenbar hat die Dauer des Hochschulbesuchs Effekte, auch wenn sie nicht gänzlich von Alters- und Reifeprozessen abgrenzbar sind. Im multivariaten Vergleich steigt das Interesse an Politik mit der Semesterzahl signifikant an (beta .12 bzw. .13), die Zusammenhänge mit den demokratischen Prinzipien sind noch ausgeprägter – beta -.21 an der Pädagogischen Hochschule, -.12 an der Universität.

4.4 Verantwortlichkeit und Vorbereitung der Lehramtsstudierenden

Auch wenn die Daten eine Stärkung der politisch-demokratischen Werte im Laufe des Studiums belegen und damit der hochschulischen Bildungsinstitution eine Wirkung bescheinigen, ist Skepsis angebracht, ob die ideelle Basis für das Wirken im zukünftigen Tätigkeitsfeld hinreichend ist. Nicht zuletzt dies erfordert eine Analyse, ob angehende Lehrerinnen und Lehrer ihren Berufsstand überhaupt in der Verantwortung sehen, die nachwachsenden Generationen entsprechend zu bilden und anzuleiten, inwieweit sie sich selbst durch das Studium vorbereitet sehen und welche Wünsche sie in dieser Richtung formulieren. Die Zuschreibung von Verantwortung für sowie die Qualität der Vorbereitung auf die politisch-demokratische Bildung in der Schule wurden nur in der Freiburger Studie aufgegriffen:

Von einigen Abweichungen abgesehen, bestätigen sich bei den angehenden Lehrkräften, die an der Pädagogischen Hochschule befragt wurden, die insgesamt in der universitären Studierendenschaft oben skizzierten vorhandenen Tendenzen; auch wenn sie besonders im Primarstufenbereich weniger ausgeprägt sind (vgl. Dippelhofer 2011b). Das mittlere Niveau der Hinwendung zum politischen Geschehen, die Unsicherheit bezüglich des eigenen politischen Standorts und die tendenziell labile Befürwortung demokratischer Prinzipien spiegeln sich in der Zuschreibung einer *de-facto-Verantwortung* für die politische Bildung wider.¹² Im Reigen verschiedener auf die politische Bildung wirkender Instanzen, die im Fragebogen vorgelegt wurden, setzen die künftigen Lehrkräfte mit deutlicher Mehrheit die Eltern an erste Stelle, gefolgt von Freunden und Medien. Schule liegt weit dahinter – rund jeder Dritte hält sie für bedeutsam. Nur noch jeder Fünfte spricht Vereinen und Lehrkräften einen Einfluss auf die politische Bildung zu; von jedem Zehnten präferiert bilden Parteien das Schlusslicht. Das deckt sich mit den Ansichten der berufstätigen Lehrerinnen und Lehrer, die ihrem Berufsstand hier wenig sozialisatorische Potenz zuweisen (vgl. Institut für Demoskopie Allensbach 2011).

Dennoch implizieren diese Stellungnahmen keineswegs, dass die Befragten die Lehrerschaft aus der Verantwortung entlassen, sie pointieren vielmehr deren faktische Rolle bei der Wertevermittlung: Mit überwiegender Mehrheit, wenn es bei den Heranwachsenden um die Vermittlung von Kritikfähigkeit, die Förderung und Integration sozial Benachteiligter sowie die Arbeit am Demokratiebewusstsein geht. Trotz der zugeschriebenen geringen Wirkkraft in der politischen Bildung wird dem Lehrberuf fast mehrheitlich die Pflicht zugeschrieben, die jungen Leute in der Schule entsprechend zu fördern (46%) – fast jeder Zweite sieht darin noch teilweise eine Verantwortung der Lehrkräfte. Diese Erwartungshaltung tritt noch deutlicher hervor, wenn den Einschät-

zungen des faktischen Ist-Zustands die Soll-Vorstellungen gegenübergestellt werden. Den meisten Befragten gilt es als außerordentlich wünschenswert, dass sich die Lehrkräfte all diesen Feldern widmen. Obgleich am geringsten ausgeprägt, liegt die positive Zustimmungsrate allein bei der politischen Bildung bei 69% (vgl. Dippelhofer 2013).

Doch in welchem Grade diese Wünsche in der Praxis erfüllbar sind, ist fraglich. Denn die *Vorbereitung* der aktiven Lehrerschaft auf diese Aufgaben durch das Studium wird von den Studierenden eher zurückhaltend eingeschätzt. Allenfalls die Hinführung darauf, der Schülerschaft die Fähigkeit kritischer Beurteilungen nahezubringen, erfährt eine günstige Bewertung – 39% stimmen dem zu, weitere 50% halten die Vorbereitung darauf für teilweise gegeben. Bei der Demokratieerziehung oder gar – mit einer Zustimmung von nur rund jedem Zehnten – bei praktischen Demokratieübungen, der politischen Bildung und gesellschaftspolitischer Aufklärung ist dieses Zutrauen deutlich geringer. Je weniger diese Vermittlungsfähigkeiten bei den Berufstätigen als real gesehen werden, desto mehr meinen die Lehramtsstudierenden, in der eigenen Ausbildung selbst nicht ausreichend darauf vorbereitet zu werden: Das bezieht sich vor allem darauf, die Schülerschaft über soziale und politische Entwicklungen aufzuklären sowie diese politisch zu bilden – jeweils rund 70% meinen, dies sei nicht gegeben. Mehrheitlich gilt das auch für praktische Demokratieübungen und eine darauf abgestimmte Erziehung. Eine Verbesserung in der eigenen Lehramtsausbildung, also zu kritischen Beurteilungen angeleitet zu werden, möchte noch fast jeder Zweite (vgl. Dippelhofer 2009).

Im bivariaten Vergleich ergeben sich Effekte der Geschlechts- sowie der Fachzugehörigkeit: So wollen mehr Männer als Frauen, dass die Lehrkräfte im Unterricht politisch bilden (60% vs. 42%); Studentinnen hingegen monieren mehr Defizite in der Vorbereitung. Angehörige der Sprach- und Kulturwissenschaften meinen, es fehle eine passende Ausbildung für praktische Demokratieübungen. Während sich diese Variationen im regressionsanalytischen Modell nicht bestätigen, zeitigt einmal mehr die Studiendauer signifikante Wirkkraft: Mit ihr nimmt die Sicht zu, dass Lehrkräfte die unmittelbare Verantwortung für die politische Bildung der Schülerschaft haben; zudem wird die Qualität der eigenen, im Studium aktuellen Vorbereitung durch die Hochschule darauf positiver eingeschätzt (beta jeweils .14). In der Einzelbetrachtung aber sinkt die Sichtweise, die aktiven Lehrkräfte hätten Übung in der praktischen Demokratieschulung – das betrifft auch ihre Fähigkeiten, über soziopolitische Entwicklungen aufklären und zur Kritik anleiten zu können. Parallel wächst der Wunsch, in der eigenen Ausbildung ein besseres Rüstzeug für diese Belange zu erhalten (vgl. Dippelhofer 2013).

Neuerlich gibt es Hinweise auf die von Parsons/Platt (1990) postulierte enge Konnotation verschiedener Wertesegmente (vgl. Dippelhofer 2013): So untermauern die politisch Interessierten stärker als die Referenzgruppe die faktische Verantwortung, in der Schule sowohl politisch (65 vs. 27%) als auch das demokratische Bewusstsein zu bilden (72 vs. 49%). Sie sehen im Lehramtsstudium auch eher Mängel, demokratische wie kritische Kompetenzen weitergeben zu können – das gilt zudem für jene, die sich politisch links einordnen. Kritik kommt ferner von den Studierenden, die mit den demokratischen Prinzipien verankert sind: Je gefestigter diese sind, desto weniger sehen sie Befähigungen zur politischen Bildung, Demokratieerziehung und -schulung. Mehr als Andere stützen sie die Pflicht des Lehrerkollegiums, das Demokratiebewusstsein sowie die politische Bildung der Schülerschaft zu stärken (77 bzw. 56%). Auch wächst der Wunsch, Kritikfähigkeit, soziale Gleichstellung, das Demokratiebewusstsein und die politische Bildung zu realisieren. Ferner halten linke Studierende die Arbeit am demokratischen Bewusstsein für eine grundlegende Verantwortung der aktiven Berufstätigen. Multivariate Berechnungen weisen dem politischen Interesse und den demokratischen Prinzipien eine prädiktorische Funktion für den Wunsch nach Verantwortung der Lehrerschaft zu (beta .19 bzw. -.17); die politische Selbstverortung erweist sich als vorhersagende Variable für eine kritische Beurteilung der Vorbereitung durch die Hochschule (beta -.12).

Insgesamt ist festzuhalten: Das ambivalente Wertefundament der Studierenden wird arrondiert durch eine eher pessimistische Einschätzung des Wirkungsgrades von Schule und Lehrerschaft, wenn die politische Bildung der nachwachsenden Generationen auf dem Prüfstand steht. Doch das geht nicht mit einer Herabwürdigung dieser Aufgabe einher – im Gegenteil: Die Studierenden an der Pädagogischen Hochschule Freiburg weisen ihrem Berufsstand eine herausgehobene Rolle zu und wünschen sich die Übernahme von Verantwortung; sie sehen sich aber durch ihre Ausbildung zu wenig darauf vorbereitet. Diese Antwortstrukturen werden durch die eigenen politisch-demokratischen Werthaltungen fundiert. Darüber hinaus erweist sich auch die Studierendauer als relevant. Mit zunehmender Semesterzahl steigen die Zuschreibungen an die Lehrerrolle und die attribuierte Qualität der Vorbereitung. Das kann als weiterer Beleg dafür gewertet werden, dass sich im Laufe des Studiums Urteilskraft und Verantwortlichkeit erhöhen und die Hochschule mithin einen sozialisatorischen Beitrag leistet.

4.5 Zusammenfassung und Interpretation der Befunde

In der Gesamtschau präsentiert sich die Hochschulforschung als ein inhaltlich wie methodisch ausdifferenziertes und interdisziplinäres Feld. Dennoch treten einige Themen kaum bzw. wenig in Erscheinung und eine adäquate Theoriebildung liegt nicht vor. Zu

den marginalen Feldern gehören dabei die politisch-demokratischen Werte von Studierenden, insbesondere derer im Lehramt, sowie die Zuweisung von Verantwortlichkeit zur Vermittlung der damit verbundenen Grundlagen an die nachwachsenden Generationen und die Vorbereitung auf diese Aufgabe im Studium. Entsprechende wissenschaftliche wie öffentliche Diskurse, welche die Identität von Hochschule und Studierenden mitbeeinflussen, sind geprägt durch eine Vernachlässigung späterer Berufsfelder und ihrer Ausbildung.

Kurze Zusammenfassung der Befunde

Aus diesen Lücken in der Forschungslandschaft gewinnen die hier vorgelegten empirischen Befunde ihre Bedeutung: Wie der bundesweite Studierendensurvey belegt, haben sich die politisch-demokratischen Werthaltungen je nach herangezogenem Indikator unterschiedlich, teils widersprüchlich, entwickelt; sie bleiben aber nach wie vor Teil eines multivariat vernetzten Syndroms. Veranschaulicht wird das von einem im Vergleich zu den 1990er-Jahren zwar gesunkenen, aber nach wie vor existierenden Interesse der Studierenden am allgemeinpolitischen Geschehen. Hingegen widmen sie sich deutlich weniger ihrer eigenen Umwelt – d.h. der hochschulischen und studentischen Politik. Dennoch formulieren sie seit jeher konkrete und auch politische Aufgaben für ihre Vertretungen. Die Selbstverortung im Links-Rechts-Kontinuum zeugt von einer gestiegenen Unsicherheit bzw. dem Unwillen eines beachtlichen Anteils der Befragten, sich in ihrer politischen Verortung festzulegen. Diese Tendenzen spiegeln sich in der Haltung zur Demokratie: Lediglich die knappe Mehrheit der künftigen Elite ist fest mit ihren Werten verbunden – in der Zeit ist zudem eine regressive Tendenz zu konstatieren, die sich nach dem Millennium nur leicht gewendet hat.

Nach wie vor steht eine nennenswerte Minderheit den systemischen Werten ambivalent gegenüber – besonders unter den künftigen Lehrkräften, wie auch die Erhebung an der Pädagogischen Hochschule Freiburg bestätigt. Diese messen mehr dem Elternhaus als ihrem späteren Berufsfeld eine Wirkkraft für die politische Bildung der Heranwachsenden zu, betonen aber die sozialisatorische Verantwortung ihres Berufsstandes – die Hinführung zu demokratischen Werten wird gleichermaßen als Notwendigkeit erachtet; eine Haltung, die eng mit der Befürwortung von Inklusion kovariiert, wie die Gießener Studie ableiten lässt. Parallel dazu sehen sie ebenso wenig das Kollegium an den Schulen auf die Aufgabe der politischen Bildung vorbereitet wie einen adäquaten Beitrag der eigenen Ausbildung dazu, fordern dies aber ein. Die Beurteilungen fallen im Laufe des Studiums zwar günstiger aus, doch bleibt es fraglich, ob dies reicht, den Herausforderungen in Schule und Unterricht gewachsen zu sein und den theoretischen bzw. gesellschaftspolitischen Erwartungen gerecht zu werden.

Interpretierende Anmerkungen

Obgleich mehr theoretisch als empirisch fundiert, rufen Veränderungen in den Werthaltungen von Kohorten seit jeher spezifische *Generationenbilder* hervor: So folgten auf die in den 1950er-Jahren politisch ruhige und „skeptische Generation“ (vgl. Schelsky 1957) in den 1960er-Jahren die politische, kritische und emanzipative „Generation der Unbefangenen“ (vgl. Blücher 1966) sowie in den 1970er-Jahren eine rebellische und kritisch mitgestaltende „bewegte Generation“ (vgl. Wildenmann/Kaase 1968). Die „Generation Golf“ (vgl. Illies 2000) der 1980er-Jahre zog sich in private und pragmatische Haltungen zurück. Das mündete in den 2000er-Jahren in eine politisch unleidige und „pragmatische Generation“ (vgl. Hurrelmann/Albert 2006) mit „mutlosen Demokraten“ (vgl. Gille/Krüger 2000) sowie eine politisch ambivalente „diskrete Generation“ (vgl. Bargel 2011), hin zur „indifferenten Generation“ (vgl. Dippelhofer 2014a). Dabei evozieren die vorliegenden Befunde, dass die für die systemischen Werthaltungen relevanten sozialisatorischen Korrelate – wie Engagement, kommunikative Kompetenzen, Kritikfähigkeit, Emanzipation (vgl. Habermas 1990; Kohlberg 1987) – in der Zeit unterschiedlich gelungen sind und sich die künftige Elite in ihren Haltungen gewandelt hat.

Die empirischen Ergebnisse belegen somit, dass Werte nicht invariant sind. Wie theoretisch postuliert, können sie sich im Laufe der Zeit verändern und generationenspezifisch konstituieren. Neben gesellschaftlichen Entwicklungen dürften kohortenspezifische Reife- und Altersprozesse der Personen eine Rolle spielen (vgl. Gensicke/Neumaier 2014; Meulemann 1996; Parsons/Platt 1990; Mannheim 1970). Die politische Sozialisationsforschung verweist auf zwei weitere Einflussformen: einerseits eine gezielte subjektive Formung – etwa durch ein manifestes Vorgehen oder einen latenten Prozess zur Förderung bestimmter Orientierungen in Schule bzw. Hochschule. Andererseits wird ein beiläufiges Lernen betont: so in einem manifesten Verständnis mittels Übernahme elterlicher Haltungen oder durch latente gesellschaftliche Einflüsse. Dabei wird spezifischen, sich durchaus gegenseitig beeinflussenden Lebensphasen sowie Gruppen und Institutionen eine zentrale Rolle bei der Bildung politischer Werthaltungen eingeräumt – vor allem der Adoleszenz und der Familie (vgl. Rippl/Seipel 2012). Doch trägt auch die Hochschule als Institution zur Herausbildung und Verfestigung der Überzeugungen bei. Das jedenfalls lassen die in den Daten aufscheinenden Verfestigungen mit zunehmender Semesterzahl ableiten. Doch bleibt angesichts der beruflichen und gesellschaftlichen Positionen, die die Hochqualifizierten später einnehmen werden, kritisch zu hinterfragen, ob das erreichte Niveau dem entspricht, was Universitäten und Pädagogischen Hochschulen als ideale Aufgabe zugeschrieben und theoretisch erwartet wird – besonders hinsichtlich der Demokratie als Lebensform (vgl. Hentig 2004).

Ferner dürften strukturelle Veränderungen in der *Hochschule* zum Tragen kommen, die zum Teil ebenfalls ökonomisch beeinflusst sind. So wird im Rahmen der Hochschulreformen ein Wandel des universitären, kritisch-emanzipativen und gesellschaftspolitischen Anspruches sowie Selbstverständnisses hin zu externen Einflüssen, einer stärkeren Marktorientierung und Ökonomisierung sowie Verschulung konstatiert (vgl. Dipelhofer 2011a). Neben einer Änderung der institutionellen Identität weg von einer politischen hin zu einer stärker ökonomischen Sozialisierung, kann dies auch auf die Aufmerksamkeit der Studierenden für politisch-demokratische Belangen wirken. Obgleich diese in der Zeit teilweise drastisch gesunken ist, scheinen trotz ökonomischer Einflüsse einige politisch-demokratische Grundfesten Bestand zu haben bzw. wieder zu wachsen. Dies lässt den Schluss einer nach wie vor bestehenden kritischen Auseinandersetzung mit diesen Änderungen an der Hochschule ebenso zu, wie dass diese nach wie vor ein Ort politischer Sozialisation ist (vgl. Wellie 1996) – das etwa durch eine Stärkung studentischer Organe und einen nachhaltigen Einbezug und konstruktiven Umgang mit studentischen Belangen zu festigen, dürfte ebenso eine konstruktive Ergänzung sein, wie den Blick auf eine offenerere und weniger regulierte, gesellschaftspolitische Bezüge einbeziehende Fachkultur zu lenken, wie sie in den Sozialwissenschaften existiert. Ferner böte eine längere Studienzeit Chancen einer ausgiebigeren Nutzung der an der Universität vorhandenen Möglichkeiten zur politischen Bildung; deren frühestmögliche Verankerung bei den Studienanfängern dürfte eine Reflexion über ein verkürztes Studium einbeziehen. Hinzu könnten semesterübergreifende Veranstaltungen treten, die erneut vertiefende Sozialisationswege für die unterschiedlichen Studierendengruppen eröffnen – vor allem für inhaltliche wie formale Erfahrungsaustausche und Änderungsvorstellungen sowie einen durchgehenden Diskurs über Erwartungen, Ideale, Ausbildung und Realität des Lehramtsberufes.

Begleitet wird das durch die Diskussion, inwieweit der *gesellschaftliche Wandel* zu Änderungen beigetragen: etwa durch ökonomische Entwicklungen. Neben den bestehenden Chancen werden zugleich Risiken gesehen, dass sich die Verlierer dieses Wandels – besonders die der akademischen Bildung ferne Klassen – durch Perspektiv- und Arbeitslosigkeit weiter abgehängt und weder ernst genommen noch in der Lage zur Teilhabe fühlen. Ferner verändert dies die Sicht auf Bildung und deren Ideale, die negativ auf Faktoren politisch-demokratischer Werte zu wirken scheinen (vgl. Albert et al. 2015; Krautz 2007; Schulz 2002). Obgleich auch bei den Studierenden Schwankungen ihrer politisch-demokratischen Werthaltungen deutlich werden und familiäre wie freizeithliche Werte an Bedeutung gewinnen, ist das weniger von ihrer sozialen Herkunft abhängig als in der Literatur für Heranwachsende skizziert. Dennoch dürfte der ökonomische Wandel auch bei der künftigen Elite Zukunftsängste bedingen und den Fokus auf

gesellschaftliche Relevanzen verändern: weg von politisch-demokratischen Verankerungen hin zur Stärkung familialer Ideale, die besonders in ökonomisch unsicheren Zeiten als zentral erscheinen. Die unterstellte Bedeutung und Überhöhung der Ökonomie verschiebt aber nicht dauerhaft die Bedeutung politisch-demokratischer Werthaltungen für die künftige Elite.

Als ein weiterer, besonders latent wirkender Erklärungsaspekt, der die ambivalente und indifferente Haltung der Studierenden widerspiegelt, böte sich der Faktor der *Genügsamkeit* an. Ähnlich wie in Teilen der Bevölkerung bzw. der Jugend (vgl. Albert et al. 2015) könnte auch für Studierende im gesellschaftspolitischen Feld mittlerweile vieles als selbstverständlich und ohne zwingende Notwendigkeit einer Aufmerksamkeit bzw. eines Engagements erscheinen. Es ist ebenso vorstellbar, dass zum einen die Art und Weise des inhaltlichen, sozialen wie kommunikativen Umgangs im öffentlichen sowie das davon nicht unabhängige parteipolitische Feld diese Haltungen der künftigen Elite mit bedingt. Zum anderen könnten die nicht selten schnellen Wechsel von Meinungen ohne Diskurse bzw. reflektierte Klärungen zu der in den letzten Jahren vorhandenen Lockerung der Werte beigetragen haben – dies böte sich ferner als ein Erklärungsansatz für deren regressive politische Selbstverortung an, die als ein Spiegel parteipolitischer Flexibilität interpretierbar ist. In dessen Kontinuum erscheinen Links-Rechts-Verortungen immer schwerer und darauf abzielende inhaltliche Festlegungen sowie kritische Haltungen an Bedeutung verloren zu haben (vgl. Albert et al. 2015). Obgleich der in den letzten Jahren ersichtlichen Abnahme scheint die mittlerweile wieder wachsende Sympathie für politisch-demokratische Werthaltungen ein Signal zu sein, dass Universitäten auch in Zeiten politischer und ökonomischer Umbrüche entsprechend zu sozialisieren in der Lage sind.

Ein alle Bereiche durchdringendes Feld stellt *Sprache* dar – und damit die Fähigkeit zur verbalen Kommunikation. Neben dem sozialen Umgang trägt sie auch zur Sinnzuschreibung gesellschaftlicher Phänomene bei (vgl. Habermas 2011): so vor allem dazu, welche Bereiche als politisch gelten bzw. was politisch ist. Den Befunden folgend scheinen die Studierenden besonders die eigenen Forderungen nach Teilhabe und Gestaltung ihrer hochschulischen Umwelten weniger als politisch zu begreifen – obgleich diese, dem grundlegenden Politikverständnis folgend, das eigene Gemeinwesen durch Einflussnahme und konkrete Ziele formen wollen und dafür auch eintreten bzw. dies einfordern (vgl. Kißler 2014; Fuchs-Heinritz 2007). Neben hochschul- und studierendenpolitischen bzw. fachlichen Zusammenhängen äußert sich das auch in der Betonung sozialer Belange, die über die Hochschule hinaus gesamtgesellschaftliche Felder tangieren, bisher aber nicht als politisch wahrgenommen wurden. Der Wandel der

Sprache berührt auch empirische Zeitvergleiche, die, wie im Studierendensurvey der Fall, auf der Grundlage von Instrumenten mit identischen Operationalisierungen vorgenommen werden. Sie sind möglicherweise gefangen in vormals aktuellen Definitionen und Formulierungen, die aber in der Zeit eine Bedeutungsverschiebung erfahren haben und ggf. nicht mehr aktuell sind. Die in den Daten ermittelten Veränderungen könnten deshalb auch solche Effekte indizieren.

Hinzu treten die im Zuge der Moderne diskutierten Phänomene *Individualisierung* und *Pluralisierung* von Lebenswegen und -phasen (vgl. Beck 1986), um Veränderungen von Werthaltungen zu reflektieren. Deren Einfluss erscheint durch die seit jeher betonte Rolle der Familie bei der politischen Sozialisation und der Frage nach der ihnen unterstellten Pluralisierung (vgl. Schneider 2001; Geißler 1996) auch bei den Studierenden nicht im prognostizierten Maße untermauerbar – zumal das familiale Feld für sie in den letzten Jahren in der Hierarchie der Lebenssphären immer bedeutsamer wird. Trotz unterstellter Wahlmöglichkeiten scheinen die Hochqualifizierten zudem in der Betonung einiger der grundlegenden Merkmale politisch-demokratischer Haltungen über die Jahre hinweg nicht nur konstant zu sein, sondern sich ihnen wieder verstärkt zuzuwenden – sowohl auf der gesamtgesellschaftlichen als auch der universitären Ebene. Dabei lässt die wachsende Zustimmung für hochschul- wie studierendenpolitische Aufgaben für studentische Vertretungen den Schluss einer sich als eigenständige Gruppe wahrnehmenden Studierendenschaft zu – und damit die Chance, eine studentische Identität zu festigen (vgl. Mead 1967). Deren Entwicklung dürfte sich weniger durch spezifische Individualisierungen und Pluralisierungen, sondern mehr am gesellschaftspolitischen Selbstverständnis der Universität und einer entsprechenden Bildung orientieren.

Insgesamt dürfte weniger von monokausalen Erklärungen der sich verändernden Befunde ausgegangen werden; diese sollten zudem nicht losgelöst von gesamtgesellschaftlichen sowie der unmittelbaren Umwelt der betreffenden Entscheidungen diskutiert werden. Obgleich der über Generationen hinweg immer wieder als kritisch eingestuften Sichtweisen sind neben seit jeher stabilen auch wieder wachsende Werthaltungen bei der künftigen Elite erkennbar – was durchaus als ein Erfolg der bisherigen politischen Sozialisationsarbeit interpretiert werden kann (vgl. Rippl/Seipel 2012). Wenn gleich sich die aktuelle studentische Generation im Vergleich zu früheren nicht mehr in derselben Form politisch-demokratisch ausgeprägt präsentiert, zeigt sich ein großes Potenzial hierzu sowie entsprechende Hinweise, dies inhaltlich wie methodisch auszu-schöpfen und zu erfassen.

5 Ausblick

Das Augenmerk der vorliegenden Ausführungen liegt auf den politisch-demokratischen Werthaltungen von Studierenden und der besonderen Rolle, die auf die angehenden Lehrerinnen und Lehrern zukommt und auf die sie vorbereitet sein müssen. Denn sie sind wichtige professionelle Akteure, die auch jenseits von Unterrichtsfächern zur entsprechenden Bildung der Schülerschaft beitragen und damit einen wesentlichen Anteil an der Tradierung und weiteren Gestaltung der demokratischen Gesellschaft haben. Dieser Beitrag plädiert deshalb dafür, diesen Themenkreis als einen zentralen Gegenstand der empirischen Bildungs- und Hochschulforschung zu verankern. Das erscheint aus mehreren Gründen fruchtbar: So tangiert dies unmittelbar die Schnittstelle von Bildungsinstitutionen und der auf das Gesellschaftssystem bezogenen Werte der Bevölkerung. Ergründet werden grundlegende Feste sozialer und individueller Zusammenhänge, die Vorstellungen und Orientierungen der Individuen sowie deren Sozialisationsprozesse. Hinzu tritt der Blick auf Bildung: sowohl hinsichtlich seines Anspruches als auch seiner Realisierung – und damit bezüglich der Modellierung demokratischer Strukturen, die auf ökonomischen Überlegungen basieren oder identitäre Formen anvisieren. Ferner wird mit der Studierendenschaft eine Klientel fokussiert, die als Teil der künftigen Funktionselite aufgefordert ist, überzeugt und überzeugend die grundlegenden gesellschaftspolitischen Werthaltungen an die nachwachsenden Generationen zu vermitteln – etwa als schulische Lehrkräfte. Sie sind damit herausragende Multiplikatoren, die gesamtgesellschaftlich wie individuell wirken.

Die empirisch gefundenen Ambivalenzen in den politisch-demokratischen Werthaltungen der Studierenden und ihre Neigung zur Indifferenz rufen Öffentlichkeit und Wissenschaft zur steten Reflexion jener Bildungsinhalte und -vorstellungen auf, die dem Fundament des bestehenden Gesellschaftssystems zugrunde liegen und die es zu vermitteln gilt. Eine Auseinandersetzung mit diesem Problemkreis ist nicht zuletzt in Anbetracht der politischen Entwicklungen in orientalischen und amerikanischen sowie auch ganz besonders in den europäischen Ländern und des Zuspruchs, den populistische Parteien erfahren, angezeigt – dies gilt auch umgekehrt: Eine frühzeitige politische Bildung wäre unabdingbar für Heranwachsende mit Migrationshintergrund; denn auch sie gilt es, so früh wie möglich in das demokratische System zu inkludieren. Vonnöten sind kontinuierliche Diskussionen und Handlungen im wissenschaftlichen wie öffentlichen Raum. Sie böten die Chance, Bildung als Wert an sich sowie als Entwicklungs- und Verankerungsmotor von Werthaltungen in theoretischer und praktischer Gestaltung zu erkennen – sowohl in Schulen zur Bildung der nachwachsenden Generationen als auch an Hochschulen mit Blick auf die Vorbereitung der künftigen Elite

darauf. Ein Fokus auf diese Bildungsinstitutionen und ihren Wandel könnte das ergänzen: etwa durch einen öffentlichen und gesellschaftliche Zusammenhänge einbeziehenden Diskurs über die Inhalte, Vermittlungsformen und Möglichkeiten, einen Rahmen für politisch-demokratische Identitäten zu bieten.

Anregungen für die künftige empirische Forschung

Die theoretischen wie strukturellen Diskurse profitieren in hohem Maße von einer vertiefenden empirischen Forschung: so zum einen aufgrund der späteren Stellung der Studierenden in gesellschaftlichen Schlüsselpositionen, die von bestimmten sozialen Erwartungen begleitet werden, wie die Elitestudie von Hartmann (2004) gezeigt hat. Es gilt, für andere Berufsgruppen wie die der Lehrkräfte analoge, erfahrungswissenschaftlich fundierte Erkenntnisse zu generieren. Zum anderen böte dies die Chance, stetig die Realisierung gesellschaftlicher bzw. politischer Ideale zu prüfen und etwaige Handlungsvorschläge zu ihrer Optimierung zu skizzieren. Hinzu tritt die Möglichkeit, den Begriff Bildung und die Umsetzung der ihm zugeschriebenen Werte näher zu beleuchten – das gilt ebenso für die Bildungsinstitutionen. Die in dieser Abhandlung vorgelegten Befunde lassen zudem für ein *breiteres Verständnis* des Begriffs „studentische Werte“ und deren Untersuchung plädieren. Wie von Parsons/Platt (1990) postuliert, stehen die politisch-demokratischen Orientierungen nicht isoliert, sie variieren innerhalb eines Spektrums und kovariieren zugleich mit anderen Bereichen. Es ist von hohem Interesse, solche Konfundierungen gerade in Bezug auf die professionellen Aspekte detaillierter aufzudecken und deren Bewährung im internationalen Vergleich zu sondieren. In einem vor Kurzem begonnenen Projekt des Autors wird dem aktuell nachgegangen (vgl. Dippelhofer/Mußmann/Feyerer 2016). Zudem werden die längsschnittlichen Gießener Erhebungen die Chance bieten, die Stabilität der Werthaltungen im Übergang vom Studium bis hinein in den Beruf zu ermitteln.

Des Weiteren ist die Forschung aufgerufen, über den hier verwendeten *quantitativ-standardisierten* Ansatz nachzudenken. Dieser orientiert sich am Instrumentarium von seit Langem bestehenden Studien – so bei der Beleuchtung der politisch-demokratischen Werthaltungen (vgl. Ramm et al. 2014; Kaase 1971). Deren unveränderter Einsatz basiert primär auf dem Erhalt der Vergleichbarkeit mit bereits vorhandenen Analysen, wie dem Studierendensurvey, deren Fragebatterien sich ähnlich in anderen Untersuchungen finden. Dies ist sinnvoll, lässt aber zu wenig Raum für Neuentwicklungen. Der soziale Wandel, dem auch die politisch-demokratischen Werte unterliegen, erfordert angemessene Operationalisierungen. Es wird darauf ankommen, methodisch auf gesellschaftliche Veränderungen zu reagieren und den Gehalt zentraler Indikatoren auf ihre Realitätserfassung zu prüfen und ggf. zu optimieren. Generell stellt

sich mit der Adaption seit Langem verwendeter Instrumente die Frage nach ihrer Komplexität und Aktualität: etwa hinsichtlich der Stärke des Interesses an allgemein-, hochschul- und studierendenpolitischen Feldern. Das wird mit Blick auf verschiedene Intensitätsformen der Teilhabe an hochschulischen Einrichtungen ergänzt.

Die Entwicklung neuer Fragebatterien und *Skalierungen* ist auch in Bezug auf die berufliche Qualifizierung angezeigt, wie sie etwa für die Zuschreibung von Verantwortlichkeiten und Vermittlungsfähigkeiten von Lehrkräften sowie deren hochschulische Vorbereitung hier vorgelegt wurden (vgl. Dippelhofer 2009). Dabei hat es sich bewährt, neben Ordinalskalierungen, die die Ausprägung der Werthaltungen und Einschätzungen erkunden sollen, Doppelskalierungen einzusetzen. Sie erlauben, die Beschreibung von sozialer Realität und die darauf bezogenen Wünsche analytisch auseinander zu halten – das beinhaltet Vergleiche zwischen Ist-Zuständen und Soll- bzw. gewünschten Gefügen. Deren erstmaliger Einsatz in der Pädagogischen Hochschulen Freiburg gilt es, in weiteren Untersuchungen konstruktiv zu bearbeiten; neben ihrer methodischen Aussagekraft schließt dies die zu erfüllenden Erwartungen der Lehrkräfte ein. Für eine tiefergehende Betrachtung dieses Themenreigens wird die Entwicklung weiterer Indikatoren erforderlich sein, die die politisch-demokratischen Werthaltungen der künftigen Elite sowie im Besonderen der künftigen Lehrkräfte ebenso eruieren wie deren Vermittlungsstrategien.

Indem explizit eine Kategorie für das Nicht-Wissen vorgesehen ist, werden zu pauschale Einordnungen verhindert. Denn zu starre Antwortkategorien müssen nicht die wirkliche Haltung widerspiegeln und können soziale Erwünschtheit sowie „Pseudomeinungen“ hervorrufen, die ihrerseits aus Uninteressiertheit und als zu komplex empfunden Sachverhalten resultieren können (vgl. Reuband 2000). Beispielsweise erfolgt die Dokumentation der politischen Selbstverortung in einem Links-Rechts-Kontinuum; die Antwortmöglichkeit „kann ich nicht beurteilen“ bietet hier die Chance, sich nicht verorten zu müssen – eine Möglichkeit, die von einem beträchtlichen Teil der Befragten in Anspruch genommen wird.

Schließlich könnten neben quantitativen Momentaufnahmen und Erhebungen *qualitative Vorgehensweisen* neue Einsichten erbringen, die über entsprechende Ergänzungen oder Anlassgeber für triangulierende Zugriffe hinausgehen. Denn neben den Zuschreibungen an den Wertebegriff dürften gerade der Bedeutungswandel der Begriffe Politik und Demokratie und die neuen Medien, die dies transportieren, nach grundlegenden semantischen Studien verlangen. Sie hätten herauszufinden, was heutige Studierende unter diesen Begriffen verstehen, welche kognitiven und affektiven Merkmale und Felder sie ihnen zuordnen, wie sie über die Gewaltenteilung denken und welche Partizipa-

tionsformen und Chancen sie mit ihnen verbinden. Aufsätze, Gruppendiskussionen oder Einzelinterviews, aber auch inhaltsanalytische Auswertungen vorliegender Texte und Stellungnahmen bieten sich hierzu an – so etwa politische bzw. öffentliche wie juristische Verbreitungen und ihre Aufbereitungen.

Unabhängig vom methodischen Ansatz wird es darauf ankommen, erneute Längsschnitterhebungen zu initiieren, um Kausalbeziehungen bei individuellen und sozialen Sozialisationsprozessen sowie gesellschaftliche Wandlungen und Einflüsse hochschulischer Bildung konturieren zu können (vgl. Framhein et al. 1981). Darauf basierende Studien könnten Studierende und Hochschule in ihrer gesellschaftlichen Bedeutung reflektieren und theoretisch stärken – vor allem im Zusammenhang mit der Reichweite, Realisierung und gesellschaftlichen Wirkungen von Bildungserwartungen. Dies böte Anknüpfungspunkte, weitere als gesellschaftlich grundlegend erachtete Felder zu diskutieren – etwa hinsichtlich Governance-Strukturen und Transintentionalität (vgl. Borman/Brüsemeister/Niedlich 2016; Pasternack 2009), die auch in den Bildungsinstitutionen zunehmend Relevanz gewinnen.

Anmerkungen

- 1 An wenigen Stellen werden neuere Publikationen bzw. Vorträge ergänzend zitiert, die nicht als Belege für die Habilitationsleistung eingereicht wurden.
- 2 Die vorliegende Abhandlung legt den Schwerpunkt auf die Würdigung der empirischen Erkenntnisse zu den politisch-demokratischen Werthaltungen von Studierenden. Deshalb wird auf eine ausführliche Explikation des erkenntnisleitenden Begriffes und seiner Konnotationen, wie Einstellungen, Überzeugungen oder Meinungen, verzichtet. Wenn solche Bezeichnungen im Text benutzt werden, dann aus stilistischen Gründen.
- 3 Wiederum würde eine ausführliche Darlegung der verschiedenen theoretischen Positionen (vgl. dazu Dippelhofer 2008) den Rahmen dieser Arbeit sprengen. Präsentiert werden ausgewählte Ansätze, die den Spannungsbogen von Überlegungen zur Herrschaftssicherung einerseits und der identitären Lebensform andererseits illustrieren.
- 4 Auch diese Begriffe weisen Feinheiten und Überlappungen auf, die hier außer Acht gelassen werden. Zudem ist es nicht das Ziel, auf die – vor allem in der Erziehungswissenschaft intensiv geführte – Diskussion zur geisteswissenschaftlichen Verwurzelung und der generellen Bedeutung in der Gegenwart einzugehen (vgl. hierzu Hentig 2009, Klafki 2013, Marotzki 1994).
- 5 Unbeschadet des Fokus' auf Bildung sind politisch-demokratische Werthaltungen auch als Ergebnis von Sozialisation und Erziehung interpretierbar. Insofern verwendet der vorliegende Text ab und an auch diese Begriffe.
- 6 Fachhochschulen sowie spezielle Hochschultypen bleiben an dieser Stelle außen vor, weil sich die in Kapitel 4 zu präsentierenden Befunde primär auf Studierende an Universitäten sowie der Pädagogischen Hochschule stützen. Allerdings beziehen die von der Hochschulforschung präsentierten globalen Ergebnisse nicht selten Stichproben an Fachhochschulen und Universitäten ohne analytische Unterscheidung ein.
- 7 Die eigenen empirischen Erhebungen und Auswertungen analysieren Daten, die mit standardisierten Instrumenten erhoben wurden. Deshalb richtet sich das Augenmerk in Kapitel 3 auf den Ertrag vergleichbarer Ansätze, ohne qualitative Datensätze gänzlich zu vernachlässigen. Dies impliziert keine Geringschätzung qualitativer Studien. Vielmehr haben gerade sie methodisch interessante Vorgehensweisen entwickelt und Befunde vorgelegt, die in der Hochschulforschung Beachtung verdienen (vgl. bspw. die Beiträge in Lange-Vester/Sander 2016).
- 8 Der Datensatz wurde freundlicherweise von der Arbeitsgruppe Hochschulforschung zur Verfügung gestellt. Er ist zudem über GESIS öffentlich zugänglich. Wie in anderen Surveys auch, nahm der Rücklauf kontinuierlich ab – von einstmalig 40% auf 19% bei der 12. Erhebung. Doch entsprechen die soziodemografischen Merkmale nach wie vor weitgehend denen der Grundgesamtheit (vgl. Ramm et al. 2014). Zu diesem Zeitpunkt haben 4.884 Personen teilgenommen, davon sind 3506 an Universitäten eingeschrieben, 595 streben explizit den Lehrerberuf an.
- 9 Da die für die Habilitation vorgelegten Publikationen sich zum Teil auf ältere Erhebungen des Konstanzer Studierendensurveys stützen, wurden die auf 2013 bezogenen bivariaten Analysen zwischen Studierenden im Lehramt versus jenen der Referenzgruppe nachträglich in Form von Medianvergleichen berechnet. Hier wie in den anderen Analysen wird dann von Unterschieden zwischen Teilstichproben berichtet, wenn die Signifikanzschwelle von 5% erreicht bzw. unterschritten ist.
- 10 Die Summenskala „Demokratische Prinzipien“ geht zurück auf die Fragebatterie von Kaase (1971). In dieser wird in einer siebenstufigen Likert-Skala aufgefordert, sich ablehnend bis zustimmend zu fünf Aussagen zu positionieren: Sie beziehen sich auf die Bewertung, dass Auseinandersetzungen zwischen verschiedenen Interessensgruppen und ihre Forderungen an die Regierung schädlich für das Allgemeinwohl sind, es nicht die Aufgabe einer politischen Opposition ist, die Regierung zu kritisieren, als vielmehr sie zu unterstützen, es in jeder Gesellschaft Konflikte gibt, die nur mit Gewalt lösbar sind, der Bürger sein Streik- und Demonstrationsrecht verliert, wenn damit die öffentliche Sicherheit gefährdet wird sowie dass jeder das Recht hat, jederzeit für seine Überzeugungen auf die Straße gehen zu können. Diese Items wurden von der AG Hochschulforschung in einen gruppierten Summenscore mit den Ausprägungen 1=vehement demokratisch bis 6= stark undemokratisch zusammengeführt und in den Datensatz implementiert.
- 11 Auf Belege für einzelne Zahlen, Erhebungszeitpunkte sowie Stichproben wird aus Gründen der Kürze verzichtet; sie können in den eingereichten Aufsätzen nachgelesen werden. Auch beziehen sich die Aussagen zuweilen nicht nur auf Studierende im Lehramt. Das Ziel hier ist es, die Antwortstrukturen im Groben nachzuzeichnen, wobei davon ausgegangen wird, dass sich Studierende im Lehramt graduell, aber nicht grundsätzlich von anderen Kommilitoninnen und Kommilitonen unterscheiden.
- 12 Bei der Erfassung von Verantwortungs- und Vorbereitungszuschreibungen werden Doppelskalierungen eingesetzt – und damit die Chance eröffnet, das Zueinander von der Beschreibung als Ist-Zustand und den Wünschen der Befragten abzubilden. Ergänzt wird das jeweils durch die Möglichkeit, ein Nicht-Wissen zu artikulieren, um zu pauschalen Einordnungen vorzubeugen, die nicht die eigene Haltung spiegeln müssen, sondern ggf. soziale Erwünschtheiten sowie „Pseudomeinungen“ (vgl. Reuband 2000).

Literatur

- Adam, H. (1965): Studentenschaft und Hochschule. Möglichkeiten und Grenzen studentischer Politik. Frankfurter Beiträge zur Soziologie. Band 17. Frankfurt
- Albert, M./Hurrelmann, K./Quenzel, G./Schneekloth, U./Gensicke, T./Leven, I./Utzmann, H. (2015): 17. Shell Jugendstudie. Jugend 2015. Frankfurt.
- Alkemeyer, T. (2009): Körpersozialisierungen. Über die Körperlichkeit der Bildung und die Bildung über den Körper. *Kursiv. Journal für politische Bildung*, 2, S. 12-21.
- Aristoteles (1989): Politik. Schriften zur Staatslehre. Stuttgart.
- Bargel, T. (2003): Erkundungen zur Qualität und Verantwortung von Schule. In: Appel, S./Ludwig, H./Rother, U./Rutz, G. (Hrsg.): Jahrbuch Ganztagschule 2004. Neue Chancen für die Bildung. Schwalbach, S. 85-100.
- Bargel, T. (2008): Wandel politischer Orientierungen und gesellschaftlicher Werte der Studierenden. Studierendensurvey: Entwicklungen zwischen 1983 und 2007. Bundesministerium für Bildung und Forschung. Berlin.
- Bargel, T. (2011): Studentengeneration 2010 – Werte und Orientierungen. In: Bargel, T./Simeaner, H. (Hrsg.): Gesellschaftliche Werte und politische Orientierungen der Studierenden. Online-Erhebung im Rahmen des Studierendensurveys im Sommer 2010. Hefte zur Bildungs- und Hochschulforschung 63. AG Hochschulforschung, Universität Konstanz, S. 5-16.
- Bargel, H./Bargel, T. (2010): Ungleichheiten und Benachteiligungen im Hochschulwesen aufgrund der sozialen Herkunft der Studierenden. Arbeitspapier 202. Hans-Böckler-Stiftung.
- Bargel, T./Bargel, H./Dippelhofer, S. (2008): Der Bachelor – zum Image einer neuen sozialen Kategorie. Empirische Befunde zur Sicht der Studierenden. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* 28, 4, S. 377-391.
- Bargel, T./Multrus, F./Ramm, M./Bargel, H. (2009): Bachelor-Studierende – Erfahrungen in Studium und Lehre. Eine Zwischenbilanz. Berlin.
- Bargel, T./Röhl, T. (2006): Wissenschaftlicher Nachwuchs unter den Studierenden. Empirische Expertise auf der Grundlage des Studierendensurveys. Bundesministerium für Bildung und Forschung. 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. S. 136-205. Konstanz.
- Baumert, J./Klieme, E./Neubrand, M./Prenzel, M./Schiefele, U./Schneider, W./Stanat, P./Tillmann, K.-J./Weiß, M. (Hrsg.) (2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen.
- Baumert, J./Lehmann, R./Lehrke, M./Schmitz, B./Clausen, M./Hosenfeld, I./Köller, O./ Neubrand, J. (1997): TIMSS – Mathematisch naturwissenschaftlicher Unterricht im internationalen Vergleich. Deskriptive Befunde. Opladen.
- Beck, U. (1986): Risikogesellschaft. Frankfurt
- Bergs, C./Konegen-Grenier, C. (2005): Der Bachelor aus Sicht der Unternehmen. Die Akzeptanz von Bachelorabsolventen in der deutschen Wirtschaft. Eine Befragung von 50 Unternehmen. In: Stifterverband für die deutsche Wissenschaft e.V. (Hrsg.): Karriere mit dem Bachelor. Berufswege und Berufschancen. Positionen. Essen.
- Bierhoff, H.-W./Rohmann, E. (2014): Einstellung. In: Endruweit, G./Trommsdorff, G./Burzan, N. (Hrsg.): Wörterbuch der Soziologie. Stuttgart, S. 87-89.
- Blücher, V. (1966): Die Generation der Unbefangenen. Düsseldorf.
- BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung) (2008): Bundesbericht zur Förderung des Wissenschaftlichen Nachwuchses (BuWiN). Berlin.
- BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung) (2013): Der Spitzencluster-Wettbewerb. Online: <http://www.bmbf.de/de/20741.php>; abgerufen: 13.09.2014.
- BMBWF (Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung) (Hrsg.) (2013): Hochschulforschung in Österreich. Trends, Anforderungen, Rahmenbedingungen. Wien.
- Borderding, K.-E. (1965): Wege und Ziele politischer Bildung in Deutschland. Eine Materialsammlung zur Entwicklung der politischen Bildung in den Schulen 1871-1965. München.
- Borgwardt, A. (Hrsg.) (2013): Hochschulräte und Hochschulsteuerung. Zwischen Beratung und Kontrolle. Friedrich-Ebert-Stiftung – Schriftenreihe Schulpolitik. Online: <http://library.fes.de/pdf-files/studienfoerderung/10087.pdf>; abgerufen: 10.04.2017.

- Bormann, I./Brüsemeister, T./Niedlich, S. (Hrsg.) (2016): Transnationalität im Bildungswesen. Weinheim.
- Brüsemeister, T. (2008): Bildungssoziologie. Einführung in Perspektiven und Probleme. Wiesbaden.
- Buchstein, H. (2001): Jürgen Habermas. In: Massing, P./Breit, G. (Hrsg.): Demokratietheorien. Von der Antike bis zur Gegenwart. Texte und Interpretationshilfen. Schwalbach, S. 253-260.
- Busse B. (2015): Studierendensurveys in Länder des Europäischen Hochschulraumes. Hefte zur Bildungs- und Hochschulforschung 80, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.
- CDU/CSU/SPD (2013): Deutschlands Zukunft gestalten. Koalitionsvertrag zwischen CDU, CSU und SPD. Online: <https://www.cdu.de/sites/default/files/media/dokumente/koalitionsvertrag.pdf>; abgerufen: 11.08.2014.
- Claußen, B./Geißler, R. (Hrsg.) (1996): Die Politisierung des Menschen. Instanzen der politischen Sozialisation. Ein Handbuch. Opladen.
- Clemens, B./Metz-Göckel, S./Neusel, A./Port, B. (Hrsg.) (1986): Töchter der Alma Mater. Frauen in der Berufs- und Hochschulforschung. Frankfurt
- Coelen, T./Stecher, L. (Hrsg.) (2014): Die Ganztagschule. Eine Einführung. Weinheim.
- Coelen, T./Wagener (2009): Partizipation an ganztägigen Grundschulen. Forschungsstand und Jugendbildung. In: Appel, S./Ludwig, H./Rother, U. (Hrsg.): Jahrbuch Ganztagschule 2010. Schwalbach, S. 129-138.
- Cortina, K. S./Baumert, J./Leschinsky, A./Mayer, K. U./Trommer, L. (Hrsg.) (2008): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland: Strukturen und Entwicklungen im Überblick. Hamburg.
- Dahrendorf, R. (1965): Arbeiterkinder an deutschen Universitäten. Tübingen.
- Dahrendorf, R. (1966): Bildung ist Bürgerrecht. Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik. Hamburg.
- Dick, M. (2010): Ungenutzte Potenziale: Weiterbildung an Hochschulen und Transformation zwischen Wissenschaft und Praxis. Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 1, S. 13-27.
- Dick, M./Dippelhofer-Stiem, B. (2010): Wissenschaftliche Weiterbildung. Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 1, S. 3-5.
- DIHK (2002): Bachelor und Masterstudiengänge. Erhebung des DIHK bei Mitgliedsunternehmen von Industrie und Handelskammern über die Akzeptanz von Bachelor und Masterstudiengängen bzw. Beschäftigungsaussichten der Absolvent/innen dieser Studiengänge in der Wirtschaft.
- DIHK (Deutscher Industrie- und Handelskammertag) (2004): Fachliches Können und Persönlichkeit sind gefragt. Ergebnisse einer Umfrage bei IHK-Betreibern zu Erwartungen der Wirtschaft an Hochschulabsolventen. Berlin. Online: <http://cms.ihksaarland.de/ihk-saarland/Integrale?SID=CRAWLER&MODULE=Frontend.Media&ACTION=ViewMediaObject&Media.PK=1782&Media.Object.ObjectType=full>; abgerufen: 12.09.2017.
- Dippelhofer-Stiem, B./Lind, G. (Hrsg.) (1987): Studentisches Lernen im Kulturvergleich. Ergebnisse einer international vergleichenden Längsschnittstudie zur Hochschulsozialisation. Weinheim.
- Dippelhofer, S. (2008): Politisches Interesse und Demokratieverständnis von Studierenden. Berlin.
- Dippelhofer, S. (2009): Gesellschaftspolitische Orientierungen von Studierenden an der Pädagogischen Hochschule Freiburg. Empirische Befunde aus einer standardisierten schriftlichen Befragung. Hefte zur Hochschul- und Bildungsforschung. Hefte zur Bildungs- und Hochschulforschung 55. AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.
- Dippelhofer, S. (2011a): Hochschulforschung als Zweig der Bildungsforschung. In: Dippelhofer-Stiem, B./Dippelhofer, S. (Hrsg.): Erziehungs- und Bildungssoziologie. Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online. Periodisches Sammelwerk in 20 Fachgebieten. Beltz Juventa Verlag. Erscheinungsweise: Vierteljährlich seit 2009. Online: <http://erzwiss online.de/>
- Dippelhofer, S. (2011b): Politisch-demokratische Orientierungen von Lehramtsstudierenden. Empirische Hinweise aus zwei Erhebungen. Diskurs Kindheits- und Jugendforschung 6, 1, S. 45-56.
- 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. (2014a): Die indifferente Generation? Politisch-demokratische Orientierungen von Studierenden im Zeitvergleich. Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 34, 2, S. 217-232.

- Dippelhofer, S. (2014b): Hochqualifizierte als Akteure einer europäischen Zivilgesellschaft – Wege und Chancen. In: Kuznetsova, I./Donetskaja, O./Schulz, D. (Hrsg.): *Citizenship in Russia and European Union*. Kazan, pp. 159-180.
- Dippelhofer, S. (2015): Politisch-demokratische Orientierungen und hochschulpolitisches Engagement von Studierenden. Empirische Befunde. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 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, S./Dollinger, B. (2014): Bildungs- und Gesellschaftspolitik. In: Coelen, T./Stecher, L. (Hrsg.): *Die Ganztagschule. Eine Einführung*. Weinheim, S. 189-200.
- Dippelhofer, S./Mussmann, J./Feyerer, J. (2016): Gesellschafts- und berufsbezogene Werthaltungen von Lehramtsstudierenden. Von der Max-Traeger-Stiftung drittmittelfinanziertes Projekt. Online: www.gew.de
- Downs, A. (1957): *An economic theory of democracy*. New York.
- Druwe, U. (2008): Neue Lehrer braucht das Land. Zur Diskussion über die Lehrerbildung. *UNIVERSALIS-Zeitung*. S. 9.
- Edelstein, W. (2009): Partizipation und Demokratielernen in der Ganztagschule. In: Appel, S./Ludwig, H./Rother, U./Rutz, G. (Hrsg.): *Jahrbuch Ganztagschule 2004. Neue Chancen für die Bildung*. Schwalbach, S. 80-93.
- Edelstein, W. (2010): Ressourcen für die Demokratie. Die Funktionen des Klassenrates in einer demokratischen Gesellschaft. In: Aufenanger, S./Hamburger, F./Tippelt, R. (Hrsg.): *Bildung in der Demokratie. Beiträge zum 22. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft*. Opladen, S. 65-78.
- Edelstein, W./Fauser, P. (2001): *Demokratie lernen und leben. Gutachten für ein Modellversuchsprogramm der BLK*. Bonn.
- Edelstein, W./Frank, S./Sliwka, A. (Hrsg.) (2009): *Praxisbuch Demokratiepädagogik. Sechs Bausteine für Unterrichtsgestaltung und Schulalltag*. Weinheim.
- Eickelmann, B./Lorenz, R./Vennemann, M./Gerick, J./Bos, W. (Hrsg.) (2014): *Grundschule in der digitalen Gesellschaft. Befunde aus den Schulleistungsstudien IGLU und TIMSS 2011*. Münster.
- Enders, J. (1998): Berufsbild der Hochschullehrer. In: Teichler, U./Daniel, H.-D./Enders, J. (Hrsg.): *Brennpunkt Hochschule. Neuere Analysen zu Hochschule, Beruf und Gesellschaft*. Frankfurt, S. 55-75.
- Enders, J./Teichler, U. (1995): *Der Hochschullehrerberuf im internationalen Vergleich. Ergebnisse einer Befragung über die wissenschaftliche Profession in 13 Länder*. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie, Bonn.
- Engler, S. (2001): „In Einsamkeit und Freiheit“? Zur Konstruktion der wissenschaftlichen Persönlichkeit auf dem Weg zur Professur. Konstanz.
- Engler, S. (2006). *Studentische Lebensstile und Geschlecht*. In: Bremer H./Vester-Lange, A. (Hrsg.): *Soziale Milieus und Wandel der Sozialstruktur. Die gesellschaftlichen Herausforderungen und die Strategien der sozialen Gruppen*. Wiesbaden, S. 169-185.
- Engler, S./Krais, B. (Hrsg.) (2004): *Das kulturelle Kapital und die Macht der Klassenstrukturen. Sozialstrukturelle Verschiebungen und Wandlungsprozesse des Habitus*. Weinheim.
- Euripides (1958): *Die Schutzfliehenden. Sämtliche Tragödien in zwei Bänden. Zweiter Band*. Stuttgart.
- Fabian, G./Briedis, K. (2009): Aufgestiegen und erfolgreich. Ergebnisse der dritten HIS-Absolventenbefragung des Jahrgangs 1997 zehn Jahre nach dem Examen. *HIS: Forum Hochschule* 2.
- Falk, S./Huyer-May, B. (2011): *Erfolgreich im Beruf. Bayerische Hochschulabsolventen fünf Jahre nach dem Studium*. München: Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung.
- Falkenhagen, T. (2008): *Stärken und Schwächen der Nachwuchsförderung von Promovierenden und Promovierten an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg*. HoF-Arbeitsberichte 3/2008.
- Faltermaier, T. (2008): *Sozialisation im Lebenslauf*. In: Hurrelmann, K./Grundmann, M./Walper, S. (Hrsg.): *Handbuch Sozialisationsforschung*. Weinheim, S. 157-172.
- Fend, H. (1980): *Theorie der Schule*. München.
- Fend, H./Berger, F./Grob, U. (Hrsg.) (2009): *Lebensverläufe, Lebensbewältigung, Lebensglück. Ergebnisse der LifE-Studie*. Wiesbaden.

- Flöther, C. (2010): FOLLOW ME: Was kommt nach der Uni? Internationales Zentrum für Hochschulforschung Kassel und Abteilung Studium und Lehre der Universität. Absolventenbefragung der Universität Kassel. Jahrgang 2007. Kurzbericht.
- Framhein, G./Bargel, T./Dippelhofer-Stiem, B./Peisert, H./Sandberger, J.-U. (1981) (Hrsg.): Studium und Hochschulpolitik. Eine Untersuchung über Informationsverhalten, Studiensituation und gesellschaftspolitische Vorstellungen von Studenten. Zentrum I Bildungsforschung. SFB 23. Forschungsgruppe Hochschulsozialisation. Konstanz.
- Framhein, G./Langer, J. (Hrsg.) (1984): Student und Studium im interkulturellen Vergleich. Students Worlds in Europe. Klagenfurt.
- Fromm, E. (1980): Über psychoanalytische Charakterkunde und ihre Anwendung zum Verständnis der Natur. Erich Fromm Gesamtausgabe – Band 1 Analytische Sozialpsychologie. Stuttgart, S. 207-214.
- Fuchs-Heinritz, W. (2007): Politisierung. In: Fuchs-Heinritz, W./Lautmann, R./Rammstedt, O./Wienold, H.(Hrsg.): Lexikon zur Soziologie. Wiesbaden, S. 514.
- Gaiser, W./Gille, M. (2012): Politische Partizipation junger Menschen. Ergebnisse zu den 18- bis 29-Jährigen aus dem DJI-Survey „Aufwachsen in Deutschland“ (AID:A). polis 16, 1, S. 15-17.
- 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.
- Gellert, C. (1984): Institutions- und Strukturforschung über das Hochschulsystem. In: Goldschmidt D./Teichler, U./Webler, W.-D. (Hrsg.): Forschungsgegenstand Hochschule. Überblick und Trendbericht. Frankfurt, S. 217-229.
- Gensicke, T./Neumaier, C. (2014): Werte/Wertewandel. In: Endruweit, G./Trommsdorff, G./Burzan, N. (Hrsg.): Wörterbuch der Soziologie. Stuttgart, S. 610-616.
- Gerhardt, U. (2005): Soziologie der Stunde Null. Frankfurt
- Gholamasad, D. (2001): Zum Umbruch im nachrevolutionären Iran. Orient. Zeitschrift des deutschen Orient-Instituts 42, 4, S. 617-638.
- Gilcher-Holtey, I. (2001): Die 68er Bewegung. Deutschland – Westeuropa – USA. München.
- Gille, M./Krüger, W. (Hrsg.) (2000): Unzufriedene Demokraten. Politische Orientierungen der 16-29jährigen im vereinten Deutschland. DJI-Jugendsurvey 2. Opladen.
- 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. Opladen, S. 205-256.
- Gleich, J. M./Meran, G./Bargel, T. (1982): Studenten und Hochschullehrer. Eine empirische Untersuchung an baden-württembergischen Universitäten. Reihe: Bildung in neuer Sicht. Schriftenreihe des Ministeriums für Wissenschaft und Kunst Baden-Württemberg zur Bildungsforschung, Bildungsplanung, Bildungspolitik. Nr. 48. Villingen-Schwenningen.
- Glotz, P./Malanowski, W. (1982): Student heute. Angepaßt? Ausgestiegen? SPIEGEL-Buch. Hamburg.
- Goldschmidt, D./Teichler, U./Webler, W.-D. (1984): Einleitung. In: Dies. (Hrsg.): Forschungsgegenstand Hochschule. Überblick und Trendbericht. Frankfurt, S. VII-XVI.
- Grigat, F. (2003): Warum wir noch Barbaren sind. Bildung, Wahrheit, Sprache und ihre Vorliebe für die Langsamkeit. Forschung und Lehre. Bonn, S. 475-477.
- Grob, U. (2009): Die Entwicklung politischer Orientierungen vom Jugend- ins Erwachsenenalter – ist die Jugend eine spezifisch sensible Phase in der politischen Sozialisation? In: Fend, H./Berger, F./Grob, U. (Hrsg.): Lebensverläufe, Lebensbewältigung, Lebensglück. Ergebnisse der LifE-Studie. Frankfurt, S. 329-372.
- Groß Ophoff, J. (2013): Lernstandserhebungen: Reflexion und Nutzung (Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie, Band 85). Münster.
- Grundmann, M. (2011): Sozialisation – Erziehung – Bildung. In: Becker, R. (Hrsg.), Lehrbuch der Bildungssoziologie. Wiesbaden, S. 63-85.
- Grundschulverband (2007): Gegen die Testeritis. Online: <https://bildungsklick.de/schule/meldung/gegen-die-testeritis/> abgerufen: 23.06.2008.
- Habermas, J. (1990): Strukturwandel der Öffentlichkeit. Frankfurt
- Habermas, J. (2011): Theorie des kommunikativen Handelns. Frankfurt
- Habermas, J./Friedeburg, L./Oehler, C./Weltz, F. (1967): Student und Politik: Eine soziologische Untersuchung zum politischen Bewußtsein Frankfurter Studenten. Neuwied.
- Hadji, C./Bargel, T./Masjuan, J (Hrsg.) (2005): Étudier dans une université qui change. Le regard des étudiants de trois régions d'Europe. Presses Universitaires de Grenoble. Grenoble.

- Händle, C. (2007): Lehrerausbildung. In: Lenzen, D. (Hrsg.): Pädagogische Grundbegriffe. Hamburg, S. 938-955.
- Handelsblatt (2004): Kandidatenkür war „meisterliche Fehlleistung“. Von Weizsäcker attackiert Union und FDP. Online: <http://www.handelsblatt.com/politik/deutschland/kandidatenkuer-wa-r-meisterliche-fehleistung-von-weizsaecker-attackiert-union-und-fdp/2311078.html>; abgerufen: 08.05.2005.
- Hartmann, M. (2004): Elitesozioogie. Eine Einführung. Frankfurt
- Heine, C./Willich, J./Schneider, H./Sommer, D. (2008): Studienanfänger im Wintersemester 2007/08. Wege zum Studium, Studien- und Hochschulwahl, Situation bei Studienbeginn. HIS: Forum Hochschule 16. Hannover.
- Hentig, H. (1980): Einführung zur deutschen Ausgabe. In: Rutter, M./Maughan, B./Mortimer, P./Ouston, J. (Hrsg.): 15000 Schulstunden. Weinheim, S. 9-24.
- Hentig, H. (2004): Einführung in den Bildungsplan 2004. In: Bildungsplan 2004: Grundschule. Baden-Württemberg. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport. Stuttgart, S. 7-19.
- Hentig, H. (2009): Bildung. Ein Essay. Weinheim.
- Herrmann, U. (2003): „Bildungsstandards“ – Erwartungen und Bedingungen, Grenzen und Chancen. Zeitschrift für Pädagogik. 49, 5, S. 625-639.
- Heublein, U./Wolter, A. (2011): Studienabbruch in Deutschland. Definition, Häufigkeit, Ursachen, Maßnahmen. Zeitschrift für Pädagogik, 57, 2, S. 214-236.
- Himmelfmann, G. (2007): Demokratie Lernen als Leben-, Gesellschafts- und Herrschaftsform. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. Schwalbach/Ts.
- Hitpass, J. (1967): Das Studentenschicksal des Immatrikulationsjahrganges 1958. Gütersloh.
- Hobbes, T. (1970): Leviathan. Stuttgart.
- Hoffmann-Lange, U. (1992): Eliten, Macht und Konflikte in der Bundesrepublik. Opladen.
- Holtmann, E. (2004): Taktiererei nährt Verdrossenheit. Interview am 04.03.2004. Online: http://www.tagesschau.de/aktuell/meldungen/0,1185,OID3041902_NAV2833666_REF2,00.html; abgerufen: 08.04.2004.
- HRK (Hochschulrektorenkonferenz) (2001): Hochschulen als Motor der wirtschaftlichen Entwicklung. 3. Berliner Bildungsdialog. Hochschulrektorenkonferenz und Veranstaltungsforum der Verlagsgruppe Georg von Holtzbrink. Berlin 27. September 2000. In: Hochschulrektorenkonferenz: Beiträge zur Hochschulpolitik 11. Bonn.
- HRK (Hochschulrektorenkonferenz) (2005): Bologna-Reader. Texte und Hilfestellungen zur Umsetzung der Ziele des Bologna-Prozesses an deutschen Hochschulen. Service-Stelle Bologna. Beiträge zur Hochschulpolitik 8/2004. Bonn.
- HRK (Hochschulrektorenkonferenz)/KMK (Kultusministerkonferenz)/BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung) (2005): Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschulabschlüsse. (Im Zusammenwirken von Hochschulrektorenkonferenz, Kultusministerkonferenz und Bundesministerium für Bildung und Forschung erarbeitet und von der Kultusministerkonferenz am 22.04.2005 beschlossen).
- Humboldt, W. (1960): Theorie der Bildung des Menschen. In: ders.: Schriften zur Anthropologie und Geschichte. Darmstadt, S. 234-240.
- Hurrelmann, K./Albert, A. (Hrsg.) (2006): Jugend 2006. 15. Shell Jugendstudie. Eine pragmatische Generation unter Druck. Frankfurt
- Hurrelmann, K./Engel, U. (1989): Bildungssoziologie. In: Endruweit, G./Trommsdorff, G. (Hrsg.): Wörterbuch der Soziologie. Band 1. Stuttgart, S. 90-98.
- Illies, F. (2000): Generation Golf – Eine Inspektion. Frankfurt
- Institut für Demoskopie Allensbach (2011): Schul- und Bildungspolitik in Deutschland 2011. Ein aktuelles Stimmungsbild der Bevölkerung und der Lehrer.
- Jahnke, T./Meyerhöfer, W. (Hrsg.) (2007): PISA & Co – Kritik eines Programms. Hildesheim.
- Jaksztat, S./Briedis, K. (2009): Studienstrukturreform und berufliche Situation aus Sicht des wissenschaftlichen Nachwuchses. Ergebnisse der ersten WiNbus-Befragung. HIS Projektbericht.
- Jaspers, K. (1966): Wohin treibt die Bundesrepublik? Der Spiegel, Nr. 17, S 49-64.
- Kaase, M. (1971): Demokratische Einstellungen in der Bundesrepublik Deutschland. In: Wildenmann, R. (Hrsg.): Sozialwissenschaftliches Jahrbuch für Politik. Band 2. München, S. 119-328.
- Kaube, J. (2014): Demokratie ist nicht alles. faz-net, 04.06.2014 Online: <http://www.faz.net/aktuell/feuilleton/debatten/angela-merkels-machtrethorik-12970525.html>; abgerufen: 10.08.2014.
- Kehm, B. M. (2008a): Die Universität als Forschungsgegenstand – Rückblicke, aktuelle Fragen, künftige Perspektiven. In: Dies. (Hrsg.), Hochschule im Wandel. Die Universität als Forschungsgegenstand. Frankfurt, S. 9-33.

- Kehm, B. M. (2008b): Internationalisierung und Globalisierung der deutschen Hochschule im Kontext des Bologna-Prozesses. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 4, S. 347-362.
- Kielmansegg, P. (1984): Adam Smith und Wilhelm von Humboldt. Überlegungen zur Frage, ob mehr Wettbewerb im deutschen Hochschulsystem wünschenswert und möglich sei. In: Westdeutsche Rektorenkonferenz (Hrsg.): Hochschulautonomie, Privileg und Verpflichtung. Reden vor der Westdeutschen Rektorenkonferenz. Hildesheim, S. 183-192.
- Kim, M.-S. (1994): Bildungsökonomie und Bildungsreform in den 60er und 70er Jahren. Würzburg.
- Kißler, L. (2014): Politiksoziologie. In: Endruweit, G./Trommsdorff, G./Burzan, N. (Hrsg.): Wörterbuch der Soziologie. Stuttgart, S. 356-360.
- Klafki, W. (2013): Kategoriale Bildung: Konzeption und Praxis reformpädagogischer Schularbeit zwischen 1948 und 1952. Bad Heilbrunn.
- Klieme, E./Avenarius, H./Blum, W./Döbrich, P./Gruber, H./Prenzel, M./Reiss, K./Riquarts, K./Rost, J./Tenorth, H.-E./Vollmer, H. J. (2003): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Expertise im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. Berlin.
- Gluckhohn, C. (1951): Values and Values-Orientations in the Theory of Action. In: Parsons, T./Shils, E. A. (eds.): *Toward a General Theory of Action*. Cambridge, pp. 388-422.
- KMK (Kultusministerkonferenz) (2000): Laufbahnrechtliche Zuordnung von Bachelor/Bakalareus und Master-/Magisterabschlüssen gem. §19 HRG. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 14.04.2000. Online: http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2000/2000_04_14-Laufbahn-Zuordnung-Bachelor-Master.pdf; abgerufen: 30.12.2005.
- KMK (Kultusministerkonferenz) (2003): 10 Thesen zur Bachelor- und Masterstruktur. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.06.2003. http://www.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/KMK/Sonstige/KMK_System_10Thesen.pdf; abgerufen: 03.02.2005.
- KMK (Kultusministerkonferenz) (2004): Rahmenvorgaben für die Einführung von Leistungspunktsystemen und die Modularisierung von Studiengängen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15.09.2002 i.d.F. vom 22.10.2004. Online: <http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2000/module.pdf>; abgerufen: 02.01.2005.
- KMK (Kultusministerkonferenz) (2005): Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz. Erläuterungen zur Konzeption und Entwicklung. Online: http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Bildungsstandards-Konzeption-Entwicklung.pdf; abgerufen: 12.08.2010.
- KMK (Kultusministerkonferenz) (2009): Stärkung der Demokratieerziehung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.03.2009. Online: http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2009/2009_03_06-Staerkung_Demokratieerziehung.pdf; abgerufen: 14.05.2011.
- KMK (Kultusministerkonferenz)/IMK (Innenministerkonferenz) (2007): Vereinbarung „Zugang zu den Laufbahnen des höheren Dienstes durch Masterabschluss an Fachhochschulen. Beschluss der Innenministerkonferenz vom 07.12.2007 und der Kultusministerkonferenz vom 20.09.2007. http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_10_10-Laendergemeinsame-Strukturvorgaben.pdf; abgerufen: 12.08.2010.
- Koch, J. (2007): Langer Anlauf ohne Sprung. *Der Spiegel* 24/2007, S. 136-138.
- 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.
- Kopp, B./Weiß, M. (1993): *Der „Arbeitsplatz Universität“ und die Zukunft der Hochschulen aus Sicht von Hochschullehrern. Eine internationale Vergleichsuntersuchung. Erster Ergebnisbericht*. Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung Frankfurt am Main.
- Krautz, J. (2007): Pädagogik unter dem Druck der Ökonomisierung. Zum Hintergrund von Standards, Kompetenzen und Modulen. *Pädagogische Rundschau*, 1, S. 81-93.
- Kromrey, H. (1999): Diplom- Soziologie – und was dann? Eine Befragung von Berliner Absolventinnen und Absolventen über Berufseintritt und beruflichen Werdegang. In: Grünh, D. (Hrsg.): *Mit Praxisprogrammen das Berufsziel erreichen*. bds-papers 2, S. 43- 62.
- Lange-Vester, A./Sander, T. (Hrsg.) (2016): *Soziale Ungleichheiten, Milieus und Habitus im Hochschulstudium*. Weinheim.
- Leitner, M. (2009): 35 Jahre Absolventenstudien in Deutschland – eine Bilanz. Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung. *Beiträge zur Hochschulforschung* 3, S. 8-20.
- LHG (Landeshochschulgesetz) (2009): Gesetz über die Hochschulen in Baden-Württemberg. Landeshochschulgesetz – LHG. Online: http://www.zuv.uni-heidelberg.de/imperia/md/content/einrichtungen/zuv/recht_u_gremien/gesetze/lhg_stand_02.03.09.pdf; abgerufen: 22.03.2017.

- 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.
- Lind, G. (2009): Moral ist lehrbar. Handbuch zur Theorie und Praxis moralischer und demokratischer Bildung. München.
- Löw, M. (2006): Einführung in die Soziologie der Bildung und Erziehung. Einführungstexte Erziehungswissenschaft Band 8. Opladen.
- Mägdefrau, J. (2008): Welche Werte haben zukünftige Lehrer/innen? – Lehramtsstudierende und Studierende nicht pädagogischer Fachrichtungen im Vergleich. Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 28, 1, S. 36-55.
- Majcher, A./Zimmer, A. (2008): Hochschule und Wissenschaft: Karrierechancen und -hindernisse für Frauen. In: Becker, R./Kortendiek, B. (Hrsg.): Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung Handbuch zur Frauenforschung. Theorie, Methoden, Empirie. Wiesbaden, S. 697-704.
- Mannheim, K. (1970): Das Problem der Generationen. In: Mannheim, K: Wissenssoziologie. Eingeleitet und herausgegeben von Kurt H. Wolff. Neuwied a.R., S. 509-565.
- Marotzki, W. (1994): Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie: biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften. Weinheim.
- Maschke, S./Schulz-Gade, G./Stecher, L. (Hrsg.) (2015): Jahrbuch Ganztagschule 2016: Wie sozial ist die Ganztagschule? Schwalbach/Ts.
- McClintock, C. G./Turner, H. A. (1962): The Impact of College upon Political Knowledge, Participation, and Values. Santa Barbara.
- Mead, G. H. (1967): Mind, Self and Society. From the standpoint of a social behaviorist. Chicago.
- Metz-Göckel, S. (2012): Theoretische Skizzen zur Hochschule in der Wissensgesellschaft. In: Klein, U./Heitzmann, D. (Hrsg.): Hochschule und Diversity. Theoretische Zugänge und empirische Bestandsaufnahme. S. 46-68. Weinheim.
- Metz-Göckel, S./Möller, C./Auferkorte-Michaelis, N. (2009): Wissenschaft als Lebensform – Eltern unerwünscht? Kinderlosigkeit und Beschäftigungsverhältnisse des wissenschaftlichen Personals aller nordrhein-westfälischen Universitäten. Opladen.
- Meulemann, H. (1996): Werte und Wertwandel. Zur Identität einer geteilten und wieder vereinten Nation. Weinheim.
- Meulemann, H. (2001): Ankunft im Erwachsenenleben. Identitätsfindung und Identitätswahrung in der Erfolgsdeutung einer Kohorte ehemaliger Gymnasiasten von der Jugend bis zur Lebensmitte. Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 21, 1, S. 45-59.
- Middendorff, E./Apolinarski, B./Poskowsky, J./Kandulla, M./Netz, N. (2013): Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2012. 20. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks, Bonn, Berlin.
- Milbrath, L. W. (1966): Political Participation. How and why do people get involved in politics? Chigaco.
- Minkmar, N. (2014): Europa wird ins Herz getroffen. faz-online, 29.05.2014. Online: <http://www.faz.net/aktuell/feuilleton/juergen-habermas-im-gespraech-europa-wird-direkt-ins-herz-getroffen-12963798.html>; abgerufen: 10.08. 2014.
- Montesquieu, C. (1965): Vom Geist der Gesetze. Stuttgart.
- Müller-Böling, D. (Hrsg.) (2005): Hochschule weiter entfesseln – den Umbruch gestalten. Gütersloh.
- Münch, R. (2009): Globale Eliten, lokale Autoritäten: Bildung und Wissenschaft unter dem Regime von PISA, McKinsey & Co. Frankfurt
- Müntefering, F. (2005): Demokratie. Teilhabe, Zukunftschancen, Gerechtigkeit. Rede des SPD-Parteivorsitzenden Franz Müntefering auf dem 3. Programmforum der SPD, 13. April 2005. Willy-Brandt-Haus. Online: http://www2.spdlinke.de/uploads/0068_05.04.13_muentefering_programmforum.pdf; abgerufen: 02.05.2014.
- Niemi, R. G. (1973): Political Socialization. In: Knutson, J. N. (Ed.): Handbook of political psychology. San Francisco, S. 117-138.
- OECD (2014): PISA 2012 Results in Focus. What 15-year-olds know and what they can do with what they know.
- Oechsle, M./Knauf, H./Maschetzke, C./Rosowski, E. (2009): Abitur und was dann? Berufsorientierung und Lebensplanung junger Frauen und Männer und der Einfluss von Schule und Eltern. Wiesbaden.
- Oehler, C. (1984): Die Organisation der Hochschule. In: Goldschmidt, D./Teichler, U./ Webler, W.-D. (Hrsg.): Forschungsgegenstand Hochschule. Überblick und Trendbericht. Frankfurt, S. 53-79.

- 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.
- Parsons, T. (1973): Beiträge zur soziologischen Theorie. Hrsg. und eingeleitet von Rüschemeyer, D. Neuwied.
- Parsons, T. (1987): Die Schulklasse als soziales System: Einige Funktionen in der amerikanischen Gesellschaft. 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
- Pasternack, P. (2006): Was ist Hochschulforschung? Eine Erörterung anlässlich der Gründung der Gesellschaft für Hochschulforschung. HSW, 3, S. 105-112.
- Pasternack, P. (2009): Zukunftsthemen der Hochschulforschung. Einige prognostische Blicke. HSW, 5, S. 168-174.
- Peisert, H. (1967): Soziale Lage und Bildungschancen in Deutschland. München.
- Philips, D. (1995): Pragmatismus und Idealismus. Das „blaue Gutachten“ und die britische Hochschulpolitik in Deutschland 1948. Köln.
- Picht, G. (1964): Die deutsche Bildungskatastrophe. Olten/Freiburg.
- Plessner, H. (Hrsg.) (1956): Untersuchungen zur Lage der deutschen Hochschullehrer. 3 Bände. Göttingen.
- Popitz, H./Bahrndt, H. P./Jüres, E. A./Kesting, H. (1977): Das Gesellschaftsbild des Arbeiters. Soziologische Untersuchungen in der Hüttenindustrie. Tübingen.
- Prenzel, M./Sälzer, C./Klieme, E./Köller, O. (Hrsg.) (2013): PISA 2012: Fortschritte und Herausforderungen in Deutschland. Münster.
- Preuss-Lausitz, U. (1993): Die Kinder des Jahrhunderts. Zur Pädagogik der Vielfalt im Jahr 2000. Weinheim.
- Preuss-Lausitz, U./Sommerkorn, I. (1968): Zur Situation von Studienanfängern. Neue Sammlung, 8, S. 434-453.
- Ramm, M./Kolbert-Ramm, C./Bargel, T./Lind, G. (1998): Praxisbezug im Lehramtsstudium. Erfahrungen und Beurteilungen der Lehramtsstudierenden. Hefte zur Hochschul- und Bildungsforschung. Hefte zur Bildungs- und Hochschulforschung 25. AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.
- 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.
- Reinhardt, S. (2016): Empirische Unterrichtsforschung zu politischer Bildung, In: Dippelhofer-Stiem, B./Dippelhofer, S. (Hrsg.), Erziehungs- und Bildungssoziologie. Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online. Periodisches Sammelwerk in 20 Fachgebieten. Herausgeber: Juventa Verlag. Erscheinungsweise: Vierteljährlich seit 2009. Online: <http://erzwissonline.de/>
- Reuband, K.-H. (2000): „Pseudo-Opinions“ in Bevölkerungsumfragen. Wie die Bürger fiktive Politiker beurteilen. ZA-Information 46, S. 26-38.
- Rippl, S./Seipel, C. (2012): Aktuelle Trends der Forschung zur politischen Sozialisation und politischen Bildung. In: Dippelhofer-Stiem, B./Dippelhofer, S. (Hrsg.), Erziehungs- und Bildungssoziologie. Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online. Periodisches Sammelwerk in 20 Fachgebieten. Herausgeber: Juventa Verlag. Erscheinungsweise: Vierteljährlich seit 2009. Online: <http://erzwissonline.de/>
- Rojas-Kienzle, D. (2011): Bildung statt Privatschulen. Lateinamerika Nachrichten Nr.445/446.
- Roth, C./Häfner, G. (2002): Grüne Politik für mehr Bürgerdemokratie: Beteiligung statt Zuschauen. Pressedienst des Bundesvorstandes von Bündnis 90/Die Grünen. Nr. 69/2002.
- Rousseau, J.-J. (1977): Vom Gesellschaftsvertrag oder Grundsätze des Staatsrechts. Stuttgart.
- Sanford, N. (1956): Personality development during the college years. JSI, 4, pp. 3-12.
- Schelsky, H (1957): Die skeptische Generation. Eine Soziologie der deutschen Jugend. Düsseldorf.
- Scherrer, C. (2002): Bildung als Ware. Die Auswirkungen des General Agreement on Trade in Services (GATS) auf dem Bildungsbereich. Vortrag auf der 22. GEW-Sommerschule: Bildung – Ware oder öffentliches Gut? Über die Finanzierung von Bildung und Wissenschaft. 25.-31. August. Klappholtal 2002.
- Schillinger, M. (2006): Learning environment and moral development: How university education fosters moral judgment competence in Brazil and two German-speaking countries. Aachen:
- Schmid, C./Watermann, R. (2009): Demokratische Bildung. In: Tippelt, R./Schmidt, B. (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. Wiesbaden, S. 881-897.

- Schmidt, M. G. (2000): *Demokratiethorien*. Opladen.
- Schmidt, M./Bargel, T. (2011): *Empirical Evidence for the Development of the Bologna Process – Contributions in Different European Countries*. IV. International Workshop November 2010. Hefte zur Bildungs- und Hochschulforschung 60. AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.
- Schneider, N. (2001): *Pluralisierung der Lebensform – Fakt oder Fiktion*. Zeitschrift für Familienforschung, 13, 2, S. 85-90.
- Schulz, R. (2002): *Bildung! Nein Danke? Zur Geschichte und Aktualität eines umstrittenen Themas*. Oldenburger Universitätsreden. Nr. 137. Oldenburg.
- Schumann, R. (1950): *Schumann-Erklärung vom 9. Mai 1950*. Online: <http://www.deutschland-f rankreich.diplo.de/Erklärung-von-Robert-Schuman-9-Mai,359.html>; abgerufen: 06.10.2013.
- Schumpeter, J. A. (1993): *Kapitalismus, Sozialismus und Demokratie*. Tübingen.
- Schwan, A. (1993): *Politische Theorien des Rationalismus und der Aufklärung*. In: Lieber, H.-J. (Hrsg.): *Politische Theorien der Gegenwart*. Bundeszentrale für politische Bildung. Bonn, S. 157-257.
- Schwark, W. (2008): *Blick zurück nach vorn*. In: *ph fr*, 1, S. 32-35.
- SDS (1965): *Hochschule in der Demokratie*. Denkschrift des Sozialistischen Deutschen Studentebundes Verfasserangabe Sozialistischer Deutscher Studentenbund. Frankfurt
- Shapiro, I./Hacker-Cordón, C. (1999): *Promises and disappointments: reconsidering democracy's value*. In: Shapiro, I./Hacker-Cordón, C. (eds.): *Democracy's value*. Cambridge, pp. 1-19.
- Speck, K. (2012): *Lehrerprofessionalität, Lehrerbildung und Ganztagschule*. In: Appel, S./Ludwig, H./Rother, U./Rutz, G. (Hrsg.): *Jahrbuch Ganztagschule 2012. Schulatmosphäre – Lernlandschaft – Lebenswelt*. S. 56-66. Schwalbach.
- Spinelli, A./Rossi, E./Colorni, E. (1941): *Manifest von Ventotene*. Online: http://www.europarl.europa.eu/brussels/website/media/Basis/Geschichte/bis1950/Pdf/Manifest_Ventotene.pdf; abgerufen: 15.12.2016
- Statistisches Bundesamt (2014): *Bildung und Kultur. Personal an Hochschulen 2013*. Fachserie 11 Reihe 4.4. Wiesbaden.
- Statistisches Bundesamt (2017): *Bildung und Kultur: Studierende an Hochschulen Wintersemester 2016/17 (Vorbericht)*. Fachserie 11, Reihe 4.1. Wiesbaden.
- Steffens, U (2007): *Schulqualitätsdiskussion in Deutschland – ihre Entwicklung im Überblick*. In: van Buer, J./Wagner, C. (Hrsg.): *Qualität von Schule: Ein kritisches Handbuch*. Frankfurt, S. 21-55.
- Stifterverband (2011): *Nachhaltige Hochschulstrategien für mehr MINT-Absolventen*. Online: <https://www.stifterverband.org/download/file/fid/226>; abgerufen: 06.01.2012.
- SZ (Süddeutsche Zeitung) (o.J.): *G8 und G9*. Online: http://www.sueddeutsche.de/thema/G8_und_G9; abgerufen: 13.09.2014.
- Teichler, U. (2009): *Hochschulbildung*. In: Tippelt, R./Schmidt, B. (Hrsg.): *Handbuch Bildungsforschung*. Wiesbaden, S. 421-444.
- Tillmann, K.-J. (2000): *Sozialisierungstheorien. Eine Einführung in den Zusammenhang von Gesellschaft, Institution und Subjektwerdung*. Hamburg.
- Tocqueville, A. (1985): *Über die Demokratie in Amerika*. Stuttgart.
- vet/dpa/AFP (2014): *Proteste in Hongkong: Studentenführer stellen Ultimatum*. Online: <http://www.spiegel.de/politik/ausland/proteste-in-hongkong-studentenfuhrer-stellen-regierung-ultimat-um-a-994495.html>; abgerufen: 01.02.2015.
- Vetter, H. (1961): *Zur Lage der Frau und den westdeutschen Hochschulen. Ergebnisse einer Befragung von Mannheimer und Heidelberger Studenten*. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 4, S. 644-660.
- Weber, M. (1988a): *Das preußische Wahlrecht*. In: Weber, M.: *Zur Politik im Weltkrieg*. Abteilung I. Schriften und Reden 1914-1918. Studienausgabe der Max-Weber-Gesamtausgabe. Hrsg. von Mommsen, W. J. Band 15. 22-bändig. Tübingen, S. 94-101.
- Weber, M. (1988b): *Parlament und Regierung im neugeordneten Deutschland*. In: Weber, M.: *Zur Politik im Weltkrieg*. Abteilung I. Schriften und Reden 1914-1918. Studienausgabe der Max-Weber-Gesamtausgabe. Hrsg. von Mommsen, W. J. Band 15. 22-bändig. Tübingen, S. 202-302.
- Wellie, B. (1996): *Hochschule als Arbeitsplatz und politischer Lebensraum – zur Sozialisierungsrelevanz der akademischen Freiheit*. In: Claußen, B/Geißler, R. (Hrsg.): *Die Politisierung des Menschen. Instanzen der politischen Sozialisation*. Ein Handbuch. Opladen, S. 219-229.
- Wildenmann, R./Kaase, M. (1968): *Die unruhige Generation. Eine Untersuchung zu Politik und Demokratie in der Bundesrepublik*. Universität Mannheim (Manuskript).

- Wilkesmann, U. (2010): Die vier Dilemmata der wissenschaftlichen Weiterbildung. Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 1, S. 28-42.
- Wolter, A. (2007): Diversifizierung des Weiterbildungsmarktes und Nachfrage nach akademischer Weiterbildung in Deutschland. Zeitschrift für Hochschulentwicklung, 1, S. 14-29.
- Wunder, D. (2006): Ganztagschule und demokratisches Lernen. In: Edelstein, W./Fauser, P. (Hrsg.): Beiträge zur Demokratiepädagogik. Eine Schriftenreihe des BLK-Programms „Demokratie leben & lernen“. Berlin.
- Zeit-Online (2013): Seehofer will Macht der EU beschneiden. 6. November 2013. Online: <http://www.zeit.de/politik/deutschland/2013-11/seehofer-eu-kommission-plebiszite>; abgerufen: 10.08.2015.
- Zgaga, P./Teichler, U./Schuetze, H./Wolter, A. (2015): Higher Education Reform – Looking back, looking forward. Frankfurt
- Zimmer, A. (1996): Vereine – Basiselemente der Demokratie. Eine Analyse aus der Dritte-Sektor-Perspektive. Opladen.
- Zimmer, A./Krimmer, H./Stallmann, F. (2007): Frauen an Hochschulen: Winners among Losers. Zur Feminisierung der deutschen Universitäten. Opladen.

Anhang

Liste über die der kumulativen Habilitation zugrundeliegenden Publikationen des Autors

- 1 Bargel, T./Bargel, H./Dippelhofer, S. (2008): Der Bachelor – zum Image einer neuen sozialen Kategorie. Empirische Befunde zur Sicht der Studierenden. Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 28, 4, S. 377-391.
- 2 Dippelhofer, S. (2011): Hochschulforschung als Zweig der Bildungsforschung. In: Dippelhofer-Stiem, B./Dippelhofer, S. (Hrsg.): Erziehungs- und Bildungssoziologie. Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online. Periodisches Sammelwerk in 20 Fachgebieten. Beltz Juventa Verlag. Erscheinungsweise: Vierteljährlich seit 2009. Online: <http://erzwissonline.de/>
- 3 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.
- 4 Dippelhofer, S. (2014a): Die indifferente Generation? Politisch-demokratische Orientierungen von Studierenden im Zeitvergleich. Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 38, 2, S. 198-213.
- 5 Dippelhofer, S. (2014b): Hochqualifizierte als Akteure einer europäischen Zivilgesellschaft – Wege und Chancen. In: Kuznetsova, I./Donetskaja, O./Schulz, D. (Hrsg.): Citizenship in Russia and European Union. Kazan, pp. 159-180.
- 6 Dippelhofer, S. (2015): Politisch-demokratische Orientierungen und hochschulpolitisches Engagement von Studierenden. Empirische Befunde. Zeitschrift für Bildungsforschung, 5, 2, S. 145-158. Online <http://link.springer.com/article/10.1007/s35834-014-0114-8/fulltext.html>

Gießener Beiträge zur Bildungsforschung

Bisher erschienen:

- Heft 1 Sebastian Dippelhofer: Students' Political and Democratic Orientations in a Long Term View. Empirical Findings from a Cross-Sectional German Survey
- Heft 2 Sebastian Dippelhofer: Politische Orientierungen und hochschulpolitische Partizipation von Studierenden. Empirische Analysen auf Grundlage des Konstanzer Studierendensurveys
- Heft 3 Nina Preis/Frauke Niebl/Ludwig Stecher: Das Schülerbetriebspraktikum – Pädagogische Notwendigkeit oder überflüssige Maßnahme?
- Heft 4 Stephan Kielblock: Forschungsfeld „Lehrkräfte an Ganztagschulen“. Eine Übersicht aus Perspektive der Bildungsforschung
- Heft 5 Sebastian Dippelhofer: Studierende und ihre Sicht auf Lehre Eine empirische Analyse am Institut für Erziehungswissenschaft an der Universität Gießen
- Heft 6 Bianka Kaufmann/Amina Fraij: Studienqualität vor dem Hintergrund des Bologna-Prozesses. Ein Vergleich der Studienqualität zwischen Diplom-, Bachelor- und Masterstudierenden der erziehungswissenschaftlichen Studiengänge an der Universität Gießen. Eine querschnittliche Analyse
- Heft 7 Maike Buck: Ethnographische Analyse zum finnischen Bildungssystem
- Heft 8 Sebastian Dippelhofer: Die Bewertung von SGB-II-Maßnahmen in Gießen. Empirische Befunde aus einer standardisierten schriftlichen Befragung
- Heft 9 Sebastian Dippelhofer: Das Bibliothekssystem der Universität Gießen – Erwartungen und Wünsche ihrer Besucher/innen. Eine quantitativ-empirische Bestandsaufnahme
- Heft 10 Nadine Maihack: Blended Learning in der Weiterbildung. Explorative Analyse praxisorientierter Handlungsoptionen am Beispiel der Lahn-Dill-Akademie
- Heft 11 Elena Leussidis: Aufgaben und Veränderungsbedarf des weiteren pädagogisch tätigen Personals an Ganztagschulen. Eine Analyse anhand des empirischen Materials der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG)
- Heft 12 Stephan Kielblock/Amina Fraij: How to Come Through University Well? A new look at university student strategies using mixed methods approach
- Heft 13 Christina Sauer: Chancen und Herausforderungen des Einsatzes bilingualen Sachfachunterrichts an beruflichen Schulen in Hessen
- Heft 14 Maximilian Dommermuth: Schulleitungstheorien im Wandel
- Heft 15 Heike Dierckx/Regina Soremski: Bildung braucht Gelegenheit. Eine historisch-vergleichende Perspektive auf Bildungsaufstiege
- Heft 16 Irina Ginsburg: Rechtsextremistische Einstellungen im Wandel? Eine Untersuchung von Studien seit den 1980er Jahren
- Heft 17 Frank Waldschmidt-Dietz/Christian Krippes: Forschungsdaten an der JLU Gießen: Auswertung einer Umfrage aus dem Juli 2016
- Heft 18 Timna Bucher: Kindererzählungen zur Flucht – Wenn der Krieg ins Klassenzimmer kommt
- Heft 19 Muhammet Bektas: Interkultureller Austausch in der Schule
- Heft 20 Nina Preis/Lukas Winkler: Ganztagschulen als Kontexte forschenden Lernens: Erste Ergebnisse aus der Gießener Offensive Lehrerbildung (GOL)

