

## Zwischen individueller politischer Orientierung und antizipierten Neutralitätsansprüchen

### Angehende Lehrkräfte und ihr Zugang zu Politik

**Zusammenfassung.** Die Frage nach politischer Neutralität von (angehenden) Lehrkräften ist virulent im gesellschaftspolitischen Diskurs. Der Beitrag argumentiert auf Basis einer deskriptiven Reanalyse empirischer Daten des Nationalen Bildungspanels, dass Neutralität weder eine Lösung noch eine wirkliche Option im schulischen Kontext ist. Lehrkräfte handeln und denken nicht voraussetzungslos, sondern vor dem Hintergrund ihres je eigenen kulturellen (Erfahrungs-)Horizontes. Durch ihr Handeln, ihre Einschätzungen, ihre Kontextualisierungen und Wertungen tradieren sie, ob intendiert oder nichtintendiert, spezifische politische Inhalte und Deutungsmuster und eröffnen ihren Schüler:innen damit eine bestimmte Interpretation der Welt. In diesem Beitrag steht das Spannungsfeld zwischen antizipierten Neutralitätsvorstellungen von Lehrkräften und deren dennoch allgegenwärtigen politischen Überzeugungen im Fokus. Vor dem Hintergrund bildungswissenschaftlicher Professionsansätze wird dieses Spannungsverhältnis diskutiert und Facetten eines reflexiven Umgangs mit der eigenen Positioniertheit im Kontext von Perspektivenvielfalt skizziert. Abschließend wird danach gefragt, welchen Beitrag die hochschulische Lehrer:innenbildung zur Entwicklung eines professionellen Zugangs zu und Umgangs mit den eigenen politischen Überzeugungen leisten kann.

**Schlagwörter.** Neutralität, politische Orientierungen von Lehrkräften, Lehrer:innenbildung, Professionalisierung, Reflexivität

## Between Individual Political Attitudes and Anticipated Claims to Neutrality

### Future Teachers and Their Approach to Politics

**Abstract.** Within the socio-political debate, the question of political neutrality of teachers and prospective teachers is virulent. The article draws on a descriptive reanalysis of empirical data from the National Education Panel to argue that neutrality in the school context is neither a solution nor a real option. Teachers do not act and think without presuppositions, but against the background of their own cultural habitus. Through their actions, their assessments, their contextualisations and evaluations, they pass on certain political contents and patterns of interpretation, whether intentionally or unintentionally. In doing so, they open up a certain interpretation of the world to their students. This article focuses on the tension between teachers' anticipated ideas of neutrality and their nevertheless omnipresent political convictions. In the light of professional approaches, this tension is discussed and facets of a reflexive approach to one's own positionality in the context of diversity of perspectives are outlined. Finally, it is discussed what contribution university teacher education can make in order to foster the development of a professional approach to one's own political convictions.

**Keywords.** Neutrality, Political Orientations of Teachers, Teacher Education, Professionalization, Reflexivity

## 1 Einleitung

Unter dem Titel „Neutralität ist keine Lösung“ erschien vor kurzem ein Sammelband der Bundeszentrale für politische Bildung, in welchem der vermeintliche Neutralitätsanspruch politischer Bildung verhandelt wird (vgl. Wohnig und Zorn 2022). Damit wird u. a. auf aktuelle (gesellschafts-)politische Debatten, wie beispielsweise die Diskussionen um die Einführung von Lehrkräfte-Meldeplattformen von Seiten der AfD, reagiert.

Im Horizont von Schule und Unterricht reproduziert die Verwendung des Neutralitätsbegriffs ein Bild von Schule als neutrale gesellschaftliche Instanz. Dies erscheint allerdings problematisch, denn Bildungssysteme können, auch in demokratischen Systemen, niemals vollkommen neutral sein. Vielmehr hat die Schule als Bildungsinstitution neben der Informationsvermittlung explizit die Aufgabe, spezifische Bildungs- und Erziehungsziele zu verfolgen, die immer auch politisch, sozial und kulturell geformt und geprägt sind (vgl. Hufen 2022, S. 105).

Als „Institutionen, die die gesellschaftlich gewollte, verstetigte und methodisierte Menschbildung und Kulturübertragung realisieren“ (Fend 2009, S. 29), sind Schulen damit stets in ein kulturell geformtes Wertesystem eingebettet und tragen zu dessen Reproduktion bei. In demokratischen Systemen basiert diese (Werte-)Bildung auf verfassungsrechtlichen Vorgaben und Zielen, bspw. Demokratie, Rechtsstaat, Menschenwürde, Geschlechtergerechtigkeit oder religiöse und weltanschauliche Toleranz. Dies impliziert eine prinzipielle Absage an Homophobie, Rassismus, Islam- oder Europafeindlichkeit (vgl. Hufen 2022, S. 111). Schulische (politische) Bildung ist damit eindeutig wertebezogen, sie ist dem Grundgesetz verpflichtet und kann in einer demokratischen Gesellschaft nicht neutral gestaltet sein (vgl. Lösch 2022, S. 139).

Obwohl Schule im wissenschaftlichen Diskurs als eine historisch gewachsene und kulturell geprägte Institution beschrieben wird (vgl. z. B. Fend 2009), zeigt sich in empirischen Studien auf der Ebene der Lehrkräfte eine große Unsicherheit bezüglich des konkreten Umgangs mit eigenen Werten und Überzeugungen im Praxisfeld (vgl. Heil 2020; Weselek und Wohnig 2021). Insbesondere aus dem rechten politischen Lager ertönt dabei immer wieder der Ruf nach Neutralität bzw. der Vorwurf, dass diese nicht eingehalten werde (vgl. Selk 2022, S. 174). Durch die explizite Aufforderung zum Anzeigen von vermeintlichen Verstößen wird Neutralität auch konkret eingefordert. Das von der AfD eingerichtete Schulmeldeportal begünstigt damit beispielsweise die Ängste von Lehrkräften bezüglich der Nicht-Wahrung von Neutralität (vgl. Hafener und Jestädt 2022, S. 120). In ihrer Argumentation verweist die AfD dabei auf den Beutelsbacher Konsens, in welchem der Begriff der Neutralität allerdings explizit nicht adressiert wird (vgl. ebd.). Vielmehr wird in diesem wichtigen Grundsatzdokument für politische Bildungsarbeit auf drei zentrale Prinzipien verwiesen. Diese sind das Überwältigungsverbot, das Kontroversitätsgebot sowie die Schüler:innenorientierung. Um die Frage, wie politisch Lehrkräfte sein dürfen und welche Grenzen ihnen dabei durch den Beutelsbacher Konsens gesetzt werden, spannt sich insgesamt ein umfangreicher wissenschaftlicher Diskurs auf (vgl. z. B. Lösch 2020; Heil 2021). Entsprechende Debatten machen deutlich, dass im Kontext des Lehrkraftberufs immer wieder Vorstellungen von Neutralität gezielt aufgegriffen und reproduziert werden. Gleichzeitig scheint Neutralität mit Blick auf Lehrkräfte nicht nur „keine Lösung“, wie es in dem eingangs genannten Titel des Sammelbandes der Bundeszentrale für politische Bildung heißt, sondern, so unsere zentrale These, auch gar keine Option zu sein. Lehrkräfte handeln niemals voraussetzungslos, denn ihre impliziten und expliziten Orientierungen spiegeln sich immer auch in ihrem unterrichtlichen Handeln, ihren Einschätzungen, Kontextualisierungen und Wertungen wider. Welche Bedeutung diese Wertegebundenheit von Lehr-

kräften für das konkrete unterrichtliche Handeln hat, ist bislang verhältnismäßig wenig erforscht (vgl. Baumert und Kunter 2006).

In diesem Beitrag wird das Spannungsfeld zwischen den antizipierten Neutralitätsvorstellungen von Lehrkräften einerseits und deren dennoch allgegenwärtigen politischen Überzeugungen andererseits aufgegriffen und aus empirischer Perspektive betrachtet. Dazu werden zunächst die Ergebnisse aktueller empirischer Studien zum antizipierten Neutralitätsanspruch von Lehramtsstudierenden vorgestellt (Abschnitt 2) und mit einer deskriptiven Analyse von politischen Orientierungen, Einstellungen und Aktionen von Lehramtsstudierenden kontrastiert (Abschnitt 3). Unter Rückgriff auf das Lehramtsstudierenden-Oversampling (n=5500) der Studierendenkohorte (Startkohorte 5) des Nationalen Bildungspanels wird ein Einblick in das politische Engagement, das selbsteingeschätzte politische Interesse sowie die politische Orientierung von (angehenden) Lehrkräften gegeben. Diese deskriptive Bestandsaufnahme ermöglicht erste Hinweise auf die politischen Bezugspunkte, die (angehende) Lehrkräfte in ihren Unterricht mitbringen und die ihr unterrichtliches Handeln prägen. Auf Basis der empirischen Befunde und des skizzierten Spannungsfeldes werden anschließend Ansätze für dessen professionelle Bearbeitung skizziert und unter Rückbindung an professionstheoretische Ansätze der Lehrkräftebildung weiter ausdifferenziert (Abschnitt 4). Abschließend wird diskutiert, welche Rolle die hochschulische Lehrkräftebildung für die Entwicklung eines professionellen, reflektierten und produktiven Umgangs mit den eigenen Überzeugungen spielen kann (Abschnitt 5).

## 2 Antizipierte Neutralitätsvorstellungen von Lehrkräften

Empirisch zeigt sich, dass bei Lehrer:innen eine Verunsicherung dahingehend besteht, ob oder inwiefern sie im schulischen Kontext *politisch sein dürfen*. Mit Blick auf verschiedene Studien zum Themenfeld wird sichtbar, dass Lehramtsstudierende eine widersprüchliche und ambivalente Haltung gegenüber Neutralität zeigen. So arbeitet Heil (2020) auf Basis einer quantitativen Befragung von Lehramtsstudierenden der Sekundarstufe II heraus, dass diese politisches Engagement von Lehrkräften zwar schätzen, in der Mehrheit aber gleichzeitig auch davon ausgehen, dass Lehrer:innen sich immer politisch neutral äußern sollten (vgl. Heil 2021). Die Mehrheit der Befragten möchte ihren eigenen politischen Standpunkt im Unterricht nicht zu erkennen geben, wobei die Wahrscheinlichkeit, die eigene Positionierung offenlegen zu wollen, mit einem höheren subjektiven politischen Interesse der Befragten steigt (vgl. ebd., S. 101). Konsens besteht dahingehend, dass Lehrer:innen die Aufgabe haben, ihre Schüler:innen zu demokratischem Verhalten zu erziehen (vgl. ebd., S. 99). Heil (2021) argumen-

tiert, dass die geteilte Forderung nach Neutralität der Studierenden zu einer generellen Entpolitisierung des Lehramts führen kann, wenn das Idealbild einer Lehrkraft als unpolitische (entpolitisierte) Person weiterhin (re-)produziert wird (vgl. ebd., S. 103).

Auch in einer Befragung von (angehenden) Politiklehrkräften allgemeinbildender Sekundarschulen (vgl. Oberle, Ivens und Leunig 2018) zeigt sich eine entsprechende Orientierung an der Vorstellung von Neutralität: Etwa 54 % der Befragten stimmen der Aussage zu, dass Lehrkräfte laut Beutelsbacher Konsens die eigene politische Haltung ihren Schüler:innen im Unterricht nicht mitteilen dürfen. Gleichzeitig gibt die Mehrheit der Befragten allerdings an, dass Lehrkräfte ihre politische Meinung im Unterricht zeigen könnten, dies aber nicht unbedingt tun sollten (vgl. ebd., S. 57).

Weselek und Wohnig (2021) arbeiten daran anknüpfend in einer qualitativ-rekonstruktiven Studie zu den Praxisvorstellungen und -erfahrungen von Lehramtsstudierenden zur Umsetzung von Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) in Schule und Unterricht heraus, dass die Forderung nach (politischer) Neutralität von (angehenden) Lehrpersonen sogar als grundlegend für die eigene pädagogische Professionalität antizipiert wird. Von den Lehrkräften wird dabei insbesondere die Angst vor einer möglichen Indoktrination der Schüler:innen betont (vgl. Weselek und Wohnig 2021, S. 7). Es zeigt sich, dass insgesamt Uneindeutigkeit dahingehend besteht, was „politisches Handeln“ im schulischen Kontext überhaupt meint. Dieser Unsicherheit begegnen die interviewten Lehramtsanwärter:innen mit der Orientierung an einer neutralen Haltung, mit dem eigentlichen Ziel, kontroverse Auseinandersetzungen zu politischen Themen gestalten zu können. Fachlichkeit wird dabei als positiver Gegenhorizont zu politischer Stellungnahme beschrieben. Angehende Lehrkräfte verstehen Kontroversität in diesem Zusammenhang als das Abbilden und Nebeneinanderstellen aller vorhandenen Positionen (siehe dazu auch Oberle, Ivens und Leunig 2018, S. 60). Sie gehen davon aus, dass Neutralität ein wesentlicher Aspekt professionellen, pädagogischen und didaktischen Handelns ist (vgl. Weselek und Wohnig 2021, S. 9).

In der Zusammenschau der verschiedenen Studien zum Themenfeld wird deutlich, dass (angehende) Lehrkräfte eine Unsicherheit im Umgang mit eigenen politischen Positionierungen im Unterricht zeigen. Das Erziehen zur Demokratie und zur Akzeptanz der demokratischen Grundordnung wird befürwortet, die eigene politische Positionierung hingegen primär abgelehnt bzw. als illegitime Verhaltensweise eingeschätzt. Für (angehende) Lehrkräfte scheint damit eine Orientierung an vermeintlicher Neutralität leitend, die eine Überwältigung von Schüler:innen durch die eigene Positioniertheit verhindern soll.

### 3 Empirische Perspektiven auf die politischen Orientierungen von (angehenden) Lehrkräften

In den empirischen Studien zu Neutralitätsvorstellungen von (angehenden) Lehrkräften zeigt sich für den schulischen Kontext, dass (politische) Neutralität für das professionelle Selbstverständnis von Lehrkräften von Bedeutung zu sein scheint und die Frage nach der eigenen politischen Positionierung im Unterricht ambivalent verhandelt wird. Gleichzeitig lässt sich allerdings auch festhalten, dass Lehrkräfte als soziale Wesen immer in einen bestimmten Kontext sozialisiert und damit stets politisch vorgeprägt sowie in spezifische gesellschaftliche Machtverhältnisse eingebunden sind. In ihrer alltäglichen Lebenswelt positionieren sich Lehrkräfte, wie auch andere Menschen, zu bestimmten Themen und weisen damit bestimmte politische Orientierungen, Haltungen und Einstellungen auf, was sich nicht zuletzt in politischen Aktivitäten und Aktionen widerspiegelt.

Bislang ist wenig darüber bekannt, welche politischen Orientierungen zukünftige Lehrkräfte verschiedener Fächergruppen aufweisen. Es lassen sich einzelne empirische Arbeiten identifizieren, in welchen die politischen Orientierungen und Interessen (vgl. z.B. Boeser-Schnebel 2014; Dippelhofer, Mußmann und Feyerer 2018) und/oder die politische Motivation (vgl. z.B. Heil 2020) von Lehramtsstudierenden untersucht werden. Anknüpfend an die derzeitige Befundlage wird in diesem Beitrag über die Reanalyse einer repräsentativen Datengrundlage ein Einblick in die politischen Zugänge von Lehrkräften eröffnet. In einer explorativen Annäherung werden deskriptive Befunde zu politischen Orientierungen und politischen Aktionen von angehenden Lehrkräften vorgestellt. Dabei stehen nicht, wie im vorherigen Abschnitt, politische Orientierungen von Lehrkräften in Schule und Unterricht im Fokus, vielmehr werden Lehrkräfte jenseits ihres spezifischen Rollenbildes als Menschen mit einer spezifischen politischen Prägung betrachtet.

#### 3.1 Datensatz: Studierendenkohorte des Nationalen Bildungspanels

Diese Arbeit nutzt Daten des Nationalen Bildungspanels (=NEPS; vgl. Blossfeld und Roßbach 2019). Das NEPS wird vom Leibniz-Institut für Bildungsverläufe (=LifBi, Bamberg) in Kooperation mit einem deutschlandweiten Netzwerk durchgeführt. Im NEPS werden seit 2008 längsschnittliche Daten zu Kompetenzentwicklung, Bildungsprozessen, -entscheidungen und -renditen in lebenslaufspezifischen Lernumwelten erfasst. Die Studierendenkohorte (vgl. NEPS-Netzwerk 2022) ist deshalb besonders anschlussfähig an die vorliegende Untersuchung, da

die Gruppe der Lehramtsstudierenden bei der Stichprobenziehung für die Studierendenkohorte 2010/2011 überproportional berücksichtigt wurde, sodass in der ersten Welle insgesamt ca. 5500 Lehramtsstudierende befragt wurden, die mittlerweile z. T. auch bereits als Lehrkräfte aktiv sind.

### 3.2 Stichprobenbeschreibung

Für die vorliegende Studie wird überwiegend auf die Daten der SC5 der 3. Welle (2012) zurückgegriffen, da hier die meisten Informationen zum Themenfeld Politik vorliegen. Die Analysestichprobe konzentriert sich damit auf Personen, die als Studienziel Lehramt angegeben haben und an der 3. Befragungswelle im Jahr 2012 teilgenommen haben (n=4450). Bei mehrfach erhobenen Variablen werden die vorliegenden Informationen im Zeitvergleich dargestellt – entsprechende Stellen werden explizit markiert. Für diese Analysen im Zeitvergleich und für die Betrachtung des Demokratieverständnisses (erstmalig erfasst im Jahr 2020) wird die Analysestichprobe in Abhängigkeit der Verfügbarkeit von Angaben angepasst.

Im Durchschnitt waren die Studierenden zum Zeitpunkt der Befragung (Welle 3, 2012) 29,14 Jahre alt (min.: 19,58; max.: 70,67; SD: 4,1). Weibliche Studierende sind mit 74,63% in der Stichprobe überrepräsentiert. Mit Blick auf die Fächergruppe (1. Fach) lässt sich festhalten, dass 52,56% der Lehramtsstudierenden Sprach- und Kulturwissenschaften, 3,65% Sport, 6,69% Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften, 31,64% Mathematik und Naturwissenschaften sowie 3,08% Kunst studierten.<sup>1</sup> Während 35,89% der Lehramtsstudierenden ein Lehramt in der Primar-/Sekundarstufe I anstreben, studieren 43,21% mit dem Ziel, in der Sekundarstufe II zu unterrichten, und 20,81% absolvieren einen allgemeinen Lehramtsbachelor.

### 3.3 Erhebungsinstrumente

Um einen möglichst umfassenden Einblick in den politischen Zugang von (zukünftigen) Lehrkräften zu eröffnen, werden in die Analysen Erhebungsinhalte mit Politikbezug einbezogen. Im Datensatz der Studierendenkohorte (SC5) liegen hierzu Informationen (a) zum politischen Interesse, (b) zur politischen Selbstwirksamkeit, (c) zu politischen Aktionen, (d) zu politischen Orientierungen und

<sup>1</sup> Es finden sich zudem einige wenige Lehramtsstudierende, die Humanmedizin/Gesundheitswissenschaften (0,63%), Agrar-, Forst- und Ernährungswissenschaften (0,39%) oder Ingenieurwissenschaften (1,38%) als Studienfach angeben.

(e) zum Demokratieverständnis vor.<sup>2</sup> Diese erhobenen Konstrukte stellen jeweils spezifische Facetten in den Mittelpunkt, die in der Zusammenschau einen Einblick in den politischen Zugang von (zukünftigen) Lehrkräften erlauben. Im Folgenden werden die Konstrukte, sowie die im NEPS etablierten Operationalisierungen vorgestellt.

(a) *Politisches Interesse*: Für die Einschätzung des Interesses an politischen Themen werden die Befragten darum gebeten, ihr Interesse an Politik auf einer Skala (von sehr interessiert bis überhaupt nicht interessiert) anzugeben. Die entsprechende Frage wurde mit leichten Änderungen aus der Europäischen Sozialerhebung (2018a) übernommen und in verschiedenen Wellen (3, 5, 10, 13, 14, 15, 16) eingesetzt.

(b) *Politische Selbstwirksamkeit*: In Anlehnung an die Europäische Sozialerhebung (2018b) werden die Teilnehmenden im NEPS gefragt, wie oft sie den aktuellen politischen Debatten nicht richtig folgen können. Diese Einschätzung dient als Indikator für interne politische Selbstwirksamkeit (vgl. Bömmel, Gebel und Heineck 2020). Für diese Frage liegen Daten für vier Erhebungswellen vor, weshalb diese Informationen im Zeitvergleich abgebildet werden.

(c) *Politische Aktionen*: In der Studierendenkohorte werden drei Formen von politischen Aktionen unterschieden, für die jeweils die tatsächliche und die potenzielle Teilnahme abgefragt werden, nämlich die Beteiligung an Unterschriftensammlungen, die Teilnahme an genehmigten Demonstrationen und die Beteiligung an Gebäudebesetzungen. Während die tatsächliche Teilnahme über eine dichotomisierte Abfrage (Ja/Nein) erfasst wird, wird die potenzielle Beteiligung auf einer 4-stufigen Skala von „nein, auf keinen Fall“ bis hin zu „ja, auf jeden Fall“ erhoben.

(d) *Politische Orientierung (Links-Rechts-Einstufung)*: Um die politische Orientierung zu erfassen, werden die Studierenden im NEPS darum gebeten, sich auf einer Skala von ‚0‘ (links) bis ‚10‘ (rechts) einzuordnen. Auch diese Frage ist an die Europäische Sozialerhebung (2018c) angelehnt und zielt darauf ab, die Position innerhalb des politischen Spektrums zu erfassen. Der Abstand zur Mitte der Skala wird dabei als Grad des ideologischen Extremismus interpretiert (vgl. van der Meer, van Deth und Scheepers 2009).

2 Die Angaben zum Wahlverhalten, dem freiwilligen Engagement und zur Beteiligung an Hochschulgruppen können auch unter politischen Aktivitäten subsumiert werden, werden an dieser Stelle jedoch von den Analysen ausgeklammert (siehe für eine systematische Analyse des freiwilligen Engagements von Lehrkräften z. B. Costa 2022b).

(e) *Demokratieverständnis*: Das Demokratieverständnis wird im NEPS über die Einschätzung zu verschiedenen themenspezifischen Items auf einer 10-stufigen Likert-Skala (von „überhaupt nicht wichtig für die Demokratie“ bis hin zu „äußerst wichtig für die Demokratie im Allgemeinen“) abgefragt. Die Daten wurden erstmals in Welle 17 (im Jahr 2020) erfasst, wodurch es möglich ist, auch zwischen verschiedenen Berufsstadien von Lehrkräften (Studium, Vorbereitungsdienst und Erwerbstätigkeit) zu differenzieren.

### 3.4 Ergebnisse

Im Folgenden werden Ergebnisse zu (a) dem politischen Interesse, (b) den politischen Selbstwirksamkeitserwartungen, (c) den politischen Aktionen, (d) den politischen Orientierungen und (e) dem Demokratieverständnis von (angehenden) Lehrkräften vorgestellt.

(a) *Politisches Interesse*: Lehramtsstudierende geben in der Befragung im Jahr 2012 überwiegend an, dass sie ziemlich interessiert an Politik sind (47,17%). 38,25% schätzen sich selbst als wenig interessiert, 12,65% als sehr interessiert und 1,93% als überhaupt nicht interessiert ein. Im Zeitverlauf (bis zur letzten vorliegenden Befragung im Jahr 2020) lassen sich dabei, jenseits unauffälliger und kleinerer Schwankungen, keine nennenswerten Veränderungen feststellen. Das politische Interesse der Lehramtsstudierenden scheint demnach stabil zu bleiben und sich während des Studiums in der Gesamtstichprobe kaum zu verändern.

(b) *Politische Selbstwirksamkeit*: Im zeitlichen Verlauf lässt sich erkennen, dass der Anteil derjenigen, die häufig oder ziemlich häufig von der Kompliziertheit von Politik überfordert sind, abnimmt (vgl. Abb. 1). D. h. die politische Selbstwirksamkeit scheint im Laufe des Studiums zuzunehmen. Gleichzeitig zeigt sich in der deskriptiven Darstellung auch, dass sich ein großer Anteil (53% im Jahr 2012) der Lehramtsstudierenden manchmal überfordert fühlt und dieser Anteil im Zeitverlauf (48,6% im Jahr 2019) auch nur minimal abnimmt.

(c) *Politische Aktionen*: Im Vergleich mit Studierenden ohne Lehramtsbezug zeigt sich in der Gruppe der Lehramtsstudierenden eine minimal schwächere Beteiligung an Unterschriftensammlungen (62,71%), an genehmigten Demonstrationen (35,04%) und an Gebäudebesetzungen (1,01%), wobei die Unterschiede schwach und nicht signifikant sind. Die vorliegenden Daten zur potenziellen Beteiligung deuten darauf hin, dass Lehramtsstudierende überwiegend dazu bereit sind, sich an politischen Aktionen (wie Unterschriftensammlungen oder

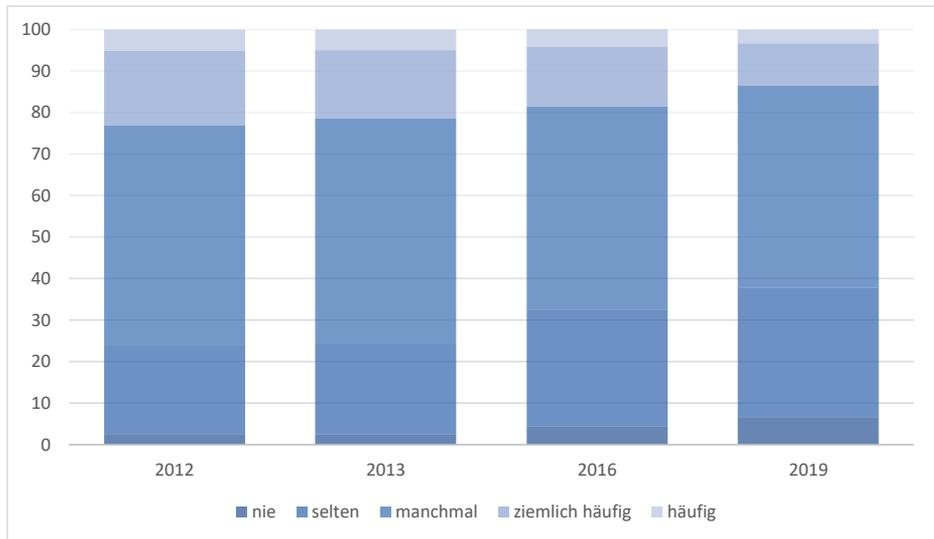


Abbildung 1: Verteilung des Indikators für politische Selbstwirksamkeit im Zeitverlauf (in %)

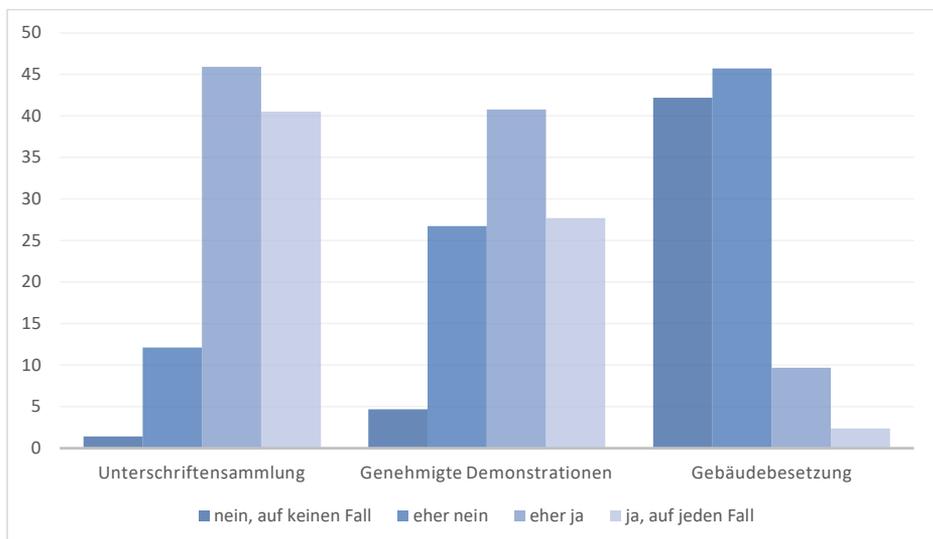


Abbildung 2: Potenzielle Beteiligung von Lehramtsstudierenden an politischen Aktionen (in %)

Demonstrationen) zu beteiligen (vgl. Abb. 2). Die dargestellten Verteilungen verändern sich im Zeitverlauf kaum.

(d) *Politische Orientierung (Links-Rechts-Einstufung)*: In Abbildung 3 werden die Mittelwerte zur politischen Orientierung von (zukünftigen) Lehrkräften im Zeitvergleich (von 2012 bis 2019) berichtet. Es wird dabei eine leichte Verschiebung von 0,34 Punkten auf der Skala in Richtung einer linkeren Einstellung sichtbar. Diese Tendenz lässt sich allerdings sowohl für Studierende mit, als auch für Studierende ohne Lehramtsbezug beobachten, was auf einen generellen Trend hindeutet.

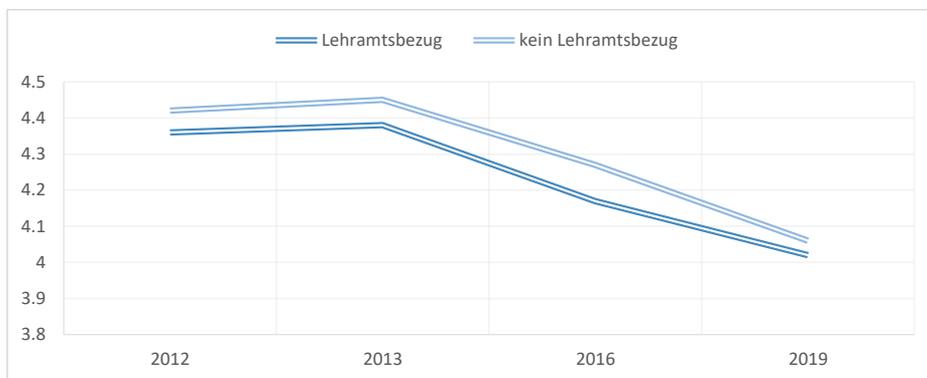


Abbildung 3: Politische Orientierung (Links-rechts-Einstufung) im Zeitverlauf (abgebildet sind jeweils Gruppenmittelwerte)

Insgesamt lassen sich über die verschiedenen Fächergruppen hinweg kleine Unterschiede in den Mittelwerten erkennen (vgl. Tab. 1).

Tabelle 1: Vergleich verschiedener Fächergruppen mit Blick auf die mittlere politische Orientierung (Links-Rechts-Einstufung)

Fächergruppe	Mittelwert	Standardabweichung	N
Sprach- und Kulturwissenschaften	4,28	1,45	2283
Sport	4,55	1,45	159
Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften	4,44	1,54	291
Mathematik, Naturwissenschaften	4,5	1,37	1356
Kunst, Kunstwissenschaften	4,15	1,48	131

(e) *Demokratieverständnis*: Mit Blick auf die verschiedenen Items zum Demokratieverständnis zeigt sich bei den Lehrkräften in allen Stadien eine hohe Zustim-

mung zu allen Aussagen. Dabei lässt sich in der differenzierten Darstellung nach verschiedenen Berufsstadien von Lehrkräften (vgl. Abb. 4) beobachten, dass erwerbstätige Lehrkräfte den einzelnen Aussagen weniger stark zustimmen:

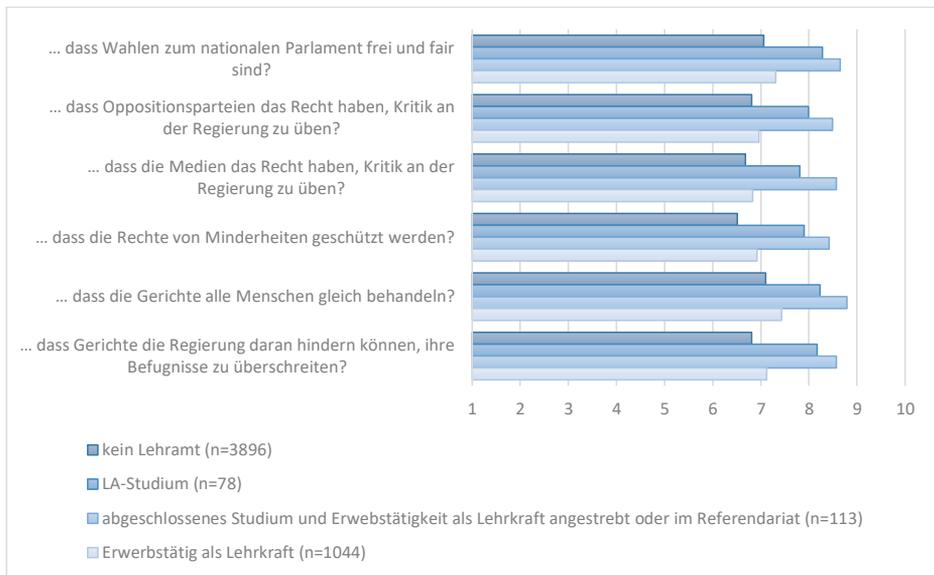


Abbildung 4: Demokratieverständnis von Lehrkräften in verschiedenen Berufsstadien (Gruppenmittelwerte); Frageimpuls: „Wie wichtig ist aus Ihrer Sicht für die Demokratie im Allgemeinen ...“

### 3.5 Zusammenfassung der Ergebnisse

Zusammenfassend kann auf Basis der deskriptiven Reanalyse der NEPS-Daten zunächst ganz allgemein festhalten werden, dass angehende Lehrkräfte eigene politische Orientierungen in das Studium und den späteren Beruf mitbringen. Sie sind nicht nur überwiegend an Politik interessiert, sondern sie sind auch bereit, an bestimmten politischen Aktionen zu partizipieren. Wenngleich sich in differenzierten Analysen zu den kulturellen Aktivitätsmustern von Lehramtsstudierenden zeigt, dass sie – aggregiert über verschiedene politische Aktivitäten hinweg – in der Tendenz weniger aktiv im politischen Bereich sind als Studierende ohne Lehramtsbezug (vgl. Costa 2022a), so machen die Ergebnisse an dieser Stelle dennoch darauf aufmerksam, dass Lehrkräfte keinesfalls unpolitisch oder unparteiisch und damit auch nicht neutral sind.

Mit Blick auf die politische Selbstwirksamkeit lässt sich eine Veränderung während des Studiums dahingehend erkennen, dass die politische Selbstwirksamkeit zuzunehmen scheint, was sich auch mit den Ergebnissen von Dippelhofer, Mußmann und Feyerer (2018) deckt. Dies könnte darauf hindeuten, dass der Kompetenzzuwachs während des Studiums auch mit der Einschätzung der politischen Selbstwirksamkeit zusammenhängt. Entsprechende Zusammenhänge stellen an dieser Stelle allerdings nur tentative Interpretationen dar, die zukünftig systematisch exploriert werden müssen. Gleichzeitig zeigt sich auch, dass sich ein konstanter und relativ großer Anteil der Lehramtsstudierenden manchmal überfordert fühlt, was in Einklang mit früheren Studienergebnisse steht (vgl. z. B. Heil 2021; Dippelhofer, Mußmann und Feyerer 2018).

Die Ergebnisse zur Links-Rechts-Einstufung deuten darauf hin, dass sich Lehramtsstudierende durchschnittlich eher im linken Politikspektrum verorten, es aber kleinere Unterschiede in Abhängigkeit des Studienfaches gibt. Mit Blick auf das Demokratieverständnis deutet sich an, dass Unterschiede je nach Berufsstadium bestehen und erwerbstätige Lehrkräfte den Aussagen zum Demokratieverständnis tendenziell weniger zustimmen. Dies könnte u. a. darauf hindeuten, dass sich mit der Berufserfahrung auch das eigene Demokratieverständnis verändert, wobei hier z. B. auch Alterseffekte wirksam sein könnten. Entsprechende Zusammenhänge müssten im nächsten Schritt systematisch unter Kontrolle von konfundierenden Variablen erschlossen werden.

#### **4 Zwischen vermeintlicher Neutralität und politischen Überzeugungen: Professionstheoretische Anknüpfungspunkte**

In der Zusammenschau verweisen die skizzierten Befunde zum Neutralitätsverständnis im schulischen Kontext und die empirischen Analysen zum politischen Zugang von (angehenden) Lehrkräften auf ein Spannungsfeld zwischen antizipierter professioneller Neutralität und individueller politischer Orientierung. Dieses Spannungsfeld bedarf einer theoretisch fundierten Bearbeitung, die im Folgenden durch die Konkretisierung von Professionsherausforderungen (4.1) und unter Rückbezug auf professionstheoretische Ansätze (4.2) angeregt werden soll. Dabei ist die Grundthese leitend, dass das konkrete Handeln von Lehrkräften im Unterricht immer von eigenen normativen Setzungen beeinflusst und damit stets ein Spiegel der eigenen politischen Orientierung ist. Unterrichten ist niemals neutral, denn bereits über die Auswahl von Themen, die didaktische Reduktion, die Einbettung und Kontextualisierung von Inhalten werden spezifische Setzungen der Lehrkraft sichtbar. Ob bewusst oder unbewusst reproduzieren Lehrkräfte immer spezifische Deutungsmuster und eröffnen ihren Schüler:in-

nen so eine bestimmte Interpretation der Welt (vgl. z. B. Scheunpflug et al. 2020; Timm 2021; Costa 2022c).

#### 4.1 Professionsherausforderungen und -ansprüche im Umgang mit individuellen politischen Orientierungen

Ausgehend von dieser Grundthese lässt sich die Frage in den Mittelpunkt stellen, was einen professionellen Umgang mit der eigenen politischen Prägung und Positioniertheit im Unterricht auszeichnet. Hierzu gibt es verschiedene Beiträge, die sich insbesondere in Diskursen der politischen Bildung verorten lassen. So betont Hofmann (2016) die Bedeutung von politisch positionierten und engagierten Lehrkräften und verweist noch einmal explizit auf die Unmöglichkeit von Neutralität im schulischen Kontext: Während eine vermeintliche Neutralität Gefahr läuft, dass politische Vorstellungen einer Lehrkraft durch von ihr ausgewähltes Material oder Suggestivfragen unbewusst in den Unterricht integriert werden, kann die reflektierte Offenlegung des eigenen Standpunkts eine nichtintendierte Indoktrination verhindern. Ein reflektierter Zugang zu eigenen Überzeugungen befähigt die Lehrkraft dazu, Themen und Inhalte im Unterricht nicht unhinterfragt zu reproduzieren, sondern die eigene Auswahl fortwährend zu reflektieren, zu diskutieren und ggf. zu innovieren (vgl. Costa 2022c). Im Horizont politischer Diskussionen scheint es daher notwendig, eigene Bewertungsmaßstäbe offenzulegen und die individuellen Setzungen zu erkennen, zu hinterfragen und im Unterricht zu kontextualisieren.

Mit Blick auf die politische Bildung lässt sich dieser Anspruch noch weiter schärfen, denn es ist nicht nur notwendig, die eigene Prägung und deren Bedeutung für den Unterricht zu hinterfragen, sondern auch kritisch zu reflektieren, wie das eigene Denken und Handeln in Herrschafts- und Machtverhältnisse eingebunden ist und diese reproduziert. Damit verbunden ist die kritische Auseinandersetzung mit der eigenen Profession, um diese weiterentwickeln zu können (vgl. Lösch 2022, S. 151). Essenziell erscheint dabei gerade mit Blick auf politische Bildung die stetige Demokratisierung der Gesellschaft (ebd., S. 155), um das demokratische System auch durch die Bildungsinstitutionen zu wahren und weiterzugeben. Von Lehrkräften wird grundsätzlich nicht erwartet, dass sie eine wertneutrale Position einzunehmen haben (vgl. Westphal 2022, S. 190). Allerdings dürfen sie keine parteipolitische Werbung in der Schule machen (vgl. Hafenerger und Jestädt 2022, S. 120). *Politisch sein* ist jedoch nicht gleichbedeutend mit einer Parteizugehörigkeit, sondern bezieht sich auch auf das Interesse der Lehrkraft für politische Fragen, für politische Partizipationsmöglichkeiten oder demokratische Aushandlungsprozesse (vgl. Oberle 2017, S. 119). Ob Lehrer:in-

nen ihre eigene politische Meinung gegenüber Lernenden offenlegen, bleibt ihre individuelle Entscheidung. Dagegen spricht, dass durch eine Offenlegung die Urteilsbildung der Schüler:innen beeinflusst werden kann; dafür spricht, dass politisches Engagement von Lehrkräften ggf. sowieso öffentlich einsehbar ist, sie authentischer auftreten können und eine subtile Beeinflussung (z. B. durch Unterrichtsmaterial) vermieden wird (vgl. ebd., S. 124).

## 4.2 Anknüpfungspunkte in bildungswissenschaftlichen Professionsansätzen

Im Folgenden wird danach gefragt, inwiefern die skizzierten Ansprüche und Herausforderungen in bestehenden *bildungswissenschaftlichen Professionsansätzen* aufgegriffen werden. Diese Überlegungen zielen darauf ab, über die systematische Anknüpfung an bestehende Professionsmodelle die professionstheoretischen Überlegungen noch einmal zu schärfen und damit professionsbezogene Diskurse weiter anzureichern. Die Ausgangsfrage ist dabei, wie Lehrkräfte – jenseits einer vermeintlichen Neutralität – professionell mit eigenen politischen Überzeugungen im Unterricht umgehen können.

Aus *strukturtheoretischer Perspektive* (vgl. z. B. Combe und Kolb 2004; Helsper 2004, 2014) lässt sich das Handeln von Lehrkräften als Handeln unter der Bedingung von Kontingenz und Unsicherheit beschreiben. Lehrkräfte handeln nicht nur ins Ungewisse hinein, sondern können niemals von gesicherten Ursache-Wirkungszusammenhängen ausgehen (vgl. Luhmann 1982). Pädagogisches Handeln ist stets in unauflösbare Spannungsfelder eingebettet (Helsper 2004). Professionalität zeichnet sich dabei u. a. dadurch aus, dass die Strukturen des Lehrkräftehandeln, die auch als Antinomien beschrieben werden, zunächst erkannt und wahrgenommen werden. Dies schafft überhaupt erst die Grundlage dafür, die eigenen, unter Bedingungen der Unsicherheit getroffenen Entscheidungen zu reflektieren und damit einen professionellen Zugang zu den dem Lehrer:innenberuf immanenten Widersprüchen, Paradoxien und Antinomien zu finden. Das Spannungsfeld, das sich in den empirischen Befunden dieses Beitrags zeigt, knüpft dabei eng an das beschriebene antinomische Verhältnis zwischen Nähe und Distanz an (vgl. z. B. ebd.). Während eine Lehrkraft einerseits als ‚ganze Person‘ unterrichtet, mit all ihren Überzeugungen und Werten, wird zugleich ein rollenspezifisches und damit auch distanzierteres Handeln von ihr erwartet. Diese strukturtheoretische Perspektive regt zur differenzierten Auseinandersetzung damit an, was Lehrkräfte überhaupt als ‚rollenspezifisches‘ Handeln antizipieren und wahrnehmen: Inwiefern stellt die Vorstellung von Neutralität einen rollenspezifischen Anspruch dar und woher kommt die tief verwurzelte Vorstellung

von Lehrkräften als distanzierenden und neutralen Vermittelnden? Welche Rolle spielen dabei die eingangs skizzierten Debatten zum Beutelsbacher Konsens bzw. dessen Interpretation von Seiten der AfD? Gleichzeitig lenkt die strukturelle Perspektive die Aufmerksamkeit darauf, dass der professionelle Umgang mit den eigenen politischen Überzeugungen selbst als antinomisches Spannungsverhältnis zwischen der eigenen Positioniertheit und der kontingenten Multiperspektivität beschrieben werden kann. Dieses Spannungsfeld lässt sich nicht einfach ‚professionell auflösen‘, sondern kann ausschließlich reflexiv eingeholt werden. Damit treten die Notwendigkeit eines kritisch-reflexiven Zugangs zu eigenen politischen Überzeugungen sowie deren kritische Reflexion, mit Blick auf die Einbindung in bestehende Macht- und Herrschaftsverhältnisse, besonders deutlich hervor.

In *kompetenzorientierten Professionsansätzen* (vgl. z.B. Baumert und Kunter 2006; Krauss und Bruckmaier 2014) wird Lehrer:innenprofessionalität insbesondere über spezifische Kompetenzen in fachbezogenen und fachunabhängigen Bereichen konkretisiert (vgl. Artelt und Kunter 2019). Besonders relevant für das hier skizzierte Handlungsfeld ist der Kompetenzbereich, der sich auf Wissen bezieht, welches nicht auf ein bestimmtes Fach fokussiert ist, sondern über klassisches Unterrichtswissen, wie z. B. Lehr-Lern-Methoden, hinausgeht. Das mehr oder weniger explizite Wissen über den Lehrer:innenberuf selbst stellt in diesem Zusammenhang eine zentrale Grundlage für den antizipierten Neutralitätsanspruch von Lehrkräften dar. Daran anknüpfend ließe sich Professionalität als die Verfügbarkeit von Wissen über die Unmöglichkeit des Ausklammerns der eigenen Positioniertheit im schulischen Unterricht beschreiben. Gleichzeitig werden mit Blick auf antizipierte Neutralitätsansprüche allerdings auch mehr oder weniger explizite Überzeugungen von Lehrkräften über ihre Rolle und Aufgaben wirksam. Solche Überzeugungen werden zwar auch in kompetenzorientierten Ansätzen als Kompetenzfacetten ausgewiesen (vgl. z.B. Baumert und Kunter 2006), allerdings greifen diese in ihrer Konkretisierung das hier beschriebene Spannungsfeld nur z. T. auf. So wird beispielsweise darauf verwiesen, dass bislang unklar ist, welche Auswirkungen Wertpräferenzen für das professionelle Handeln von Lehrkräften tatsächlich haben (vgl. Baumert und Kunter 2006). Damit wird allerdings gleichzeitig auch der Wertebezug unterrichtlichen Handelns anerkannt. Für eine zukünftige Ausdifferenzierung des Feldes müsste im Horizont kompetenzorientierter Ansätze darüber nachgedacht werden, welche Überzeugungen mit Blick auf ‚Neutralität‘ überhaupt als günstig bzw. erstrebenswert erscheinen und in welcher Beziehung diese mit dem konkreten Unterrichtshandeln stehen.

*Berufsbiografische Ansätze* (vgl. z.B. Blömeke 2002; Keller-Schneider und Hericks 2014; Terhart 2014) betonen, dass der Aufbau einer beruflichen Identität in einer engen Verbindung mit individuellen, biografischen Erfahrungen im Lebenslauf steht. Ein entsprechender Zugang lenkt die Aufmerksamkeit noch einmal sehr viel stärker auf das komplexe Zusammenspiel zwischen dem individuellen biografischen Kapital (Herzog 2014) und der professionellen Identitätsentwicklung von Lehrkräften. Individuelle politische Überzeugungen können dabei als Teil der eigenen Biografie beschrieben und somit nicht aus Professionalitätsdebatten ausgeklammert werden. Vielmehr scheint es notwendig, stärker zu reflektieren, inwiefern in der Entwicklung einer professionellen beruflichen Identität ein angemessener Umgang mit den eigenen Überzeugungen angebahnt werden kann.

Mit Blick auf die eingangs formulierten Professionsaspekte bzw. -anforderungen im Umgang mit eigenen Überzeugungen bzw. der eigenen Positioniertheit lässt sich festhalten, dass in bildungswissenschaftlichen Professionsansätzen durchaus verschiedene Anknüpfungspunkte an die hier skizzierten Überlegungen sichtbar werden. Die unterschiedlichen Ansätze lenken den Fokus jeweils auf spezifische Fragen, die bislang allerdings wenig bearbeitet sind, und können den Blick dafür schärfen, was es heißt, im Kontext von Schule und Unterricht einen professionellen Zugang zu den eigenen Überzeugungen und der eigenen politischen Positioniertheit zu finden. Anregende Perspektiven dahingehend könnten auch postkoloniale Diskurse zur machtkritischen Analyse eigener Denk- und Handlungsstrukturen eröffnen.

## **5 Ausblick und Implikationen für die hochschulische Lehrkräftebildung**

Es ist davon auszugehen, dass ein reflektierter Umgang mit eigenen Überzeugungen und Werten für Lehrkräfte zunehmend an Bedeutung gewinnen wird, denn das Spannungsverhältnis zwischen einer antizipierten Neutralitätsvorstellung einerseits und den eigenen politischen Überzeugungen andererseits tritt besonders deutlich hervor, wenn Lehrkräfte mit der Umsetzung von Bildungskonzepten konfrontiert sind, die stark normativ geprägt sind und explizit auch politisches Engagement einfordern. So sind Lehrkräfte bspw. im Horizont einer Bildung für nachhaltige Entwicklung dazu aufgefordert, sich hinsichtlich gesamtgesellschaftlicher und politischer Fragestellungen zu positionieren, um eine aktiv gestaltende Rolle für eine sozialökologische Transformation im gesellschaftlichen Entwicklungsprozess einzunehmen (vgl. UNESCO 2020). Ein reflektierter Zugang zu den eigenen Normen, Werten und Orientierungen scheint

dabei von grundlegender Relevanz, denn neuere Studien verweisen darauf, dass die Überzeugungen und Werthaltungen von Lehrkräften zum Themenfeld BNE die Art und Weise beeinflussen, wie globale Themen in pädagogischen Settings verhandelt werden (vgl. Taube 2022). Während die oben skizzierten Befunde auf der einen Seite darauf hinweisen, dass Lehrkräfte eine Vorstellung von Neutralität in ihrem professionellen Selbstverständnis verinnerlicht haben, sind sie auf der anderen Seite heute mehr denn je dazu aufgefordert, sich zu positionieren, ohne zu indoktrinieren, und sich auch aktiv zu engagieren, um als Change Agents (vgl. Merki und Werner 2011; OECD und Asia Society 2018) agieren und so einen Beitrag zur Gestaltung einer zukunftsfähigen Entwicklung leisten zu können.

In den hier diskutierten professionstheoretischen Überlegungen wird die Bedeutung einer reflexiven Grundhaltung betont. Diese setzt voraus, sich von dem eigenen Handeln zu distanzieren, um dieses darauf aufbauend zu bewerten (vgl. Schratz et al. 2011). Die Reflexionsfähigkeit bedarf dabei ebenso des Wissens über verschiedene Perspektiven, aus welchen das eigene unterrichtliche Handeln betrachtet werden kann, wie der selbstkritischen und selbstreferentiellen Haltung. Dazu gehört sowohl die „reflection in action“ während des eigentlichen Handlungsprozesses, als auch die „reflection on action“ im Nachhinein (vgl. Schön 1983). Wird Reflektieren als eigenständige Praxis wahrgenommen und anerkannt, dann ist das Einüben einer kritisch-reflexiven Haltung in der hochschulischen Lehramtsausbildung keine Option, sondern eine grundlegende Notwendigkeit. Darüber hinaus scheint es von zentraler Bedeutung zu sein, sowohl in der Schule als auch in der Hochschule kollektive Räume und Möglichkeiten des Austausches zu schaffen (z. B. Teambesprechungen, kollegiale Beratungen und Supervisionsmöglichkeiten), damit die reflexiven Professionsbestrebungen nicht ausschließlich auf dem Niveau individueller Anforderungen in Eigenverantwortung verbleiben und strukturelle Widersprüche nicht ausgeblendet werden (vgl. Häcker 2019, S. 91–94).

Um antizipierte Neutralitätserwartungen aufzulösen und einer Entpolitisierung des Lehramts entgegenzuwirken, ist die Reflexion der eigenen Orientierungen und Positioniertheit systematisch anzubahnen. Es ist daher notwendig, auch in der Lehrkräftebildung zukünftig stärker über die Weiterentwicklung traditioneller Lehrveranstaltungen und Weiterbildungen nachzudenken. Erfahrungsräume, welche von diskursiven Momenten durchdrungen sind, scheinen dabei besonders produktiv für die Entwicklung eines offenen und reflexiven Umgangs mit eigenen Orientierungen. Es erscheint darüber hinaus notwendig, angehende Lehrkräfte explizit mit dem skizzierten Spannungsfeld zu konfrontieren, um sie dafür zu sensibilisieren, dass Unterricht niemals neutral sein kann. Erst die Wahrnehmung des Spannungsfeldes macht es möglich, dieses kritisch zu reflektieren.

In der Auseinandersetzung mit konkreten (Unterrichts-)Materialien und (Praxis-) Situationen können tradierte Vorstellungen gemeinsam diskutiert, dekonstruiert und aufgelöst sowie neue Handlungsmöglichkeiten systematisch erschlossen und eingeübt werden.

## Literatur

- Artelt, Cordula und Kunter, Mareike (2019). Kompetenzen und berufliche Entwicklung von Lehrkräften. In: D. Urhahne, M. Dresel und F. Fischer (Hrsg.): *Psychologie für den Lehrberuf*. Berlin: Springer, S. 395–418
- Baumert, Jürgen und Kunter, Mareike (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9:4, S. 469–520
- Blömeke, Sigrid (2002). Professionalisierung als berufsbiografischer Entwicklungsprozess: Subjektorientierung durch Fallarbeit im Lehramtsstudium. In: B. Herzog und U. Schwerdt (Hrsg.): *Subjekt- oder Sachorientierung in der Didaktik? Aktuelle Beiträge zu einem didaktischen Grundproblem*. Münster, Hamburg u. a.: LIT, S. 253–271
- Blossfeld, Hans-Peter und Roßbach, Hans-Günther (2019). *Education as a Lifelong Process: The German National Educational Panel Study (NEPS)*. Wiesbaden: Springer VS
- Boeser-Schnebel, Christian (2014). Bekommen wir „politikverdrossene“ Lehrer? Ergebnisse einer ersten empirischen Annäherung bei Lehramtsstudierenden. In: *GWP: Gesellschaft. Wirtschaft. Politik*, 63:4, S. 491–503
- Bömmel, Nadja; Gebel, Michael und Heineck, Guido (2020). *Political Participation and Political Attitudes as Returns to Education in the National Educational Panel Study (NEPS): Conceptual Framework and Measurement*. Bamberg: Leibniz Institute for Educational Trajectories
- Combe, Arno und Kolbe, Fritz-Ulrich (2004). *Lehrerprofessionalität: Wissen, Können, Handeln*. In: W. Helsper und J. Böhme (Hrsg.): *Handbuch der Schulforschung*. Springer VS, S. 857–875
- Costa, Jana (2022a). Kulturelle Aktivitätsmuster angehender Lehrkräfte: Explorative Befunde zu Aktivitäten von Lehramtsstudierenden außerhalb formalisierter (Lern-) Kontexte. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 68:2, S. 227–248
- Costa, Jana (2022b). Freiwilliges Engagement als kultureller Erfahrungsraum. Theoretische Perspektiven und deskriptive Befunde zum kulturellen Engagement zukünftiger Lehrkräfte. In: A. Scheunpflug, C. Wulf und I. Züchner (Hrsg.): *Kulturelle Bildung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 1–29
- Costa, Jana (2022c). *Kultur in der Lehrerinnen- und Lehrerbildungsforschung: Perspektiven auf die Erforschung des kulturellen (Erfahrungs-) Horizonts*

- zukünftiger Lehrkräfte. Dissertation an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg. <https://fis.uni-bamberg.de/server/api/core/bitstreams/8e7aa78d-5e1c-48d6-a870-797c14d276c3/content> [1.8. 2023]
- Dippelhofer, Sebastian; Mußmann, Jörg und Feyerer, Jakob (2018). Gesellschafts- und berufsbezogene Werthaltungen von Lehramtsstudierenden: Empirische Befunde aus einer standardisierten, schriftlichen Befragung in Baden-Württemberg, Österreich und Ostbelgien. Bericht an die Max-Traeger Stiftung, Juni 2018
- European Social Survey (2018a). ESS-7 2014 Documentation Report. Bergen: Norwegian Centre for Research Data
- European Social Survey (2018b). ESS-4 2008 Documentation Report. Bergen: Norwegian Centre for Research Data
- Fend, Helmut (2009). Neue Theorie der Schule. Wiesbaden: Springer VS
- Häcker, Thomas (2019). Reflexive Professionalisierung. Anmerkungen zu dem ambitionierten Anspruch, die Reflexionskompetenz angehender Lehrkräfte umfassend zu fördern In: M. Degeling et al. (Hrsg.): Herausforderung Kohärenz: Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 81–96
- Hafenecker, Benno und Jestädt, Hannah (2022). Jugend- und Bildungsverständnis hinter den Neutralitätsforderungen der AfD. In: A. Wohnig und P. Zorn (Hrsg.): Neutralität ist keine Lösung! Politik, Bildung – politische Bildung. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 119–136
- Heil, Matthias (2020). Das Lehramt als politischer Beruf. Siegen: universi
- Heil, Matthias (2021). Die Forderung nach Neutralität von Lehrkräften als Entpolitisierung des Lehramts. In: heiEDUCATION Journal: Transdisziplinäre Studien zur Lehrerbildung, 7, S. 97–119
- Helsper, Werner (2004). Antinomien, Widersprüche, Paradoxien: Lehrerarbeit – ein unmögliches Geschäft? Eine strukturtheoretisch-rekonstruktive Perspektive auf das Lehrerhandeln. In: B. Koch-Priewe, F.-U. Kolbe und J. Wildt (Hrsg.): Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 49–98
- Helsper, Werner (2014). Lehrerprofessionalität: Der strukturtheoretische Professionsansatz zum Lehrerberuf. In: E. Terhart, H. Bennewitz und M. Rothland (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster und New York: Waxmann, 2. Aufl., S. 149–170
- Herzog, Silvio (2011). Über den Berufseinstieg hinaus: Berufsbiografien von Lehrerinnen und Lehrern im Blickfeld der Forschung. In: E. Terhart, H. Bennewitz und M. Rothland (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster und New York: Waxmann, 2. Aufl., S. 408–432
- Hoffmann, Astrid (2016). Plädoyer für politisch nicht-neutrale Lehrende und die Förderung realen politischen Handelns. In: B. Widmaier (Hrsg.): Brauchen

- wir den Beutelsbacher Konsens? Eine Debatte der politischen Bildung. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 197–206
- Hufen, Friedhelm (2022). Vom Neutralitätsgebot über die Chancengleichheit zum Gebot der Sachlichkeit: Maßstäbe öffentlicher und öffentlich geförderter Bildungsarbeit. In: A. Wohnig und P. Zorn (Hrsg.): *Neutralität ist keine Lösung! Politik, Bildung – politische Bildung*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 102–118
- Keller-Schneider, Manuela und Hericks, Uwe (2014). Forschung zum Berufseinstieg. Übergang von der Ausbildung in den Beruf. In: E. Terhart, H. Bennewitz und M. Rothland (Hrsg.): *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Münster und New York: Waxmann, 2. Aufl., S. 387–407
- Krauss, Stefan und Bruckmaier, Georg (2014). Das Experten-Paradigma in der Forschung zum Lehrerberuf. In: E. Terhart, H. Bennewitz und M. Rothland (Hrsg.): *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Münster und New York: Waxmann, 2. Aufl., S. 241–261
- Lösch, Bettina (2022). Der Diskurs um Neutralität aus demokratischer Sicht: Welche Standards und Kriterien der Profession Politische Bildung gewährleisten eine demokratische Offenheit? In: A. Wohnig und P. Zorn (Hrsg.): *Neutralität ist keine Lösung! Politik, Bildung – politische Bildung*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 137–161
- Luhmann, Niclas und Schorr, Karl Eberhard (1982). Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik. In: N. Luhmann (Hrsg.): *Zwischen Technologie und Selbstreferenz: Fragen an die Pädagogik*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 11–41
- Merki, Katharina Maag und Werner, Silke (2011). Erfassung und Bewertung professioneller Kompetenz von Lehrpersonen. In: E. Terhart, H. Bennewitz und M. Rothland (Hrsg.): *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Münster und New York: Waxmann, 2. Aufl., S. 573–591
- NEPS-Netzwerk. (2022). Nationales Bildungspanel, Scientific Use File der Startkohorte Studierende. Bamberg: Leibniz-Institut für Bildungsverläufe (LIfBi). <https://doi.org/10.5157/NEPS:SC5:17.0.0>
- Oberle, Monika; Ivens, Sven und Leunig, Johanna (2018). Grenzenlose Toleranz? Lehrervorstellungen zum Beutelsbacher Konsens und dem Umgang mit Extremismus im Unterricht. In: L. Möllers und S. Manzel (Hrsg.): *Populismus und Politische Bildung*. Frankfurt am Main: Wochenschau, S. 53–61
- OECD und Asia Society (2018). *Teaching for Global Competence in a Rapidly Changing World*. New York: OECD Publishing
- Scheunpflug, Annette et al. (Hrsg.) (2020). *Kultur vermitteln: Lehrerinnen und Lehrer und die Tradierung von Kultur*. München: Cornelsen
- Schön, Donald (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books

- Schratz, Michael; Paseka, Angelika und Schritteser, Ilse (2011). Pädagogische Professionalität Quer denken – umdenken – neu denken: Impulse für next practice im Lehrerberuf. Wien: Facultas.wuv
- Selk, Veith (2022). Expertise, Gemeinsinn oder Partizipation? Drei politikwissenschaftliche Legitimierungsstrategien politischer Bildung. In: A. Wohnig und P. Zorn (Hrsg.): Neutralität ist keine Lösung! Politik, Bildung – politische Bildung. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 174–187
- Taube, Dorothea (2022). Globalität lehren: Eine empirische Studie zu den handlungsleitenden Orientierungen von Lehrkräften. Münster und New York: Waxmann
- Terhart, Ewald (2014). Forschung zu Berufsbiografien von Lehrerinnen und Lehrern: Stichworte. In: E. Terhart, H. Bennewitz und M. Rothland (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster und New York: Waxmann, 2. Aufl., S. 433–440
- Terhart, Ewald; Bennewitz Hedda und Rothland, Martin (Hrsg.) (2014). Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster und New York: Waxmann, 2. Aufl.
- Timm, Susanne (2021). Kulturelle Dimensionen des professionellen Handelns: Eine empirische Rekonstruktion der Orientierungen von Lehramtsstudierenden. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 24:1, S. 67–89
- UNESCO (2020). Education for Sustainable Development: A Roadmap. Paris: UNESCO
- Van der Meer, Tom; van Deth, Jan und Scheepers, Peer (2009). The Politicized Participant: Ideology and Political Action in 20 Democracies. In: Comparative Political Studies, 42:11, S. 1426–1457
- Weselek, Johanna und Wohnig, Alexander (2021). Befähigung zu gesellschaftlicher und politischer Verantwortungsübernahme als Teil Globalen Lernens. Was heißt hier Neutralität? In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, 44:2, S. 4–10
- Westphal, Manon (2022). Demokratische Parteilichkeit: Ein demokratietheoretisches Plädoyer für eine neutralitätskritische Ausrichtung politischer Bildung. In: A. Wohnig und P. Zorn (Hrsg.): Neutralität ist keine Lösung! Politik, Bildung – politische Bildung. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 188–199
- Wohnig, Alexander und Zorn, Peter (Hrsg.) (2022). Neutralität ist keine Lösung! Politik, Bildung – politische Bildung. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung

## **Autorinnen**

**Dr. Jana Costa.** Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Leibniz Institut für Bildungsvorgänge. Forschungsschwerpunkte: Bildung für nachhaltige Entwicklung, Kultur in der Lehrkräftebildung, Sekundärdatenanalysen  
[jana.costa@lifbi.de](mailto:jana.costa@lifbi.de)

**Dr. Johanna Weselek.** Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg. Forschungsschwerpunkte: Bildung für nachhaltige Entwicklung, Globales Lernen, rekonstruktive Sozialforschung  
[weselek@ph-heidelberg.de](mailto:weselek@ph-heidelberg.de)

Korrespondenzadresse:

Dr. Johanna Weselek  
Pädagogische Hochschule Heidelberg  
Czernyring 22/11–12  
69115 Heidelberg