

**Fortbildungen für Lehrkräfte in der gesellschaftswissenschaftlichen Domäne –
Bestandsaufnahme, Analyse und Perspektive mit einem Fokus auf politischer Bildung**

Inauguraldissertation
zur
Erlangung des Doktorgrades
der Humanwissenschaftlichen Fakultät
der Universität zu Köln

nach der Promotionsordnung vom 18.12.2018
vorgelegt von

Marie Jeanne Marleen Heijens
aus
Wiesbaden

Juli 2025



Gutachter:

- 1) Univ.-Prof. Dr. Tim Engartner, Universität zu Köln
- 2) Univ.-Prof. Dr. Johannes König, Universität zu Köln

Diese Dissertation wurde von der Humanwissenschaftlichen Fakultät der Universität zu Köln im Dezember 2025 angenommen.

Danksagung

Die Arbeit an einer Dissertation ist ein besonderes Unterfangen – ebenso bedeutsam wie herausfordernd ist dabei die Unterstützung, die man auf diesem Weg erfährt. Aus diesem Grund widme ich die ersten Zeilen dieser Schrift all jenen, die mich inhaltlich, mental und emotional begleitet und motiviert haben.

Mein besonderer Dank gilt zuallererst Prof. Dr. Tim Engartner. Er hat mir nicht nur stets ein Gefühl reiner Zuversicht vermittelt, sondern mir auch immer wieder Zeit geschenkt – sei es zwischen Terminen an der Bürotür, auf nicht enden wollenden Zugfahrten oder hoch oben in den Brühler Baumwipfeln. Sein Vertrauen und seine Ermutigung haben mir in jeder Phase dieser Arbeit Kraft gegeben und mir gezeigt, dass ich auf dem richtigen Weg bin. Auch Prof. Dr. Johannes König danke ich für den stets produktiven und unterstützenden Austausch – inhaltlich wie methodisch.

Über die professorale Ebene hinaus gilt mein Dank insbesondere den wissenschaftlichen Mitarbeitenden, mit denen ich nicht nur zusammenarbeiten zu durfte, sondern auch das Glück habe sie zu meinen Freundinnen und Freunden zu zählen. Mein Dank gilt allen Projektbeteiligten und Mitgliedern des Engartnerschen Promotionskolloquiums – ganz besonders Stella Wasenitz und Lucy Huschle. Mit euch konnte ich nicht nur fachliche und strategische Fragen diskutieren; ihr habt auch immer wieder dafür gesorgt, dass Leichtigkeit, Humor und Freude nicht zu kurz kamen. Eure Zuversicht und Unterstützung waren für mich unersetzlich. Es gibt kaum etwas Wertvollereres, als von inspirierenden und starken Frauen wie euch begleitet zu werden.

Last but not least danke ich meiner Familie:

Marie – danke, dass du immer mein größter Fan bist und mich auch dann begleitest, wenn wir nicht zusammen sind. Joris – danke, dass du als beständige Konstante in meinem Leben stehst, egal was kommt. Philipp – danke, dass du mich liebst, wie ich bin, und nicht nur all meine Launen erträgst, sondern sie liebevoll begleitest. Und Mama – danke, dass du mir das Gefühl gibst, alles zu schaffen, immer genug und niemals allein zu sein. Euer emotionaler Rückhalt hat diesen Weg für mich erst möglich gemacht.

Zusammenfassung

Politische Bildung stellt eine zentrale Triebfeder für die Entwicklung politischer Mündigkeit sowie das Funktionieren demokratischer Gesellschaften dar. Vor dem Hintergrund aktueller Herausforderungen und globaler Krisen gewinnt die Professionalisierung von Lehrkräften, die politische Bildung vermitteln, sicht- und spürbar an Bedeutung. Lehrkräfte stehen hierbei komplexen fachlichen, (fach-)didaktischen und pädagogischen Anforderungen gegenüber, die unter anderem durch den Aktualitätsdruck politischer Themen, den Umgang mit emotionalisierten Inhalten sowie die häufig interdisziplinäre Struktur des Unterrichtsfachs bedingt sind. Lehrkräftefortbildungen können dazu beitragen, auf diese Herausforderungen vorzubereiten. Allerdings mangelt es bislang an systematischer Forschung zur Qualität, Wirksamkeit und inhaltlichen Ausrichtung entsprechender Fortbildungsangebote, insbesondere im Bereich der politischen Bildung.

Vor diesem Hintergrund verfolgt die vorliegende Arbeit das Ziel, die aktuelle Fortbildungslandschaft in Deutschland im Bereich der politischen Bildung systematisch zu analysieren, zentrale Bedingungen für gelingende Fortbildungen zu identifizieren und darauf aufbauend Empfehlungen für deren Weiterentwicklung zu formulieren. Die kumulativ angelegte Dissertation basiert auf vier Einzelstudien und adressiert dabei insbesondere zwei Leitfragen:

- (1) Wie ist das Angebot der Fortbildungen im Bereich politischer Bildung strukturell ausgestaltet?
- (2) Inwiefern werden zentrale Themen und Inhalte – insbesondere Emotionen in politischen Bildungsprozessen – in diesen Angeboten berücksichtigt?

Ergänzend wird im einleitenden Teil untersucht, welche Faktoren das Teilnahmeverhalten von Lehrkräften im gesellschaftswissenschaftlichen Bereich beeinflussen. Abschließend erfolgt eine Untersuchung internationaler Forschungsbemühungen zur Lehrkräftebildung in der politischen Bildung.

Als empirische Grundlage dienen verschiedene Datenquellen: das Lehramtsstudierendenpanel des Nationalen Bildungspanels, Angaben zu 1548 Fortbildungsangeboten politischer Bildung aus den staatlichen Fortbildungskatalogen der Bundesländer Hamburg, Hessen und Thüringen sowie 86 internationale Publikationen zum Themenfeld politische Bildung in der

Lehrkräftebildung. Methodisch werden unterschiedliche empirische Ansätze kombiniert, darunter inferenzstatistische Analysen der Panel-Daten, deskriptive Auswertungen der Fortbildungsmerkmale, induktive und deduktive inhaltsanalytische Verfahren zur Analyse der Fortbildungsthemen – im Hinblick auf die Behandlung von Emotionen auch Sentimentanalysen – sowie eine systematische Literaturauswertung.

Die Ergebnisse der Arbeit verdeutlichen, dass Lehrkräfte gesellschaftswissenschaftlicher Unterrichtsfächer trotz vorhandener Motivation Fortbildungsangebote seltener wahrnehmen als Lehrkräfte anderer Fächer. Das Fortbildungsangebot erweist sich unterdessen als ausgesprochen heterogen in Bezug auf Dauer, thematischen Fokus und Organisation. Dabei sind empirisch als besonders wirksam identifizierte Formate, wie beispielsweise längere oder aufeinander aufbauende Veranstaltungen, nur selten zu finden. Ebenso mangelt es an Angeboten, die gezielt emotionale und kontroverse Themen der politischen Bildung adressieren, obwohl deren Relevanz im schulischen Alltag unbestritten ist. Die internationale Forschungslage weist vergleichbare Defizite auf: Es fehlen methodisch hochwertige, experimentelle Studien, die eine belastbare empirische Grundlage für weiterführende Forschung schaffen könnten. Darüber hinaus besteht ein Desiderat hinsichtlich Untersuchungen, die fachspezifische Fragestellungen und Herausforderungen systematisch berücksichtigen.

Aus den Befunden lassen sich verschiedene wissenschaftliche und bildungspolitische Implikationen ableiten. Neben einer fächerübergreifend stärkeren Systematisierung und Qualitätssicherung des Fortbildungsangebots erscheint insbesondere eine gezielte Bedarfsorientierung unter Einbezug fachlich relevanter Herausforderungen – wie etwa der Förderung emotionaler Kompetenzen – erforderlich. Die Arbeit bietet damit nicht nur eine differenzierte Bestandsaufnahme der Fortbildungslandschaft, sondern liefert zugleich handlungsorientierte Impulse für die Weiterentwicklung der politischen Lehrkräftebildung in Deutschland. Somit soll ein Beitrag zur Verbesserung der Unterrichtsqualität und zur Förderung politischer Mündigkeit bei Jugendlichen geliefert werden, was wiederum zur (Re-)Stabilisierung demokratischer Strukturen und Prozesse beitragen kann.

Schlüsselbegriffe: *politische Bildung, Lehrkräfteprofessionalisierung, Panelanalyse, Inhaltsanalyse, Emotionen*

Abstract

Civic education plays a crucial role in fostering political maturity and ensuring the effective functioning of democratic societies. In light of current challenges and global crises, the professionalisation of civic education teachers is more important than ever. Teachers face a growing set of professional, didactic, and pedagogical demands – ranging from the pressure to keep political content up to date, to dealing with emotionally charged topics, and navigating the interdisciplinary nature of the subject. Teacher training programmes have the potential to equip teachers for these challenges. However, there is a notable lack of systematic research into the quality, effectiveness, and content of such programmes—especially in the field of civic education. This blind spot in educational research hampers informed policy and practice development. This dissertation aims to fill that gap by systematically analysing the current landscape of teacher professionalisation in civic education in Germany. It identifies key conditions for successful continuing education and, based on this analysis, formulates concrete recommendations for its further development. Grounded in four individual studies, this dissertation addresses two central research questions:

(1) How are training programmes in civic education structured?

(2) To what extent do these programmes address key topics, particularly the role of emotions in political education processes?

In addition, the dissertation explores factors influencing teachers' participation in professional development within social sciences and provides a review of international research efforts in the field of civic education in teacher training.

The empirical foundation of the study draws on several data sources: the teacher trainee panel from the National Educational Panel Study; data on 1,548 in-service training courses in civic education, sourced from the training catalogues of the federal states of Hamburg, Hesse, and Thuringia; and 86 international publications on civic education in teacher training. Methodologically, the study employs a mix of empirical approaches, including inferential statistical analyses of the panel data, descriptive evaluations of training characteristics, and both inductive and deductive content analyses. These are complemented by sentiment analyses focusing on the role of emotions, as well as a systematic literature review.

The results reveal a clear discrepancy: although teachers in social sciences are intrinsically motivated, they participate in training programmes less frequently than their peers in other subjects. The available training in civic education is highly heterogeneous in terms of duration, thematic focus, and organisation. Formats proven to be particularly effective – such as longer-term or consecutive events – are seldom offered. Moreover, there is a notable absence of programmes that tackle emotional or controversial issues in civic education, despite their undeniable relevance in everyday teaching. International research reflects similar shortcomings: methodologically robust, experimental studies that could serve as a solid empirical foundation are scarce. Additionally, few studies systematically address the subject-specific challenges inherent to civic education.

The findings carry important implications for both research and education policy. Beyond the general need for greater systematisation and quality assurance in teacher training, there is a clear necessity to address subject-specific requirements and professional challenges – such as fostering emotional competence. This study not only provides a comprehensive overview of the current teacher training landscape, but also offers actionable recommendations for the targeted development of civic education teacher training in Germany. The overarching aim is to improve teaching quality and support the civic development of young people – ultimately contributing to the stabilisation of democratic structures and processes.

Keywords: *civic education, teacher professionalisation, panel analysis, content analysis, emotions*

Inhaltsverzeichnis

Abbildungsverzeichnis

Tabellenverzeichnis

Publikationen

1 Einleitung	1
2 Professionalisierung von Lehrkräften	4
2.1 Modelle zur Wirksamkeit von Fortbildungen	4
2.2 Zentrale Befunde aus der Wirkungsforschung	6
2.3 Merkmale wirksamer Fortbildungsangebote	7
2.3.1 Inhaltlich-didaktische Merkmale	7
2.3.2 Pragmatisch-organisatorische Merkmale	9
2.4 Rahmenbedingungen der Lehrkräftefortbildung in Deutschland	10
3 Politische Bildung und ihre Komplexitäten	13
3.1 Multidisziplinarität der politischen Bildung	16
3.2 Aktualitätsdruck in der politischen Bildung	18
3.3 Emotionen in der politischen Bildung	19
3.4 Radikalisierung als Herausforderung für die politische Bildung	22
3.5 Empirische Befunde zur politischen Bildung in Deutschland	24
4 Fragestellung und Aufbau der Arbeit	25
5 Lehrkräfteprofessionalisierung in der politischen Bildung in Deutschland	28
5.1 Empirische Befunde zum gesellschaftswissenschaftlichen Fachbereich (Artikel 1)	30
5.2 Fortbildungsangebote im Bereich politischer Bildung	33
5.2.1 Strukturelle Merkmale des Angebots (Artikel 2)	34
5.2.2 Inhaltliche Merkmale des Angebots (Artikel 2 und 3)	37

5.3 Zwischenfazit: Fachspezifische Bedarfe und strukturelle Herausforderungen	44
6 Politische Bildung im internationalen Vergleich	46
6.1 Internationale Konzeptionen politischer Bildung: Ein Überblick	46
6.2 Nationale Modelle politischer Bildung im Schulkontext	48
6.3 Internationale Forschung zur politischen Bildung in der Lehrkräftebildung (Artikel 4)	49
7 Ergebnisse, Diskussion und Ausblick	55
7.1 Ausgangslage: Fortbildungsverhalten von Lehrkräften im gesellschaftswissenschaftlichen Bereich	56
7.2 Kerngegenstand: Das Fortbildungsangebot in der politischen Bildung	57
7.3 Ausblick: Internationale Perspektiven auf die Lehrkräftebildung in der politischen Bildung	59
7.4 Schlussbetrachtung	60
Literaturverzeichnis	64
Appendix	
I Heijens (2024)	
II Heijens (2025)	
III Heijens (eingereicht)	
IV Heijens (eingereicht)	

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1 Angebots-Nutzungsmodell zur systematischen Unterscheidung von Einflussfaktoren im Kontext von Fortbildungen nach Lipowsky (2019)	5
Abbildung 2 Modelle der Politikkompetenz nach Detjen et al. (2012, S. 15; links) sowie des Fachwissens nach Weißeno et al. (2010, S. 12; rechts)	14
Abbildung 3 Struktur der kumulativen Dissertation (eigene Darstellung)	28
Abbildung 4 Anteil der Nennungen der drei kondensierten Themenbereiche nach Fachbereich	32
Abbildung 5 Relative Anteile zentraler Themenbereiche politischer Bildung nach Bundesländern	39
Abbildung 6 Polaritätswert (links) und Sentiment (rechts) nach Bundesland (oben) und Schuljahr (unten) differenziert	42
Abbildung 7 Suchbegriffe für die Literaturrecherche in WoS und ERIC	51
Abbildung 8 Prozess der Literaturauswahl	52

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1 Verteilung der Lehrkräfte nach Fachrichtung und Schulform	31
Tabelle 2 Anzahl und Anteil der Veranstaltungen in den Bundesländern nach Dauer und Zeitpunkt	35
Tabelle 3 Ergebnisse der X^2 -Tests der Veranstaltungsausfälle	36
Tabelle 4 Lexikon für die deduktive Analyse der Veranstaltungsthemen	38
Tabelle 5 Kategorien und zugehörige Begriffe für die deduktive Themensuche	41
Tabelle 6 Häufigkeit der Kategorien der Thematisierung von Emotionen in den Fortbildungsveranstaltungen	43
Tabelle 7 Analysekategorien nach der PCC sowie die zugehörigen Häufigkeiten der analysierten Untergruppe	53
Tabelle 8 Häufigkeit wiederkehrender Themen in der Untergruppe der Studien	54

Publikationen

Die vorliegende kumulative Dissertation basiert auf den folgenden Veröffentlichungen (Auflistung gemäß der Reihenfolge in dieser Arbeit sowie des Zeitpunkts der Veröffentlichung bzw. Einreichung). Alle Publikationen haben das Peer-Review-Verfahren durchlaufen oder befinden sich noch darin.

Artikel 1

Heijens, M. J. M. (2024). Zusammenhangsfaktoren mit dem Fortbildungsverhalten von Lehrkräften. Eine systematische Betrachtung des gesellschaftswissenschaftlichen Fachbereichs. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften*, 24(6), 1639–1660.

Artikel 2

Heijens, M. J. M. (2025). Lehrkräftefortbildungen in der politischen Bildung – eine exemplarische Analyse von Zusammenhängen mit der Nachfrage von Angeboten. *Bildung und Erziehung*, 78(1), 133–160.

Artikel 3

Heijens, M. J. M. (eingereicht). Emotionale Inhalte in der Fortbildung von Politiklehrkräften. Wird die Lehrkräftebildung der zunehmenden Emotionalisierung in der Politik gerecht? *Politische Vierteljahresschrift*.

Artikel 4

Heijens, M. J. M. (eingereicht). Civic Education in Teacher Education: A Systematic Review and Synthesis of Research. *European Journal for Teaching and Teacher Education*.

Weitere, ebenfalls im Zeitraum der Dissertation entstandene und inhaltlich relevante Arbeiten, die allerdings nicht in die Bewertung einfließen, sind (Auflistung in chronologischer Reihenfolge):

Abs, H. J., Engartner, T., Hedtke, R., Oberle, M., Heijens, M. J. M., Hellmich, S. N., Hulkovych, V., Huschle, L., & Wasenitz, S. (2024). Entwicklung eines Monitorings für die politische Bildung in Deutschland. In: A. Albers & N. Jude (Hrsg.), *Blickpunkt Bildungsmonitoring – Bilanzen und Perspektiven* (S. 263–277). Beltz Juventa.

Engartner, T., Heijens, M., Heinemann, T., & Wasenitz, S. (2024). Erziehungswissenschaftliche Frage- und Problemstellungen im Spannungsfeld politischer und sozioökonomischer Bildung. In: J. König, C. Hanisch, P. Hanke, T. Hennemann, K. Kaspar, M. Martens & S. Strauß (Hrsg.), *Auf die Lehrperson und ihren Unterricht kommt es an* (S. 211–228). Waxmann.

Heijens, M., & Engartner, T. (2024). Indikatoren zur politischen Bildung in der Lehrkräftebildung: Zu qualitativ hochwertiger politischer Bildung befähigen. *Weiterbildung*, 5, 27–29.

Abs, H. J., Engartner, T., Hedtke, R., Oberle, M., Heijens, M. J. M., Hellmich, S. N., Huschle, L., Hulkovych, V., & Wasenitz, S. (2025). Pilotmonitor Politische Bildung in Deutschland: Indikatoren zur datengestützten Berichterstattung. Bundeszentrale für politische Bildung. (darin insbesondere: Heijens, M. J. M., Wasenitz, S., & Engartner, T. Die zweite und dritte Phase der Lehrkräftebildung, S. 288–381)

1 Einleitung

„Democracy has to be born anew every generation, and education is its midwife.“ (Dewey, 1916, S. 139)

Die Bedeutung politischer Bildung für die Entwicklung mündiger und handlungsfähiger Bürger:innen in demokratischen Gesellschaften ist nicht nur für Bildungswissenschaftler wie John Dewey unumstößlich (u. a. Massing, 2021; Negt, 2016). Über die Vermittlung von politischer Urteils- und Handlungsfähigkeit stellt sie damit eine zentrale Voraussetzung für aktive Teilhabe und gesellschaftlichen Zusammenhalt dar. Gerade angesichts globaler, Demokratien destabilisierender Herausforderungen wie zunehmender Polarisierung, Desinformation und der komplexen und sich dynamisch verändernden politischen Landschaft gewinnt die Notwendigkeit hochwertiger schulischer politischer Bildung weiter an Bedeutung.

Doch ob politische Bildung im Unterricht wirksam stattfinden kann, hängt in besonders weitreichender Art und Weise von den Lehrkräften sowie deren fachspezifischen und -didaktischen Kompetenzen ab (Sander, 2005). Gerade in der politischen Bildung sehen sich Lehrkräfte einer Vielzahl komplexer Anforderungen gegenüber, die sowohl struktureller und fachlicher als auch fachdidaktischer und pädagogischer Natur sind. Eine der grundlegenden Herausforderungen ergibt sich aus der Tatsache, dass politische Bildung zumeist nicht in einem eigenständigen Partikularfach erteilt wird, sondern in Integrationsfächern wie Sozialwissenschaften, Gesellschaftslehre, Politik und Wirtschaft oder Wirtschaft – Politik eingebettet ist (Achour, 2025). Dadurch ergibt sich für Lehrkräfte die Herausforderung, sich für die jeweils inkludierten Disziplinen, Domänen und Paradigmen ein ebenso grundständiges wie spezifisches Fachwissen anzueignen und zu erhalten. Hinzu kommt der hohe Aktualitätsdruck: Politische Themen sind vielfach tagesaktuell und erfordern eine permanente Auseinandersetzung mit aktuellen gesellschaftlichen und politischen Entwicklungen, um diese und deren Bedeutung wiederum an Schüler:innen vermitteln zu können.

Ein weiterer zentraler Aspekt politischer Bildung, der Lehrkräfte fordert, ist ihre emotionale Dimension. So sind politische Themen wie z. B. Klimawandel, Krieg oder gesellschaftliche Ungleichheiten nicht nur häufig mit starken Emotionen wie Angst, Wut oder Hoffnung verbunden, sondern infolgedessen auch die Aktivitäten im Kontext politischer Bildung selbst emotional aufgeladen (Beichelt, 2021). Für Lehrkräfte ergibt sich dadurch einerseits die Herausforderung, die Bedeutung von Emotionen wie diesen für politische Prozesse an die

Lernenden zu vermitteln und andererseits mit den Emotionen der Lernenden selbst professionell umzugehen, sie im Unterricht produktiv aufzugreifen und gleichzeitig den eigenen Emotionen reflektiert zu begegnen (Hülshoff, 2012). Die Emotionalisierung der (institutionalisierten) Politik zeigt sich aktuell insbesondere in der und durch die zunehmende gesellschaftliche Polarisierung, die vor allem im Rahmen der Themenfelder des Klimawandel, der Zuwanderung sowie der wachsenden sozialen Ungleichheiten auftritt (Herold et al., 2023). Dies stellt wiederum eine stetig an Relevanz zunehmende Herausforderung für Lehrkräfte dar: Immer häufiger sehen diese sich zuletzt mit demokratiefeindlichen Äußerungen im Klassen- oder Lehrerzimmer konfrontiert (Behrens & Breuer, 2019; Fichtner et al., 2025). Sie müssen hier die Balance zwischen einer eher neutralen Haltung, die offene Diskussionen ermöglicht, einerseits sowie einer klaren Positionierung gegenüber menschenverachtenden und antidemokratischen Einstellungen andererseits finden (Kindlinger, 2025).

Um diesen komplexen Herausforderungen gerecht zu werden, reicht die einmalige und punktuelle Vermittlung fachlichen Wissens und pädagogischer Kompetenzen in der ersten oder zweiten Phase der Lehrkräftebildung im Rahmen des Hochschulstudiums sowie des Vorbereitungsdienstes nicht aus. Zur Vermittlung und Aktualisierung relevanten Wissens sowie der benötigten Kompetenzen für den Umgang mit den zuvor dargestellten Herausforderungen kommt insbesondere der Lehrkräftefortbildung eine Schlüsselrolle zu. Grundsätzlich stellen Fortbildungen ein zentrales Instrument dar, um die in der Erstausbildung erworbenen Kompetenzen von Lehrkräften zu erhalten, zu erweitern sowie an veränderte Anforderungsprofile anzupassen (Pasternack et al., 2017). Damit dienen sie nicht nur der individuellen Weiterentwicklung, sondern sichern zusätzlich die Qualität des Unterrichts und damit den Lernerfolg der Schüler:innen (Desimone, 2009). Da sie inhaltlich nicht an konkrete Lehrpläne oder ministerielle Vorgaben gebunden sind, bieten sie die Möglichkeit, durch die Vermittlung von Wissen und Kompetenzen der Dynamik gesellschaftlicher und politischer Prozesse gerecht zu werden und sind darüber hinaus an die Bedarfe der Lehrkräfte anpassbar.

Die Wirksamkeit von Fortbildungen wird in der Forschung durch verschiedene etablierte Modelle (Lipowsky, 2019) erklärt, welche die Effektivität in der Regel als Zusammenspiel von Merkmalen der Fortbildenden, der Teilnehmenden und des Angebots selbst verstehen. Empirische Studien und zusammenfassende Metaanalysen zeigen, dass Fortbildungen grundsätzlich das Potenzial haben, die Unterrichtsqualität zu verbessern und den Lernerfolg der Schüler:innen zu steigern (Darling-Hammond et al., 2017). Wirksame Fortbildungen zeichnen sich dabei – empirisch breit belegt – durch eine Vielzahl von Faktoren aus, die sowohl

inhaltlich-didaktischer als auch pragmatisch-organisatorischer Natur sind. Dazu gehören neben einem klaren inhaltlichen Fokus insbesondere die Kohärenz zwischen Fortbildungsinhalten und Unterrichtspraxis, die Möglichkeiten zum aktiven Lernen, die Transferstrategien – also Methoden, die die Übertragung vom Lern- in das Funktionsfeld Schule unterstützen – sowie ein unterstützendes schulisches Umfeld, aber auch Merkmale wie eine mindestens eintägige Dauer oder auf einen kumulativen Kompetenzaufbau ausgerichtete Veranstaltungsreihen (Lipowsky, 2014; Richter et al., 2018; Desimone & Pak, 2017). Einschränkend ist dabei allerdings anzumerken, dass die Befunde in der Regel anhand fachspezifischer Stichproben in der Mathematik oder im sprachlichen Fachbereich gewonnen wurden. Für den gesellschaftswissenschaftlichen Fächer hingegen fehlen bislang repräsentative Untersuchungen.

Vor dem Hintergrund jener Datenlücken einerseits sowie der besonderen Fortbildungsbedarfe andererseits widmet sich das vorliegende Dissertationsprojekt der systematischen Untersuchung von Formaten der Lehrkräftebildung im Bereich der politischen Bildung. Ziel ist es dabei, einerseits Leerstellen und andererseits *Good-Practice*-Beispiele sowie innovative Konzepte zu identifizieren, um Empfehlungen ableiten zu können, die dazu beitragen, die Qualität des Politikunterrichts über die Förderung von Lehrkräften nachhaltig zu verbessern. Die Arbeit ist kumulativ angelegt und basiert auf vier peer-reviewten Veröffentlichungen, von denen sich zwei noch in Begutachtung befinden. Es folgt eine theoretische Auseinandersetzung mit der Professionalisierung von Lehrkräften, der Wirksamkeit von Fortbildungen sowie verschiedenen Herausforderungen für die politische Bildung und die Lehrkräfte, die diese vermitteln. Nach einer initialen Untersuchung von Einflussfaktoren auf die Fortbildungsteilnahme von Lehrkräften in den Gesellschaftswissenschaften (Artikel 1) liegt der Schwerpunkt auf der Analyse des Fortbildungsbereichs im Bereich der politischen Bildung auf struktureller sowie inhaltlicher Ebene (Artikel 2). Dabei wird für Letzteres ein zusätzlicher Fokus auf die Behandlung des Themenkomplexes Emotionen in der politischen Bildung gelegt (Artikel 3). Um zuletzt einen Einblick in den globalen Diskurs sowie eine Vergleichsperspektive für die gewonnenen Erkenntnisse zu gewinnen, beleuchtet ein Exkurs internationale Ansätze und Forschungsergebnisse (Artikel 4). Abschließend werden die Ergebnisse zusammengefasst und diskutiert, bevor Perspektiven für die Weiterentwicklung der Fortbildungslandschaft in der politischen Bildung aufgezeigt werden.

2 Professionalisierung von Lehrkräften

Kontinuierliche berufsbegleitende Professionalisierungsmaßnahmen stellen in nahezu sämtlichen Berufsfeldern ein zentrales Mittel dar, um Kompetenzen zu erhalten, zu erweitern sowie neu zu erwerben. Damit wird sichergestellt, dass die in der Erstausbildung erworbene Qualifikation über die gesamte Berufsbiografie hinweg erhalten und erweitert werden kann. Auch für Lehrkräfte sind regelmäßige Fort- und Weiterbildungen ein zentraler Bestandteil ihrer beruflichen Bildungsaktivitäten. Vor dem Hintergrund regelmäßiger schulrechtlicher, fachwissenschaftlicher, gesellschaftlicher und pädagogischer Neuerungen erscheint eine Auseinandersetzung mit aktuellen Inhalten für den Erhalt der Qualifikation und der Unterrichtsqualität unabdingbar (Pasternack et al., 2017).

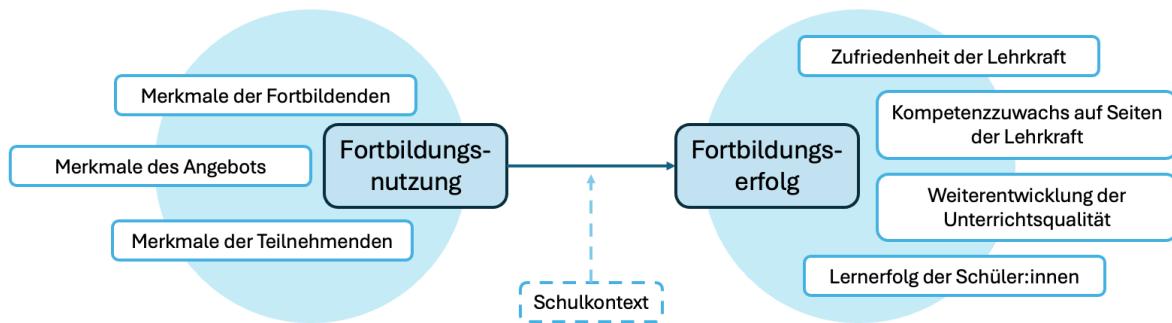
2.1 Modelle zur Wirksamkeit von Fortbildungen

Die Relevanz von Lehrkräftefortbildungen hängt maßgeblich von ihrer Wirksamkeit ab. Entsprechend gibt es eine Vielzahl an Wirkmodellen, die anhand verschiedener Faktoren und Mechanismen zu erklären versuchen, inwiefern diese Bildungsmaßnahmen sich mittel- und langfristig auf die teilnehmenden Lehrkräfte auswirken. Ein zentrales Modell im englischsprachigen Raum stammt dabei von Desimone (2009). Demnach wirkt sich eine Fortbildungsteilnahme – je nach Erfüllung verschiedener Kernelemente dieses Angebots – positiv auf Wissen, Kompetenzen und Haltungen von Lehrkräften aus. Dies wiederum fördert über eine Anpassung des Unterrichtsverhaltens die Lernerfolge der Schüler:innen. Ähnlich ist das im deutschsprachigen Raum etablierte *Angebots-Nutzungsmodell* zur systematischen Unterscheidung von Einflussfaktoren im Kontext von Fortbildungen von Lipowsky (2019; für eine vereinfachte Darstellung siehe Abb. 1) gestaltet, das auf Arbeiten zum Thema der Unterrichtsentwicklung von Helmke (2009) basiert. In einem ersten Schritt werden verschiedene Einflussebenen auf die Wirksamkeit der Fortbildungen definiert: Merkmale der Fortbildenden, der Teilnehmenden und des Angebots selbst. Neben der Wirksamkeit der Fortbildungsmaßnahme wird durch diese Faktoren auch das Nutzungsverhalten beeinflusst. Daran anknüpfend wird in einem zweiten Schritt definiert, auf welchen Ebenen der Fortbildungserfolg festzustellen ist: bei der Zufriedenheit der Teilnehmenden, ihrer Kompetenz- und Wissenserweiterung, der Weiterentwicklung ihrer Unterrichtsqualität und zuletzt dem darauf aufbauenden Lernerfolg der Lernenden in den Schulen. Zuletzt wird der Transfer des Fortbildungserfolges nach dem Modell auch maßgeblich durch den Schulkontext

bestimmt – ein unterstützendes Umfeld auf schulischer Ebene stellt hier also eine weitere zentrale Bedingung für den Erfolg einer Fortbildung dar.

Abbildung 1

Angebots-Nutzungsmodell zur systematischen Unterscheidung von Einflussfaktoren im Kontext von Fortbildungen nach Lipowsky (2019)



Anmerkung. Eigene vereinfachte Darstellung.

Auf den beiden personellen Einflussebenen hinsichtlich der Wirksamkeit der Fortbildungen – also der der Eigenschaften der Fortbildenden sowie der der Teilnehmenden – stehen dabei vor allem (Vor-)Wissen und motivationale Faktoren im Fokus. Zentrale Merkmale auf der Angebotsebene sind nach Lipowsky (2019) u. a. die Konzeption der Veranstaltung, deren inhaltlicher Fokus sowie die damit verbundenen Transferstrategien. Diese Faktoren scheinen auch bei Desimone (2009) – ergänzt um aktives Lernen und die Kohärenz der Bildungsmaßnahme – auf. Etwas dezidierter werden die Mechanismen auf Angebotsebene bei Sims et al. (2023) ausgearbeitet. Die Autor:innen postulieren auf Basis verschiedener theoretischer Quellen aus dem Bereich der Kognitions- und Verhaltenswissenschaften, dass die Wirksamkeit einer Fortbildungsmaßnahme von verschiedenen didaktischen Strategien abhängt, die darauf abzielen (1.) Einsicht bei den Lehrkräften zu erzeugen, daran anknüpfend zu (2.) Verhaltensänderungen anhand von (3.) neu entwickelten Praktiken zu motivieren und diese (4.) zuletzt in die Praxis zu transferieren. Zu den didaktischen Strategien zählen dabei u. a. der Umgang mit kognitiver Belastung, das Setzen von Zielen, wiederholtes kontext-spezifisches Üben sowie Selbstüberwachung. In der Reziprozität induktiver und deduktiver Ansätze zur Generierung dieser und weiterer Theorien sind die Annahmen der benannten Wirkmodelle auf Basis dezidierter Wirksamkeitsforschung zu Lehrkräftefortbildungen sowohl a priori generiert als auch a posteriori überprüft worden.

2.2 Zentrale Befunde aus der Wirkungsforschung

Vor der Beantwortung der Frage, welche Faktoren die Wirksamkeit von Fortbildungen begünstigen, ist zunächst zu bestimmen, ob sich Fortbildungsbesuche als Bildungsmaßnahme für Lehrkräfte tatsächlich positiv auf ihre Kompetenzen, die Unterrichtsqualität und den Lernerfolg der Schüler:innen auswirken. Um dieses Thema zu untersuchen, wurden in den vergangenen Jahrzehnten eine Vielzahl verschiedener Metaanalysen durchgeführt, in denen die Ergebnisse einzelner Studien zur Fortbildungswirksamkeit zusammengefasst sind. Pionierarbeit wurde hier bereits 1984 von Ruth Wade geleistet, die 91 Studien – publiziert zwischen 1968 und 1983 – auf ihre Effekte hinsichtlich des Verhaltens der Lehrkräfte untersucht hat. Sie stellte dabei fest, dass die Effektstärke von Fortbildungen in diesen Studien im Mittel bei $\Delta = 0.37$ lag. Erst zwei Jahrzehnte später folgten weitere Metaanalysen von Tinoca (2004), Yoon et al. (2007) und Timperley et al. (2007), die ihrerseits die Effekte aus Studien zur Auswirkung von Fortbildungen auf Lehrkräfte und ihre Schüler:innen untersucht haben. Die Befunde aus diesen insgesamt fünf Metaanalysen wurden dann 2009 von Hattie in einer viel zitierten übergreifenden Auswertung der Effektstärken betrachtet, wobei er eine mittlere Effektstärke von $d = 0.62$ feststellen konnte.

Auch aktuellere Metaanalysen hinsichtlich der Effekte von Lehrkräftefortbildungen auf verschiedenen Wirkebenen – etwa das Handeln der Lehrkräfte oder die Lernerfolge von Schüler:innen – legen insgesamt eine Wirksamkeit der Maßnahmen nahe (z. B. Darling-Hammond et al., 2017). Wenngleich die Befunde dieser Metaanalysen grundsätzlich einen Rückschluss auf das Wirkungspotenzial von Lehrkräftefortbildungen zulassen, ist eine allgemeine Wirksamkeit trotzdem nicht als garantiert anzusehen. So basieren die Befunde oft nur auf einer sehr geringen Anzahl von Studien, die darüber hinaus in der Regel einen spezifischen Fokus, wie etwa mathematische Leistungen (Carrillo et al., 2016) oder Inklusion in der förderpädagogischen Lehrkräftefortbildung (Leidig et al., 2016), aufweisen. Auch für die in diesen Analysen teilweise identifizierten Wirkfaktoren gilt also Vorsicht bei der Übertragung auf Lehrkräftefortbildungen, die nicht der jeweils untersuchten Sub-Gruppe angehören.

Über die vordergründige Analyse von Wirksamkeit und Effektstärken hinaus haben sich in den letzten Jahren neue Forschungszweige mit Blick auf Metaanalysen zu Lehrkräftefortbildungen herausgebildet. So haben König et al. (2023) beispielsweise eine Metaanalyse über Reviews empirischer Studien zur Wirksamkeit in der Lehrkräftefortbildung im Allgemeinen verfasst. Ziel

dieser Analyse war die Identifikation von den vorherrschenden theoretischen Rahmenmodellen, die genutzt werden, sowie eine Klassifikation der stattgefundenen Forschung nach inhaltlichem Fokus und verwendeten Methoden. Auch hier zeigt sich die im vorherigen Absatz bereits angedeutete Spezifität der verschiedenen Studien: nur fünf der 27 Arbeiten, die in die Analyse eingeflossen sind, weisen einen breiten inhaltlichen Fokus auf. Die restlichen Studien setzen hingegen fach- oder problemspezifische Schwerpunkte. Darüber hinaus wird im Rahmen der Analyse kritisch festgestellt, dass es in den zahlreichen, zum Thema der Wirksamkeit von Lehrkräftebildung veröffentlichten Artikeln an empirischer Evidenz und selbst im Falle dieser an experimenteller Qualität mangelt. Nichtsdestotrotz zeigt sich ein positiver Trend in der Quantität der Wirksamkeitsforschung im Bereich der Lehrkräftebildung, der auch unter Berücksichtigung der dargelegten Mängel bereits viele interessante und praktisch relevante Erkenntnisse subsummiert.

2.3 Merkmale wirksamer Fortbildungsangebote

Im Rahmen der in den zuvor zitierten Metaanalysen einbezogenen Studien zur Wirksamkeit von Fortbildungsangeboten wurde eine Vielzahl an Faktoren identifiziert, die auf Ebene des Angebots selbst zur Wirksamkeit dessen beitragen. Für einen Überblick über diese Faktoren lassen sich verschiedene sinnvolle Strukturierungsansätze wählen. Im Folgenden soll entlang der angeführten theoretischen Wirkmodelle zunächst eine grobe Unterscheidung zwischen inhaltlich-didaktischen Faktoren sowie pragmatisch-organisatorischen Faktoren vorgenommen werden (u. a. Sims et al., 2023).

2.3.1 Inhaltlich-didaktische Merkmale

Auf inhaltlicher Ebene von zentraler Relevanz ist zunächst ein klarer inhaltlicher Fokus, der spezifische Herausforderungen für Lehrkräfte adressiert. Daran anknüpfend ist die Kohärenz zwischen den Inhalten der Fortbildung und den praktischen Anforderungen im Schulalltag entscheidend (Desimone et al., 2011). Ein Konstrukt, das in diesem Rahmen häufig herangezogen wird, ist das *pedagogical content knowledge* (PCK), das solches Wissen bezeichnet, das nötig ist, um Fachwissen (*content knowledge*) für Schüler:innen zugänglich zu machen (Shulman, 1986). Kleickmann et al. (2012) konnten nachweisen, dass beide Wissenstypen über Maßnahmen der Lehrkräftebildung gefördert werden. Ein durch Fortbildungen erzielter Wissenszuwachs bei den Lehrkräften äußert sich wiederum in einer

verbesserten Unterrichtspraxis sowie erhöhten Lernerfolgen bei Schüler:innen (Baumert et al., 2017; Hill et al., 2005), wobei beide dieser Befunde zunächst nur aus dem Bereich der Mathematik gewonnen wurden. Die Förderung von PCK über Fortbildungsbesuche wird wiederum durch die oben benannte inhaltliche Kohärenz unterstützt (Lipowsky, 2014; van Veen et al., 2012). In diesem Zusammenhang wirken nicht nur Merkmale des Fortbildungsangebots selbst, sondern auch Eigenschaften der Teilnehmenden auf den Fortbildungserfolg ein: Untersuchungen von Richter et al. (2018) haben gezeigt, dass ein fehlendes Interesse an der Fortbildung maßgeblich für das Teilnahmeverhalten und somit auch die Wirksamkeit der Bildungsmaßnahme ist.

An die Inhalte der Fortbildung anknüpfend ist für die Wirksamkeit ebenfalls die Art der Vermittlung und des Lernens von zentraler Bedeutung. Das zunächst recht breit gefasste Konzept des *active learning* findet dabei besonders häufig Erwähnung. Während keine feste Definition vorliegt, wird *active learning* oft als Gegenkonzept zum traditionellen Frontalunterricht mit reinen Input-Phasen gesehen und kennzeichnet sich durch aktive Möglichkeiten zum Einbringen der Lernenden in den Lernprozess (Prince, 2004). Grundsätzlich zeigen sich dementsprechend Fortbildungen, die Input-, Erprobungs-, Feedback- und Reflexionsphasen ineinander verschränken, Coaching-Elemente beinhalten und kollaboratives Zusammenarbeiten der Teilnehmenden einer Fortbildung fördern, als besonders wirksam (Desimone & Pak, 2017; Niemi et al. 2016; van Veen et al., 2012). Hess und Zola (2013) haben zudem herausgefunden, dass insbesondere die kollektive Partizipation und der kollegiale Austausch gerade für Lehrkräfte in den Gesellschaftswissenschaften wichtig sind, um komplexe und kontroverse soziale, politische und moralische Herausforderungen diskutieren zu können. Vor dem Hintergrund einer zunehmenden Digitalisierung von Fortbildungsveranstaltungen haben aktuellere Untersuchungen außerdem gezeigt, dass vor allem diese Gestaltungselemente auch bei reinen Onlineveranstaltungen maßgeblich zum Erfolg dieser beitragen (Bragg et al., 2021).

Über das aktive Lernen im Rahmen der Fortbildungsveranstaltung selbst hinaus ist auch das Erleben von damit verbundenen Erfolgen im praktischen Unterrichtsgeschehen für die nachhaltige Effektivität einer Fortbildung sowie die Förderung weiterer Fortbildungsteilnahmen zentral (Lipowsky et al., 2011). Die Wahrnehmung der eigenen Selbstwirksamkeit gemeinsam mit der Sensibilisierung für die Zusammenhänge zwischen dem eigenen Handeln und dem Lernerfolg der Schüler:innen trägt dabei maßgeblich zur Motivation

der Lehrkräfte bei. Entsprechend ist sie als zentrales Designelement in internationalen Fortbildungskonzepten wiederzufinden (Allen et al., 2011; Gore et al., 2017).

2.3.2 Pragmatisch-organisatorische Merkmale

Der teilweise mit den zuvor erläuterten Wirkfaktoren verbundene Umfang und Aufwand legt bereits ein zentrales Merkmal wirksamer Fortbildungen auf organisatorischer Ebene offen. Es gilt über eine Vielzahl an Studien hinweg als evident, dass Fortbildungen nur über eine gewisse Veranstaltungsdauer reelle Wirksamkeit entfalten können (Timperley et al., 2007; Wade, 1984). Die Bandbreite der zeitlichen Umfänge, die in verschiedenen Studien als besonders sinnvoll ausgewiesen werden, ist enorm. Sie reicht von etwa 14 Stunden bei Harris et al. (2015) im Rahmen eines Schreibtrainings bis zu 216 Stunden, die sich bei Andersson und Palm (2017) über einen Zeitraum von sechs Monaten verteilt haben. Auch die aus Metaanalysen abgeleiteten Empfehlungen für eine optimale Veranstaltung variieren zwischen konkreten Schwellenwerten wie etwa 20 Kontaktstunden bei Desimone (2009) und dem Absehen von konkreten Zeitangaben bei Darling-Hammond et al. (2017), die eher wiederkehrende Veranstaltungen über einen längeren Zeitraum empfehlen. Als eindeutiger Befund kann jedoch gelten, dass aufeinander aufbauende Angebote – also Veranstaltungsreihen – ein erheblich größeres und vor allem nachhaltigeres Wirksamkeitspotenzial aufweisen als sogenannte „One-Shot“-Veranstaltungen (Lipowsky & Rzejak, 2015). Diese Befunde decken sich mit groß angelegten Untersuchungen aus Deutschland zur Nachfrage von Veranstaltungen, in denen anhand von 6240 (Johannmeyer & Cramer, 2021) und 1130 Fortbildungsangeboten (Richter et al., 2020), geschlussfolgert wird, dass längere und wiederkehrende Angebote eine höhere Nachfrage bei den Lehrkräften erzeugen als kürzere Einzelveranstaltungen. Dass die optimale Dauer dann je nach thematischem Fokus, inhaltlicher Komplexität, Vorwissen und Erfahrung der Lehrkräfte sowie organisationalen Kapazitäten variiert, liegt nahe.

Anknüpfend an die zuletzt angeführte Überlegung zur maßgeblichen Rolle der Entscheidung für eine Teilnahme an einer Fortbildung in der Entfaltung ihrer Wirksamkeit wurden in den zuvor zitierten Studien von Johannmeyer und Cramer (2021) sowie Richter et al. (2020) auch spezifische Zeitpunkte identifiziert, die durch Lehrkräfte – zumindest in Deutschland – am stärksten nachgefragt werden. Die hier erlangten Erkenntnisse decken sich allerdings nur in Teilen miteinander. So sind in ersterer Untersuchung Veranstaltungen mit Beginn am Vormittag nachgefragter, während bei Richter et al. (2020) eine Präferenz für Angebote am

Nachmittag feststellbar ist. Befunde zu Monaten und Wochentagen sind ähnlich uneinheitlich und darüber hinaus wenig entscheidend für den Fortbildungsbesuch. Nichtsdestotrotz sollte bei der Gestaltung und Organisation von Fortbildungen berücksichtigt werden, dass eine Teilnahme für die Lehrkräfte auch aus zeitlicher und praktischer Perspektive möglichst zugänglich gemacht wird, indem die jeweilig geltenden Rahmenbedingungen Berücksichtigung finden.

Während die dargelegten Befunde verdeutlichen, dass ein grundsätzliches Bestreben nach einer wissenschaftlichen Fundierung des Aufbaus von Lehrkräftefortbildungen besteht und, dass dieses Bestreben auch in teilweise einheitlichen Befunden resultiert hat, bleibt zu konstatieren, dass aus methodischer Sicht mitunter erhebliche Limitationen vorliegen. So ergibt sich zunächst aus der Komplexität der Wirkfaktoren und der zum Teil fehlenden Kontrollierbarkeit des Untersuchungsumfeldes, dass in der Regel unklar ist, welche Faktoren realiter auf die untersuchten abhängigen Faktoren eingewirkt haben. Dies wird oftmals dadurch erschwert, dass sowohl Schüler:innen als auch Lehrkräfte durch jeweils unterschiedliche, potenziell einflussreiche, aber schwer kontrollierbare Variablen im Alltagsumfeld beeinflusst werden. Darüber hinaus mangelt es vielen Untersuchungen an einer gewissen Systematik, die notwendig wäre, um klarere und komparative Schlüsse zu ziehen. Wie unter 2.2 bereits angedeutet, fokussieren die meisten Untersuchungen nur einzelne, oft fach- oder problemspezifische Maßnahmen, sodass ein Vergleich verschiedener Einflussfaktoren nicht möglich ist und darüber hinaus die Übertragbarkeit der Ergebnisse eingeschränkt wird. Dieser Kritikpunkt wird auch in aktuellen Metaanalysen deutlich. Sowohl König et al. (2023) als auch Asterhan und Lefstein (2023) kommen in ihren Analysen zu dem Schluss, dass dem Untersuchungsfeld als Ganzes eine gemeinsame empirisch basierte und solide ausgearbeitete theoretische Grundlage fehlt, die einerseits eine qualitativ hochwertigere Konstruktion experimenteller Studien erlauben sowie andererseits den wissenschaftlichen Austausch und die Übertragung von Ergebnissen erleichtern würde.

2.4 Rahmenbedingungen der Lehrkräftefortbildung in Deutschland

Sowohl die im vorherigen Abschnitt dargelegten methodischen Defizite als auch die Heterogenität einiger Ergebnisse zu Angebotsfaktoren auf die Nachfrage und Wirksamkeit von Fortbildungen lassen sich zumindest in Teilen durch die jeweilig geltenden institutionellen Rahmenbedingungen erklären oder sollten im Mindesten durch diese kontextualisiert werden.

Gerade in Deutschland gehen diese Rahmenbedingungen einerseits aufgrund der drei-phasigen Struktur der Lehrkräftebildung an sich und andererseits angesichts der durch den Bildungsföderalismus bedingten zusätzlichen Komplexität mit besonderen Herausforderungen einher.

Anders als in anderen Staaten ist die Lehrkräftebildung in Deutschland in drei – zumindest in weiten Teilen des Landes noch separat organisierten – Phasen strukturiert. Die erste Phase umfasst die universitäre Ausbildung und fällt organisatorisch in den Zuständigkeitsbereich der Hochschulen. Grundsätzlich zielt die erste Phase vor allem auf die theoretische Vermittlung von sowohl fachlichen wie auch pädagogischen Inhalten, die die Wissensbasis für die Ausübung des Lehrberufs gewährleisten soll (Voss, 2019). Wie die meisten anderen Studiengänge ist auch das Lehramtsstudium seit der Bologna-Reform überwiegend in ein sechssemestriges Bachelor- und ein daran anknüpfendes viersemestriges Masterstudium aufgegliedert. Somit beträgt die Dauer der ersten Phase im Regel- bzw. Idealfall fünf Jahre.

Der darauffolgende Vorbereitungsdienst – oder auch Referendariat – stellt die zweite Phase der Lehrkräftebildung dar und findet in Kooperation zwischen Schulen und landeseigenen Seminaren statt. Hier steht die unterrichtspraktische Ausbildung im Fokus, die durch selbstverantwortliches Unterrichten erfolgen soll. Ergänzt wird dieses Unterrichten durch die Vermittlung weiterer fachlicher und pädagogischer Inhalte an den Seminaren (Schubarth & Wachs, 2020). Der Umfang des Vorbereitungsdienstes an sich sowie der des Unterrichtsanteils und der Seminaranteile variiert dabei erheblich. Während in Brandenburg beispielsweise nur zwölf Monate angesetzt sind, beträgt die Dauer des Vorbereitungsdienstes in Bayern und Thüringen mindestens 24 Monate.

Ähnliche Unterschiede zeigen sich auch in der Organisation der dritten Phase. Diese beinhaltet Fort- und Weiterbildungen über den Verlauf des Berufslebens hinweg und hebt sich insofern deutlich von der zweiten und dritten Phase der Lehrkräftebildung ab. Während Fortbildungen dabei Angebote darstellen, die die in den ersten beiden Phasen erworbenen Kenntnisse und Fähigkeiten bewahren und ausbauen sollen, dienen Weiterbildungen Maßnahmen dem Erwerb neuer Kompetenzen, wie etwa denen einer Vertrauenslehrkraft, einem neuen fachlichen Fokus oder einer Leitungsfunktion (Rzejak & Lipowsky, 2020). Dementsprechend sind Fortbildungen in allen Bundesländern mehr oder weniger mandatiert (Deutscher Verein zur Förderung der Lehrerinnen und Lehrerfortbildung e. V., 2018), während Weiterbildungen auf freiwilliger

Basis besucht werden. Auch hier bestehen – wie eingangs dargelegt – große Diskrepanzen zwischen den Bundesländern hinsichtlich Organisation und Strukturierung der Angebote. Darüber hinaus gilt mit Blick auf die Fortbildungsverpflichtung, dass diese rechtlich zwar weiterhin gilt, in Zeiten der COVID-19 Pandemie allerdings aus- und seither nicht wieder eingesetzt wurde – faktisch erfolgt also seither vielerorts keine Verpflichtung bzw. Überprüfung dieser (Heijens et al., 2025).

Als Herausforderungen, die sich aus dieser Phasenstruktur sowie der föderalen Organisationsstruktur ergeben, werden fehlende einheitliche inhaltliche und qualifikationsbezogene Standards, Inkohärenz der einzelnen Phasen, Unklarheiten in Verantwortungsbereichen und im Allgemeinen ein erhebliches Struktur- und Steuerungsdefizit genannt (Altrichter et al., 2022). Kritisch sind diese Defizite allem voran im Hinblick auf die zentrale und übergreifende Herausforderung des Lehrkräftemangels in Deutschland sowie den damit einhergehenden Unterrichtsausfällen und fachfremd erteilten Unterrichtsstunden zu sehen (Gökbudak et al., 2022). Zum einen wird von vielen Seiten die Ursache dieser Probleme im eben genannten strukturellen Missstand gesehen (Rackles, 2020). Die fehlende bundesweite Systematisierung der Strukturen der Lehrkräftebildung hat zur Folge, dass das Fortbildungsangebot häufig nicht dem Lehrkräftebedarf entspricht und somit vornehmlich für bestimmte Fächer und Schulformen ein erheblicher Mangel an Fachkräften und Expertise entsteht. Zum anderen steht die aktuelle Organisation der Lehrkräftebildung der Entwicklung von langfristigen Lösungen für solche und andere gesellschaftliche Entwicklungen, wie zum Beispiel der Systematisierung und Qualitätssicherung eines Verfahrens für den Quer- und Seiteneinstieg, im Wege (Terhart, 2020). Zwar sind in den meisten Bundesländern mittlerweile Strukturreformen mit dem Ziel einer stärkeren Vernetzung der Phasen geplant oder bereits im Gange doch bis sich die Effekte dieser Reformen zeigen werden, dürften vermutlich noch einige Jahre vergehen (Cramer et al., 2019).

Während die oben genannten Defizite der Lehrkräftebildung in Deutschland in allen Phasen zu beobachten sind, werden deren Auswirkungen in der dritten Phase besonders relevant, da sie eine große Menge Lehrkräfte akut und über einen erheblich längeren Zeitraum betreffen (Pasternack et al., 2017). Da Fortbildungen einen so großen Teil der Berufsbiografie der Lehrkräfte prägen und den Unterricht in seiner Qualität so unmittelbar beeinflussen können wie keine andere Bildungsmaßnahme (Cramer et al., 2019), sollte hier idealerweise ein besonderer Fokus auf der Qualitäts- und Wirksamkeitssicherung liegen. Dies ist aktuell nicht der Fall und

bildet somit bestehende Defizite ab. Das Angebot ist besonders in dieser Phase durch ein Fehlen von Systematik, Qualitätssicherung und Vergleichbarkeit gekennzeichnet (Daschner, 2019). Darüber hinaus betrifft das Problem des Lehrkräftemangels in Kombination mit der bereits benannten faktisch fehlenden Fortbildungsobligatorik gerade diese Phase. Einerseits erschwert die Überlastung der Lehrkräfte sowohl die Teilnahme an Fortbildungsveranstaltungen in der Freizeit als auch die Freistellung durch die Schulleitung in der Unterrichtszeit aufgrund der damit einhergehenden Unterrichtsausfälle. Andererseits haben gerade fachfremd unterrichtende Lehrkräfte, die durch den Notstand erhöht zum Einsatz kommen, einen besonderen Fortbildungsbedarf (Porsch, 2020). Vor diesem Hintergrund ist insbesondere die Teilnahme an zeitlich umfanglicheren Veranstaltungen – gerade denen, die unter 2.3.2 als am wirksamsten identifiziert wurden – eher unwahrscheinlich. Auch finanzielle Rahmenbedingungen schränken die Ermöglichung solcher Angebote auf Anbieterseite ein (Daschner, 2019).

3 Politische Bildung und ihre Komplexitäten

Eines der Grundprinzipien und gleichzeitig eine der zentralen konstituierenden Voraussetzungen einer funktionierenden Demokratie ist die politische Teilhabe der Bürger:innen. Zur mündigen politischen Teilhabe und somit dem Agieren in einem demokratischen System zu befähigen, gilt gemeinhin als das vordergründige Ziel politischer Bildung, wobei Ansätze zur Umsetzung dieses Vorhabens vielfältig sind (Alscher et al., 2022; Engartner et al., 2021). Darüber hinaus ist politische Bildung nicht ausschließlich an institutionalisierte Kontexte gebunden, sondern findet ebenso im gesellschaftlichen Alltag statt. Innerhalb des schulischen Rahmens zeigt sie sich in unterschiedlicher Gestalt: May und Partetzke (2023) unterscheiden zwischen politischer Bildung als allgemeinem pädagogischen Prinzip im (Pflicht-)Schulkontext und politischer Bildung im engeren Sinne als Unterrichtsfach. Massing (2021, S. 736) konzeptualisiert politische Bildung vor diesem Hintergrund pragmatisch als „Sammelbezeichnung für alle bewusst geplanten und organisierten, kontinuierlichen und zielgerichteten Maßnahmen von Bildungseinrichtungen, um Jugendliche und Erwachsene mit den zur Teilnahme am politischen und gesellschaftlichen Leben notwendigen Voraussetzungen auszustatten“. Betrachtet man auf der Ebene institutionalisierter Bildung verschiedene Kompetenzmodelle zur genaueren Definition politischer Bildung, so wird deutlich, dass den Konzepten trotz einiger strittiger Punkte – neben der Einigkeit bezüglich der allgemeinen Zielsetzung – auch die Bedeutung der Vermittlung relevanten Wissens zu politischen Institutionen, Strukturen und Prozessen einerseits sowie der

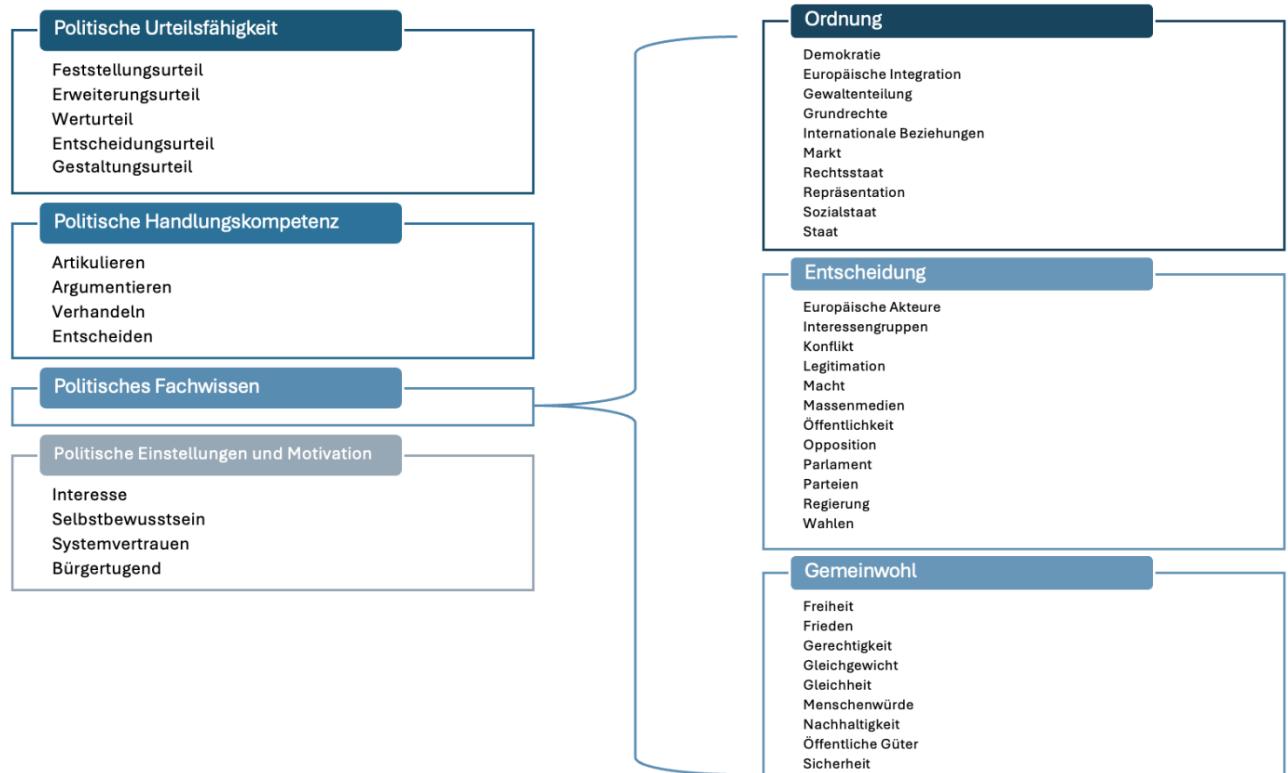
Förderung verschiedener politischer Kompetenzen wie etwa der Entscheidungs-, Urteils- und Handlungsfähigkeit andererseits gemein ist.

Ein Modell, das vielfach sowohl als Vorläufer von als auch als Ansatzpunkt für nachfolgende Konzeptionen gilt, ist das 2004 von der Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung (GPJE) vorgelegte Kompetenzmodell. Dieses Modell fokussiert politische Urteils- und Handlungsfähigkeit sowie methodische Fähigkeiten als zentrale Kompetenzen, wobei diese immer vor dem Hintergrund eines vorliegenden konzeptuellen Deutungswissens stehen. Diese Grundidee wurde unter anderem von Weißeno et al. (2010) durch ein Modell des Fachwissens für die schulische politische Bildung untermauert. Hier werden drei Basiskonzepte, nämlich Ordnung, Entscheidung und Gemeinwohl, definiert und in verschiedenen Fachkonzepten ausdifferenziert (siehe Abb. 2).

Abbildung 2

Modelle der Politikkompetenz nach Detjen et al. (2012, S. 15; links) sowie des Fachwissens nach Weißeno et al. (2010, S. 12; rechts)

Politikkompetenz



Anmerkung. Eigene Darstellung in Anlehnung an Weißeno (2014).

Als Integration bzw. Erweiterung dieser Modelle haben Detjen et al. (2012) ein kontrovers debattiertes Konzept von Politikkompetenz vorgelegt, in dem sie die vier Dimensionen Fachwissen, politische Urteils- und Handlungsfähigkeit sowie Einstellung und Motivation nebeneinanderstellen (siehe Abb. 2). Ein Hauptkritikpunkt an diesen Modellen wurde vor allem von Seiten der Autorengruppe Fachdidaktik (2011) laut, die einen einseitigen oder auch (zu) engen inhaltlichen Zuschnitt konstatiert. In einem Gegenmodell schlagen sie sechs Basiskonzepte politischer Bildung – Akteure, Bedürfnisse, Grundorientierung, Macht, System und Wandel – vor, wobei eine sozialwissenschaftlich-integrative Perspektive zugrunde gelegt wird. Trotz der Differenzen sind die Modelle hinsichtlich ihres breiten Politikverständnisses kongruent (Hedinger, 2024).

Anknüpfend an diese Modelle wurden aus der Politikdidaktik verschiedene Kompetenzmodelle für Politiklehrkräfte vorgelegt. Petrik (2009) definiert in seinem Modell vier zentrale Lehrkompetenzen, die Fachlehrkräfte beherrschen sollten, um den fachdidaktischen Ansprüchen und Herausforderungen des Berufs gerecht zu werden. Zentral sind demnach Analyse-, Inszenierungs-, Aushandlungs- und Diagnosekompetenzen. Anders als Petrik fokussieren sich Weißeno et al. (2013) in ihrem *Modell professioneller Kompetenz von Politiklehrkräften* (PKP-Modell) nicht auf die Definition verschiedener Kompetenzen oder Kompetenzfacetten. Stattdessen werden die drei Dimensionen Fachwissen, *beliefs* und motivationale Orientierung beschrieben, die als Voraussetzung für die Ausbildung einer professionellen Handlungskompetenz verstanden werden.

Über Kompetenzen hinausgehend bieten für Lehrkräfte in der politischen Bildung bis heute die 1976 zu Papier gebrachten Prinzipien des Beutelsbacher Konsenses im Umgang mit Schüler:innen Orientierung. In seinen drei Grundsätzen beschreibt er das Selbstverständnis schulischer politischer Bildung über die Definition konkreter Ziele und Kompetenzen hinaus. Zunächst gilt das so genannte „Überwältigungsverbot“, nach dem Schüler:innen von ihren Lehrkräften nicht indoktriniert werden dürfen, sondern im Einklang dem Ziel der Mündigkeit zur selbstständigen Meinungsbildung befähigt werden sollen. Zweitens muss das, was in Politik und Wissenschaft kontrovers ist, auch im Unterricht entlang einer entsprechend problemorientierten Herangehensweise derart dargestellt werden (Kontroversitätsgebot). Zuletzt sollen Lernende als Subjekte des Unterrichts verstanden werden und somit insofern den Mittelpunkt der Unterrichtsplanung gerückt werden. Diese ist so auszurichten, dass die Lernenden dazu befähigt werden, ihre eigenen politischen Interessen zu erkennen und

durchzusetzen (Wehling, 2016). Zwar bleibt der grundsätzliche Wert des Beutelsbacher Konsenses für die politische Bildung weiterhin unbestritten, wird doch insbesondere das Kontroversitätsgebot im Spiegel aktueller gesellschaftspolitischer Herausforderungen – zuvorderst der national und global erstarkende Rechtspopulismus und -extremismus – zunehmend diskutiert und in Frage gestellt (Drerup & Yacek, 2020). So sehen sich Politiklehrkräfte neben den dargelegten Kompetenzvoraussetzungen und der persönlichen Auslegung des Beutelsbacher Konsenses mit vielen weiteren – teilweise fachinhärenten, teilweise durch aktuelle fachunspezifische Entwicklungen bedingten – Herausforderungen konfrontiert. Eine Auswahl dieser Herausforderungen wird im Folgenden exemplarisch dargelegt, um dann auf die Fragestellung der vorliegenden Dissertation hinzuleiten.

3.1 Multidisziplinarität der politischen Bildung

Ein bereits angedeutetes Merkmal politischer Bildung als integraler Pfeiler der Gesellschaftswissenschaften, das einerseits als Bereicherung und andererseits als Herausforderung des Unterrichtsfachs angesehen werden kann, ist der damit einhergehende sozialwissenschaftlich-integrative Charakter. Diese Eigenschaft zeigt sich in der Interdisziplinarität des Unterrichtsfachs selbst – relevant sind neben weiteren vor allem soziologische, wirtschafts-, rechts- und politikwissenschaftliche Bezüge – wie auch in der Nähe zu anderen gesellschaftswissenschaftlichen Fächern wie etwa Geschichte oder Geografie (Hedtke, 2015; Sander, 2017). Die Debatte um diese Interdisziplinarität schlägt sich dabei nicht nur in der im vorherigen Absatz beschriebenen Unstimmigkeit bezüglich der Kompetenzmodelle politischer Bildung nieder, sondern auch in der institutionalisierten Organisation des Unterrichtsfachs. Während politische Bildung zuvor lediglich als Bestandteil anderer Unterrichtsfächer wie etwa Geschichte oder Religion betrachtet wurde, hat sich erst nach intensiven Debatten im 19. Jahrhundert eine eigene Disziplin mit zugehörigem Unterrichtsfach etabliert (Detjen 2013; Sander, 2013). Allerdings wurde die Debatte damit nicht beendet, denn noch heute besteht nicht nur im föderalen Bildungssystem Deutschlands eine erhebliche Heterogenität des Unterrichtsfachs. Vielerorts wird politische Bildung gemeinsam mit Geschichte und Geografie in einem Integrationsfach unterrichtet (Achour, 2025). Eine weitere Entwicklung zeigt sich diesbezüglich mit Blick auf die ökonomische Bildung, die im vergangenen Jahrzehnt bildungspolitisch immer prominenter gefordert wurde und sich teilweise in einer Marginalisierung politischer Bildung durch die Einführung neuer Integrationsfächer oder der Ausweisung neuer Partikularfächer im Bereich „Wirtschaft“ wie z.

B. „Wirtschaft/Berufs- und Studienorientierung“ gezeigt hat (Engartner & Engartner, 2022; Middelschulte & Kahle, 2019).

Die Heterogenität der fachlichen Organisation sowie die gemeinhin vorherrschende Uneinigkeit diesbezüglich äußert sich in verschiedenen Problemlagen. Zwar ist der interdisziplinäre Charakter des Unterrichtsfachs im Einklang mit dem fachdidaktischen Anspruch der Multidisziplinarität durchaus als sachgerecht anzusehen, da er insbesondere ein umfassendes Verständnis komplexer Problemlagen ermöglicht. Auf organisatorischer Ebene zeigt er jedoch – zumindest in der aktuellen Auslegung – erkennbare Herausforderungen. Zunächst präsentiert sich auf Ebene wissenschaftlicher Untersuchungen und Evaluationen die Schwierigkeit der Vergleichbarkeit zwischen den Bundesländern, aber auch global, weshalb eine breite Untersuchung politischer Bildung – so wie es in Unterrichtsfächern wie Mathematik oder Deutsch der Fall ist – bislang nicht umgesetzt wurde (Sander, 2017). Darüber hinaus zeichnen sich auf operativer Ebene erhebliche Herausforderungen für die Lehrkräfte ab. So ist es beispielsweise in einigen Bundesländern mit Integrationsfach so, dass angehende Lehrkräfte maximal zwei, in einigen Fällen sogar nur eines, der Fächer studiert haben, die in das jeweilige Integrationsfach – beispielsweise Sozialkunde, Weltkunde oder Gesellschaftslehre – einfließen (Gautschi et al., 2022). Dies resultiert einerseits in einem erhöhten Lernanspruch für angehende Lehrkräfte und andererseits selbst im Falle dieser Lernbemühungen in fehlender Expertise der Lehrkräfte in ihrem Unterrichtsfach, wodurch wiederum mindestens Zweifel an der Unterrichtsqualität evoziert werden können. Auch im Fall von Partikularfächern stellt die dem Unterrichtsfach inhärente Interdisziplinarität eine Herausforderung dar und geht mit erhöhten Wissens- und Kompetenzansprüchen einher.

In diesem Kontext ist auch das Verhältnis schulischer politischer Bildung zu demokratiepädagogischen Perspektiven als Besonderheit und zugleich Herausforderung kurz zu benennen. Anders als in der schulischen politischen Bildung liegt der Fokus in der Demokratiepädagogik nicht auf dem Fachunterricht, sondern auf der Organisation der Bildungseinrichtung Schule. Dieser Raum soll als Lernort dienen, an dem Lernende auch an den Bildungsprozessen demokratisch beteiligt werden und somit Demokratie durch das eigene Erfahren und Handeln in verschiedenen Bereichen lernen und erleben (Goll, 2011). Während aus der Politikdidaktik zunächst Kritik an diesem Ansatz geäußert wurde, da dieser als zu wenig genuin politisch und zu allgemein sozial orientiert angesehen wurde (Himmelmann, 2012), besteht grundsätzlich doch eine distinkte Abgrenzung beider Ansätze, die sich somit sinnvoll

ergänzen können und sollten (Kenner & Lange, 2020). Nichtsdestotrotz werden noch immer begriffliche Unübersichtlichkeiten und fehlende klare Konzeptualisierungen insbesondere in bildungspolitischen Äußerungen und Forderungen moniert (Achour, 2025). Weiterhin sehen politische Bildner:innen auf bildungspolitischer Ebene die Gefahr, dass das Konzept der Demokratiepädagogik die ohnehin prekäre Situation politischer Bildung an den Schulen weiter gefährdet, indem die Erfüllung ebendieser fachübergreifende Ansatz als Legitimation für fehlende Aufstockungen oder sogar Kürzungen fachlicher Bildung angeführt wird (Röken, 2020; Widmaier, 2020).

3.2 Aktualitätsdruck in der politischen Bildung

Ein Alleinstellungsmerkmal politischer Bildung, das besondere Aufmerksamkeit und Kompetenzen von den Lehrkräften erfordert, ist die zeitliche Dynamik der zu behandelnden Inhalte. Neben der Tatsache, dass die auf die Ausbildung demokratischer Grundfeste abzielende politische Bildung im Gegensatz zu anderen Fähigkeiten ständig neu erlernt werden muss (Negt, 2018), erneuern sich auch die relevanten Themen kontinuierlich. Selbstverständlich gibt es auch historisch-politische Inhalte, demokratische Grundprinzipien oder institutionelle Ordnungen, die in ihren Grundsätzen zeitgeschichtlich losgelöst in weitgehend gleicher Weise unterrichtet werden können. Darüber hinaus sehen sich politische Bildner:innen täglich mit aktuellen Inhalten konfrontiert, die für ihre Bildungsbelange von Relevanz sind. Gerade vor dem Hintergrund Negts (2011) postuliertem Grundsatz der sozialwissenschaftlichen Bildung als ein exemplarisches Lernen, das auf Orientierungswissen und das Herstellen von Zusammenhängen abzielt, ist es unentbehrlich, gegenwärtige Dynamiken und Problemlagen aufzugreifen und einzuordnen. Zwar ist dies ein grundsätzliches Merkmal politischer Bildung, das bereits im letzten Jahrhundert galt, allerdings zeigen historische Analysen von Cristol et al. (2011), dass sich die Dynamik der Berücksichtigung neuer Themen, Inhalte und politischer Strömungen in Curricula und didaktischen Standards zuletzt stark beschleunigt hat.

Eine Kontextfaktor, der in vorherrschenden Erklärungsansätzen herangezogen wird, ist die fortschreitende Digitalisierung, die sich einerseits in einer ungefilterten Informationsflut und andererseits in einem Aktualitätsdruck auf die Medien selbst niedergeschlagen hat. Herausfordernd ist daran – nicht nur für Lehrkräfte – sowohl die Einordnung der Relevanz als auch des Wahrheitsgehalts dieser Informationen. Dabei ist nicht nur von intentionalen Falschinformationen die Rede, sondern auch von unbeabsichtigten Fehlern, die durch eben

diesen Aktualitätsdruck, unter dem die Medien stehen, begünstigt werden (Preisinger, 2013). Ungeachtet der Art der Falschinformationen erfordert das effektive Filtern von Medienbeiträgen nicht nur eine aufmerksame, sondern auch eine geschulte Lektüre, die für die Lehrkräfte sowohl in der Auswahl von Unterrichtsmaterialien als auch in der Ausbildung entsprechender Auswahlkompetenzen auf Seiten der Schüler:innen eine Herausforderung darstellt (Deichmann, 2019) und somit ergänzende Bildungsbemühungen, beispielsweise in Form zusätzlicher Fortbildungen, erforderlich macht.

Ein weiterer Grund für die weitere Beschleunigung der inhaltlichen Dynamik in der politischen Bildung wird in dem aktuellen, von Krisen geprägten Zeitalter gesehen (Deichmann & Partetzke, 2021). Sei es der immer weiter fortschreitende Klimawandel, die COVID-19 Pandemie, die anhaltenden Migrationsbewegungen, der Angriffskrieg in der Ukraine oder der mit diesen vielen Verunsicherungen einhergehende globale gesellschaftliche „Rechtsruck“ (BAT-Stiftung, 2024) – all diese Themen sind Teil des Bildungsauftrages von Politiklehrkräfte. Das Verständnis für die zugrundeliegenden Bedingungsgefüge, die hinter diesen Krisen stecken und das gemeinsame Einordnen und Diskutieren von Lösungswegen stellt ein zentrales Mittel politischer Bildung dar, um mit den Themen sowie den dadurch ausgelösten Gedanken und Emotionen umgehen zu können (Oeftering, 2021). Eine im Rahmen der Behandlung dieser Themen ebenfalls relevante, inhärente Eigenschaft politischer Bildung, die neben anderen auch in den beiden vorherig geschilderten Phänomenen erhebliche Bedeutung einnimmt, ist die Rolle der Subjektivität, die einerseits in Erweiterung von Denk-, Urteils- und Handlungsfähigkeiten gefördert werden soll, sich andererseits aber auch in Form von – teilweise potentiell herausfordernden – Meinungen, Einstellungen und Emotionen der Lernenden niederschlagen kann (Müller, 2018). Auch ein angemessener Umgang mit dieser Subjektivität stellt eine besondere Kompetenzanforderung an die Politiklehrkräfte dar.

3.3 Emotionen in der politischen Bildung

In den vergangenen Jahrzehnten haben Emotionen und Emotionalität nach einer Phase der Vernachlässigung zunehmend an Bedeutung in den Politik- und Bildungswissenschaften gewonnen. Dabei reflektieren die wissenschaftlichen Analysen die vielschichtige Natur von Emotionen. Sie werden gefasst als komplexe Konstrukte, die aus unterschiedlichen Dimensionen bestehen, mehrere Ebenen der Strukturierung aufweisen und sich aus affektiven, kognitiven, motivationalen, expressiven und physiologischen Komponenten zusammensetzen (Frenzel et al., 2020). Zudem lassen sie sich in verschiedene Kategorien unterteilen und

manifestieren sich darin in unterschiedlicher Intensität. Emotionen sind als individuelle Dispositionen zu verstehen, werden aber auch durch situative Faktoren beeinflusst. Dabei stellen sie primär innere, individuell verankerte Prozesse dar, die sich insbesondere durch subjektives Erleben und nicht allein durch kognitive Inhalte auszeichnen (Frenzel et al., 2020). Als integraler Bestandteil menschlicher Existenz und zwischenmenschlicher Interaktionen, besitzen sie allgegenwärtige Relevanz. Dementsprechend sind auch in der Politik alle Akteure, von Bürger:innen bis hin zu Politiker:innen, emotionale Wesen. Ihre Emotionen beeinflussen politische Entscheidungen und Urteile und werden zugleich durch politische Prozesse selbst geformt (Beichelt, 2021). Dabei sind Emotionen nicht nur integraler Bestandteil des politischen Geschehens, sondern können auch gezielt als politisches Instrument eingesetzt werden. Zur Einordnung der verschiedenen Funktionen von Emotionen in politischen Prozessen definieren Schaal und Fleiner (2015) drei zentrale Aspekte: Emotionsmanagement, *Emotional Mainstreaming* und Input. Im Rahmen des Emotionsmanagements werden Emotionen als zentrales Element der Politik betrachtet, während sie im Kontext des *Emotional Mainstreamings* als Nebenprodukt politischer Prozesse beschrieben werden. Der Input-Aspekt bezieht sich schließlich auf Emotionen als Antrieb für politische Entscheidungen.

Ein bedeutender Aspekt der politischen Steuerung von Emotionen ist das Emotionsmanagement durch politisch Handelnde. Hierbei werden Emotionen nicht nur als natürlicher Bestandteil des politischen Lebens anerkannt, sondern auch strategisch genutzt. Der gezielte Einsatz emotionaler Mechanismen kann dabei unterschiedliche Formen annehmen und sich auf verschiedene Emotionsarten stützen. Neben binären Polarisierungen, die durch die Schaffung von „Wir- und Anderen-Gefühlen“ zur Verstärkung des Gemeinschaftssinns beitragen, werden spezifische Emotionen gezielt instrumentalisiert. So können beispielsweise Angst oder Furcht in Krisensituationen, Wut bzw. Trauer bei Machtverlust oder Freude in euphorischen Momenten politisch genutzt werden (Beichelt, 2021). Diese emotionale Beeinflussung dient nicht immer demokratischen Zielsetzungen, sondern kann auch zur Etablierung und Stabilisierung alternativer Herrschaftsformen beitragen (Schröder, 2020).

Neben der gezielten Nutzung von Emotionen ist auch deren spontane Entstehung in politischen Prozessen von Bedeutung. Politische Entscheidungen können Emotionen entweder gezielt oder als unbeabsichtigte Nebenwirkung hervorrufen (Schaal & Heidenreich, 2013). Diese Emotionen können wiederum politische Reaktionen auslösen und zum Gegenstand nachfolgender politischer Maßnahmen werden. Eine besondere Rolle spielen dabei negative

Emotionen wie Angst und Wut, die oft als starke Antriebsfaktoren politischer Urteilsbildung und Mobilisierung identifiziert wurden (Erisen, 2020).

Analog zu politischen Prozessen sind Emotionen auch in Bildungszusammenhängen von zentraler Bedeutung. Sowohl Lehrende als auch Lernende bringen Emotionen in den Unterricht ein, die Lernprozesse und -erfolge maßgeblich beeinflussen. Ein breites Spektrum an Emotionen – von Angst über Freude bis hin zu Langeweile – spielt dabei eine Rolle. Die schulische Bildung zielt darauf ab, positive Emotionen wie Freude und Stolz zu fördern und negative Emotionen wie Angst oder Frustration zu minimieren (Hagenauer, 2011). Hintergrund ist die motivationale Kraft positiver Emotionen, die durch ihre Wirkung auf kognitive Ressourcen den schulischen Erfolg nachweislich steigern (Götz et al., 2007). Unterrichtsgestaltungen, die Selbstkontrollmöglichkeiten, Lebensweltbezug und Transparenz berücksichtigen, wurden fächerübergreifend im Zusammenhang mit besseren Leistungen der Lernenden beobachtet (Gläser-Zikuda et al., 2005). Diese Mechanismen wirken nicht nur im schulischen Kontext, sondern auch in der Lehrkräftebildung, in der Lehrende selbst als Lernende agieren.

Die Gestaltung der Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden stellt einen weiteren Schlüsselfaktor für die emotionale Qualität des Unterrichts dar. Die Emotionen der Lehrkräfte sind dabei genauso relevant wie die der Lernenden. Lehrkräfte benötigen Kompetenzen sowohl im Umgang mit den Emotionen der Lernenden als auch in der Regulierung der eigenen Emotionen (Hülshoff, 2012). Sie sollten ihre eigenen emotionalen Reaktionen reflektieren und steuern können, um eine motivierende Lernumgebung zu schaffen und ihr eigenes berufliches Wohlbefinden zu sichern (Schelhorn & Kuhbandner, 2021).

In der politischen Bildung beeinflussen Emotionen nicht nur die Unterrichtswahrnehmung und den Lernerfolg, sondern sind auch Bestandteil spezifischer fachdidaktischer Konzepte. Während politische Bildung traditionell als rationaler Prozess betrachtet wurde, in dem Emotionen eher einen Störfaktor darstellen, wird heute ein integrativer Ansatz verfolgt. Emotionen werden dabei als unverzichtbarer Bestandteil politischer Bildungsprozesse anerkannt (Besand, 2014a; Petri, 2018; Schröder, 2020; Weber, 2016). Insbesondere ihre motivationale Funktion macht sie zu einem wertvollen Aus- und Zugangspunkt für Lernprozesse (Besand, 2014a). Dies ist besonders relevant, da politische Bildung das Ziel verfolgt, zur politischen und gesellschaftlichen Partizipation zu befähigen. Die gezielte Integration von Emotionen wie Empathie in den Politikunterricht kann entsprechend politische

Handlungsmotivation fördern (Breit, 2016). Zudem sind Emotionen essenziell für die politische Urteilsbildung und Werteorientierung (Weber-Stein, 2017). Auf kognitiver Ebene werden Emotionen genutzt, um relevantes Wissen zu sortieren und Wissenslücken zu kompensieren. Darüber hinaus stellen sie ein Kriterium bei der Bewertung der Reaktion politisch Betroffener dar (Schröder, 2020). Außerdem ist Empathie für die Unterstützung der Urteilsbildung im Sinne einer reflexiven Auseinandersetzung mit politischen Phänomenen und der Einnahme verschiedener Perspektiven zentral (Breit, 2016). Zuletzt sind Emotionen auch auf inhaltlicher Ebene Gegenstand des Politikunterrichts, da das Verstehen der zuvor skizzierten Rolle von Emotionen in politischen Prozessen eine Voraussetzung für die Analyse aktueller und historischer politischer Phänomene und Geschehnisse ist (Petri, 2018).

Die Bedeutung von Emotionen in der politischen Bildung stellt Lehrkräfte vor Herausforderungen und bietet zugleich Chancen. Ein bewusster Umgang mit Emotionen als didaktisches Werkzeug und Element kann den Unterrichtserfolg erheblich steigern. Gleichzeitig erfordert dies spezifische Kompetenzen, darunter Emotionswissen, Emotionsregulation und die Fähigkeit, emotionale Phänomene fachgerecht zu vermitteln (Schelhorn & Kuhbandner, 2021). Studien zeigen, dass Lehrkräfte oft Schwierigkeiten im Umgang mit der Emotionalisierung politischer Themen haben, insbesondere im Kontext des zunehmenden Rechtspopulismus (Behrens & Breuer, 2019; Oberle et al., 2018). Viele vermeiden diese Themen aus Angst vor negativen Emotionen oder aus einem als Neutralitätsmissverstandenen Kontroversitätsgebot (Drerup, 2021; Garrett & Alvey, 2021). Eine gezielte Schulung emotionaler Kompetenzen in der Lehrkräftebildung ist daher essenziell, um eine fundierte Auseinandersetzung mit emotional aufgeladenen politischen Themen zu ermöglichen (Weber-Stein, 2022; Winckler, 2015).

3.4 Radikalisierung als Herausforderung für die politische Bildung

Ein weiteres Thema, dass in aktuellen Diskursen – nicht nur, aber insbesondere innerhalb der politischen Bildung – viel Raum einnimmt, ist die sich national und global immer weiterverbreitende politische Polarisierung. Zuvor stehend dabei die unter 3.3 bereits benannten Sorgen rund um den damit verbundenen Rechtsruck – auch in Schülerschaft und Kollegium. Ebenfalls anknüpfend an den im vorherigen Unterkapitel behandelten Themenkomplex der Emotionen wird eine zunächst erfolgende Emotionalisierung als ein Erklärungsstrang für die Entstehung von Polarisierung und Radikalisierung diskutiert. Varga (2021) beschreibt einen kollektiven und dynamischen Prozess, bei dem Bürger:innen passiv

emotional affiziert werden, sich passiv-aktiv weiter beeinflussen lassen und zuletzt aktiv emotional eifern. Rothmund und Walther (2024) erörtern in ihrem psychologischen Rahmenmodell der Radikalisierung, dass Deprivationserfahrungen zur Entstehung von negativen – wie zuvor beschrieben, politisch besonders motivierenden – Emotionen wie Wut und Angst führen. Dies stellt einen von drei Pfeilern eines einer Radikalisierung zuträglichen Persönlichkeitsmusters dar. Deprivationserfahrungen, die diesen Effekt haben, werden dabei vor allem durch Erfahrungen von Ungleichheit und Unsicherheit (Reininger & Denneberg, 2023) verursacht, bei denen die Gründe dann wiederum in politischen Fehlern gesehen werden. Dementsprechend kann Radikalisierung ähnlich wie die auslösenden Emotionen als Beiproduct politischer Prozesse begriffen werden. Politisch motiviertes Emotionsmanagement beinhaltet zudem oft gezielt eingesetzte emotionale Kommunikation, um Radikalisierungsprozesse weiter voranzutreiben (Struck et al., 2022). Emotionen ziehen sich also durch die Gänze des Prozesses politischer Radikalisierung, indem sie die Urteilsbildung, Entscheidungsfindung und Debatte maßgeblich prägen. Weiter verstärkt werden sowohl rechts- als auch linksgerichtete radikalisierende Entwicklungen auch durch den vermehrt digital stattfindenden politischen Diskurs, der vor allem von Jugendlichen wahrgenommen wird (Rothut et al., 2022).

Dass politische Radikalisierung ein zentrales Thema an Schulen und somit für Lehrkräfte ist, zeigt sich in der Vielzahl verschiedener wissenschaftlicher Veröffentlichungen, die in den letzten Jahren sowohl im deutschsprachigen als auch im internationalen Raum erschienen sind (Engartner & Schedelik, 2023). Dabei erstreckt sich das Spektrum (rechts-)radikaler Entwicklungen von Salafismus und Antisemitismus in Deutschland bis hin zu Anti-Schwarzem Rassismus in den Vereinigten Staaten (Brezicha et al., 2023; Keegan & Vaughan, 2023; Schedler et al., 2019; Toprak & Weitzel, 2016; Wolf, 2021). Diesen und weiteren Arbeiten ist die Grundannahme gemein, dass die Rechtsradikalisierung einerseits Einzug in Schulen gefunden hat und somit für diese mitsamt ihren Lehrkräften eine Herausforderung darstellt und, dass Schulen – insbesondere die dort stattfindende politische Bildung – andererseits ein zentraler Ort für die Prävention und Bekämpfung dieser Polarisierungsentwicklungen sind. Dabei geht es sowohl um die Verantwortung von Schule und Lehrkräften in der Befähigung zu reflexivem Denken, Urteilen und Handeln sowie der Vermittlung pluralistischer und humanistischer Werte als auch der fachspezifischen Aufgabe, die politische Dimension rechtsradikaler Entwicklungen zu thematisieren (Fischer, 2019).

3.5 Empirische Befunde zur politischen Bildung in Deutschland

Vor dem Hintergrund der Relevanz und potenziellen Wirkmächtigkeit politischer Bildung für die Bundesrepublik Deutschland als demokratisches System einerseits, wie auch der Vielzahl an Herausforderungen für die politische Bildung andererseits wurden im und um das letzte Jahrzehnt einige Studien durchgeführt, die die Lage politischer Bildung in Deutschland aus unterschiedlichen Perspektiven in den Blick genommen haben.

Einen maßgeblichen und viel diskutierten Beitrag hierzu haben Gökbudak und Hettke (2019) mit ihren „Rankings Politische Bildung“ vorgelegt. Grundlage dieser Rankings ist die Betrachtung der gesetzlich vorliegenden Rahmenbedingungen in Deutschland in Form der Stundentafelquoten in den jeweiligen Fächern politischer Bildung. Die Ergebnisse zeigen erhebliche Ungleichheiten zwischen den Bundesländern auf, wobei grundsätzlich zu konstatieren ist, dass politischer Bildung – insbesondere im Vergleich zu anderen Fächern der Gesellschaftswissenschaften – allein mit Blick auf die allokierte Unterrichtszeit ein geringerer Stellenwert zukommt (Gökbudak & Hettke, 2019). Die konstatierte Ungleichheit zuungunsten der politischen Bildung an deutschen Schulen spiegelt sich ebenfalls in weiteren Untersuchungen. So zeigen auch Achour und Wagner (2019) Mängel in der Egalität politischer Bildung auf, allerdings auf Ebene der Schulformen. In ihrer großflächigen Befragung von 3.378 Schüler:innen konnten die Autorinnen feststellen, dass gerade an Gymnasien – also der Schulform, die mit Blick auf das Elternhaus ohnehin die besten Bedingungen für außerschulische politische Bildung aufweist – sowohl qualitativ als auch quantitativ hochwertigere Bildungsangebote vorliegen. Auch Kalina (2014) und Besand (2014b) identifizierten in ihren Analysen ähnliche Problembereiche wie die in diesem Kapitel dargelegten. Trotz vielfacher bildungspolitischer Bemühungen zur Stärkung der Rolle politischer Bildung sowohl bundesweit als auch auf Länderebene, zeigen auch die aktuellen Untersuchungen von Abs et al. (2025) nach wie vor derartige Probleme auf. Auch in ihren Untersuchungen der Bildungsbereiche Schule, Hochschule, Lehrkräftebildung und außerschulische Bildung wird klar, dass gerade die Egalität in dem Zugang zu sowie der Vermittlung von politischer Bildung zentrale Probleme darstellen. All diese Untersuchungen teilen neben den festgestellten Problemlagen gleichzeitig auch die gezogenen Schlussfolgerungen und zugrundeliegenden Limitationen. So werden eine Stärkung der politischen Bildung im Vergleich zu anderen Fächern, eine homogenere oder zumindest besser koordinierte Ausgestaltung des Unterrichtsfachs und eine Verbesserung der Qualität der

Lehrkräftebildung in diesem Bereich als zentrale Handlungsempfehlungen an die Bildungspolitik formuliert. Aufgrund der Breite der zitierten Arbeiten mangelt es diesen Implikationen und Vorschlägen allerdings oft an einer fundierten Analyse spezifischer Wirkmechanismen sowie an konkreten Ausgestaltungsvorschlägen. Eine Aufarbeitung dieser Lücke kann nur durch dezidiertere und stärker fokussierte Folgeuntersuchungen der identifizierten Problembereiche ermöglicht werden.

4 Fragestellung und Aufbau der Arbeit

In den vorangegangenen Kapiteln wurde herausgearbeitet, dass politische Bildung eine grundlegende gesellschaftliche und demokratisch-konstitutive Bedeutung einnimmt. Dabei stellt die Vermittlung politischer Bildung Lehrkräfte – unabhängig von verstärkend hinzukommenden aktuellen globalen Krisen – vor inhärente Herausforderungen: Dazu zählen die Komplexität und Multidisziplinarität politischer Themen, der Umgang mit unterschiedlichen Werthaltungen und Emotionen sowie die Verpflichtung, Kontroversität und Pluralität im Unterricht zu gewährleisten. Lehrkräfte müssen dabei nicht nur fachliche, sondern auch didaktische und kommunikative Kompetenzen kontinuierlich weiterentwickeln, um den vielschichtigen Anforderungen gerecht zu werden.

Gerade vor dem Hintergrund anhaltender globaler Krisen und der wachsenden Bedeutung politischer Bildung darin kommt der Aus-, Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften eine zentrale Rolle zu. Insbesondere Fortbildungen sind ein zentrales Instrument, um Lehrkräfte bedarfsorientiert, kontinuierlich und flexibel auf neue Herausforderungen vorzubereiten.

Vor dem Hintergrund dieses Bedingungsgefüges verfolgt die vorliegende kumulative Dissertationsschrift das Ziel, einen umfassenden Überblick über den aktuellen Stand der Lehrkräftefortbildungen im Bereich der politischen Bildung in Deutschland zu geben. Im Mittelpunkt stehen dabei zwei zentrale Fragestellungen:

- (1) Wie ist die Lehrkräftefortbildung im Bereich der politischen Bildung in Deutschland strukturell ausgestaltet und welche Zusammenhänge zeigen sich mit dem Teilnahmeverhalten der Lehrkräfte?

Wie bereits unter 2.3 dargelegt, stellen strukturelle Faktoren bei der Ausgestaltung von Fortbildungsangeboten für Lehrkräfte einen wichtigen Hebel zur Beeinflussung der

Wirksamkeit einer Fortbildung einerseits sowie ihrer Attraktivität und Zugänglichkeit andererseits dar. Zentrale Variablen sind hier beispielsweise die Veranstaltungsdauer, der Veranstaltungszeitpunkt und das Veranstaltungsformat (u. a. Richter et al., 2020; Timperley, 2007). Während die Relevanz dieser Faktoren in den letzten Jahren und Jahrzehnten viel beforscht wurde und als weitestgehend unumstritten gilt, sind die dahinterstehenden Mechanismen und Wechselwirkungen noch unklar. Darüber hinaus fehlen fachspezifische Daten im Bereich der Gesellschaftswissenschaften – tatsächlich stammen die meisten der Daten, aus dem die oben benannten als allgemeingültig angenommenen Befunde deduziert wurden, aus dem Bereich der Hauptfächer Mathematik und Deutsch. Im Rahmen der ersten Teilfragestellung wird zunächst entlang dieser und weiterer Variablen untersucht, wie das Fortbildungsangebot für Lehrkräfte im Bereich der politischen Bildung arrangiert ist. In einem zweiten Schritt werden diese Erkenntnisse dann im Abgleich mit den zuvor zitierten Befunden genutzt, um zu analysieren, inwiefern das Angebot empirisch gesicherten Erkenntnissen zu einer wirksamen Ausgestaltung folgt. Zuletzt werden Zusammenhänge mit Variablen zur Nachfrage der Angebote durch die Lehrkräfte ermittelt, um erste Erkenntnisse darüber zu erlangen, ob Annahmen der Attraktivität und Zugänglichkeit aus vorherigen Studien auch für den Bereich der politischen Bildung gelten. Der Nutzen einer solchen Analyse liegt neben dem Erlangen eines Überblicks über die Fortbildungslandschaft im Bereich der politischen Bildung in der Ableitung konkreter Handlungsempfehlungen für eine effektivere und stärker zielgruppenorientierte Anlage dieser.

- (2) Wie sind die Lehrkräftefortbildungen im Bereich der politischen Bildung in Deutschland inhaltlich ausgestaltet, insbesondere im Hinblick auf den Themenbereich der Emotionen?

Analog zur Relevanz der strukturellen Faktoren sind auch inhaltliche Aspekte zentral für die Wirksamkeit und vor allem die Attraktivität einer Fortbildung für die Lehrkräfte. In Anlehnung an die Argumentationen und Untersuchungen zu den strukturellen Merkmalen soll auch diese Variable für Fortbildungsangebote in der politischen Bildung in den Blick genommen werden. Dabei wird zunächst untersucht, inwiefern zentrale Themen politischer Bildung in den Veranstaltungen aufgegriffen werden. In einem nächsten Schritt wird dann ein Fokus auf das Thema der Emotionen gelegt. Unter 3.3 wurde bereits dargelegt, welche Schlüsselrolle den Emotionen in der Politik und politischen Prozessen im Allgemeinen, aber auch der politischen Bildung, zukommt. Da die Schulung emotionaler Kompetenzen und das Erlangen von

Emotionswissen für Lehrkräfte in der politischen Bildung von großer Relevanz sind, in der grundständigen Ausbildung aber keine systematische Verankerung haben (Porsch, 2017), sollten die Fortbildungsangebote gerade hier zum Einsatz kommen. Ob dies tatsächlich der Fall ist, wird im Rahmen der erweiterten Analyse der Inhalte untersucht, um hier gegebenenfalls vorliegende Lücken im Angebot aufzuzeigen.

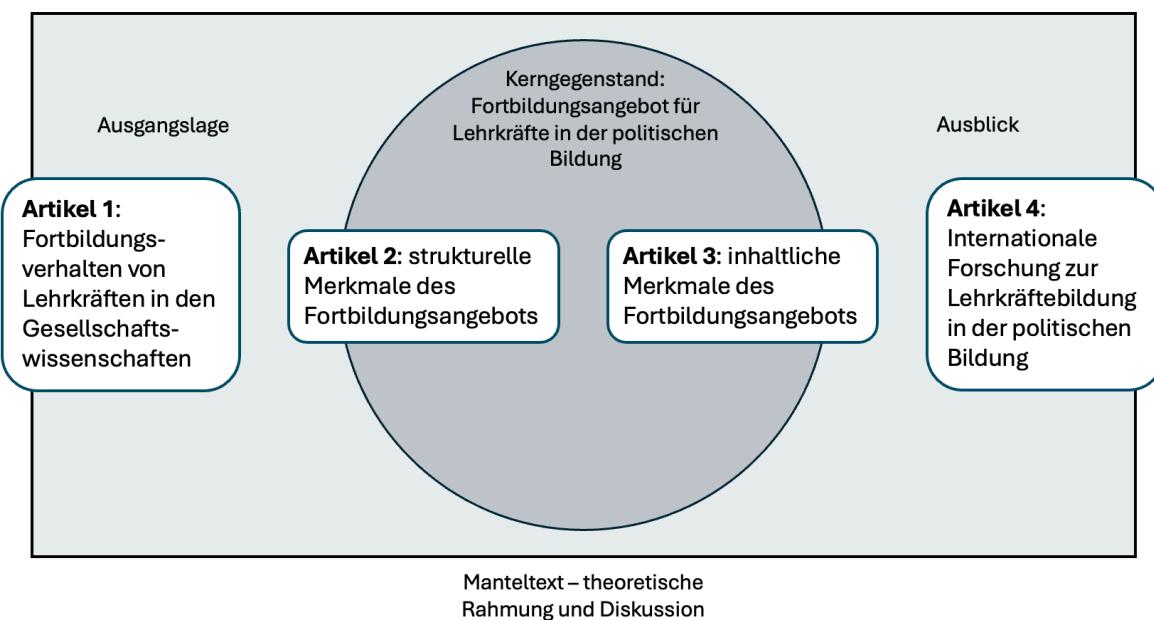
Gerahmtd wird dieser Hauptteil der Arbeit durch eine vor- und eine nachgestellte breitere Betrachtung der zugrundeliegenden Bedingungsgefüge. Im Rahmen der unter Fragestellungen (1) und (2) angeführten Untersuchungen der Fortbildungen vorangestellt wird zunächst analysiert, welche Mechanismen im Rahmen der Teilnahmeentscheidung bei Lehrkräften im Bereich der Gesellschaftswissenschaften überhaupt in Kraft treten. Wie unter Fragestellung (1) bereits erwähnt, sind bis dato existierende breitere Untersuchungen zu Lehrkräftefortbildungen entweder fachunspezifisch oder mit Fokus auf die Hauptfächer Deutsch und Mathematik angelegt. Dies betrifft unter anderem auch Studien, die analysieren, was Lehrkräfte überhaupt zu einem Fortbildungsbesuch bewegt. Da das unter Fragestellung (1) und (2) betrachtete Angebot an sich aber erst dann Relevanz entfaltet, wenn Lehrkräfte sich zum Besuch einer Fortbildung entscheiden, wird in diesem Teil der Dissertation anhand fachbereichsspezifischer Daten untersucht, welche Faktoren bei der Teilnahmeentscheidung von Relevanz zu sein scheinen.

In Folge der Untersuchungen der politisch bildenden Lehrkräftefortbildungen in Deutschland wird abschließend ein Blick auf die internationale Forschungslage zu diesem Themenkomplex geworfen. Gerade in Bildungsbelangen liegt der Fokus aufgrund der Spezifika der jeweiligen Staaten und in Deutschland sogar der Bundesländer oft auf lokalen Untersuchungen. Vor dem Hintergrund der globalen politischen Unruhen und der damit einhergehenden Relevanz politischer Bildung erscheint es aber besonders gewinnbringend, auch internationale Befunde zu sondieren. Der Transfer und Austausch von Wissen und Erkenntnissen ist nicht nur grundsätzlich im Sinne wissenschaftlicher Weiterentwicklung bedeutsam, insbesondere vor dem Hintergrund heterogener Auslegungen politischer Bildung erweist sich der Blick auf alternative Konzepte und Befunde als besonders ergiebig. Der abschließende Teil der Dissertation systematisiert daran anknüpfend internationale Forschungsarbeiten zum Themenkomplex politische Bildung und Lehrkräftefortbildung und gibt Einblicke in potenzielle Leerstellen. Auch hieraus werden Implikationen und Handlungsempfehlungen für die zukünftige Beforschung des Feldes formuliert.

Über die vier Forschungsteile dieser Arbeit hinweg soll so ein umfassendes Bild der Lehrkräftefortbildung in der politischen Bildung gezeichnet, fachspezifische Mechanismen analysiert und Ausblicke für zukünftige Forschung und Gestaltung gegeben werden. Dem zuvor entfalteten Narrativ entsprechend werden die einzelnen Bestandteile entlang der in Abbildung 3 dargestellten Struktur eingeführt. Aufgrund der Vielfalt verwendeter Methoden und Datengrundlagen wird dabei auf einen übergreifenden Methodenteil verzichtet. Stattdessen erfolgt für jede der Arbeiten eine individuelle Zusammenfassung der Methodik. Abschließend werden die gesammelten Erkenntnisse in den Gesamtzusammenhang der unter Kapitel 2 und 3 angeführten theoretischen Rahmung eingeordnet und diskutiert.

Abbildung 3

Struktur der kumulativen Dissertation (eigene Darstellung)



5 Lehrkräfteprofessionalisierung in der politischen Bildung in Deutschland

Wie unter den Abschnitten 2 und 3 bereits ausführlich dargelegt, wurden sowohl der Bildungsbereich der Lehrkräftefortbildung als auch der Fachbereich der politischen Bildung umfassend beforscht. Die spezifische Schnittmenge beider Bereiche im Kontext der Lehrkräftefortbildung in der politischen Bildung hingegen ist bislang nur unzureichend untersucht. So bleibt die Fortbildung ein blinder Fleck in breit angelegten Untersuchungen zum Stand der politischen Bildung in Deutschland, während sich Analysen zum

Fortbildungsverhalten von Lehrkräften sowie zu allgemeinen Wirksamkeitsmechanismen der von Fortbildungen auf Hauptfächer fokussieren. Im Schnittfeld finden sich lediglich Untersuchungen spezifischer Fortbildungsprogramme, wie beispielsweise die Interventionsstudie des Projektes zur „Politiklehrerfortbildung zur nachhaltigen Vermittlung Europäischer Bürgerschaftskompetenzen“ von Oberle und Forstmann (2015). Grundlegende Forschungsvorhaben bleiben aus – ein Bild, das sich auch international abzeichnet (Burgess, 2015).

Erste Schritte in Richtung einer Beleuchtung dieser Leerstelle wurden zuletzt im Rahmen der „Machbarkeitsstudie „Monitor politische Bildung““ (Abs et al., 2025) vorgenommen. In dieser Erprobung eines Konzepts eines datengestützten Bildungsberichts zur Lage der politischen Bildung in Deutschland wird die Lehrkräftefortbildung als ein Teilbereich der Lehrkräftebildung insgesamt in den Blick genommen. Dafür wurden fünf exemplarische Indikatoren erstellt, die Umfang, Inhalte, Zugänglichkeit und Attraktivität der Angebote, das Teilnahmeverhalten der Lehrkräfte sowie die Bewertung der Angebote durch die Lehrkräfte adressieren (Heijens et al., 2025). Die Ergebnisse zeigen dabei übergreifend die starke Heterogenität zwischen den Bundesländern einerseits und die fehlende institutionelle Dokumentation von Angeboten, Evaluationen und Teilnahmen andererseits auf. Letztere äußert sich wie bereits beschrieben unter anderem auch in einer seit der COVID-19 Pandemie ausgesetzten Fortbildungsverpflichtung für die Lehrkräfte. Inhaltlich zeigen die Ergebnisse, dass es teilweise an Angeboten im Fachbereich der politischen Bildung, teilweise aber auch an der Nachfrage dieser Angebote durch die Lehrkräfte fehlt. Darüber hinaus wurde festgestellt, dass es an Koordination und Responsivität der inhaltlichen Ausgestaltung der Angebote mangelt. Während manche Themenbereiche (z. B. „Werte und Rechte“ sowie „Soziales“) kaum aufscheinen, sind andere (z. B. „Internationales“) überproportional repräsentiert.

Diese ersten Untersuchungen liefern zwar wichtige Einblicke in das Feld und geben Anlass für weitere Analysen sowie bildungspolitische Handlungsoptionen, eine grundsätzliche Untersuchung der verschiedenen Facetten von Lehrkräftefortbildungen im Fachbereich der politischen Bildung bieten sie allerdings nicht. So fehlen weiterhin Erkenntnisse dazu, ob für diesen Fachbereich die gleichen Erkenntnisse zum Fortbildungsverhalten und zur Fortbildungswirksamkeit gelten, die anhand der Studien zu anderen Fächern gewonnen wurden. Ebenso ist unklar, ob das bestehende Fortbildungsangebot entsprechend dieser Erkenntnisse

ausgestaltet ist und ob Inhalte, die für viele Lehrkräfte in der politischen Bildung eine Herausforderung darstellen auch durch das Fortbildungsangebot abgedeckt werden.

5.1 Empirische Befunde zum gesellschaftswissenschaftlichen Fachbereich (Artikel 1)

In etablierten Modellen zur Wirksamkeit von Lehrkräftefortbildungen wie dem von Lipowsky (2019) wird angenommen, dass bestimmte Merkmale der Lehrkräfte selbst einen maßgeblichen Einfluss auf das Teilnahme- und Nutzungsverhalten im Rahmen von Fortbildungen haben (siehe Abb. 1). Auch empirische Untersuchungen haben Nachweise zum positiven Einfluss von Personenvariablen wie der berufsbezogenen Selbstwirksamkeit, persönlicher Motivation und inhaltlichem Interesse auf das Teilnahmeverhalten und den Lernerfolg der Teilnahme erbracht, wobei die zugrundeliegenden Daten entweder fachunspezifisch sind oder den naturwissenschaftlichen und mathematischen Fachbereichen entstammen (Kennedy, 2016; Richter et al., 2018; Röhl et al., 2023). Ziel der Untersuchungen im Rahmen des ersten Artikels dieser Dissertationsschrift war es, daran anknüpfend Zusammenhangsfaktoren zwischen dem Fortbildungsverhalten von Lehrkräften aus dem gesellschaftswissenschaftlichen Fachbereich und deren personaler professionsbezogener Merkmale wie auch schulischer und beruflicher Rahmenbedingungen zu identifizieren. Das Fortbildungsverhalten wurde dabei sowohl als binäre Entscheidung für oder gegen eine Teilnahme als auch nuanciert nach inhaltlichem Fokus der besuchten Veranstaltungen („Veranstaltungen mit Fachbezug“, „Inklusion“ und „Digitale Medien“) betrachtet. Darüber hinaus wurden die Ergebnisse mit dem Fachbereichen Mathematik, Informatik, Naturwissenschaft und Technik (MINT) kontrastiert, um Aufschluss über die Spezifität der gewonnenen Erkenntnisse für den gesellschaftswissenschaftlichen Fachbereich zu erlangen. Grundsätzlich wurde erwartet, dass die Ergebnisse zu den untersuchten Zusammenhangsfaktoren die Erkenntnisse vorheriger Studien widerspiegeln, wobei bei Veranstaltungen mit Fachbezug ein größerer Einfluss der personal professionsbezogenen Faktoren erwartet wurde. Zudem wurde im Einklang mit der erhöhten inhaltlichen Dynamik des Fachbereiches angenommen, dass die Motivation bei Lehrkräften aus den Gesellschaftswissenschaften höher ausfällt – insbesondere mit Blick auf fachspezifische Veranstaltungen – als bei Lehrkräften aus dem MINT-Bereich.

Als Datengrundlage für diese Untersuchung fungierten die Daten des Lehramtsstudierendenpanels im Rahmen des Nationalen Bildungspanels (Blossfeld et al., 2011). Diese Zusatzstudie zur Startkohorte der Studierenden umfasst Studienanfänger:innen im

Lehramt des Wintersemesters 2010/11, die zum Zeitpunkt der Erhebung der verwendeten Daten aus den Jahren 2021 und 2022 (Wellen 15 und 16) bereits aktiv an Schulen tätig waren. Dementsprechend handelt es sich um eine finale Stichprobe von 580 Berufseinsteigenden der Sekundarstufen I und II an allgemeinbildenden Schulen (siehe Tabelle 1 für die Verteilung der Lehrkräfte nach Fachrichtung und Schulform). Zur Beantwortung der Forschungsfrage wurden die verschiedenen Variablen zum Fortbildungsverhalten, dem schulischen Fort- und Weiterbildungskontext sowie den personalen professionsbezogenen Merkmalen der Lehrkräfte mithilfe multipler logistischer Regressionsmodelle analysiert. In Abhängigkeit der Ergebnisse dieser Analysen wurden ausgewählte Variablen im Anschluss zur Vertiefung mittels t-Tests zwischen den Fachbereichen verglichen.

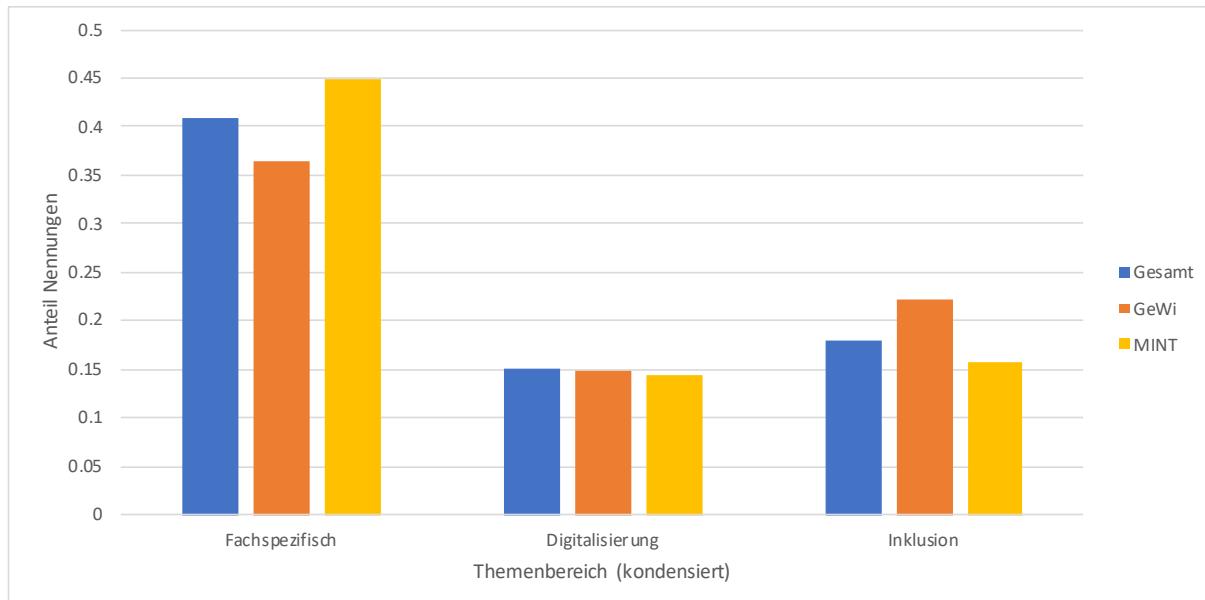
Tabelle 1

Verteilung der Lehrkräfte nach Fachrichtung und Schulform

Fachrichtung	HRS ^a	Gymn ^b	SamB ^c	Gesamt
GW ^d	45	99	86	230
Keine GW	45	214	91	350
MINT	54	184	93	331
Kein MINT	36	129	84	249
Gesamt	90	313	177	580

Anmerkung. ^a Haupt- und Realschule, ^b Gymnasium, ^c Schularten mit mehreren Bildungsgängen, ^d Gesellschaftswissenschaften.

Die Auswertung der Daten zeigte auf deskriptiver Ebene zunächst, dass nur etwas weniger als 40 % der befragten Lehrkräfte angaben, in den vergangenen zwölf Monaten eine Fortbildungsveranstaltung besucht zu haben – ein Befund, der fachunabhängig stabil ist. Auch bezüglich der Inhalte der jeweils besuchten Veranstaltungen zeigen sich nur geringe Unterschiede zwischen den untersuchten Fachgruppen (Abb. 4): Am häufigsten wurden jeweils fachspezifische Veranstaltungen besucht, während Fortbildungen zum Themenbereich der Digitalisierung die am wenigsten benannten der drei ausgewählten Themenbereiche ausmachen.

Abbildung 4*Anteil der Nennungen der drei kondensierten Themenbereiche nach Fachbereich*

Die logistische Regressionsanalyse der Prädiktoren für eine Teilnahmeentscheidung zur Untersuchung der Zusammenhänge mit personalen, professionsbezogenen Merkmalen wie auch schulischen und beruflichen Rahmenbedingungen hat zeigen können, dass der schulische Kontext übergreifend eine wichtigere Rolle für die Entscheidung für oder gegen einen Fortbildungsbesuch spielt als jegliche Faktoren auf Ebene der Lehrkraft selbst. Berücksichtigt man darüber hinaus auch den thematischen Bezug der jeweils besuchten Veranstaltungen, so zeigt sich, dass insbesondere bei jenen mit Bezug zu den eigenen Unterrichtsfächern auch die persönliche Motivation eine entscheidendere Rolle einnimmt.

Im Rahmen der daran anschließenden fachspezifischen Betrachtung der zuvor identifizierten Einflussfaktoren konnte festgestellt werden, dass auf Ebene der schulischen Fortbildungskontexte zwar keine fachspezifischen Unterschiede vorliegen, die persönliche Motivation hingegen bei Lehrkräften aus der gesellschaftswissenschaftlichen Fachgruppe besonders hoch ausfällt. Dieser Befund wirft gemeinsam mit der Betrachtung fehlender fachspezifischer Unterschiede in sowohl dem Fortbildungsverhalten an sich als auch den restlichen Prädiktoren die Frage auf, warum sich die erhöhte Motivation bei Lehrkräften im gesellschaftswissenschaftlichen Fachbereich nicht im Einklang mit den in den Regressionsmodellen identifizierten Zusammenhängen in einer erhöhten Fortbildungsteilnahme niederschlägt.

Unter Berücksichtigung der bereits unter 2.1 referenzierten Wirkmodelle lässt sich vermuten, dass die fehlende Übersetzung der Motivation in tatsächliches Verhalten auf Aspekte des (hier nicht untersuchten) Fortbildungsangebots zurückzuführen ist. Da verschiedenste Faktoren auf Angebotsseite als hochrelevant für die Teilnahmeentscheidungen von Lehrkräften identifiziert worden sind, legen die hier erlangten Erkenntnisse nahe, dass das bis dahin unzureichend untersuchte Angebot für Lehrkräfte im Bereich der Gesellschaftswissenschaften in den Blick genommen werden sollte. Eine Analyse dessen kann Aufschluss darüber geben, ob hier möglicherweise Defizite vorliegen, die dazu beitragen, dass sich Lehrkräfte trotz vorhandener Motivation gegen eine Fortbildungsteilnahme entscheiden.

5.2 Fortbildungsangebote im Bereich politischer Bildung

Zur Gewinnung der Datengrundlage für die Untersuchung der Fortbildungsangebote für Lehrkräfte im Bereich der politischen Bildung wurden die Fortbildungskataloge der jeweils zuständigen staatlichen Institutionen der Bundesländer in den Blick genommen. Grundsätzlich existieren diese Kataloge in allen Bundesländern und stellen eine der einschlägigsten Quellen dar, über die Lehrkräfte nach Fortbildungen suchen und sich dazu anmelden können (Heijens et al., 2025). Allerdings variieren die Eigenschaften dieser Kataloge auf unterschiedlichen Ebenen: Nicht alle Kataloge sind frei zugänglich, es werden unterschiedliche Informationen in verschiedener Dichte dargestellt und nur wenige Kataloge enthalten Angaben zu vergangenen Veranstaltungen sowie zur Nachfrage bzw. Auslastung der Angebote. Vor diesem Hintergrund wurden für die folgenden Analysen drei exemplarische Bundesländer ausgewählt, die einerseits repräsentativ die Heterogenität deutscher Bundesländer im Sinne von west- bzw. ostdeutsch und Stadtstaat bzw. Flächenland abbilden und andererseits in ihren Katalogen eine möglichst hohe Informationsdichte und -menge aufweisen. Diese a priori gesetzten Vorbedingungen resultierten in einer Auswahl der Bundesländer Hamburg, Hessen und Thüringen. Aus den drei jeweiligen Katalogen für Lehrkräftefortbildungen wurden alle Angebote erhoben, die zwischen 2018 und 2023 (Zeitraum der initialen Erhebung: Mai bis Oktober 2023, Nacherhebung: Januar 2024) für Lehrkräfte der Sekundarstufen I und II an allgemeinbildenden Schulen angeboten wurden. Zu jedem Angebot, das in diese Spanne fiel, wurden Informationen auf inhaltlicher und struktureller Ebene extrahiert und für die folgenden Analysen aufbereitet. Letztendlich wurden so Daten zu 1548 Angeboten gewonnen, wobei 628 der Angebote aus Hessen, 569 aus Hamburg und zuletzt 351 aus Thüringen stammten.

5.2.1 Strukturelle Merkmale des Angebots (Artikel 2)

Im Rahmen der Analyse der Daten zu den Fortbildungsangeboten im Bereich der politischen Bildung wurden zunächst die strukturellen Merkmale des Angebots in den Blick genommen. Wie bereits unter 2.3 ausgeführt, bestehen einige empirische Befunde zum Zusammenhang gewisser struktureller Eigenschaften von Fortbildungen und der Nachfrage dieser Angebote durch die Lehrkräfte. Während sich einige der dort gewonnenen Befunde über mehrere Studien hinweg haben replizieren lassen – beispielsweise die Tatsache, dass längere Angebote und Veranstaltungsreihen attraktiver und effektiver sind als „One-Shot“-Veranstaltungen – existieren zu anderen unklare Befunde. Darüber hinaus fehlen fachspezifische Analysen; auch hier gilt, dass eine Vielzahl der gewonnenen Erkenntnisse auf Daten zu Hauptfächern wie Mathematik und Deutsch basieren. Dementsprechend adressiert dieser erste Teil der Analyse der Fortbildungsangebote im Bereich der politischen Bildung zwei zentrale Fragestellungen: (1) Wie ist das Angebot strukturell ausgestaltet? und (2) Inwiefern hängt diese Ausgestaltung mit Indikatoren der Angebotsnachfrage zusammen? Während sich die erste Fragestellung zunächst auf einer rein deskriptiven Ebene bewegt und über Debatten und Reformbewegungen informieren soll, zielt die zweite Fragestellung unter anderem auf die Validierung bisheriger Befunde und Wirkannahmen für die politische Bildung und den gesellschaftswissenschaftlichen Fachbereich ab.

Entsprechend des Charakters der zwei Fragestellungen gestaltet sich auch deren Auswertung. Dafür wurden auf der deskriptiven Ebene zunächst Informationen zu den Veranstaltungszeitpunkten – Monat, Wochentag, Tageszeit (kategorisiert in *Morgens*, *Vormittags*, *Mittags*, *Nachmittags* und *Abends*), der Veranstaltungsdauer (kategorisiert in *Halbtägig*, *Eintägig* und *Mehrtägig*), der Veranstaltungsart (*Einzelveranstaltung* oder *Veranstaltungsreihe*) und zuletzt dem Veranstaltungsformat (*Analog*, *Digital* oder *Hybrid*) – aufbereitet. Im Anschluss daran wurden Chi-Quadrat-Tests auf Unabhängigkeit durchgeführt, um herauszufinden, ob Zusammenhänge zwischen diesen Angebotseigenschaften und der Nachfrage dieser vorliegen. Da aus den Katalogen und auch auf Anfrage keine tatsächlichen Anmelde- oder Teilnahmezahlen vorlagen, das Stattfinden oder Ausfallen einer Veranstaltung als Indikator für die Nachfrage herangezogen, wobei Angebote zum Zeitraum des ersten Lockdowns im Rahmen der COVID-19 Pandemie nicht berücksichtigt wurden. Auch vorherige Analysen haben hier ergeben, dass fehlende Anmeldungen der Hauptgrund für den Ausfall von Fortbildungsveranstaltungen sind (Heijens et al., 2025).

Die Ergebnisse der deskriptiven Analysen zur ersten Fragestellung sind in Tabelle 2 dargestellt. Bemerkenswerte Befunde sind hier vor allem die nachhaltige Reduktion der Angebote im Zuge der COVID-19 Pandemie um etwa 10 % sowie das häufigere Vorkommen von Einzelveranstaltungen im Vergleich zu Veranstaltungsreihen, was im Widerspruch zu zuvor zitierten Befunden zur Wirksamkeit von Fortbildungen steht, sich aber vermutlich eher auf pragmatische Gründe – wie etwa die erschwerete Teilnahme von Lehrkräften an längeren Veranstaltungen aufgrund von Unterrichtsverpflichtungen – zurückführen lässt. Verteilungen zu Veranstaltungszeitpunkten entsprechen dagegen den Befunden vorheriger Analysen.

Tabelle 2

Anzahl und Anteil der Veranstaltungen in den Bundesländern nach Dauer und Zeitpunkt

Veranstaltungsmerkmal	Bundesland		
	HE	HH	TH
Anzahl gesamt	628	569	351
Veranstaltungsdauer			
Halbtägig	375 (60 %)	545 (96 %)	235 (67 %)
Eintägig	112 (18 %)	11 (2 %)	102 (29 %)
Mehrtägig	141 (22 %)	13 (2 %)	14 (4 %)
Veranstaltungszeitpunkt			
Morgens	15 (4 %)	0 (0 %)	8 (3 %)
Vormittags	23 (6 %)	5 (1 %)	7 (3 %)
Mittags	83 (22 %)	6 (1 %)	54 (23 %)
Nachmittags	194 (52 %)	528 (97 %)	148 (63 %)
Abends	60 (16 %)	6 (1 %)	18 (8 %)
Veranstaltungsart			
Einzelveranstaltung	531 (85 %)	432 (76 %)	273 (78 %)
Veranstaltungsreihe	97 (15 %)	137 (24 %)	78 (22 %)
Veranstaltungsformat			
Analog	460 (73 %)	405 (71 %)	248 (73 %)
Digital	164 (26 %)	164 (29 %)	103 (29 %)
Hybrid	4 (1 %)	0 (0 %)	0 (0 %)

Anmerkung. In die Angaben zum Veranstaltungszeitpunkt fließen nur halbtägige Veranstaltungen ein.

Um zu überprüfen, ob sich diese Reflexion vorheriger Fortbildungsbefunde im Bereich der politischen Bildung auch in den Zusammenhängen mit der Nachfrage widerspiegelt, wurden die in Tabelle 3 dargestellten Ergebnisse herangezogen. Neben auffälligen Unterschieden zwischen den Bundesländern und signifikanten Ergebnissen, die diese belegen, zeigen sich nur für die Veranstaltungsdauer, die Tageszeit und das Veranstaltungsformat signifikante Effekte auf der strukturellen Ebene. Post-Hoc-Tests ergaben schließlich, dass sich nur für die Tageszeit – ein Beginn zur Abendzeit ist weniger nachgefragt, als zu erwarten gewesen wäre – und das Veranstaltungsformat – Präsenztermine sind nachgefragter – statistisch bedeutsame Unterschiede zeigen. Während sich also vereinzelte Befunde vorheriger Studien auch für den Bereich politischer Bildung nachzeichnen lassen, sind basierend auf dieser Analyse nicht alle Erkenntnisse ohne Bedenken zu übertragen. Darüber hinaus zeigt sich, dass – ungeachtet der Hintergründe – gängige Befunde zur effektiven Gestaltung von Angeboten in der Ausgestaltung der tatsächlichen Veranstaltungen offenbar wenig Berücksichtigung finden.

Tabelle 3

Ergebnisse der X^2 -Tests der Veranstaltungsausfälle

Variable	X^2	<i>p</i>	<i>w</i>
Bundesland	54.16	<.001***	0.19
zeitliche Merkmale			
Schuljahr	8.71	.191	
Monat	32.62	.019	0.15
Wochentag	21.68	.796	
Veranstaltungsdauer	9.21	.010**	0.08
Tageszeit	23.63	<.001***	0.14
weitere strukturelle Merkmale			
Veranstaltungsart	0.37	.545	
Veranstaltungsformat	17.04	<.001***	0.11

Anmerkung. *** = $p \leq .001$; ** = $p \leq .01$; * = $p \leq .05$.

5.2.2 Inhaltliche Merkmale des Angebots (Artikel 2 und 3)

Überblick Themenbereiche politischer Bildung

Anknüpfend an die unter 5.2.1 vorgenommene zweistufige Analyse – deskriptiv und dann inferenzstatistisch hinsichtlich des Zusammenhangs mit der Nachfrage prüfend – wurde zur Untersuchung der Inhalte zunächst eine weitere inhaltsbezogene Variable auf die gleiche Art ausgewertet. Betrachtet wurde hier die inhaltlich zu vermutende Querschnittlichkeit, die sich durch die Ausschreibung der Fortbildungsangebote für zusätzliche Fächer außerhalb der politischen Bildung erschließen ließ. Grundsätzlich sind beide inhaltlichen Schwerpunktsetzungen –fächerübergreifend und fachspezifisch – nahezu gleich verteilt identifizierbar (45 zu 55 %). Der Chi-Quadrat-Test und Post-Hoc-Tests zeigen allerdings, dass die Nachfrage für die fachspezifischen Angebote höher ausfällt als unter Unabhängigkeit zu erwarten wäre. Es ist also zunächst eine Präferenz für Angebote mit einem klaren fachlichen Fokus anzunehmen, die sich mit den vorherigen Befunden und aufgestellten Hypothesen deckt.

Um einen tieferen Einblick in die Inhalte der angebotenen Fortbildungsveranstaltungen zu gewinnen, wurden die Veranstaltungstitel und Beschreibungstexte zudem einer computergestützten deduktiven quantitativen Inhaltsanalyse unterzogen. Hierzu diente ein im Rahmen der „Machbarkeitsstudie „Monitor politische Bildung““ erstelltes Lexikon zu zentralen Themenbereichen politischer Bildung (u. a. Huschle & Abs, 2025). Basis dieses Lexikons ist eine Zusammenstellung von Begriffssammlungen anderer Lexika politischer Bildung, die zusammengefasst und kondensiert wurden. Die daraus resultierenden Themenbereiche und zugehörigen Wortstämme, die für die Analyse eingesetzt wurden, sind in Tabelle 4 aufgelistet.

Tabelle 4*Lexikon für die deduktive Analyse der Veranstaltungsthemen*

Themenfeld	Suchbegriffe
Demokratie	Demokrat*, Gewaltenteilung, Gesetz*, Rechtsstaat*, Legit*, Partizipat*, *beteil*, *populis*, *federal*, *verfassung*
Diversität	Geschlecht*, Religi*, Vielfalt*, Plural*, Selbstbestimm*, Migra*, Multikultur*, Heterogen*, Feminist*, Inklusi*, Rassis*, Antisemit*, Muslimfeindlich*, Homophob*, Antizigani*, Diskriminie*, Intersekt*, Extremis*, Sexis*, feindlich
Internationales	Entwicklungspolit*, Welt*, Fried*, Krieg*, Nationen*, Europ*, Global*, International*
Medienbildung	Desinform*, Fake, Künstlich*, Digitalisi*, Deutungshoheit, Mediatisier*, Medienbildung, Medienkompetenz, Digitalität, Medial*, Medienkritik
Nachhaltigkeit	Umwelt*, BNE, Klima*, Nachhaltig*, Ökolog*
Politisches System	Opposition*, Parlament*, Partei*, Staat*, Herrschaft*, Macht*, Bürger*, Institution*, Regier*
Soziales	Wohlfahrt*, Solidar*, Verteil*, Gleichbehandlung*, Milieu, Sozialstaat, Ordnung*, Gemeinwohl*
Werte und Rechte	Freiheit, Gleichheit, Gerecht*, Grundrecht*, Menschenrecht*, Menschenwürde, Ethik*, ethisch*, Toleranz*
Wirtschaft	*Wirtschaft*, Ökonom*, Gewerkschaft*, Güter*, Markt*, Konsum*, Knappheit*, Wachstum*, Kapital*, Wettbewerb*, Steuern, *Finanz*, *Geld*

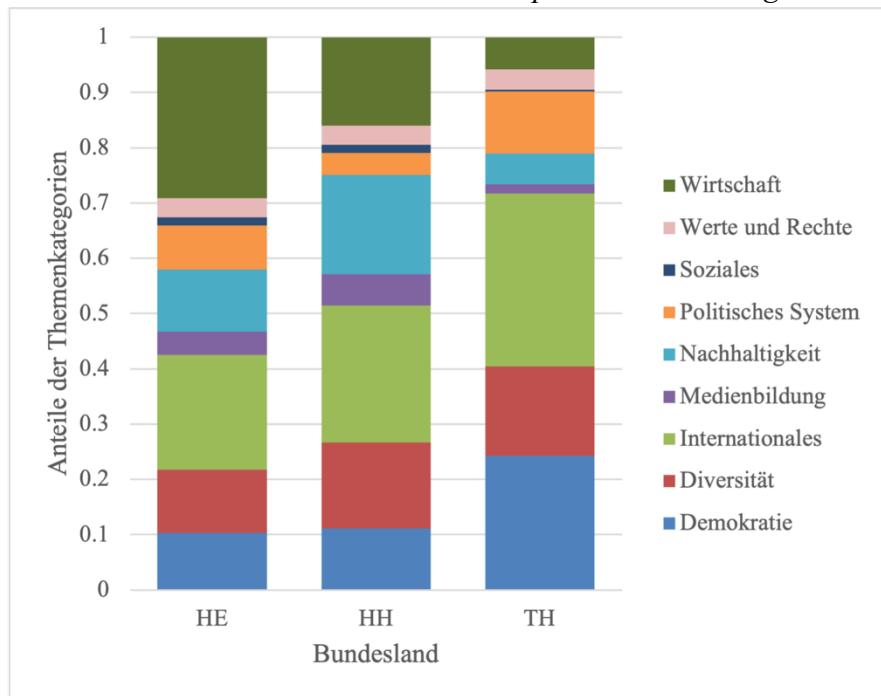
Anmerkung. Die * markieren die Suche nach Wortstämmen.

Die Ergebnisse dieser Analysen zeigen zunächst eine übergreifende relative Dominanz des Themenbereiches „Internationales“, der in allen Bundesländern mindestens 20 % der aus den Lexika identifizierten Begriffe verzeichnet. Auch der Themenbereich „Diversität“ ist in allen Bundesländern prominent aufzufinden (zwischen 11 und 16 %). Darüber hinaus zeigen sich

bundeslandspezifische Muster und Besonderheiten (siehe Abb. 5). Für Hessen ist hier etwa eine auffällige Dominanz des Themenbereiches „Wirtschaft“ mit 29 % festzustellen, die allerdings im Einklang mit der dortigen Denomination des Unterrichtsfachs Politik und Wirtschaft steht. In Hamburg wird dagegen ein Fokus auf den Themenbereich „Nachhaltigkeit“ (18 %) gelegt, während in Thüringen vor allem die basalen Themenbereiche „Demokratie“ (24 %) und „Politisches System“ (11 %) betont werden. Wenig Berücksichtigung finden dagegen über alle Fortbildungsveranstaltungen hinweg die Themenbereiche „Werte und Rechte“ sowie „Soziales“. Diese erste deduktive Analyse lässt vermuten, dass die inhaltliche Schwerpunktsetzung in den Lehrkräftefortbildungen einerseits entlang der fachlichen Denomination und andererseits entlang aktueller bildungspolitischer Schwerpunktthemen – wie beispielsweise Nachhaltigkeit und Medienbildung – erfolgt.

Abbildung 5

Relative Anteile zentraler Themenbereiche politischer Bildung nach Bundesländern



Fokus: Emotionen

Während die Ergebnisse der deduktiven Inhaltsanalyse bereits relevante Einblicke in mögliche Systematiken der inhaltlichen Schwerpunktsetzung von Fortbildungsveranstaltungen in der politischen Bildung geben, unterliegen sie der verfahrens inhärenten Limitation fehlender Offenheit für jegliche Inhalte, die nicht vorher definiert wurden. Weitere entscheidende Themenbereiche der politischen Bildung, die allerdings nicht in gängigen Werken als solche aufscheinen – sei es aufgrund ihrer Randständigkeit oder ihrer Aktualität – können durch diese

Analysen nicht erfasst werden, sondern müssen entweder induktiv oder über eine weitere gezielte Untersuchung aufgenommen werden. Letzterer Ansatz wurde gewählt, um einen solchen Themenkomplex in der politischen Bildung – die Emotionen – noch einmal genauer in den Blick zu nehmen. Wie bereits unter 3.3 ausgeführt, stellen diese gerade in unruhigen Zeiten, wie sie aktuell vorliegen, eine besondere Herausforderung, aber auch eine Chance für Politiklehrkräfte dar. Zusätzlich belegen verschiedene Untersuchungen, dass die Lehrkräfte hier selbst einen Unterstützungsbedarf sehen (Behrens & Breuer, 2019).

Vor dem Hintergrund dieser Bedarfe wurden erneut zwei Fragestellungen formuliert. Zunächst stand die Emotionalisierung in der Formulierung der Fortbildungsangebote selbst im Fokus: (1) Wie stark sind die Beschreibungen in den Fortbildungskatalogen emotionalisiert und werden emotionale Formulierungen gezielt als Motivationselement für die Lehrkräfte eingesetzt? Zudem wird geprüft, ob emotional aufgeladene Themen wie der Nahostkonflikt, der Ukraine-Krieg oder die Bundestagswahlen als solche kommuniziert werden. Darüber hinaus wurden die Inhalte der Fortbildungen in den Blick genommen: (2) In welchem Umfang und in welcher Form werden emotionsdidaktische Themen behandelt? Dabei stand im Mittelpunkt der Untersuchung, ob das Angebot quantitativ ausreichend ist und wie emotionsbezogene Herausforderungen thematisiert werden. Angesichts der aktuellen politischen und gesellschaftlichen Entwicklungen war zu erwarten, dass sowohl die Emotionalisierung der Fortbildungsinhalte zunimmt als auch emotionsbezogene Themen stärker in den Fokus rücken.

Zur Analyse der Emotionalisierung und Valenz der Fortbildungsbeschreibungen wurde der gleiche Textkorpus wie zuvor mithilfe einer weiteren Lexikonanalyse untersucht. Dabei kamen das Sentimentlexikon für politische deutsche Sprache (Rauh, 2018) und der deutsche Sentimentwortschatz (Remus et al., 2010) zum Einsatz. Zunächst wurde für jede Fortbildungsveranstaltung die Häufigkeit positiver und negativer Begriffe ermittelt und ein Polaritätswert berechnet, der die Gesamtstimmung des Textes quantifiziert. Zudem erfolgte eine Intensitätsmessung des Sentiments, indem die Summe positiver und negativer Begriffe ins Verhältnis zur Gesamtwortzahl gesetzt wurde. Anschließend wurde der Korpus im Rahmen der zweiten Fragestellung auf allgemein emotionsbezogene Begriffe wie auch Begriffe mit Bezug zu diskreten Emotionen durchsucht (siehe Tab. 5). Für die diskreten Emotionen wurde sich dabei an den Ergebnissen einer Metanalyse von Graf et al. (2024) orientiert, die Assoziationen zwischen diesen Emotionen und politischem Lernen feststellen konnten. Dabei wurden die einzelnen Ausprägungen nach Pekrun (2006) entlang der Dimensionen der Valenz und der

Aktivierung klassifiziert. Um zuletzt auch deren Kontext und mögliche emotionsdidaktische Bezüge zu klären, erfolgte die Prüfung relevanter Fortbildungsangebote manuell.

Tabelle 5

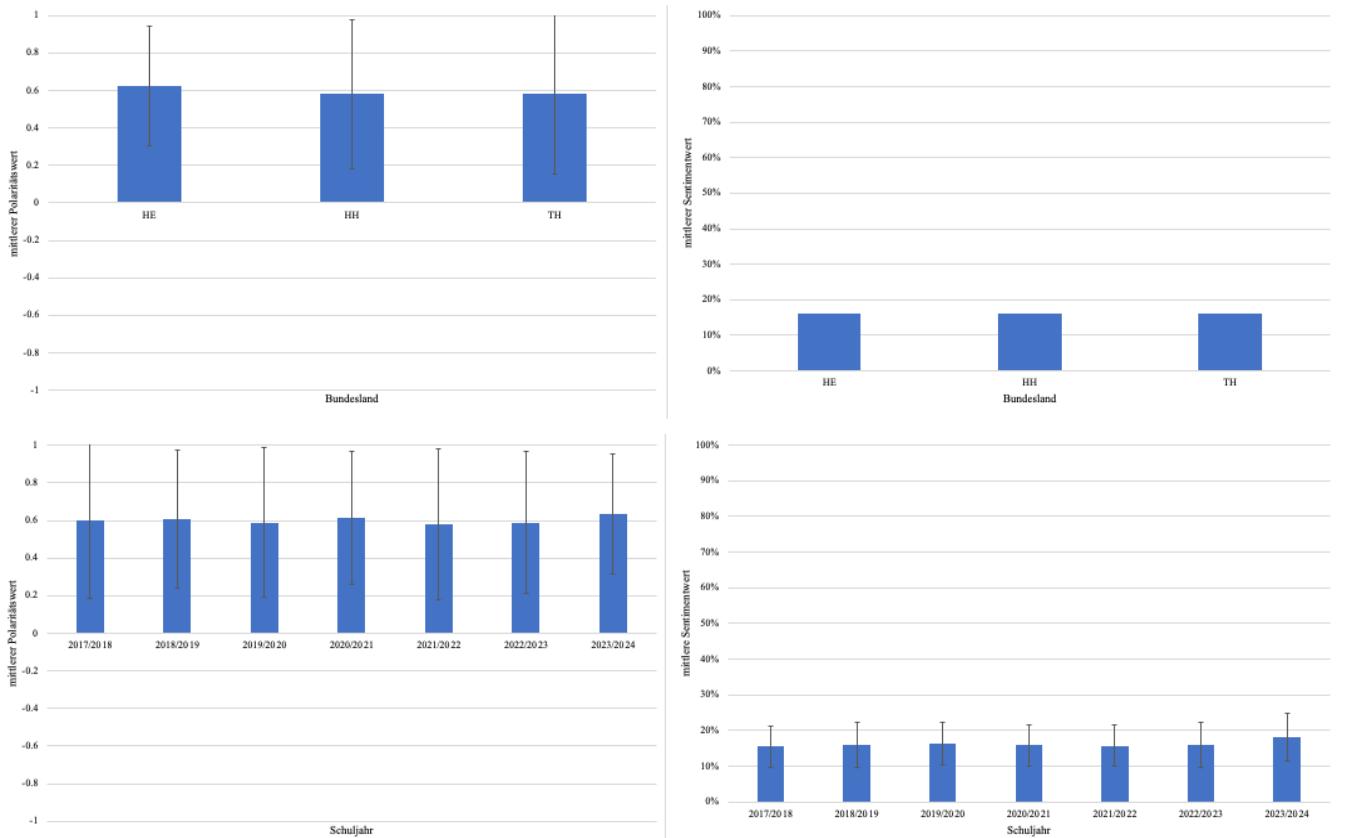
Kategorien und zugehörige Begriffe für die deduktive Themensuche

Kategorie	Suchbegriffe
Emotionen allgemein	*emot*, *ühl*, *affekt*, *rational*, *empath*
Negativ-aktivierend	*angst*, *wut*, *ekel*, *avers*, *sorg*, *frust*, *schuld*, *scham*, *hass*
Negativ-deaktivierend	*trau*, *hoffnungslos*
Positiv-aktivierend	*enthusias*, *neugier*, *hoffnung*, *stolz*, *spass*, *überrasch*
Positiv-deaktivierend	*zufrieden*

Die Analyse der Polaritätswerte und des Sentimentanteils zur Beantwortung der ersten Fragestellung zeigt – sowohl nach Bundesländern als auch nach Jahren differenziert – wenig Variation (siehe Abb. 6). Die Polaritätswerte sind durchweg positiv, etwa 80 % der als emotionsbezogen identifizierten Begriffe sind dem positiven Spektrum zuzuordnen und nur 20 % dem negativen. Auch der Sentimentanteil liegt sich konstant bei 16 %, etwas mehr als ein Zehntel aller Begriffe weisen also einen Emotionsbezug auf. Während dies nicht wie erwartet den zunehmend erhitzten politischen Diskurs widerspiegelt, erscheinen die Ergebnisse vor dem Hintergrund der werbenden Funktion der Veranstaltungstexte schlüssig. Darüber hinaus ist anzumerken, dass nur wenige Diskussionsformate angeboten wurden, sondern der Fokus auf Wissens- und Kompetenzvermittlung lag.

Abbildung 6

Polaritätswert (links) und Sentiment (rechts) nach Bundesland (oben) und Schuljahr (unten) differenziert



Im Rahmen der Analyse der zweiten Fragestellung hat sich allerdings gezeigt, dass Emotionen im Allgemeinen auch im Rahmen dieser Wissens- und Kompetenzvermittlung keine prominente Rolle zukamen. So wurden zu den Emotionsbegriffen insgesamt nur 62 Suchtreffer im gesamten Korpus identifiziert, die sich auf 37 der 1548 insgesamt erfassten Angebote verteilen. Begriffe mit den Wortstämmen *emot*, *fühl* und *empath* traten dabei am häufigsten auf, wobei unter *fühl* mehr als doppelt so viele Begriffe gefunden wurden als für die anderen beiden. Die genauere Betrachtung der Angebote mit Suchtreffern hat daran anschließend gezeigt, dass sich 13 dieser Veranstaltungen trotz des Vorkommens der Begriffe nicht explizit mit Emotionen auseinandersetzen, sodass nur 24 übrige Veranstaltungen mit Blick auf den Kontext der Thematisierung von Emotionen untersucht wurden. Im Zuge dessen wurden sechs grob definierte Kategorien identifiziert (Tab. 6). Eine dieser Veranstaltungen – der 14. Bundeskongress für politische Bildung 2019 zum Thema „Was uns bewegt. Emotionen in Politik und Gesellschaft“ – liegt dabei parallel zu den übrigen Veranstaltungen, da Emotionen hier ganzheitlich im Kontext von Politik und politischer Bildung aufgegriffen wurden.

Tabelle 6

Häufigkeit der Kategorien der Thematisierung von Emotionen in den Fortbildungsveranstaltungen

Kategorie	Häufigkeit
(Umgang mit) Gefühle(n) von Lernenden	7
Befähigung zu Empathie	2
Emotion als didaktisches Mittel	8
Emotion in der Kommunikation	2
Einfühlung bei Lehrkräften	3
Umgang mit den eigenen Emotionen	1

Die Kategorie „(Umgang mit) Gefühle(n) von Lernenden“ umfasst Veranstaltungen, in denen die Emotionen der Schüler:innen thematisiert werden. Teilweise stehen sie im Zusammenhang mit herausfordernden Themen wie NS-Gedenkstätten oder dem Nahostkonflikt, teils beziehen sie sich auf spezifische Gruppen wie bi- oder transsexuelle, jüdische oder muslimische Lernende. In vielen Fällen wird jedoch nicht explizit darauf hingewiesen, dass Lehrkräfte gezielt im Umgang mit diesen Emotionen geschult werden sollen – stattdessen erscheinen sie als Begleiterscheinung des Unterrichts. Zwei Veranstaltungen widmen sich dagegen gezielt der Förderung von Empathie bei Schüler:innen im Kontext von Lernen durch Engagement und Globalem Lernen. Die Nutzung von Emotionen als didaktisches Mittel wurde in acht Veranstaltungen – wie etwa zu Gedenkstättenbesuchen – thematisiert. Auch die Rolle von Emotionen in der Kommunikation wird in zwei Veranstaltungen behandelt. Dabei stehen der scheinbare Gegensatz zwischen Emotion und Rationalität sowie die Mediation bei emotional aufgeladenen Diskussionen im Mittelpunkt. Schließlich befassen sich einige Veranstaltungen auch mit den Emotionen der Lehrkräfte selbst. Allerdings widmet sich nur eine explizit dem Umgang mit eigenen Emotionen – erneut im Kontext von Gedenkstättenbesuchen. Drei weitere Veranstaltungen legen den Fokus auf die Förderung von Einfühlungsvermögen als essenzielle Kompetenz für Lehrkräfte im Umgang mit den Lernenden.

Auch die Suche nach diskreten Emotionen ergab nur für insgesamt 28 Fortbildungen Treffer, von denen 17 eine negative und zwölf eine positive Valenz aufweisen. Die Untersuchung des Kontextes dieser Angebote zeigt, dass die wiederholt genannten negativen Emotionen Angst, Wut und Hass besonders häufig im Zusammenhang mit gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit auftreten. Die entsprechenden Fortbildungsangebote beziehen sich dabei auf Themen wie Islamismus, Migration und Antisemitismus. Während die Mehrheit der

Angebote vor allem die gesellschaftliche Verbreitung dieser Emotionen anspricht, behandeln nur wenige explizit deren Auftreten im Klassenzimmer oder bieten Ansätze zum Umgang mit diesen Emotionen im schulischen Kontext.

Bei den positiven Emotionen fällt auf, dass diese vor allem zur Bewerbung der Veranstaltung selbst oder der vorgestellten Bildungsmaterialien verwendet werden, indem sie etwa Spaß oder Neugier bei den Lernenden in Aussicht stellen. Lediglich die Begriffe Hoffnung und Zufriedenheit werden inhaltlich aufgegriffen, wobei Zufriedenheit ausschließlich in ihrer negativen Ausprägung – also Unzufriedenheit – zur Beschreibung gesellschaftlicher Zustände in bestimmten Situationen auftritt. Die lernförderliche Rolle positiver Emotionen im Sinne eines didaktischen Mittels, das den Lehrkräften zur Verfügung steht, bleibt in den untersuchten Veranstaltungen also aus.

Während auf qualitativer Ebene eine angemessene Bandbreite an Kontextualisierungen rund um das Thema Emotionen in der Politik und politischen Bildung angeboten wird, ist der eklatante quantitative Mangel an Veranstaltungen unbedingt zu problematisieren. Gerade vor dem Hintergrund der von Behrens und Breuer (2019) beschriebenen Zögerlichkeit im Umgang mit emotionalen und polarisierten Schülerschaften im Kontext politischer Themen erscheint ein ausreichendes Angebot zur Vermittlung und Förderung emotionaler Kompetenzen und zum Umgang mit emotionalisierten politischen Diskursen im Unterricht als dringend erforderlich.

5.3 Zwischenfazit: Fachspezifische Bedarfe und strukturelle Herausforderungen

Die Ergebnisse der verschiedenen Untersuchungen zur Bestandsaufnahme des Lehrkräftefortbildungsverhaltens und -angebots im Unterrichtsfach politische Bildung haben bereits viele relevante Erkenntnisse sichtbar gemacht. So ist zunächst zu konstatieren, dass sich grundlegende Befunde aus vorherigen, nicht fachspezifisch ausgerichteten Analysen grob auf den gesellschaftswissenschaftlichen Fachbereich übertragen lassen: Sowohl persönliche Eigenschaften der Lehrkraft wie beispielsweise die Motivation als auch schulische Kontextfaktoren, u. a. Unterstützung der Schulleitung, wirken sich positiv auf das Fortbildungsverhalten aus. Auch strukturelle Faktoren – wie etwa die Dauer einer Fortbildung – zeigen die gleichen Effekte auf die Nachfrage durch Lehrkräfte im Unterrichtsfach der politischen Bildung wie sie in vorherigen Studien auch für andere Fachbereiche nachgewiesen wurden.

Darüber hinaus zeigen sich aber auch fachspezifische Befunde, die Anlass für weiterführende Forschungsvorhaben und bildungspolitische Bemühungen sein können. Zunächst ist mit Blick auf die zuvor wiedergegebenen Befunde zum positiven Zusammenhang zwischen Fortbildungsverhalten und persönlicher Motivation zu konstatieren, dass dieser bei Lehrkräften aus den Gesellschaftswissenschaften insbesondere für fachspezifische Inhalte hoch ausfällt. Dieses Ergebnis deckt sich mit der aus der Analyse der Angebote politischer Bildung resultierten Erkenntnis, dass eine höhere Nachfrage für explizit fachspezifische Angebote als für fachübergreifende vorliegt. Als problematisch anzusehen ist vor diesem Hintergrund, dass das vorliegende Fortbildungsangebot diesen und weiteren präferierten und als notwendig erachteten Bedarfen auf Seiten der Lehrkräfte nicht gerecht wird. Einerseits zeigen sich auf Ebene allgemein relevanter und curricular verankerter Themen politischer Bildung Defizite in Bereichen wie „Werte und Normen“ und „Soziales“, andererseits finden auch aktuellere und akutere Themenkomplexe wie etwa Emotionen nur wenig Berücksichtigung. Auch auf Ebene der Befunde zur effektiven Ausgestaltung von Fortbildungsangeboten lassen sich anhand der aktuellen Bestandsaufnahme Defizite aufzeigen. Insbesondere längere Veranstaltungen und Veranstaltungsreihen als die nachweislich wirksamsten Formate fehlen.

Daran anknüpfend ist festzustellen, dass in Hessen – als „Best-Practice“-Beispiel aus den drei ausgewählten Bundesländern mit Hinblick auf die Veranstaltungsausfälle – den geringsten Anteil an Veranstaltungsreihen aufweist. Hierin spiegelt sich vermutlich eine übergreifende Problematik der Lehrkräftefortbildung wider. So können gerade die Angebote, die nachweislich am wirksamsten sind, aufgrund fehlender zeitlicher Kapazitäten am wenigsten besucht werden. Würden die Fortbildungsinstitute die daraus resultierende fehlende Nachfrage zum Anlass nehmen Veranstaltungsreihen seltener anzubieten oder gänzlich zu streichen, würde das wiederum wissenschaftlichen Befunden und Empfehlungen widersprechen. Es ergibt sich also eine Unvereinbarkeit zwischen einer scheinbaren Bedarfsorientierung der Angebote und einer effektiven, wissenschaftlich basierten Ausgestaltung der Fortbildungskataloge, die nur durch eine institutionell veranlasste Vereinfachung von Fortbildungsteilnahmen für Lehrkräfte aufgelöst werden kann.

Ungeachtet der Hintergründe – seien sie institutioneller oder konzeptueller Natur – könnte diese defizitäre Ausgestaltung einen Erklärungsansatz für die eher gering ausfallende Fortbildungsteilnahme der Lehrkräfte in den Gesellschaftswissenschaften, die trotz besonders hoher Motivation festzustellen ist, darstellen. Allerdings wäre diese Vermutung nur dann

haltbar, wenn die Befunde wirklich ausschließlich für diesen Fachbereich gelten würden. Da analoge Untersuchungen des Angebots in anderen Bereichen (noch) nicht vorliegen, verbleiben die Annahmen diesbezüglich auf einer spekulativen Ebene. Auch für die empirisch begründete Suche nach weiteren möglichen Ursachen für diese aufgefundenen Diskrepanz zwischen Motivation und Verhalten fehlt es – zumindest im deutschsprachigen Raum – an gezielter Forschung an der Schnittstelle von politischer Bildung und Lehrkräftebildung. Aus diesem Grund sollen im folgenden und letzten empirischen Abschnitt dieser Arbeit die internationalen wissenschaftlichen Bemühungen zu eben diesem Untersuchungsgegenstand in den Blick genommen werden.

6 Politische Bildung im internationalen Vergleich

6.1 Internationale Konzeptionen politischer Bildung: Ein Überblick

Wie in den vorherigen Kapiteln bereits wiederholt aufgeworfen wurde, stellt die politische Bildung ein vielschichtiges Feld dar, innerhalb dessen bereits im nationalen Kontext eine Vielzahl verschiedener Konzepte vorliegt, die klare Abgrenzungen auf inhaltlicher, methodischer und organisationaler Ebene erschweren. Erweitert man den Blick auf die politische Bildung um die globale Perspektive, so verstärkt sich diese konzeptionelle Uneinigkeit und strukturelle Heterogenität weiter.

Insbesondere auf Ebene der außerschulischen Bildung zeigt sich im aktuellen Diskurs eine Dominanz von Konzepten rund um *Citizenship Education*. Dabei gestaltet sich die Abgrenzung von klassischer politischer Bildung bzw. *Civic Education* ähnlich wie die zur Demokratiepädagogik im deutschen Diskurs. Zwar ist eine klare Distinktion aufgrund fehlender klarer Definitionen und einer oft synonymen Verwendung der Begriffe in Politik und Wissenschaft nur begrenzt möglich, allerdings wird *Civic Education* einem eher traditionellen Verständnis zugeordnet, das das Vermitteln von Wissen und Kompetenzen zur Befähigung zu Mündigkeit umfasst, während *Citizenship Education* als lebensweltlich breiterer Ansatz mit einem normativen Fokus auf sozialem Lernen und dem Erfahren demokratischer Verhaltensweisen verbunden wird (Lösch, 2009; Muleya, 2018).

Aufgegriffen wird das letztgenannte Konzept über die nationale Ebene hinaus im Rahmen von verschiedenen Bildungsprogrammen und -initiativen. In Europa wurde der Ansatz erstmals in

den 90er Jahren in Förderprogrammen für EU-Mitgliedstaaten implementiert, seither wird immer wieder darauf rekurriert (Zeuner, 2006). Der Fokus liegt dabei explizit auf der Ausbildung nationaler und europäischer Zugehörigkeit und Bürgerschaft, die über das Erleben aktiver Partizipation und demokratischer Teilhabe gefördert werden soll (Veugelers, 2021). Auch auf globaler Ebene gewinnt das Konzept der *Global Citizenship Education* an Bedeutung, wobei hier noch ein Schritt weiter von traditioneller politischer Bildung abgewichen wird, indem die Förderung eines allgemeinen Verständnisses von zwischenmenschlich wichtigen Werten und Gemeinschaftlichkeit avisiert wird (Oxley & Morris, 2013). Obwohl diese Konzepte schon seit längerer Zeit bestehen, haben sie in den letzten Jahren insbesondere vor dem Hintergrund zunehmender Entdemokratisierung und Radikalisierung sowie der Abnahme politischer Partizipationsbereitschaft und nationaler Zugehörigkeitsgefühle an Popularität gewonnen (Eis, 2015; Washington & Barton, 2025). Trotz dieser Begründungen für die „Hochkonjunktur“ dieser international orientierten Konzepte bestehen gerade von Seiten der Wissenschaft einige Kritikpunkte.

Ein zentraler Einwand besteht in der Entpolitisierung von Demokratie und dem Bürgerbegriff (Widmaier, 2008). Durch die Fokussierung bürgerschaftlichen und sozialen Engagements besteht die Möglichkeit der Verdrängung politischer Partizipationsmöglichkeiten, die gerade in Konzepten auf internationaler Ebene nicht im Vordergrund stehen. Auch Lösch (2009) sowie Bünger und Mayer (2009) warnen vor einer nicht gerechtfertigten Verdrängung politikwissenschaftlicher und -didaktischer Ansätze sowie der Normierung und Mechanisierung demokratischer Partizipationsprozesse. Diese Sorge wird auch von Biesta (2011) und Hess (2009) hervorgehoben, die beide eine Verengung demokratischer und politischer Bildung auf bloße Kompetenzvermittlung befürchten, wodurch weitere kritische Bestandteile politischer Bildung – etwa kritisches Denken und Reflexionsfähigkeit – in den Hintergrund geraten. Über diese inhaltlichen Kritikpunkte hinaus bemängelt Lösch (2009), dass feststellbare Demokratiedefizite nicht in unzureichendem Wissen und Kompetenzen der Bürger:innen begründet liegen, sondern eher in einem strukturell bedingten Fehlen von Partizipationsmöglichkeiten.

Trotz dieser Kritikpunkte haben sich die Bildungsinitiativen von EU und UNESCO zu *Global Citizenship* und daran anknüpfende Konzepte wie *Entrepreneurship Education* oder „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ nicht nur im Rahmen verschiedener international angelegter Programme und Empfehlungen manifestiert, sondern vielfach auch Eingang in die schulischen

Curricula auf nationaler Ebene gefunden (Myers, 2016). Über diese gemeinsamen inhaltlichen Tendenzen hinaus sind nationale Konzepte schulischer politischer Bildung allerdings von erheblicher Heterogenität gekennzeichnet.

6.2 Nationale Modelle politischer Bildung im Schulkontext

Die schulische politische Bildung bewegt sich im Spannungsfeld zwischen nationalstaatlichen und internationalen bzw. globalen Konzepten. Während zuvor genannte internationale Bildungsinitiativen neue Impulse setzen, bleibt die Frage nach der Integration dieser Ansätze in bestehende strukturelle, inhaltliche und didaktische Traditionen offen. Die Auflösung dieses Spannungsfeldes variiert dabei erheblich. Da die vermittelten Inhalte und das Wissen in der politischen Bildung anders als in anderen Fächern maßgeblich durch nationalstaatliche Eigenheiten im jeweiligen politischen System sowie den vorherrschenden Ideologien, Normen und Werten beeinflusst werden, ergeben sich hier weitere Divergenzen (Kennedy, 2012).

Für den europäischen Raum zeigen sich diese Divergenzen trotz gemeinsamer globaler wie auch europäischer Einflüsse und Bildungsprogramme sowohl auf struktureller als auch auf inhaltlicher Ebene. In einer Analyse der politischen Bildungsstrategien europäischer Staaten aus dem Jahr 2021 zeigt Veugelers auf, dass zwar zehn der EU-Mitgliedsstaaten einen Fokus auf die Implementierung von *(European) Citizenship Education* gelegt haben, allerdings von Schwierigkeiten dabei und in der Definition des Konzepts berichten. Inhaltliche Varianzen zeigen sich auch im Einbezug anderer Fachrichtungen und der Auslegung demokratischer Werte. Während in Litauen und Portugal beispielsweise ein besonderer Fokus auf historische Inhalte gelegt wird, fließen in den Niederlanden und Spanien auch religiöse Facetten ein. In Deutschland und Griechenland wird darüber hinaus aufgrund lokaler Gegebenheiten ein sichtbarer Fokus auf den Migrationsaspekt gelegt. Auf der Ebene gemeinschaftlich bedeutsamer Werte zeigt sich in Osteuropa eine Dominanz von Disziplin und Anpassung; im Westen werden stattdessen Freiheit und kritische Auseinandersetzung fokussiert. Weitere Variationen zeigen sich daran anknüpfend auch in der fachlichen Organisation: Einige Staaten wie Polen, England und Irland haben ein spezifisches Unterrichtsfach etabliert, während politische Bildung in Italien und Dänemark in andere Fächer integriert wird (Eurydice, 2017; Schulz et al., 2010).

Blickt man über europäische Grenzen hinaus, so zeigen sich ebenfalls Divergenzen. Auf struktureller Ebene ist die genaue Ausgestaltung der politischen Bildung an den Schulen in den USA und Australien ähnlich wie in Deutschland den jeweiligen Bundesstaaten überlassen, wobei es in Australien zumindest grobe nationale Standards gibt (Morris & Cogan, 2001). Anknüpfend an diese Freiheiten auf struktureller Ebene sind auch die inhaltlichen Definitionen und Auslegungen politischer Bildung hier eher allgemein und wenig differenziert. Der Fokus liegt dabei im Allgemeinen auf der Erziehung mündiger Bürger:innen und der Vermittlung von Wissen zu politischen Prozessen, Menschenrechten und der freien Marktwirtschaft. Anders gestaltet sich die politische Bildung in vielen asiatischen Ländern. So gelten beispielsweise in Japan, Taiwan und Thailand klare nationale Standards, die die Inhalte, fachliche Organisation und Lernzeiten definieren. Darüber hinaus zeigt sich in diesen Ländern und auch in der Sonderverwaltungszone Hongkong grundsätzlich ein stärkerer Fokus politischer Bildung auf moralisches Verhalten, zwischenmenschliche Werte wie Ehrlichkeit und Höflichkeit sowie auf die nationale Identität. Gleichzeitig wird internationalen und globalen Einflüssen und Perspektiven eine hohe Bedeutung beigemessen. In weniger liberalen asiatischen Nationen weicht die politische Bildung allerdings von diesen vergleichsweise liberalen Ansätzen ab. In den autoritär regierten Staaten stehen vielmehr eher undemokratische Ansätze politischer Bildung im Fokus, insbesondere hinsichtlich der Beeinflussung der Bürger:innen von einem jungen Alter an (Kennedy & Li, 2014).

6.3 Internationale Forschung zu politischer Bildung in der Lehrkräftebildung (Artikel 4)

Trotz oder gerade aufgrund dieser erheblichen Heterogenität in der Konzeption und Organisation politischer Bildung ist auch die Forschung – insbesondere in Deutschland – bisher oft auf nationaler Ebene verblieben (Kolleck, 2022). Einerseits verbleibt die Forschung zu spezifischen Wirkmechanismen politischer Bildung häufig im nationalen Kontext – nicht zuletzt aufgrund der jeweils sehr speziellen organisatorischen Strukturen. Andererseits wird auf internationaler Ebene, etwa auf Ebene von *Large-Scale Assessments* und internationalen Vergleichsstudien, oftmals auf eine Untersuchung politischer Bildung verzichtet, da eine einheitliche Definition schwer konsensfähig ist (Torney-Purta & Amadeo, 2013). Dabei zeigen die wenigen Studien, die eine solche Perspektive gewählt haben, deren Potenziale auf. In einer Sekundäranalyse der Ergebnisse zweier solcher Projekte – der *International Civic and Citizenship Education Study* (ICCS) und der *Civic Education Study* (CIVED) –, die immerhin 19 verschiedene Bildungssysteme untersuchen, konnten Knowles et al. (2018) erste übergreifende Muster und Erkenntnisse ableiten. Sie zeigen auf, dass die vier Aspekte des

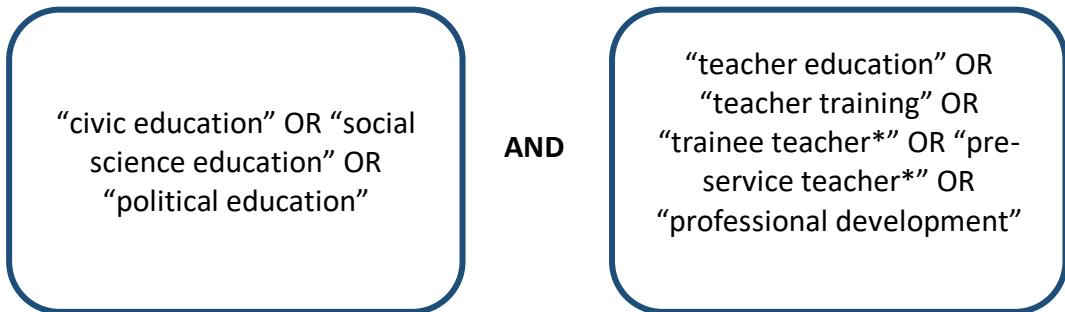
offenen Klassenklimas, verschiedener Unterrichts- und Lernkonzepte, der Lernendenidentität und die Profile von Bürgerschaftsnormen und -vorstellungen zentrale Ansatzpunkte für die Gestaltung erfolgreicher politischer Bildung darstellen.

Trotz dieser Belege für den Nutzen vergleichender und übergreifender Analysen der heterogenen Systeme stellen diese wie dargelegt bislang nur einen verschwindend geringen Anteil der Forschung dar. Zwar zeigt sich vor dem Hintergrund aktueller politischer und gesellschaftlicher Herausforderungen im Allgemeinen ein steigendes Forschungsaufkommen zum Themenfeld politische Bildung, internationale Koordination und Austausch oder gemeinsame Evaluationen finden aber wenig bis gar nicht statt (Fitzgerald et al., 2021). Insbesondere im Bereich der Lehrkräftebildung werden sowohl zwischen den politisch Bildenden selbst als auch in der Bildungspolitik Unstimmigkeiten mit Blick auf die Art und Weise der Vermittlung politischer Bildung moniert (Eurydice, 2017; Westheimer, 2019). An diese Leerstelle anknüpfend wurden bereits vereinzelt Literaturanalysen durchgeführt, die allerdings bisher vor allem den breiteren Bereich der *(Global) Citizenship Education* fokussieren (Estellés & Fischman, 2021; Pérez-Rodríguez et al., 2024; Yemini et al., 2019).

Ziel des Schlussabschnitts der vorliegenden Dissertation war es, diesen identifizierten Lücken und Bedarfen entsprechend im Rahmen einer systematischen Literaturanalyse einen Überblick über den internationalen Forschungsstand zur Schnittstelle der Themenbereiche politischer Bildung und Lehrkräftebildung zu geben. In einer Trias wurden dabei zunächst die allgemeinen Charakteristika der Studien dargestellt, die verwendeten Methoden betrachtet und schließlich die Kernthemen und Herausforderungen für die politische Bildung gesammelt. Ein solcher Überblick soll vor allem eine Orientierung für künftige Forschungsarbeiten darstellen, indem einerseits Ansatzpunkte und andererseits Leerstellen aufgezeigt werden. Mittels Suchbegriffe wurde sollte der Fokus auf politische Bildung im engeren Sinne gelenkt werden und nicht auf die Konzepte rund um *Citizenship Education*, wobei auch dieser Ansatz aufgrund der oft gleichwertig verwendeten Begriffe nicht zwangsläufig die gewünschten Ergebnisse liefert.

Abbildung 7

Suchbegriffe für die Literaturrecherche in WoS und ERIC



Für die Analyse wurde Literatur zu den in Abbildung 7 dargestellten Suchbegriffen aus den Literaturdatenbanken *Web of Science* (WoS) und *Education Resources Information Center* (ERIC) gesammelt. Es wurden lediglich solche Publikationen berücksichtigt, die auf Englisch in einem Zeitraum zwischen 2015 und 2024 sowie im Rahmen eines doppelblind referierten Verfahrens publiziert wurden. Darüber hinaus erfolgte eine Prüfung der inhaltlichen Bezüge zu den Themenbereichen politische Bildung und Lehrkräftebildung in einem initialen Screening der Abstracts. Dieses Verfahren resultierte in einer finalen Sammlung von 86 Publikationen, die im Rahmen der weiterführenden Analysen Berücksichtigung fanden (siehe Abb. 8).

Die Betrachtung der allgemeinen Charakteristika der Publikationen hat zunächst gezeigt, dass der Großteil der erhobenen Arbeiten der Empirie zuzuordnen ist (70 %) ist. Allerdings fokussieren nur etwa 43 % der Arbeiten tatsächlich die Schnittstelle zwischen Lehrkräftebildung und politischer Bildung, während die Lehrkräftebildung ansonsten nur in den Implikationen im Rahmen von meist unkonkreten Handlungsempfehlungen Erwähnung findet. Für die darauffolgende Analyse der methodischen Ansätze wurde diesen Ergebnissen entsprechend nur die Untergruppe der 43 % passfähigen Studien berücksichtigt, die wiederum empirisch angelegt sind. Die verbleibenden 22 Publikationen wurden dann mithilfe einer adaptierten und erweiterten Version der *Process-and-criteria-classification* (PCC) nach König et al. (2023) methodisch eingeordnet (siehe Tab. 7 für das Klassifizierungsschema und die Ergebnisse dessen).

Abbildung 8

Prozess der LiteratURAUSWAHL

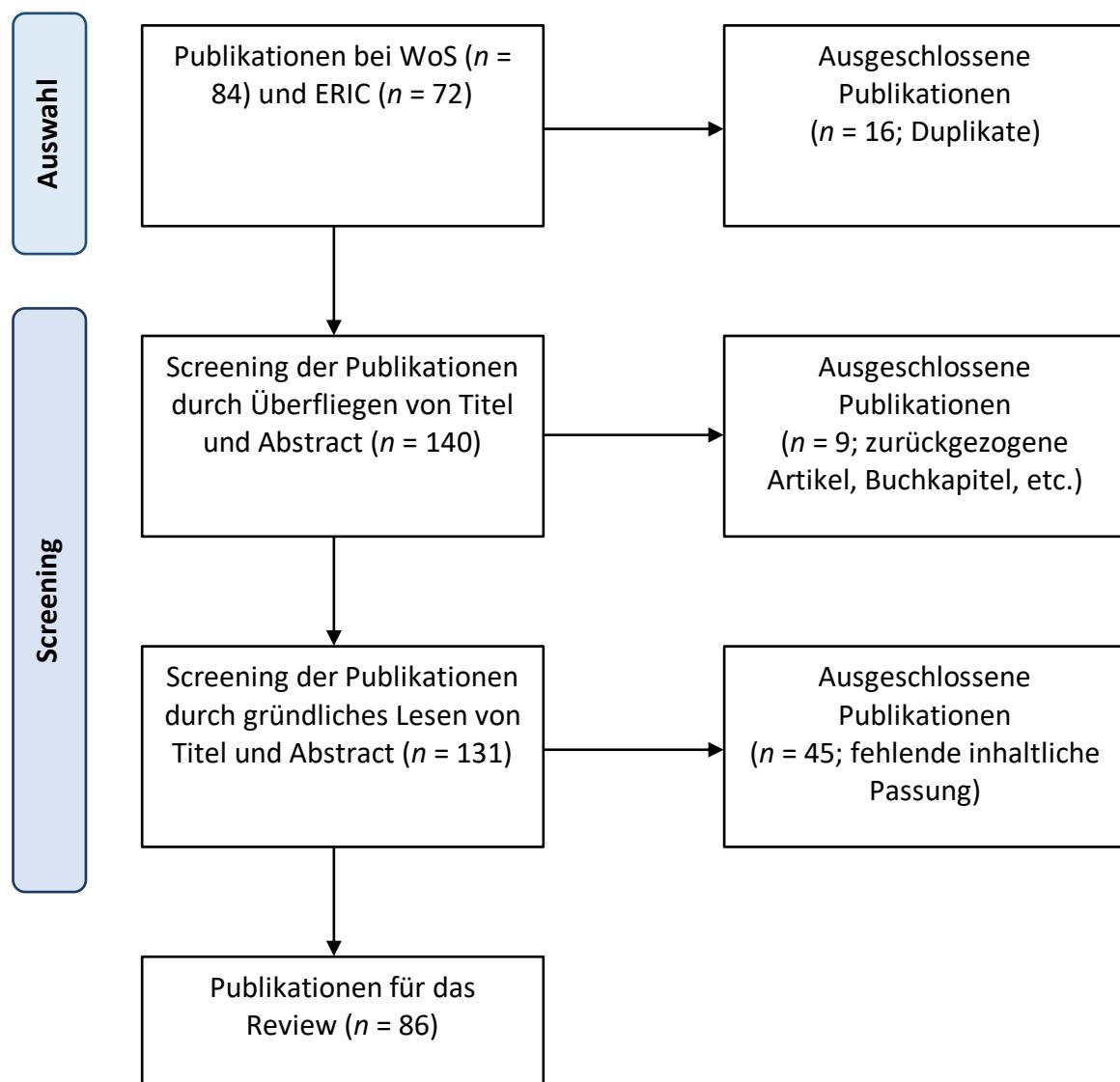


Tabelle 7

Analysekategorien nach der PCC sowie die zugehörigen Häufigkeiten der analysierten Untergruppe

Bereich	Analysekategorie	n
Institutionelle Organisation	Strukturelle Ebene	12
Design	Interventionsebene	10
	Adaptive Ebene	0
Anwendungsbereich	Umfrage	15
	(Quasi-)Experimentell	7(5)
Kriterium	Programmevaluation	4
	Programmvalidierung	6
Phase der Lehrkräftebildung	Curriculumsbezug	6
	Konstruktbezug	12
	Bezug zu professionellen Ansprüchen	4
Schulart	Hochschule	17
	Vorbereitungsdienst	1
	Lehrkräftefortbildung	3
Anmerkung.	Primarstufe	6
	Sekundarstufe I	1
	Sekundarstufe II	1

Anmerkung. Unter „Anwendungsbereich“ werden nur die zehn Studien betrachtet, die auf Interventionsebene angesiedelt sind; eine der Studien gibt keinen expliziten Bezug zur Phase der Lehrkräftebildung an; 14 der Studien fokussieren keine Schulart explizit.

Wenn auch erwartbar, ist an diesen Befunden auffällig, dass vor allem der adaptiven Ebene – konzeptualisiert als Maßnahmen, die über die regulären Formate der Lehrkräftebildung hinausgehen – wenig Aufmerksamkeit geschenkt wird. Darüber hinaus fehlt es an experimentellen Studien, was in der Natur des Untersuchungsgegenstandes begründet liegen mag, nichtsdestotrotz einen bestenfalls zu berücksichtigenden Aspekt für die Gestaltung zukünftiger Forschung darstellt. Nicht zuletzt, um eine breite Gültigkeit und Nützlichkeit von Forschungsergebnissen zu gewährleisten, gilt es, methodische Qualitätsstandards zu erfüllen. Auch auf Ebene des Forschungsgegenstands zeigt sich sowohl für die untersuchte Phase der Lehrkräftebildung als auch für die Schulart eine gewisse Unausgewogenheit. Während die Phasen vor dem aktiven und selbstständigen Einstieg in den Lehrberuf viel Aufmerksamkeit erfahren, bleibt die Fortbildung aktiver Lehrkräfte vergleichsweise wenig beachtet. Dies könnte

zwar in der stärkeren Institutionalisierung der vorherigen Phasen und die dementsprechend bessere Untersuchbarkeit begründet liegen –, dennoch sollte dieses Ungleichgewicht in der Planung weiterer Untersuchungen berücksichtigt werden. Interessanterweise wird mit Blick auf die Schularbeit besonders die Primarstufe beforscht, obwohl politische Bildung hier deutlich seltener Bestandteil mandatierter Bildungspläne ist (Eurydice, 2017). Dieser Befund könnte einerseits darauf hindeuten, dass diese Lücke über stärkere Beforschung zu kompensieren versucht wird oder andererseits die bereits im Vorhinein geäußerte Vermutung widerspiegeln, dass ein größerer Fokus auf demokratiepädagogischen Konzepten als auf klassischer politischer Bildung liegt. Ebenfalls auffällig ist hier das Fehlen expliziter Thematisierungen von berufsbildenden und sonderpädagogischen Schulen.

Anschließend daran hat auch die Analyse der inhaltlichen Ebene relevante Erkenntnisse für weitere Forschungsanstrengungen ergeben. Ein erster Blick auf die Kernthemen der verschiedenen Arbeiten (siehe Tab. 8) zeigt zunächst, dass ein Großteil der Studien den Fokus weniger auf die Inhalte politischer Bildung selbst richtet, als vielmehr auf die Erprobung fachspezifischer Lehrmethoden wie etwa *Service-Learning* legt, die dann im Zusammenhang mit Themen politischer Bildung untersucht werden. Anknüpfend an die unter 6.1 beschriebene Dominanz von *Citizenship Education* zeigt sich trotz des gewählten Suchfokus auf politische Bildung bzw. *Civic Education*, dass verschiedene Formen von Bürgerschaft (z. B. digitaler oder globaler) einen weiteren Schwerpunkt in den fokussierten Arbeiten darstellen. Darüber hinaus werden auch curriculare Strukturen und Lehrkräfteeinstellungen und -fähigkeiten untersucht, wobei oft das Fehlen bestimmter Fähigkeiten – etwa fachwissenschaftliche Kompetenzen oder kritisches Denken – thematisiert wird.

Tabelle 8

Häufigkeit wiederkehrender Themen in der Untergruppe der Studien

Thema	<i>n</i>
Bestimmte Lehrmethoden	10
Arten von Bürgerschaft	8
Die Rolle kritischen Denkens	8
Das Fehlen politischer oder curricularer Initiativen	7
Das Fehlen von Lehrkräftekompetenzen	6
Herausforderungen politischer Bildung	5

In der Kondensation der Ergebnisse der Literaturanalyse werden schematische übergreifende Muster sichtbar: Zunächst spiegelt sich die international und institutionell unklare Definition und Abgrenzung politischer Bildung und verwandter Konzepte auch in der Forschung wider, was sowohl die zielgerichtete Durchführung dieser Analyse als auch die gemeinsame wissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem Fachbereich erheblich erschwert. Ein zweiter zentraler Befund ist der relative Mangel an methodisch hochwertigen Studien. Zwar lässt sich dieser durch die Natur des Untersuchungsgegenstandes schulischer Bildung begründen, er trägt jedoch dazu bei, dass die breite Übertragbarkeit von Befunden sowie das Durchführen anknüpfender Forschungsarbeiten stark eingeschränkt werden. Zuletzt ist auffällig, dass der Fokus der betrachteten Arbeiten in der Regel nicht der avisierten Schnittstelle von politischer Bildung und Lehrkräftebildung entspricht. Wie bereits zu Beginn festgestellt, bezieht sich mehr als die Hälfte der Stichprobe nur in den Implikationen auf die Lehrkräftebildung und untersucht diese nicht explizit. Überdies weisen die in der Untergruppe empirischer Studien mit vermeintlichem Fokus auf politische Bildung in der Lehrkräftebildung verorteten Arbeiten nur in wenigen Fällen einen fachlichen Fokus auf. Vielmehr werden allgemeine Methoden und Gegenstände der Lehrkräftebildung anhand von vage der politischen Bildung zugehörigen Themen untersucht. Abschließend sollten sich zukünftige wissenschaftliche Bemühungen (a) dem Schaffen einer gemeinsamen und klar abgrenzbaren definitorischen Grundlage, (b) der Verwendung hochwertiger Forschungsmethoden und zuletzt (c) der Untersuchung spezifischer Herausforderungen der politischen Bildung – etwa der im Rahmen von Abschnitt 3 aufgeführten – widmen.

7 Ergebnisse, Diskussion und Ausblick

Vor dem Hintergrund der erheblichen gesellschaftlichen Relevanz qualitativ hochwertiger politischer Bildung sowie der Wirkmächtigkeit von Lehrkräftefortbildungen für die Verbesserung der Unterrichtsqualität bestand das Ziel der vorliegenden Dissertation zunächst darin, eine breite Bestandsaufnahme der Lehrkräftefortbildungen im Feld der politischen Bildung vorzunehmen. Dabei standen sowohl inhaltliche als auch strukturelle Merkmale der Fortbildungen im Fokus, um die Einhaltung empirisch belegter Gütekriterien zu überprüfen, inhaltliche Leerstellen identifizieren und schließlich bildungspolitische Handlungsempfehlungen ableiten zu können. Zur Einbettung dieses Kernziels wurde darüber hinaus im Vorfeld untersucht, inwiefern davon ausgegangen werden kann, dass bisherige – fachübergreifend oder -fremd gewonnene – Annahmen zu Wirkmechanismen hinter

Fortbildungsbesuchen und -erfolgen auch für den gesellschaftswissenschaftlichen Fachbereich als gültig angenommen werden können. Zudem erweitert der abschließende Teil der Arbeit die Perspektive auf den internationalen Raum, indem mithilfe einer systematischen Literaturanalyse untersucht wurde, inwiefern politische Bildung in der Lehrkräftebildung einen Gegenstand globaler Forschungsbemühungen darstellt. Abschließend sollen die hieraus gewonnenen Erkenntnisse vor dem Hintergrund der methodischen und inhaltlichen Einschränkungen des Vorhabens systematisch erklärt, kontextuell eingeordnet sowie hinsichtlich praktischer und wissenschaftlicher Implikationen diskutiert werden. Dabei erfolgt angesichts der methodischen Heterogenität der einzelnen Arbeitsschritte eine Orientierung an der unter Abschnitt 4 in Abbildung 3 aufgezeigten Struktur der Dissertation orientiert, wobei im Rahmen der Schlussbetrachtung ein die Forschungsanliegen verbindendes Fazit gezogen wird.

7.1 Ausgangslage: Fortbildungsverhalten von Lehrkräften im gesellschaftswissenschaftlichen Bereich

Zunächst lag der Fokus des Dissertationsvorhabens darin, Aufschluss darüber zu erlangen, ob – und wenn ja, inwieweit – geltende Befunde zu Zusammenhängen zwischen verschiedenen prädisponierenden Faktoren auf individueller und struktureller Ebene mit dem Fortbildungsverhalten auch auf Lehrkräfte aus dem gesellschaftswissenschaftlichen Fachbereich zu übertragen sind. Dazu wurden Daten des NEPS-Panels zum Fortbildungsverhalten von Lehrkräften sowie personellen (z. B. Motivation) und strukturellen Merkmalen (z. B. schulischer Unterstützung) untersucht. Dabei zeigte sich, dass die Zusammenhänge dieser Faktoren mit dem Fortbildungsverhalten der Lehrkräfte grundsätzlich dem entsprechen, was bereits für andere Fachbereiche nachgewiesen wurde, wobei gerade die persönliche Motivation eine besondere Rolle zu spielen scheint. Allerdings zeigt sich vor dem Hintergrund dieser nachgewiesenen Zusammenhänge eine Diskrepanz zwischen der Motivation, die im Bereich der Gesellschaftswissenschaften höher ausfällt als im kontrastierten MINT-Bereich, und einer fehlenden Übersetzung dessen in Form vermehrter Fortbildungsteilnahmen.

Die vorliegenden Ergebnisse sind unter Berücksichtigung einiger Limitationen der Stichprobe zu betrachten. So besteht diese erstens nur aus Berufseinstiegenden, sodass nicht zwingend von einer Repräsentativität für die Gesamtheit aller Lehrkräfte ausgegangen werden kann. Zweitens

besteht kein klarer Bezug zu spezifischen Fächern, sondern nur zu den jeweiligen Fachbereichen, die nicht zuletzt aufgrund der Mehrfachbelegung der Lehrkräfte nicht eindeutig voneinander abgegrenzt, sondern vielmehr immer nur mit der Restgruppe kontrastiert werden können. Nichtsdestotrotz liefern diese Erkenntnisse einen ersten Grundstein für die Anlage fachspezifischer Studien zu Fortbildungseffekten, indem sie aufzeigen, dass sich der bisher unterbeleuchtete gesellschaftswissenschaftliche Fachbereich zumindest in Grundzügen entlang der für andere Fachbereiche geltenden Befunde zu verhalten scheint. Des Weiteren ergeben sich vielversprechende Ansätze für zukünftige Forschungsvorhaben, in denen einerseits untersucht werden sollte, welche Faktoren zu der benannten Diskrepanz zwischen Fortbildungsmotivation und -verhalten bei den Lehrkräften aus dem gesellschaftswissenschaftlichen Fachbereich beitragen und ob diese Faktoren dann andererseits wirklich fachspezifisch begründbar sind. Ein erster Schritt zur Bearbeitung der erstgenannten Fragestellung wurde im Rahmen der Kernuntersuchung der vorliegenden Dissertation über die Analyse des fachspezifischen Fortbildungsangebots vorgenommen, welches je nach Ausgestaltung ein Hemmnis für die Teilnahme an Fortbildungen darstellen kann.

7.2 Kerngegenstand: Das Fortbildungsangebot in der politischen Bildung

Im zweiten Forschungsvorhaben wurden die Fortbildungskataloge für Lehrkräfte in den Blick genommen, um einerseits die Fragestellungen der Dissertationsschrift zur inhaltlichen und strukturellen Ausgestaltung des Angebots und Lehrkräftefortbildungen in der politischen Bildung zu bearbeiten und andererseits anknüpfend an die Ergebnisse der ersten Analyse zu überprüfen, ob ein möglicherweise defizitär ausgestaltetes Angebot einen Grund für die nicht gemäß der Motivation ausfallende Fortbildungsteilnahme darstellen könnte. Hierfür wurden exemplarisch strukturelle Merkmale sowie Inhalte aller Angebote für politisch bildende Lehrkräfte zwischen den Jahren 2018 und 2023 aus den Bundesländern Hamburg, Hessen und Thüringen erhoben. Die strukturellen Merkmale – wie etwa das Veranstaltungsformat, die Dauer oder auch der Zeitpunkt – wurden hier neben einer deskriptiven Aufbereitung in Bezug zum Veranstaltungsausfall als Indikator für fehlende Nachfrage gesetzt, um auch hier zusätzlich zu den zuvor erläuterten Fragestellungen bestehende Befunde zu anderen Fachbereichen für die Gesellschaftswissenschaften bzw. die politische Bildung zu validieren. Die Inhalte wurden zusätzlich sowohl einer deskriptiven Analyse unterzogen, um dominierende Themenfelder zu identifizieren, als auch mit spezifischem Fokus auf den zunehmend an Relevanz gewinnenden Themenbereich der Emotionen analysiert.

Auch mit Blick auf die Beantwortung dieser zweiten Fragestellungen liegen methodische Limitationen vor, die vor der Betrachtung der Ergebnisse sowie der daraus resultierenden Implikationen adressiert werden sollen. Zunächst liegt durch die Auswahl einzelner Bundesländer eine aus forschungspragmatischen Gründen zwar sinnvolle, aber dennoch die Repräsentativität einschränkende, begrenzte Datenbasis zugrunde. Allerdings wurde bei der Auswahl der Bundesländer darauf geachtet, eine möglichst breite Dichte an Daten, Heterogenität an Konzeptionen politischer Bildung und verschiedene Typen von Bundesländern abzubilden, um die Repräsentativität zu maximieren. Zusätzlich lässt sich die Beschränkung auf allgemeinbildende Schulformen kritisieren, wobei dies vor allem durch die Anschlussfähigkeit an bestehende Studien zu begründen ist. Deshalb sollten anknüpfende Untersuchungen durchgeführt werden, um auch die Angebote für Politiklehrkräfte im Bereich der Primarstufe, der Berufsschule sowie der sonderpädagogischen Förderschulen zu beleuchten.

Auf struktureller Ebene zeigen die Ergebnisse der Analysen, dass Effekte von Tageszeit und Veranstaltungsformat auf die Teilnahme festzustellen sind – Präsenztermine sowie Veranstaltungen mit Beginn in der Morgen- oder Mittagszeit werden eher besucht – die Effektstärken allerdings gering ausfallen. Ein erhöhtes Angebot solcher Veranstaltungen könnte also die Teilnahmehäufigkeit fördern, es kann aber nicht davon ausgegangen werden, dass hiermit erhebliche Erfolge erzielt werden. Nichtsdestotrotz sollten die Befunde bei der Ausgestaltung des Angebots Berücksichtigung finden. Anknüpfend daran zeigt sich ein Einfluss der inhaltlichen Ausgestaltung: Angebote, die sich ausschließlich auf das jeweilige Unterrichtsfach politischer Bildung beschränken und keine querschnittlichen Bezüge zu anderen Fächern aufweisen, werden bevorzugt besucht. Auch dieser Befund kann für die Ausgestaltung des Angebots durch die Fortbildungsinstitute herangezogen werden. Weiterhin zeigen die Befunde auf inhaltlicher Ebene eine heterogene Themenverteilung zwischen den Bundesländern auf, die allerdings vorwiegend auf den jeweiligen Fächerzuschnitt (wie etwa das Übergewicht wirtschaftlicher Themen in Hessen, wo das Unterrichtsfach als „Politik-Wirtschaft“ denominiert ist) zurückzuführen zu sein scheint. Auffälliger sind dagegen inhaltliche Leerstellen im Bereich der Themen „Werte und Rechte“ und „Soziales“, die für alle hier betrachteten Bundesländer festzustellen sind. Auch die tiefergehende Analyse des Aufgreifens von Inhalten rund um den Themenkomplex der Emotionen in der politischen Bildung hat erhebliche Defizite aufgezeigt. So greifen nur 24 der insgesamt 1.548 erhobenen

Angebote – also nur etwa 1,5 % – emotionsbezogene Themen auf. Innerhalb dieser Angebote wird die Komplexität des Themenbereiches zwar in der Vielfalt der Thematisierungen vom Umgang mit den eigenen Emotionen bis hin zur Verwendung von Emotionen als didaktisches Mittel deutlich, nichtsdestotrotz ist insgesamt von einer signifikanten Unterrepräsentation zu sprechen. Da hier von vielen Lehrkräften gerade im Kontext aktueller Diskurse rund um erstarkende rechtsextremistische Positionen – auch in der Schülerschaft und dem Kollegium (Behrens & Breuer, 2019) – Sorgen und Bedarfe für weitere Aus- und Fortbildung geäußert wurden, sollte zwingend Wert daraufgelegt werden, diese Leerstelle zu füllen. Um die effektive Ausgestaltung der Angebote in diesem Themenbereich und darüber hinaus empirisch zu unterstützen wären auch hier fachspezifische Forschungsarbeiten, die Wirkfaktoren und -mechanismen in den Blick nehmen, von Nöten. Ferner sollten in Anbetracht der lückenhaften fachspezifischen Forschung im deutschsprachigen Raum entgegen der von Kolleck (2022) monierten Verschlossenheit der deutschen Bildungsgemeinschaft gegenüber globalen Trends auch internationale Befunde in den Blick genommen werden, um möglichst informierte Entscheidungen zu weiterführenden Untersuchungen und Maßnahmen zu treffen.

7.3 Ausblick: Internationale Perspektiven auf die Lehrkräftebildung in der politischen Bildung

Am letztgenannten Punkt knüpft der finale Bestandteil dieser Arbeit an. Im Rahmen einer systematischen Analyse wurden 86 zwischen 2015 und 2024 veröffentlichte internationale Forschungsarbeiten, deren thematischer Schwerpunkt sich an der Schnittstelle von Lehrkräftebildung und politischer Bildung bewegt, auf ihre Inhalte und methodischen Ansätze hin untersucht. Ziel war es hierbei zunächst, den Fokus explizit auf politische Bildung und nicht etwa übergreifende Konzepte wie Demokratiepädagogik zu setzen. Aufgrund der fehlenden Trennschärfe der Begrifflichkeiten und deren Verwendung konnte dieser Fokus aber nicht eingehalten werden. Während dies einerseits als Limitation der Arbeit bewertet werden kann, ist auch diese Feststellung andererseits ein wertvoller Befund, der die Notwendigkeit deutlicher und einheitlicher Definitionen sowohl für die Wissenschaft als auch die (Bildungs-)Praxis untermauert.

Ein erstes Screening der Arbeiten hat gezeigt, dass etwa 70 % der Publikationen empirischer Natur sind und sich dementsprechend für die anschließende Untersuchung auf ihre methodischen Ansätze hin eignen. Darüber hinaus fokussieren nur 43 % der ausgewählten

Studien tatsächlich die Lehrkräftebildung in der politischen Bildung, sodass für die Hauptanalyse ein finales Sample von 22 Studien geblieben ist. Die Ergebnisse dieser Analysen decken weitere Handlungsbedarfe auf. Auf methodischer Ebene fehlt es mit Blick auf die methodische Ausgestaltung an qualitativ hochwertigen Studien (experimentelle Forschungsdesigns), die somit als solide Basis für anknüpfende Arbeiten und praktische Empfehlungen dienen können. Darüber hinaus finden die adaptive Ebene der institutionellen Organisation – also Maßnahmen wie individuelle Coachings – und auch der Bereich der Lehrkräftefortbildung selbst im Vergleich zu hochschulischen Angeboten wenig Beachtung. Beide dieser Monita mögen in der strukturellen Organisation der Lehrkräftebildung begründet liegen, die beispielsweise aufgrund ihrer Lokalisierung im alltäglichen Schulleben wenig experimentellen Raum lässt –, dennoch sollten diese Befunde in der Ausgestaltung zukünftiger Forschungsvorhaben Berücksichtigung finden.

Auf inhaltlicher Ebene zeigt sich, dass der Fokus der Studien oft auf Themen liegt, die grundsätzlich nicht fachspezifisch sind – wie etwa bestimmten Lehrmethoden – jedoch exemplarisch anhand von Inhalten politischer Bildung untersucht werden. Darüber hinaus zeigt sich ein Schwerpunkt im Bereich verschiedener Arten von Bürgerschaft – beispielsweise *Global Citizenship* oder *Digital Citizenship* – was vor allem den aktuellen bildungspolitischen Diskurs spiegelt. Von Lehrkräften als pressierend wahrgenommene Themen wie die zuvor behandelten Emotionen bleiben hingegen weitestgehend unbeachtet. Auch hier lässt sich somit die Handlungsempfehlung ableiten, die Bedarfe der Lehrkräfte in die Auswahl zukünftiger Studiengegenstände aufzunehmen.

7.4 Schlussbetrachtungen

Ziel der vorliegenden Arbeit war es einerseits, einen möglichst breiten Überblick über die aktuelle Lage der Lehrkräftefortbildungen im Bereich der politischen Bildung in Deutschland zu gewinnen. Andererseits sollte mit Erkenntnissen zu fachspezifischen Wirkmechanismen sowie Ergebnissen aus internationalen Forschungskontexten eine empirisch fundierte Basis für die tiefergehende und weitreichendere Beforschung der mit politischen Bildungsanliegen in Verbindung stehenden Lehrkräftefortbildungen geliefert werden. Dabei haben sich – in kondensierter Form – die nachfolgenden Befunde ergeben:

- (1) Das Fortbildungsverhalten von Lehrkräften im gesellschaftswissenschaftlichen Fachbereich im Allgemeinen und der politischen Bildung im Besonderen wird auf personeller, struktureller und angebotsseitiger Ebene auf ähnliche Weise beeinflusst, wie es etablierte Forschungsbefunde zu anderen Domänen wie z. B. Mathematik und Deutsch bereits indizieren. Dabei scheinen die persönliche Motivation und das Eigeninteresse eine wichtige Rolle zu spielen, was sich allerdings (bisher) noch nicht ins tatsächliche Fortbildungsverhalten übersetzt.
- (2) Das Fortbildungsangebot für Lehrkräfte im Bereich der politischen Bildung in Deutschland ist hinsichtlich der strukturellen Merkmale und Inhalte partiell defizitär. Auf der einen Seite fehlt es an längerfristig angelegten Veranstaltungsreihen, die der empirischen Evidenz zufolge die besten Ergebnisse erzielen (Darling-Hammond et al., 2017; Johannmeyer & Cramer, 2021; Richter et al. 2020). Auf der anderen Seite bleiben relevante Inhalte, wie etwa Werte und Normen, vor allem aber Emotionen und deren Rolle in politischen Bildungskontexten, bislang weitestgehend unbeachtet.
- (3) Sowohl auf bildungspolitischer wie auch auf wissenschaftlicher Ebene stellen die unzureichende Eindeutigkeit der Definition politischer Bildung sowie die Abgrenzung demokratiefördernder Konzepte eine Herausforderung dar. Im wissenschaftlichen Kontext erschwert es die gezielte Suche nach passenden Studienergebnissen, übergreifenden Studien und Reviews sowie die Entwicklung anknüpfender Forschungsarbeiten. Auf bildungspolitischer Ebene führt die Unschärfe unter anderem zu Unstimmigkeiten zwischen nationalen und supranationalen Konzepten sowie deren Implementierung.
- (4) Die Beforschung politischer Bildung in der Lehrkräftebildung ist mit Blick auf die internationale Perspektive sowohl methodisch als auch inhaltlich von erheblichen Defiziten gekennzeichnet. So fehlt es an breit angelegten Evaluationen und experimentellen Studiendesigns. Darüber hinaus dominieren Studien zu übergreifenden Themen, während fachspezifischen Problemstellungen – wie etwa dem Umgang mit den Themen Rechtsextremismus und -populismus im Unterricht – (zu) wenig Aufmerksamkeit entgegengebracht wird.

Ein übergreifendes Problem hinter den Ergebnissen (1) und (2) stellt die allgemein verringerte Fortbildungsteilnahme durch das faktische Aussetzen der Fortbildungsbefreiung sowie die vielfach fehlende Teilnahmegenehmigung und Freistellung durch die Schulleitungen dar, die Unterrichtsausfälle – gerade vor dem Hintergrund des zunehmenden Lehrkräftemangels

respektive Unterrichtsversorgungsengpasses – vermeiden möchten (Heijens et al., 2025). Angesichts der Ursache des Problems sind hier bildungspolitische Maßnahmen erforderlich, um Lehrkräften fachübergreifend ein angemessenes Ausmaß an Fortbildungsbesuchen zu ermöglichen – sei es über die Gewährung zusätzlicher Fortbildungstage, eine grundlegende Reform des Fortbildungssystems – beispielsweise über die Integration von Lehrkräftefortbildungen in den regulären Schulalltag – oder die Wiedereinführung der Nachweispflicht von Fortbildungsteilnahmen. Gerade letzteres könnte die Position der Lehrkräfte stärken, die somit auch ein Fortbildungsrecht bei den Schulleitungen einfordern könnten. Die strukturelle und inhaltliche Ausgestaltung an sich obliegt dagegen zumindest teilweise den Fortbildungsinstituten selbst und kann durch die hier erlangten Erkenntnisse empirisch informiert angepasst werden, wobei dies natürlich auch für die Vielzahl privater Anbieter von Lehrkräftefortbildungen gilt. Dabei sollten vor allem die oben genannten Aspekte der Dauer und des Fortbildungsformats einerseits sowie die responsivere Anpassung der Inhalte an die Bedarfe der Lehrkräfte andererseits im Fokus stehen. Während ersteres aufgrund der durch die oben benannten Probleme eingeschränkten Nachfrage für längere Angebote ebenfalls nicht zwingend in der Hand der Fortbildungsinstitute liegt, lässt sich bei zweiterem unter anderem vermuten, dass für gewisse Inhalte ausreichend geschulte Fortbildende fehlen. Neben der Berücksichtigung der Bedarfe der Lehrkräfte, deren Erfassung beispielsweise mittels regelmäßiger Evaluationen und Abfragen implementiert werden könnte, sollte folglich ein Augenmerk darauf liegen, dass Fortbildende selbst ausreichend geschult werden, um komplexe Themenbereiche wie die Emotionalisierung politischer Debatten im Unterricht angemessen behandeln zu können.

Neben diesen bildungspraktischen Implikationen ergeben sich aus den Ergebnissen dieser Studie auch für die politikdidaktische und erziehungswissenschaftliche Forschung Handlungsbedarfe. Auf konzeptueller Ebene ist hier zunächst die bereits monierte fehlende Eindeutigkeit in der Definition politischer Bildung (etwa in Abgrenzung zur Demokratiepädagogik) als auch angrenzender Konzepte zu bearbeiten. Sowohl auf nationaler wie internationaler Ebene wäre es gewinnbringend, hier einen gemeinsamen Rahmen zu schaffen, um die Beforschung und Implementierung von Bildungskonzepten erleichtern. Darüber hinaus gilt es, einen eindeutigen(fachspezifischen) Fokus in die Forschungsarbeiten einzubringen. Aufgrund der besonderen Herausforderungen, die sich für Lehrkräfte politischer Bildung ergeben (siehe Abschnitt 3), bedarf es ebenso spezifischer Studien, die eine solide empirische Basis zu Wirkfaktoren und -mechanismen in diesem Fachbereich herausstellen.

Hierbei sollten ferner verschiedene Schularten, nationale Konzepte und angrenzende Domänen kontrastierend in den Blick genommen werden. Insgesamt erfordern die hier dargelegten Vorschläge eine systematische(re) Vernetzung der im Feld der politischen Bildung angesiedelten Forschungsbemühungen. Auch um den wissenschaftlichen Anspruch an aufeinander aufbauende Arbeiten im Sinne einer sukzessiven Erkenntnisweiterung gerecht zu werden, ist dieser Austausch von entscheidender Bedeutung. Die vorliegende Dissertation soll einen ersten Ausgangspunkt darstellen, um sowohl bildungspolitischen Entscheidungsträger:innen eine breite Basis für Handlungsentscheidungen als auch Forschenden wissenschaftliche Perspektiven zu eröffnen. Perspektivisch kann so ein umfassendes Netz empirischer Arbeiten entstehen, um Fortbildungsangebote für politisch Bildende so auszustalten, dass ihnen diese als wirksames Werkzeug im Umgang mit fachwissenschaftlichen, fachdidaktischen und methodischen Herausforderungen dienen können. Über die daraus resultierende Verbesserung der Unterrichtsqualität kann so ein wesentlicher Grundpfeiler der Ausbildung politisch mündiger Jugendlicher geschaffen werden, der wiederum zu einer (Re-)Stabilisierung demokratischer Strukturen und Prozesse beitragen kann.

Literaturverzeichnis

- Abs, H. J., Engartner, T., Hedtke, R., Oberle, M., Heijens, M. J. M., Hellmich, S. N., Huschle, L., Hulkovych, V., & Wasenitz, S. (2025). *Pilotmonitor politische Bildung. Indikatoren zur datengestützten Berichterstattung*. Bundeszentrale für politische Bildung.
- Achour, S., & Wagner, S. (2019). *Wer hat, dem wird gegeben: Politische Bildung an Schulen. Bestandsaufnahme, Rückschlüsse und Handlungsempfehlungen*. Schriftenreihe Netzwerk Bildung.
- Achour, S. (2025). Gesellschaftspolitische, didaktische und pädagogische Perspektiven auf Demokratiebildung. Ein Überblick über Kontroversen, Synergien, Chancen und Desiderate. In S. Achour, M. Sieberkrob, D. Pech, J. Zelck, & P. Eberhard (Hrsg.), *Handbuch Demokratiebildung und Fachdidaktik. Band 1: Grundlagen und Querschnittsaufgaben* (S.19–43). Wochenschau.
- Allen, J. P., Pianta, R. C., Gregory, A., Mikami, A. Y., & Lun, J. (2011). An interaction-based approach to enhancing secondary school instruction and student achievement. *Science*, 333(6045), 1034–1037. <https://doi.org/10.1126/science.1207998>
- Alsscher, P., Ludewig, U., & McElvany, N. (2022). Civic Literacy – zur Theorie und Messbarkeit eines Kompetenzmodells für die schulische politische Bildung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 25, 1221–1241. <https://doi.org/10.1007/s11618-022-01085-0>
- Altrichter, H., Durdel, A., Fischer-Münnich, C., Mühlleib, M., & Tölle, J. (2022). *Strukturen der Lehrkräftebildung in Deutschland. Ein Blick in das Umfeld der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“*. Ramboll Management Consulting GmbH.
- Andersson, C., & Palm, A. (2017). The impact of formative assessment on student achievement: A study of the effects of changes to classroom practice after a comprehensive professional development programme. *Learning and Instruction*, 49, 92–102. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.12.006>
- Asterhan, C. S. C., & Lefstein, A. (2023). The search for evidence-based features of effective teacher professional development: a critical analysis of the literature. *Professional Development in Education*, 50(1), 11–23, <https://doi.org/10.1080/19415257.2023.2283437>
- Autorengruppe Fachdidaktik (2011). *Konzepte der politischen Bildung. Eine Streitschrift*. Wochenschau.
- BAT-Stiftung für Zukunftsfragen. (2024). *Wie blicken die Bürger auf das Jahr 2025? Forschung aktuell*, 308. <https://stiftungfuerzukunftsfragen.de/pdfs-download-inkl->

grafiken/www.stiftungfuerzukunftsfragen.de_wie-blicken-die-buerger-auf-das-jahr-2025.pdf

- Baumert, J., Kunter, M., Blum, W., Brunner, M., Voss, T., Jordan, A., Klusmann, U., Krauss, S., Neubrand, M., & Tsai, Y.-M. (2017). Teachers' mathematical knowledge, cognitive activation in the classroom, and student progress. *American Educational Research Journal*, 47, 133–180. <https://doi.org/10.3102/0002831209345157>
- Behrens, R., & Breuer, S. (2019). Emotionen in der Auseinandersetzung mit Phänomenen der extremen Rechten. In A. Besand, B. Overwien, & P. Zorn (Hrsg.), *Politische Bildung mit Gefühl* (S. 338–350). Bundeszentrale für politische Bildung.
- Besand, A. (2014a). Gefühle über Gefühle. Zum Verhältnis von Emotionalität und Rationalität in der politischen Bildung. *ZPol Zeitschrift für Politikwissenschaft*, 24(3), 373–383.
- Besand, A. (2014b). *Monitor – Politische Bildung an beruflichen Schulen*. Wochenschau.
- Beichelt, T. (2021). *Homo Emotionalis. Zur Systematisierung von Emotionen in der Politik*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-34229-6>
- Biesta, G. J. J. (2011). *Learning democracy in school and society: Education, lifelong learning, and the politics of citizenship*. Springer.
- Blossfeld, H.-P., Roßbach, H.-G., & von Maurice, J. (2011). *Education as a lifelong process: the German National Educational Panel Study (NEPS)*, (Zeitschrift für Erziehungswissenschaft: Sonderheft 14). Springer. <https://doi.org/10.5157/NEPS:SC5:11.0.0>
- Bragg, L. A., Walsh, C., & Heyeres, M. (2021). Successful design and delivery of online professional development for teachers: A systematic review of the literature. *Computers & Education*, 166, 104158. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2021.104158>
- Breit, G. (2016). *Mit Leidenschaft und Augenmaß zugleich. Zum Spannungsverhältnis von Rationalität und Emotionalität im Politikunterricht*. Wochenschau.
- Brezicha, K. F., Arnzen, C. J., LoBue, A., Childs, J., Germain, E., Jenkins, D. A., & Douglass, S. (2023). Political polarization of educational politics and its implications for democratic education. *Peabody Journal of Education*, 98(5), 467–471. <https://doi.org/10.1080/0161956X.2023.2261303>
- Bünger, C., & Mayer, R. (2009). Erfahrung - Wachstum - Demokratie? Bildungstheoretische Anfragen an Deweys Demokratiebegriff und dessen programmatische Rezeption. *Zeitschrift für Pädagogik*, 55(6), 837–848
- Burgess, R. (2015). *Civic Education Professional Development: The Lay of the Land*. American Enterprise Institute for Public Policy Research.

- Carrillo, C., Maasen van den Brink, H., & Groot, W. (2016). Professional development programs and their effects on student achievement: A systematic review of evidence. *Top Institute for Evidence Based Education Research (TIER), Working Paper Series*, 16(3).
- Cramer, C., Johannmeyer, K., & Drahmann, M. (2019). *Fortbildungen von Lehrerinnen und Lehrern in Baden-Württemberg*. GO Druck Media. <https://doi.org/10.25656/01:16567>
- Cristol, D., Michell, R., & Gimbert, B. (2011). Citizenship Education: A Historical Perspective (1951–Present). *Action in Teacher Education*, 32(4), 61–69. <https://doi.org/10.1080/01626620.2010.549725>
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development*. Learning Policy Institute.
- Daschner, P. (2019). Intransparent, unterentwickelt, unterfinanziert. Befunde einer Bestandsaufnahme der Lehrerfortbildung in Deutschland. In N. McElvany, F. Schwabe, W. Bos, & H. G. Holtappels (Hrsg.), *Lehrerbildung – Potentiale und Herausforderungen in den drei Phasen* (S. 71–92). Waxmann.
- Deichmann, C. (2019). Neue Herausforderungen für die politische Bildung durch Populismus und Extremismus im „postfaktischen Zeitalter“. In C. Deichmann, & M. May (Hrsg.), *Orientierungen politischer Bildung im "postfaktischen Zeitalter"* (S. 83–100). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-23851-3_7
- Deichmann, C., & Partetzke, M. (2021). *Demokratie im Stresstest. Reaktionen von Politikdidaktik und politischer Bildung*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-33077-4>
- Desimone, L. M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher*, 38(3), 181–199. <https://doi.org/10.3102/0013189X08331140>
- Desimone, L. M., Nolly, G., & von Frank, V. (2011). Outcomes: Content-focused learning improves teacher practice and student results. *The learning professional*, 32(4), 63.
- Desimone, L. M., & Pak, K. (2017). Instructional coaching as high-quality professional development. *Theory into practice*, 56(1), 3–12. <https://doi.org/10.1080/00405841.2016.1241947>
- Detjen, J. (2013). *Politische Bildung. Geschichte und Gegenwart in Deutschland*. De Gruyter. <https://doi.org/10.1524/9783486741902>
- Detjen, J., Massing, P., Richter, D., & Weißeno, G. (2012). *Politikkompetenz – ein Modell*. Springer.

- Deutscher Verein zur Förderung der Lehrerinnen und Lehrerfortbildung e.V. (DVLfB) (2018). *Recherchen für eine Bestandsaufnahme der Lehrkräftefortbildung in Deutschland. Ergebnisse des Projektes Qualitätsentwicklung in der Lehrkräftefortbildung. Teil 1.* DVLfB.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education*. The Macmillan Company.
- Drerup, J. (2021). Demokratieerziehung und die Kontroverse über Kontroversitätsgebote. *Zeitschrift für Pädagogik*, 67 (4), 480–496. <https://doi.org/10.25656/01:28774>
- Drerup, J., & Yacek, D. (2020). Wir können, müssen aber nicht über alles kontrovers diskutieren. Über Grenzen des politischen Streits und die Kontroverse über Kontroversitätsgebote. *Journal für politische Bildung*, 10(4), 18–23.
- Eis, A. (2015). *Europa*. Bundeszentrale für politische Bildung.
- Engartner, C., & Engartner, T. (2022). Stärker im Verbund. Zum Verhältnis von politischer und ökonomischer Bildung. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 72(48), 41-46.
- Engartner, C., Schedelik, M., & Engartner, T. (2021). Demokratische Identität als Ziel schulischer politischer Bildung. *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften*, 12(1), 17-35.
- Engartner, T., & Schedelik, M. (2023). Civic Education and Democratic Identity in Contemporary Germany: Pedagogical Principles and Didactic Challenges in Times of Right-Wing Populism. *German Politics*, 1-24. <https://doi.org/10.1080/09644008.2023.2251118>
- Erisen, C. (2020). Anger in political decision making. In, *Oxford research encyclopedia of politics*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190228637.013.997>
- Estellés, M., & Fischman, G. E. (2021). Who Needs Global Citizenship Education? *A Review of the Literature on Teacher Education*. *Journal of Teacher Education*, 72(2), 223–236. <https://doi.org/10.1177/0022487120920254>
- Eurydice (2017). *Citizenship Education at School in Europe – 2017*. Publications Office of the European Union.
- Fichtner, S., Sandau, M., Glinka, H., Zosel, P., Falter, S., Hurrelmann, K., & Dohmen, D. (2025). *Zwischen Vision und Rebellion. Cornelsen Schulleitungsstudie 2025*. Forschungsinstitut für Bildungs- und Sozialökonomie (FiBS).
- Fischer, S. (2019). Rechtsextremismus als Herausforderung für den Unterricht. Empirische Zugänge und didaktische Perspektiven. In J. Schedler, S., Achour, G., Elverich, & A.,

- Jordan (Hrsg.), *Rechtsextremismus in Schule, Unterricht und Lehrkräftebildung*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-26423-9_8
- Fitzgerald, J. C., Cohen, A. K., Castro, E. M., & Pope, A. (2021). A Systematic Review of the Last Decade of Civic Education Research in the United States. *Peabody Journal of Education*, 96(3), 235–246. <https://doi.org/10.1080/0161956X.2021.1942703>
- Frenzel, A.C., Götz, T., & Pekrun, R. (2020). Emotionen. In E. Wild, & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (3. Aufl., S. 211–234). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-61403-7_9
- Garrett, H. J., & Alvey, E. (2021). Exploring the emotional dynamics of a political discussion. *Theory & Research in Social Education*, 49(1), 1–26. <https://doi.org/10.1080/00933104.2020.1808550>
- Gautschi, P., Meyer, C., & Grammes, T. (2022). Was sagt die Profession? Drei Professor* innen zeigen fachdidaktische Sichtweisen auf das Fach Gesellschaftswissenschaften auf. *Wochenschau*, 73(22), 14–19.
- Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung (GPJE) (2004). *Nationale Bildungsstandards für den Fachunterricht in der Politischen Bildung an Schulen*. Wochenschau.
- Gläser-Zikuda, M., Fuß, S., Laukenmann, M., Metz, K., & Randler, C. (2005). Promoting students' emotions and achievement – Instructional design and evaluation of the ECOLE-approach. *Learning and Instruction*, 15(5), 481–495.
- Gökbudak, M., & Hedtke, R. (2019). *Ranking Politische Bildung 2018. Politische Bildung an allgemeinbildenden Schulen der Sekundarstufe I im Bundesländervergleich*. Universität Bielefeld, Fakultät für Soziologie. <https://doi.org/10.25656/01:19457>
- Gökbudak, M., Hedtke, R., & Hagedorn, U. (2022). *5. Ranking Politische Bildung. Politische Bildung im Bundesländervergleich*. Universität Bielefeld, Fakultät für Soziologie. <https://doi.org/10.25656/01:25906>
- Goll, T. (2011). Einführung: Demokratie- und/oder Politik-Lernen. Die Debatte. In T. Goll (Hrsg.), *Bildung für die Demokratie. Beiträge von Politikdidaktik und Demokratiepädagogik* (S. 5–12). Wochenschau.
- Gore, J., Lloyd, A., Smith, M., Bowe, J., Ellis, H., & Lubans, D. (2017). Effects of professional development on the quality of teaching: Results from a randomised controlled trial of Quality Teaching Rounds. *Teaching and teacher education*, 68, 99–113. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.08.007>

- Götz, T., Frenzel, A. C., & Pekrun, R. (2007). Emotionen im Lern- und Leistungskontext. *Katechetische Blätter* 132(1), 13–19.
- Graf, E., Donath, J. L., Botes, E., Voracek, M., & Goetz, T. (2024). The Associations Between Discrete Emotions and Political Learning: A Cross-Disciplinary Systematic Review and Meta-Analysis. *Educational Psychology Review*, 36(77), 1–34. <https://doi.org/10.1007/s10648-024-09893-y>
- Hagenauer, G. (2011). *Lernfreude in der Schule*. Waxmann.
- Harris, K. R., Graham, S., & Adkins, M. (2015). Practice-based professional development and self-regulated strategy development for Tier 2, at-risk writers in second grade. *Contemporary Educational Psychology*, 40, 5–16. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2014.02.003>
- Hattie, J. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Hedinger, F. (2024). *Menschenrechte in der Politischen Bildung. Fachliche Umsetzung des Lerngegenstandes «Menschenrechte»: Analyse von Unterrichtsstunden auf der Sekundarstufe I*. Universität Zürich.
- Hedtke, R. (2015). Sozioökonomische Bildung als Innovation durch Tradition. *GW-Unterricht*, 140(4), 18-38.
- Heijens, M. J. M., Wasenitz, S., & Engartner, T. (2025). Die zweite und dritte Phase der Lehrkräftebildung. In: Abs, H. J., Engartner, T., Hedtke, R., Oberle, M., Heijens, M. J. M., Hellmich, S. N., Huschle, L., Hulkovych, V., & Wasenitz, S. (Hrsg.), *Pilotmonitor politische Bildung. Indikatoren zur datengestützten Berichterstattung* (S. 288–381). Bundeszentrale für politische Bildung.
- Helmke, A. (2009). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. Klett Kallmeyer.
- Herold, M., Joachim, J., Otteni, C., & Vorländer, H. (2023). *Polarisierung in Deutschland und Europa. Eine Studie zu gesellschaftlichen Spaltungstendenzen in zehn europäischen Ländern. MIDEM Studie 2023-2*. Mercator Forum Migration und Demokratie (MIDEM).
- Hess, D. (2009). *Controversy in the classroom: The democratic power of discussion*. Routledge.
- Hess, D., & Zola, J. (2013). Professional development as a tool for improving civic education. In D. E. Campbell, M. Levinson, & F. M. Hess (Hrsg.), *Making civics count: Citizenship education for a new generation* (S. 183–206). Harvard Education Press.

- Hill, H. C., Rowan, B., & Ball, D. (2005). Effects of teachers' mathematical knowledge for teaching on student achievement. *American Educational Research Journal*, 42(2), 371–406. <https://doi.org/10.3102/00028312042002371>
- Himmelmann, G. (2012). Perspektiven des Zusammenwirkens von Politischer Bildung und Demokratiepädagogik. In W. Beutel, P. Fauser, & H. Rademacher (Hrsg.), *Jahrbuch Demokratiepädagogik. Aufgabe für Schul und Jugendbildung* (S. 112–124). Wochenschau.
- Hülshoff, T. (2012). *Emotionen. Eine Einführung für beratende, therapeutische, pädagogische und soziale Berufe* (4. Aufl.). UTB.
- Huschle, L., & Abs, H. J. (2025). Die Hochschule. In: Abs, H. J., Engartner, T., Hettke, R., Oberle, M., Heijens, M. J. M., Hellmich, S. N., Huschle, L., Hulkovych, V., & Wasenitz, S. (Hrsg.), *Pilotmonitor politische Bildung. Indikatoren zur datengestützten Berichterstattung* (S. 182–287). Bundeszentrale für politische Bildung.
- Johannmeyer, K., & Cramer, C. (2021). Nachfrage und Auslastung von Fortbildungen für Lehrerinnen und Lehrer: Effekte struktureller und inhaltlicher Angebotsmerkmale. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 24(5), 1183–1204. <https://doi.org/10.1007/s11618-021-01030-7>
- Kalina, A. (2014). *Erfolgreich. Politisch. Bilden. Faktensammlung zum Stand der politischen Bildung in Deutschland* (2. Aufl.). Konrad-Adenauer-Stiftung.
- Keegan, P., & Vaughan, K. P. (2023). The Impact of Polarization on the Political Engagement of Generation Z Elementary Preservice Teachers and Their Teaching. *Democracy and Education*, 31(1), 1–13. <https://doi.org/10.3390/educsci2030121>
- Kennedy, K. J. (2012). Global Trends in Civic and Citizenship Education: What are the Lessons for Nation States? *Education Sciences*, 2(3), 121–135.
- Kennedy, K. J., & Li, H. (2014). Civic Education in Asia. In W. Sander & B. Asbrand (Hrsg.), *Handbuch politische Bildung* (4. Aufl., S. 599–608). Wochenschau.
- Kennedy, M. M. (2016). How does professional development improve teaching? *Review of Educational Research*, 86(4), 945–980. <https://doi.org/10.3102/0034654315626800>
- Kenner, S., & Lange, D. (2020). Demokratiebildung. In S. Achour, M. Busch, P. Massing, & C. Meyer-Heidemann (Hrsg.), *Wörterbuch Politikunterricht* (S. 48–51). Wochenschau.
- Kindlinger, M. (2025). *Meta-Reflexive Lehrkräfteprofessionalisierung im Umgang mit Kontroversität und ihren Grenzen*. <https://doi.org/10.17185/duepublico/83414>
- Kleickmann, T., Richter, D., Kunter, M., Elsner, J., Besser, M., Krauss, S., & Baumert, J. (2012). Teachers' content knowledge and pedagogical content knowledge: The role of

- structural differences in teacher education. *Journal of teacher education*, 64(1), 90–106. <https://doi.org/10.1177/0022487112460398>
- Knowles, R. T., Torney-Purta, J., & Barber, C. (2018). Enhancing citizenship learning with international comparative research: Analyses of IEA civic education datasets. *Citizenship Teaching & Learning*, 13(1), 7–30. https://doi.org/10.1386/ctl.13.1.7_1
- Kolleck, N. (2022). *Politische Bildung und Demokratie: Eine Einführung in Anwendungsfelder, Akteure und internationale Ansätze*. UTB.
- König, J., Heine, S., Kramer, C., Weyers, J., Becker-Mrotzek, M., Großschedl, J., Hanisch, C., Hanke, P., Hennemann, T., Jost, J., Kaspar, K., Rott, B., & Strauß, S. (2023). Teacher education effectiveness as an emerging research paradigm: a synthesis of reviews of empirical studies published over three decades (1993–2023). *Journal of Curriculum Studies*, 56(4), 371–391. <https://doi.org/10.1080/00220272.2023.2268702>
- Leidig, T., Hennemann, T., Casale, G., König, J., Melzer, C., & Hillenbrand, C. (2016). Wirksamkeit von Lehrerfortbildungen zur inklusiven Beschulung im Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung – ein systematisches Review empirischer Studien. *Heilpädagogische Forschung*, 42(2), 61–77.
- Lipowsky, F. (2014). Theoretische Perspektiven und empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfort- und -weiterbildung. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. Aufl., S. 511–541). Waxmann.
- Lipowsky, F. (2019). Wie kommen Befunde der Wissenschaft in die Klassenzimmer? – Impulse der Fortbildungsforschung. In C. Donie, F. Foerster, M. Obermayr, A. Deckwerth, G. Kammermeyer, G. Lenske, M. Leuchter, & A. Wildemann (Hrsg.), *Grundschulpädagogik zwischen Wissenschaft und Transfer. Jahrbuch Grundschulforschung* (S. 144–161). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-26231-0_18
- Lipowsky, F., & Rzejak, D. (2015). Das Lernen von Lehrpersonen und Schüler/-innen im Fokus. Was zeichnet wirksame Lehrerfortbildungen aus? *forum Lehrerfortbildung*, 14(26), 11–49.
- Lipowsky, F., Rzejak, D., & Dorst, G. (2011). Lehrerfortbildung und Unterrichtsentwicklung: oder: Wie können Wirkungen des eigenen Handelns erfahrbar gemacht werden? *Pädagogik*, 63(12), 38–41.
- Lösch, B. (2009). Internationale und europäische Bedingungen politischer Bildung – zur Kritik der European Citizenship Education. *Zeitschrift für Pädagogik*, 55(6), 849–859.

- Massing, P. (2021). Politische Bildung. In U. Andersen, J. Bogumil, S. Marschall, & W. Woyke (Hrsg.), *Handwörterbuch des politischen Systems der Bundesrepublik Deutschland* (S. 736–743). Springer Fachmedien.
- May, M., & Partetzke, M. (2023). *Einführung in die Politikdidaktik: Band 1: Geschichte, Essentials, Forschungs- und Entwicklungsfelder* (Vol. 1). UTB.
- Middelschulte, H., & Kahle, P. (2019). Ökonomisierung der sozialwissenschaftlichen Bildung? Anwendung eines konventionentheoretischen Diktionärs zur massentextanalytischen Untersuchung einer bildungspolitischen Debatte. In C. Imdorf, R. J. Leemann, & P. Gonon (Hrsg.), *Bildung und Konventionen: Die „Economie des conventions“ in der Bildungsforschung* (S. 255–280). Springer.
- Morris, P., & Cogan, J. (2001). A comparative overview: civic education across six societies. *International Journal of Educational Research*, 35(1), 109–123.
- Muleya, G. (2018). Civic Education Versus Citizenship Education: Where is the Point of Convergence? *Journal of Lexicography and Terminology*, 2(1), 109–130.
- Müller, S. (2018). Der Doppelcharakter von Subjektivität. Fachdidaktische Prinzipien zwischen Förderung und Untergrabung von Subjektivität im sozialwissenschaftlichen Unterricht. *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften*, 9(2), 87–107.
- Myers, J. P. (2016). Charting a democratic course for global citizenship education: Research directions and current challenges. *Education Policy Analysis Archives*, 24, 55–59. <https://doi.org/10.14507/epaa.24.2174>
- Negt, O. (2011). *Der politische Mensch. Demokratie als Lebensform*. Steidl.
- Negt, O. (2016). Versuch einer Ortsbestimmung der politischen Bildung. In K.-P. Hufer, & D. Lange (Hrsg.), *Handbuch politische Erwachsenenbildung* (S. 10–20). Wochenschau.
- Negt, O. (2018). Gesellschaftspolitische Herausforderungen für Demokratiebildung. In S. Kenner, & D. Lange (Hrsg.), *Citizenship Education. Konzepte, Anregungen und Ideen zur Demokratiebildung* (S. 21–25). Wochenschau.
- Niemi, H., Nevgi, A., & Aksit, F. (2016). Active learning promoting student teachers' professional competences in Finland and Turkey. *European Journal of Teacher Education*, 39(4), 471–490. <https://doi.org/10.1080/02619768.2016.1212835>
- Oberle, M., & Forstmann, J. (2015). Continuing education of civics teachers for teaching the European Union: Results of the Jean Monnet project PEB. *Citizenship, Social and Economics Education*, 14(1), 56–71. <https://doi.org/10.1177/2047173415583588>
- Oberle, M., Ivens, S., & Leunig, J. (2018). Grenzenlose Toleranz? Lehrervorstellungen zum Beutelsbacher Konsens und dem Umgang mit Extremismus im Unterricht

- In L. Möllers, & S. Manzel (Hrsg.), *Populismus und Politische Bildung* (S. 53–61). Wochenschau.
- Oeftering, T. (2021). Gesellschaft verstehen – Umrisse des zeitdiagnostischen Ansatzes politischer Bildung. In C. Deichmann, & M. Partetzke (Hrsg.), *Demokratie im Stress-Test* (S. 17–30). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-33077-4_2
- Oxley, L., & Morris, P. (2013). Global citizenship: A typology for distinguishing its multiple conceptions. *British Journal of Educational Studies*, 61(3), 301–325.
- Pasternack, P., Baumgarth, B., Burkhardt, A., Paschke, S., & Thielemann, N. (2017). *Drei Phasen: Die Debatte zur Qualitätsentwicklung in der Lehrer_innenbildung*. wbv Publikation. <https://doi.org/10.3278/6001599w>
- Pérez-Rodríguez, N., Navarro-Medina, E., & de-Alba-Fernández, N. (2024). Citizenship education in teacher training: A systematic review. *Journal of Social Science Education*, 23(3). <https://doi.org/10.11576/jsse-6945>
- Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, 18, 315–341. <https://doi.org/10.1007/s10648-006-9029-9>
- Petri, A. (2018). *Emotionssensibler Politikunterricht. Konsequenzen aus der Emotionsforschung für die Theorie und Praxis politischer Bildung*. Wochenschau.
- Petrik, A. (2009). „„aber das klappt nicht in der Schulpraxis!“ Skizze einer kompetenz- und fallorientierten Hochschuldidaktik für die Politiklehrer-Ausbildung. *Journal of Social Science Education*, 8(2), 57–80.
- Porsch, R. (2017). Emotionen in der LehrerInnenbildung. In M. Huber, & S. Krause (Hrsg.) *Bildung und Emotion*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-18589-3_15
- Porsch, R. (2020). Fachfremdes Unterrichten in Deutschland: Welche Rolle spielt die Lehrerbildung? In R. Porsch, & B. Rösken-Winter (Hrsg.), *Professionelles Handeln im fachfremd erteilten Mathematikunterricht: Empirische Befunde und Fortbildungskonzepte* (S. 29–47). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-27293-7_2
- Preisinger, I. (2013). *Information zwischen Interpretation und Kritik. Das Berufsverständnis politischer Journalisten in Frankreich und Deutschland*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-322-85137-6>
- Prince, M. (2004). Does active learning work? A review of the research. *Journal of engineering education*, 93(3), 223–231. <https://doi.org/10.1002/j.2168-9830.2004.tb00809.x>
- Rackles, M. (2020). *Lehrkräftebildung 2021. Wege aus der föderalen Sackgasse*. Books on Demand.

- Rauh, C. (2018). Validating a sentiment dictionary for German political language – a workbench note. *Journal of Information Technology & Politics*, 15(4), 319–343. <https://doi.org/10.1080/19331681.2018.1485608>
- Reininger, K. M., & Denneberg, I. (2023). Narzisstische Kränkung und narzisstische Wut als Antezedens von Radikalisierung. *PdP – Psychodynamische Psychotherapie*, 22(2), 147–157. <https://doi.org/10.21706/pdp-22-2-147>
- Remus, R., Quasthoff, U., & Heyer, G. (2010). SentiWS - a publicly available German-language resource for sentiment analysis. In: *Proceedings of the 7th Conference on International Language Resources and Evaluation* (1168–1171). European Languages Resources Association (ELRA).
- Richter, E., Marx, A., Huang, Y., & Richter, D. (2020). Zeiten zum beruflichen Lernen: Eine empirische Untersuchung zum Zeitpunkt und der Dauer von Fortbildungsangeboten für Lehrkräfte. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 23(1), 145–173. <https://doi.org/10.1007/s11618-019-00924-x>
- Richter, E., Richter, D., & Marx, A. (2018). Was hindert Lehrkräfte an Fortbildungen teilzunehmen? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 21(5), 1021–1043. <https://doi.org/10.1007/s11618-018-0820-4>
- Röhl, S., Groß Ophoff, J., Johannmeyer, K., & Cramer, C. (2023). Nutzung und Bedingungsfaktoren informeller Lerngelegenheiten von Lehrpersonen in Deutschland. *Unterrichtswissenschaft*, 51, 395–421. <https://doi.org/10.1007/s42010-023-00170-5>
- Röken, G. (2020). Demokratie-Lernen und politische Bildung im Zeichen begrifflicher Unschärfe und Modifikationen in Teilbereichen – Vorschläge zu einer Klärung und zur Problematik einer schulischen Umsetzung. *Politisches Lernen*, 3-4, 36–61.
- Rothmund, T., & Walther, E. (2024). Ein psychologisches Rahmenmodell der Radikalisierung. In T. Rothmund, & Walther E. (Hrsg.), *Psychologie der Rechtsradikalisierung* (S. 33–48). Kohlhammer. <https://doi.org/10.17433/978-3-17-043998-6>
- Rothut, S., Schulze, H., Hohner, J., Greipel, S., Rieger, D., & Döring, M. (2022). *Radikalisierung im Internet: ein systematischer Überblick über Forschungsstand, Wirkungsebenen sowie Implikationen für Wissenschaft und Praxis. (CoRE-NRW Kurzgutachten, 5)*. Bonn International Centre for Conflict Studies (BICC) gGmbH.
- Rzejak, D., & Lipowsky, F. (2020). Fort- und Weiterbildung im Beruf. In C. Cramer, J. König, M. Rothland, & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 644–652). Julius Klinkhardt.
- Sander, W. (2005). Anstiftung zur Freiheit. Aufgaben und Ziele politischer Bildung in einer Welt der Differenz. *ZEP: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 28(2), 8–13. <https://doi.org/10.25656/01:6118>

- Sander, W. (2013). *Politik in der Schule. Kleine Geschichte der politischen Bildung in Deutschland* (3. Aufl.). Schüren.
- Sander, W. (2017). Fächerintegration in den Gesellschaftswissenschaften – neue Ansätze und theoretische Grundlagen. In T. Hellmuth (Hrsg.), *Politische Bildung im Fächerverbund* (S. 7–22). Wochenschau.
- Schaal, G. S., & Fleiner, R. (2015). Politik der Gefühle. In K.-R. Korte (Hrsg.), *Emotionen und Politik* (S. 67–89). Nomos.
- Schaal, G. S., & Heidenreich, F. (2013). Politik der Gefühle. Zur Rolle von Emotionen in der Demokratie. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 63(32–33), 3–11.
- Schedler, J., Achour, S., Elverich, G., & Jordan, A. (2019). *Rechtsextremismus in Schule, Unterricht und Lehrkräftebildung*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-26423-9>
- Schelhorn, I., & Kuhbandner, C. (2021). Emotionale Kompetenzen von Lehrkräften. In C. Rubach, & R. Lazarides (Hrsg.), *Emotionen in Schule und Unterricht. Bedingungen und Auswirkungen von Emotionen bei Lehrkräften und Lernenden* (S. 238–262). Barbara Budrich. <https://doi.org/10.3224/84742427>
- Schröder, H. (2020). *Emotionen und politisches Urteilen. Eine politikdidaktische Untersuchung*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-30656-4>
- Schubarth, W., & Wachs, S. (2020). Praxis im Vorbereitungsdienst. In C. Cramer, J. König, M. Rothland, & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 636–643). Julius Klinkhardt.
- Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Kerr, D., & Losito, B. (2010). *Initial Findings from the IEA International Civic and Citizenship Education Study*. IEA.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4–14.
- Sims, S., Fletcher-Wood, H., O’Mara-Eves, A., Cottingham, S., Stansfield, C., Goodrich, J., Van Herwegen, J., & Anders, J. (2023). Effective teacher professional development: New theory and a meta-analytic test. *Review of Educational Research*, 00346543231217480, 1–42. <https://doi.org/10.3102/00346543231217480>
- Struck, J., Wagner, S., & Görgen, T. (2022). Motivationsleitende Strukturen von (Online-)Hate Speech: Eine empirisch fundierte Typologie rechtsextremistischer Kommunikation und ihrer Dynamiken. *Rechtspsychologie* 8(1), 24–52. <https://doi.org/10.5771/2365-1083-2022-1-24>

- Terhart, E. (2020). Gedanken über Lehrermangel. In B. Jungkamp, & M. Pfafferott (Hrsg.), *Sprung ins kalte Wasser. Stärkung von Seiten- und Quereinsteiger_innen an Schulen* (S. 10–17). Friedrich Ebert Stiftung.
- Timperley, H., Wilson, A., Barrar, H., & Fung, I. (2007). *Teacher professional learning and development: Best evidence synthesis iteration (BES)*. Ministry of Education Wellington.
- Tinoca, L. T. (2004). *From professional development for science teachers to student learning in science*. The University of Texas at Austin.
- Toprak, A., & Weitzel, G. (2016). *Salafismus in Deutschland. Jugendkulturelle Aspekte, pädagogische Perspektiven*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-15097-6>
- Torney-Purta, J., & Amadeo, J. A. (2013). The contributions of international large-scale studies in civic education and engagement. In M. von Davier, E. Gonzalez, I. Kirsch, & K. Yamamoto (Hrsg.), *The role of international large-scale assessments: Perspectives from technology, economy, and educational research* (S. 87–114). Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-007-4629-9_6
- van Veen, K., Zwart, R., & Meirink, J. (2012). What makes teacher professional development effective? A literature review. In M. Kooy, & K. van Veen (Hrsg.), *Teacher learning that matters* (S. 3–21). Routledge.
- Varga, S. (2021). „Erklärt doch die Esel durch Volksbeschluss für Pferde!“ Zur Relativierung des Politischen für das Leben durch Emotionalisierung in den Anfängen der Kyniker. In P. Helfritzsch, & J. Müller Hipper (Hrsg.), *Die Emotionalisierung des Politischen* (S. 49–65). transcript. <https://doi.org/10.1515/9783839452783-004>
- Veugelers, W. (2021). *Implementation of citizenship education in the EU*. European Parliamentary Research Service.
- Voss, T. (2019). Lehrkraftwissen und dessen Erwerb. Was muss eine Lehrkraft wissen und wo lernt sie es? In N. McElvany, F. Schwabe, W. Bos, & H. G. Holtappels (Hrsg.), *Lehrerbildung – Potentiale und Herausforderungen in den drei Phasen* (S. 9–28). Waxmann.
- Wade, R. K. (1984). What Makes a Difference in Inservice Teacher Education? A Meta-Analysis of Research. *Educational Leadership*, 42(4), 48–54. <https://doi.org/10.7275/11922132>
- Washington, E. Y., & Barton, K. C. (2025). Replacing civic education. In E. Y. Washington, & K. C. Barton (Hrsg.), *The Future of Civic Education – Rebuilding a Democracy in Ruins* (S. 1–22). Routledge.

- Weber, F. (2016). Emotion und Kognition in der Politischen Bildung. In C. Deichmann, & M. May (Hrsg.), *Politikunterricht verstehen und gestalten* (S. 165–183). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-11859-4_10
- Weber-Stein, F. (2017). Die affektive Dimension des hermeneutischen Zirkels. Emotionale Bedingungsfaktoren der politischen Werturteilsbildung. *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften*, 8(1), 54–73.
- Weber-Stein, F. (2022). Emotionalisierung der Politik als Herausforderung der Politischen Bildung – Schlaglichter auf eine fortwährende Debatte. *Neue Politische Literatur*, 67, 267–286. <https://doi.org/10.1007/s42520-022-00443-w>
- Wehling, H.-G. (2016). Konsens à la Beutelsbach? Nachlese zu einem Expertengespräch. Textdokumentation aus dem Jahr 1977. In B. Widmaier, & P. Zorn (Hrsg.), *Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens? Eine Debatte der politischen Bildung* (S. 19–27). Bundeszentrale für politische Bildung.
- Weißeno, G. (2014). Was ist anders im neuen Politik-Kompetenzmodell? In S. Manzel (Hrsg.), *Politisch mündig werden - Politikkompetenz in der Schule aufbauen und diagnostizieren* (S. 11–23). Barbara Budrich.
- Weißeno, G., Detjen, J., Juchler, I., Massing, P., & Richter D. (2010). *Konzepte der Politik – ein Kompetenzmodell*. Bundeszentrale für politische Bildung.
- Weißeno, G., Weschenfelder, E., & Oberle, M. (2013). Empirische Ergebnisse zur professionellen Kompetenz von Politiklehrer/-innen. In K.-P. Hufer, & D. Richter (Hrsg.), *Politische Bildung als Profession. Verständnisse und Forschungen: Perspektiven politischer Bildung* (S. 187–202). Bundeszentrale für politische Bildung.
- Westheimer, J. (2019). Civic education and the rise of populist nationalism. *Peabody Journal of Education*, 94(1), 4–16. <https://doi.org/10.1080/0161956X.2019.1553581>
- Widmaier, B. (2008). Active Citizenship & Citizenship Education. Europäische Referenzrahmen für non-formale politische Bildung. *Praxis Politische Bildung*, 12, 129–144.
- Widmaier, B. (2020). Flickenteppich Politische Bildung? Anmerkungen zu einer möglichen Zäsur der Professionsgeschichte. In M. P. Haarmann, S. Kenner, & D. Lange (Hrsg.), *Demokratie, Demokratisierung und das Demokratische. Aufgaben und Zugänge der Politischen Bildung* (S. 63–79). Springer.
- Winckler, M. (2015). Zum professionellen Umgang mit rechtsextremen Vorfällen in Schule und Unterricht. Ein praxisorientiertes Seminar im politikdidaktischen Spannungsfeld

- von Kontroversitätsgesetz und Demokratie-Lernen. In A. Hochschullehre (Hrsg.), *Hochschullehre in der Politischen Bildung* (S. 160–171). Wochenschau.
- Wolf, C. (2021). *Wie Politiklehrkräfte Antisemitismus denken. Vorstellungen, Erfahrungen, Praxen*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-33387-4>
- Yemini, M., Tibbitts, F., & Goren, H. (2019). Trends and caveats: Review of literature on global citizenship education in teacher training. *Teaching and Teacher Education*, 77, 77–89. <http://doi.org/10.1016/j.tate.2018.09.014>
- Yoon, K. S., Duncan, T., Lee, S. W.-Y., Scarloss, B., & Shapley, K. (2007). *Reviewing the evidence on how teacher professional development affects student achievement*. National Center for Education Evaluation and Regional Assistance.
- Zeuner, C. (2006). „Citizenship Education“ – Brücke zu einer europäischen Identität? *Tertium Comparationis Journal für International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft*, 12(1), 73–96.

Zusammenhangsfaktoren mit dem Fortbildungsverhalten von Lehrkräften

Eine systematische Betrachtung des gesellschaftswissenschaftlichen Fachbereichs

Marie Jeanne Marleen Heijens 

Eingegangen: 29. September 2023 / Überarbeitet: 26. März 2024 / Angenommen: 16. April 2024
© The Author(s) 2024

Zusammenfassung Diese Studie untersucht den differentiellen Zusammenhang personenbezogener beruflicher Merkmale von Lehrkräften sowie schulischer Rahmenbedingungen mit dem Fortbildungsverhalten. Dabei wird vertiefend die bisher unbeleuchtete Gruppe der gesellschaftswissenschaftlichen Lehrkräfte betrachtet. Datengrundlage bildet die Befragung des Lehramtsstudierendenpanels im Rahmen des Nationalen Bildungspanels aus den Jahren 2021 und 2022. Mittels logistischer Regressionsmodelle wurden die Daten von 580 jungen Lehrkräften im Berufseintritt (230 davon mit Fakultas in den Gesellschaftswissenschaften) bezüglich der Zusammenhänge ihrer Motivation, Selbstwirksamkeit, Berufsbelastung und schulischer Unterstützungsstrukturen mit der Fortbildungsteilnahme sowie der Themenwahl dieser analysiert. Die Ergebnisse zeigen auf fächerübergreifender Ebene, dass die schulischen Rahmenbedingungen den bedeutsamsten Zusammenhang mit dem Teilnahmeverhalten aufweisen. Betrachtet man ferner die Teilnahme an Veranstaltungen mit Fachbezug zeigt sich zusätzlich ein positiver Zusammenhang mit dem persönlichen Interesse der Lehrkräfte. In der Gruppe der gesellschaftswissenschaftlichen Lehrkräfte zeigt sich allerdings eine scheinbare Widersprüchlichkeit, da dort zwar eine erhöhte Motivation zur Fortbildungsteilnahme vorliegt, das tatsächliche Teilnahmeverhalten dies allerdings nicht widerspiegelt. Als mögliche Ursache werden fachspezifische Defizite auf Angebotsseite vermutet und weitergehende Forschungsansätze zur Untersuchung dieser diskutiert. Ebenso wird die evidenzbasierte Ableitung von Maßnahmen zur Förderung des fächerübergreifenden Fortbildungsverhaltens skizziert.

✉ Marie Jeanne Marleen Heijens

Professur für Sozialwissenschaften mit dem Schwerpunkt ökonomische Bildung,
Humanwissenschaftliche Fakultät, Universität zu Köln, Gronewaldstr. 2 (Postfach: 68),
Besucheradresse: Herbert-Lewin-Str. 6 (02.4), 50931 Köln, Deutschland
E-Mail: marie.heijens@uni-koeln.de

Schlüsselwörter Lehrkräftefortbildung · Motivation · Schulische Rahmenbedingungen · Gesellschaftswissenschaften · Panelstudie

Connection factors with the participation in teacher training

A systematic investigation of social sciences

Abstract This study examines the differential correlation between teachers' personal professional characteristics and the general conditions in schools and their training behavior. It takes an in-depth look at the previously unexamined group of social science teachers. The data basis is the survey of the student teacher panel as part of the National Educational Panel Study from 2021 and 2022. Logistic regression models were used to analyze the data of 580 young teachers entering the profession (230 of them with a faculty in the social sciences) with regard to the correlations between their motivation, self-efficacy, workload and school support structures with the participation in further training and the choice of topics. The results show on an interdisciplinary level that the school framework conditions have the most significant connection with participation behavior. If one also looks at participation in subject-related events, a positive correlation with the personal interest of the teachers is also evident. In the group of social science teachers, however, there is an apparent contradiction, as although there is an increased motivation to participate in further training, the actual participation behavior does not reflect this. Subject-specific deficits on the supply side are suspected as a possible cause, and further research approaches to investigate these deficits are needed.

Keywords Teacher training · Motivation · School-related parameters · Social sciences · Panel study

1 Einleitung

Die Fortbildung von Lehrkräften ist im Rahmen der konsekutiven Lehrkräftebildung nicht nur vor dem Hintergrund der gegenwärtig besonders intensiven Debatte um die Zunahme an fachfremdem Unterricht sowie Quer- und Seiteneinstiegen von besonderem (erziehungs-)wissenschaftlichen und bildungspolitischen Interesse. Im Gegensatz zum Hochschulstudium sowie zum Vorbereitungsdienst nimmt die dritte Phase der Lehrkräftebildung eine fortlaufende Rolle in der Bildungsbiografie ein, wodurch sie wiederum mehr Lehrkräfte akut und über einen längeren Zeitraum betrifft und erreicht (Pasternack et al. 2017). Zudem ist der Einfluss gut qualifizierter Lehrkräfte auf die Unterrichtsqualität sowie die Wirksamkeit von Fortbildungen für ebendiese Qualifizierung von Lehrkräften empirisch stark untermauert (Steffens und Höfer 2016). Somit bietet sich die Möglichkeit, den Unterricht in seiner Qualität so unmittelbar und nachhaltig zu beeinflussen, wie dies keine andere Bildungsmaßnahme auf dieser Ebene erlaubt (Cramer et al. 2019). In Kombination mit der – im Vergleich zu Schul- und Ausbildungscurricula – schnellen Variabilität ihrer Inhalte

zeigt sich diese Phase als geradezu prädestiniert, um als kurzfristiger bildungspolitischer Hebel zu wirken.

Die genannten Wirkungen können Lehrkräftefortbildungen indes nur entfalten, wenn sie auch wirksam gestaltet und regelmäßig wahrgenommen werden. In den letzten Jahren waren Fortbildungsqualität und -auslastung im bundesrepublikanischen Schulsystem Gegenstand zahlreicher Untersuchungen (Daschner und Hanisch 2019; Hauk et al. 2022; Richter et al. 2018). Während im Fokus dieser Untersuchungen vor allem fehlende Transparenz, institutionelle Systematisierung und organisationsspezifische Finanzierung stehen, ist eine weitere Facette das tatsächlich stattfindende Fortbildungsverhalten (Richter et al. 2018). Während einzelne Einflussfaktoren wie die Fortbildungsverpflichtungen oder auch die individuellen Motivlagen bereits identifiziert wurden (Hauk et al. 2022; Kuschel et al. 2020), ist bislang noch offen, welche dieser Determinanten das größte Gewicht für die Teilnahmeentscheidung der Lehrkräfte haben und dementsprechend im Fokus weitergehender Untersuchungen und fördernder Maßnahmen stehen sollten. Ebenso fehlen Untersuchungen neuerer Daten, die Aufschluss über die Gestaltung des Fort- und Weiterbildungsverhaltens sowie dessen Determinanten im Rahmen der verschiedenen herausfordernden Entwicklungen, wie dem Lehrkräftemangel und den dadurch erschwertem Teilnahmebedingungen, geben. Außerdem basieren bisherige Untersuchungen in der Regel auf den Daten von Lehrkräften eines bestimmten Bundeslandes oder Fachbereichs (zumeist Kern-/Hauptfächer wie Deutsch oder Mathematik), während u. a. der gesellschaftswissenschaftlichen Domäne bislang nur wenig Beachtung geschenkt wurde. Dabei sind Aktualität, Dynamik und Querschnittlichkeit von Inhalten und Rahmenbedingungen dort besonders virulent, weshalb Lehrkräftefortbildungen ebenda als unverzichtbares Instrument gelten sollten.

Im Rahmen der vorliegenden Studie wird ein erster Schritt unternommen, diese Lücken zu schließen, indem sowohl der Einfluss von professionsbezogenen Merkmalen der Lehrkräfte als auch Rahmenbedingungen an den Schulen auf die Wahrnehmung von Fortbildungsangeboten in Anlehnung an das Angebots-Nutzungs-Modells zu Lehrkräftefortbildungen von Lipowsky und Rzejak (2017) in einem gemeinsamen Modell untersucht werden. Die Datengrundlage stellt dabei eine Stichprobe von Lehrkräften aus allen Bundesländern und Fachbereichen dar, wobei die Gruppe der Lehrkräfte mit gesellschaftswissenschaftlicher Lehrbefähigung in weiterführenden Analysen gesondert beleuchtet wird.

1.1 Befundlage zu Einflussfaktoren auf das Fortbildungsverhalten von Lehrkräften

Im Rahmen des Fortbildungsverhaltens von Lehrkräften gibt es eine Vielzahl verschiedener Aspekte, die Gegenstand von Untersuchungen sind und sein können. So ist neben der allgemeinen Erfassung der Wahrnehmung der Angebote auch von Interesse, welche Faktoren diese fördern oder hemmen. Hierbei spielen institutionelle und schulische Rahmenbedingungen, Angebotsmerkmale, personen- und professionsbezogene Merkmale sowie weitere prädisponierende Elemente eine wichtige Rolle. Um diese Fülle an Faktoren theoretisch besser in ihrem Verhältnis zueinander und zum Fortbildungsverhalten selbst einzuordnen, wird unter anderem das Modell

zur Entwicklung professioneller Kompetenz von Lehrkräften (Kunter et al. 2011) zugrunde gelegt, welches wiederum auf Helmkes (2003) Angebots-Nutzungs-Modell des Lernens von Schüler*innen basiert. Im Zentrum dieser Modelle steht die Nutzung von Lerngelegenheiten und ihr Einfluss auf die Entwicklung von professionellen Kompetenzen und Verhalten einerseits und die Beeinflussung dieser Nutzung durch Kontextfaktoren und personale professionsbezogene Voraussetzungen andererseits. Obgleich beide dieser Seiten von hoher Relevanz und bereits Untersuchungsgegenstand verschiedener Studien sind, stellt nur das zuletzt benannte Zusammenspiel den Fokuspunkt dieser Studie dar.

In dem aktuell vielfach erprobten und darauf aufbauenden Modell von Lipowsky und Rzejak (2017) zur Lehrkräftefortbildung werden hier auf Ebene der Voraussetzungen der Teilnehmenden u. a. die Faktoren Selbstwirksamkeit und Motivation einbezogen, während als Kontextfaktoren auf schulischer Ebene die Unterstützung von Kollegium und Schulleitung sowie die Vereinbarkeit mit dem Schulalltag benannt werden. Im folgenden Abschnitt wird daher Bezug auf bisherige Befunde zu diesem Zusammenspiel und den daran beteiligten Faktoren genommen, wobei aufgrund der für diese Studie verfügbaren Daten ein besonderes Augenmerk auf Selbstwirksamkeit, Motivation und Interesse gelegt wird.

1.1.1 Personenfaktoren

In den Modellen zur Nutzung von Lerngelegenheiten und der bisher erfolgten Untersuchung des Fortbildungsverhaltens von Lehrkräften wurden verschiedene Faktoren identifiziert, die sowohl theoretisch als auch empirisch belegt einen Einfluss auf dieses haben. Intensiveren Betrachtungen wurden dabei vor allem professionsbezogene personelle Faktoren unterzogen. Bestandteil mehrerer Untersuchungen war zum Beispiel die berufsbezogene Selbstwirksamkeit von Lehrkräften (Menge et al. 2021; Richter et al. 2018; Röhl et al. 2023). Zwar wurden in zweien dieser Studien der Einfluss auf das Nutzungsverhalten (informeller) Lerngelegenheiten durch Lehrkräfte untersucht, das aufgetretene Muster gleicht aber dem, das auch im Rahmen von Fortbildungen identifiziert wurde. Es zeigte sich jeweils ein positiver Zusammenhang zwischen der Ausprägung der Selbstwirksamkeit und der Nutzungshäufigkeit der verschiedenen Angebote zur beruflichen Weiterqualifizierung, was umhin auf den Einfluss der persönlichen Erfolgserwartung auf die wahrgenommene Nützlichkeit der vermittelten Inhalte zurückgeführt wird.

Ein besonders relevanter und ebenso plausibler Fokus liegt zudem auf der Betrachtung der persönlichen Motivation der Lehrkräfte. Auch hier werden Zusammenhänge mit dem tatsächlichen Lernverhalten und auch der Effektivität des Fortbildungsbesuchs theoretisch postuliert sowie empirisch nachgewiesen (Kennedy 2016). Von vordergründigem Interesse ist allerdings nicht die Verknüpfung der Konstrukte an sich, sondern in welchen Facetten der Motivation diese begründet werden können. Dabei hat sich gezeigt, dass gerade intrinsische Faktoren – zuvorderst Eigeninteresse, sozialer Austausch oder persönliche Weiterentwicklung – in besonderer Weise robust und nachhaltig wirken (Hauk et al. 2022).

Insbesondere die Facette des persönlichen Interesses ist insofern relevant für Untersuchungen von Fortbildungen, dass sich die bereits benannte Kombination aus

dem Einfluss auf das Fortbildungsverhalten an sich – bei Entscheidung für die Teilnahme und Themenwahl – sowie das Potenzial zur Förderung des Lernerfolges (Heinrich-Dönges 2021; Müller 2020) zeigt. Bei der Betrachtung des Bedingungsgefüges des Fortbildungsverhaltens und seiner möglichen Determinanten, ist dementsprechend speziell bezüglich des Einflusses der Motivation ein differenzierter Blick auf die Themen der besuchten Veranstaltungen nicht zu vernachlässigen. Dabei sind sowohl auf Ebene der tatsächlich besuchten Fortbildungen sowie auf Ebene des wahrgenommenen Bedarfs die drei Themenbereiche Inklusion und Integration, digitale Medien und Veranstaltungen mit Bezug zu den Unterrichtsfächern die am häufigsten benannten (Robert Bosch Stiftung 2021).

In Ergänzung zu diesen Faktoren sind außerdem auch auf Ebene der formalen Qualifikationen sowie der professionellen Kompetenzen und Überzeugungen der Lehrkräfte Zusammenhänge mit der Nutzung von Fortbildungen festgestellt worden. Neben höheren akademischen Abschlüssen und einer größeren Bandbreite an professionellem Wissen sind auch konstruktivistische Überzeugungen zu Lehr-Lern-Prozessen mit einer erhöhten Fortbildungsteilnahme assoziiert (Baumert und Kunter 2006; Desimone et al. 2006; Richter et al. 2010). Allerdings wird dieser Zusammenhang wohl über die zuvor bereits erläuterte Selbstwirksamkeit vermittelt.

1.1.2 Kontextfaktoren

Neben den Personenfaktoren sind auch unterschiedliche Kontextfaktoren Augenmerk theoretischer Überlegungen und deren Untersuchung. Hierbei sind verschiedene Aspekte auf sowohl schulischer als auch distaler administrativer Ebene Gegenstand. Im Rahmen institutioneller Rahmenbedingungen, die für eine Fortbildungsteilnahme vorliegen, haben Kuschel et al. (2020) anhand von Daten des Instituts für Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) den Einfluss der gesetzlichen Fortbildungspflicht in den jeweiligen Bundesländern auf eine Teilnahme an eben diesen untersucht. Entgegen bestehender Erwartungen hat sich hier allerdings kein Einfluss feststellen lassen, wobei konstatiert wird, dass die exekutive Rolle der Einhaltung der Fortbildungspflicht bei den Schulleitungen liegt und Zusammenhänge dementsprechend eher hier aufzufinden sein könnten.

Maßgebliche Erkenntnisse wurden daran anknüpfend im Rahmen von Betrachtungen der Gegebenheiten an den individuellen Schulen erlangt. Hier zeigt sich, dass sowohl die Wahrnehmung informeller Lerngelegenheiten durch Lehrkräfte als auch ihre Teilnahme an Fortbildungen durch die Arbeitsbedingungen vor Ort beeinflusst werden (Richter et al. 2018; Röhl et al. 2023). Ein Faktor, der sich hier als einflussreich gezeigt hat, ist die gemeinschaftliche Wertschätzung von Fortbildungen – sowohl im Kollegium als auch durch die Schulleitungen (Richter et al. 2010, 2013). Auf individueller Ebene ist zudem die berufliche Belastung von Relevanz. Dies hat sich in vergangenen Untersuchungen u.a. in der Angabe der Unvereinbarkeit von Fortbildungsaktivitäten mit dem Berufsalltag als zentrale Hürde gezeigt (Richter et al. 2018). Insgesamt fehlen an dieser Stelle allerdings bislang tiefergehende Untersuchungen, die der Frage nachgehen, welche Aspekte dieser Bedingungsgefüge von besonderer Bedeutung sind, wobei gerade diese Kenntnis die Ableitung von Maßnahmen für eine Förderung der Fortbildungsteilnahme unterstützen könnte.

Auf der Ebene des strukturellen Berufskontexts wurde in vergangenen Studien auch die Schulform in den Blick genommen, die einen Einfluss auf den gewählten inhaltlichen Fortbildungsschwerpunkt und das Wahrnehmen informeller Lerngelegenheiten zu haben scheint (Richter et al. 2013; Röhl et al. 2023). Während mit der Nutzungshäufigkeit an sich kein Zusammenhang besteht, liegt der inhaltliche Fokus bei Gymnasiallehrkräften im Vergleich zu Lehrkräften an anderen Schulformen eher auf fachlichen Veranstaltungen.

1.2 Lehrkräftefortbildung in den Gesellschaftswissenschaften

Ein Defizit der bisher skizzierten Untersuchungen von Determinanten von oder Einflussfaktoren auf das Fortbildungsverhalten von Lehrkräften zeigt sich in den betrachteten Stichproben. So waren die Datengrundlagen dieser Studien insbesondere im deutschsprachigen Raum in der Regel Daten des IQB, die allerdings nur Erhebungen zu naturwissenschaftlichen Fächern, Sprachen und Mathematik enthalten. Dementsprechend sind diese Untersuchungen als nicht repräsentativ für die Gesamt-population an Lehrkräften in Deutschland zu bezeichnen.

Im Rahmen dieses Mangels an Repräsentativität der bis dato durchgeführten Untersuchungen sowie der dadurch bedingten fraglichen Übertragbarkeit derer Ergebnisse bleiben vor allem Lehrkräfte aus dem Bereich der Gesellschaftswissenschaften explizit bislang unbeachtet. Dabei ist gerade hier aufgrund verschiedener Faktoren ein regelmäßiges Wahrnehmen von Fortbildungsmaßnahmen von besonderer Bedeutung und lässt somit eine besondere Fortbildungsmotivation und -bereitschaft vermuten. Eine zentrale Herausforderung stellt für Lehrkräfte die besondere Querschnittlichkeit des Fachbereiches dar, die sich auch in der fachlichen Organisation an den deutschen Schulen widerspiegelt. Gesellschaftswissenschaftlicher Unterricht findet demnach oft in Integrationsfächern statt, die für Lehrkräfte aufgrund ihrer vielfach unzureichend transdisziplinären Ausbildung ein besonderes Engagement erfordern (Gautschi et al. 2022). Ebenfalls gilt es zum Erreichen des überfachlichen Ziels mündiger Schüler*innen auch didaktische Fertigkeiten stetig zu trainieren, auszubauen und weiterzuentwickeln (Busch et al. 2020).

Ergänzt wird diese Aufgabe durch den geradezu einzigartigen Aktualitätsdruck der gesellschaftswissenschaftlichen Unterrichtsinhalte. Gerade im Bereich politischer Bildung erfordert das effiziente Unterrichten von sowie der angemessene Umgang mit Themen wie dem Krieg in der Ukraine, der Krise des Euro und damit einhergehenden globalen Spannungen gepaart mit zunehmenden rechtspopulistischen Tendenzen eine stetige Aktualisierung des Wissens (Pohl 2022). Ebenso verlangen neue, auch durch die Digitalisierung bedingte, Informationswege, Diskussionskulturen und Arten der Diskussionsdarbietung didaktische Fertigkeiten, deren Schulung es bedarf (Deichmann 2019).

Zuletzt verschärft wird die Situation der Lehrkräftebildung in den Gesellschaftswissenschaften durch die Zunahme an fachfremdem Unterricht sowie Quer- und Seiteneinstiegen (Gökbudak und Hedtke 2019). Gerade in der politischen Bildung zeigt sich hier ein erschreckend geringes Fachlichkeitsniveau. Effiziente Fortbildungen in diesem Fachbereich sind also – nicht nur für die Fachlehrkräfte selbst – von

außerordentlicher Bedeutung für eine Sicherung einer angemessenen Unterrichtsversorgung.

Unter Berücksichtigung all dieser personellen, strukturellen, didaktischen und inhaltlichen Herausforderungen für Lehrkräfte in den Gesellschaftswissenschaften stellt neben einem gesamtheitlichen Blick auf die Bedingungsgefüge rund um das Thema Lehrkräftefortbildung anhand eines zumindest fachlich repräsentativen Samples auch eine dezidiertere Betrachtung möglicher Besonderheiten im gesellschaftswissenschaftlichen Fachbereich ein interessantes und relevantes Forschungsdesiderat dar. Auf diese Weise könnten auch für diese Zielgruppe gegebenenfalls individuell angepasste Maßnahmen zur Förderung des Fort- und Weiterbildungsverhaltens abgeleitet werden.

2 Fragestellung und Hypothesen

Ziel der vorliegenden Untersuchung ist es zunächst, Zusammenhangsfaktoren mit dem Fortbildungsverhalten von Lehrkräften im Bereich ihrer personalen professionsbezogenen Merkmale sowie der schulischen und beruflichen Rahmenbedingungen zu identifizieren, um sodann deren Relevanz für dieses differentiell zu bewerten. Der Fokus liegt dabei in Orientierung an dem Nutzungsmodell von Lipowsky und Rzejak (2017) auf Motivation und Selbstwirksamkeit einerseits sowie der schulischen Fort- und Weiterbildungskontexte und Berufsbelastung andererseits. Aus forschungspragmatischen Gründen können weitere, vermutlich ebenfalls relevante Faktoren in dieser Analyse nicht berücksichtigt werden.

Das Fortbildungsverhalten wird im Rahmen dieser Untersuchung nicht nur als die Teilnahme an sich verstanden, sondern zusätzlich nach dem Themenbereich („Veranstaltungen mit Fachbezug“, „Inklusion“ und „Digitale Medien“) der besuchten Veranstaltung nuanciert. Weitergehend soll in den Blick genommen werden, ob und inwiefern sich dieses Bedingungsgefüge in den Gesellschaftswissenschaften von dem in den anderen Fachbereichen unterscheidet. Aus den vorhergehenden Erläuterungen folgend lassen sich zwei zentrale Fragestellungen ableiten, die mittels verschiedener statistischer Analysen untersucht werden sollen:

Fragestellung 1 Inwieweit hängt das Fortbildungsverhalten mit personalen professionsbezogenen Merkmalen der Lehrkraft (Motivation und Selbstwirksamkeit) und den Rahmenbedingungen an der jeweiligen Schule (Berufsbelastung und schulische Fort- und Weiterbildungskontexte) zusammen?

Bisherige Untersuchung konnten zwar Zusammenhänge zwischen dem Fortbildungsverhalten von Lehrkräften und den genannten Faktoren feststellen, deren differenzierte Wirkung bleibt bisher allerdings unklar. Eine genauere Untersuchung der verschiedenen Faktoren in getrennten Modellen sowie einem Gemeinsamen kann insofern die Ableitung von gezielteren und effektiveren Maßnahmen zur Förderung der Fortbildungsaktivität ermöglichen.

Grundsätzlich wird basierend auf der Forschungsliteratur ein positiver Zusammenhang zwischen Selbstwirksamkeit, Motivation und unterstützender schulischer Kontexte, wie beispielsweise einer zu Fortbildung motivierenden Schulleitung, mit

dem Teilnahmeverhalten erwartet (Hauk et al. 2022; Menge et al. 2021), während für die Berufsbelastung eine gegenteilige Zusammenhangsrichtung indiziert ist (Richter et al. 2018). Unter Berücksichtigung der zuvor bereits umrissenen Leere im Feld gemeinsamer Untersuchungen dieser Faktoren werden keine Annahmen zu der genaueren differentiellen Ausgestaltung der jeweiligen Effekte gemacht.

Im Rahmen der Betrachtung der Inhalte der besuchten Fortbildungen wird erwartet, dass grundsätzlich für jegliche Inhalte sowohl personenbezogene Faktoren, wie auch schulische Kontexte von Relevanz sind. Allerdings wird davon ausgegangen, dass insofern eine gewisse Nuancierung auftritt, dass insbesondere die Bedeutung der personenbezogenen Prädiktoren für den Besuch von Veranstaltungen mit Fachbezug größer ist als für jene mit den eher generischen Inhaltenfeldern digitale Medien und Inklusion, da hier persönliches Interesse als Bestandteil der Motivation eine zentralere Rolle sollte. Dagegen ist zu vermuten, dass der Besuch von Veranstaltungen zu den Themen digitale Medien und Inklusion wesentlich von dem durch die individuellen schulischen Kontexte entstehenden Bedarf gefacilitiert wird. Darüber hinaus werden diese Themen oft als bildungspolitische Trendthemen stärker in den Fortbildungsdiskurs eingebracht und könnten somit weniger aktives Eigeninteressen erfordern als fachbezogene „Nischenthemen“.

Fragestellung 2 (Inwiefern) Unterscheiden sich das Fortbildungsverhalten und dessen Prädiktoren in Abhängigkeit von der fachlichen Ausrichtung der Lehrkraft?

Der gesellschaftswissenschaftliche Fachbereich blieb in aktuell vorliegenden Untersuchungen unbeleuchtet. Angesichts der hier besonders entscheidenden Rolle regelmäßiger Fortbildungsaktivitäten zur Aktualisierung und Professionalisierung stellt diese Untersuchung einen ersten Schritt dar, diese Forschungslücke zu schließen. Dabei werden die Ergebnisse für den gesellschaftswissenschaftlichen Fachbereich zur Kontrolle mit den Ergebnissen für den vergleichsweise umfänglich untersuchten MINT-Bereich kontrastiert. Unter Berücksichtigung der bereits erläuterten Herausforderungen des Fachbereichs und seiner inhaltlichen Dynamik wird erwartet, dass Lehrkräfte im gesellschaftswissenschaftlichen Fachbereich eine besonders stark ausgeprägte Fortbildungsmotivation aufweisen und zudem einen größeren Anteil an Veranstaltungen mit Fachbezug im Vergleich zu Veranstaltungen mit den eher generischen Themen Digitalisierung oder Inklusion besuchen. Bezüglich der demografischen und sozioökonomischen Kontextvariablen werden keine Unterschiede zwischen den Fachgruppen erwartet, da diese näherungsweise identisch sein sollten.

3 Methode

3.1 Stichprobe

Als empirische Grundlage für die Untersuchungen dienen die Daten des Lehramtsstudierendenpanels (LAP), welches eine Zusatzstudie zur Startkohorte SC5 „Studierende“ des Nationalen Bildungspanels (NEPS) (Blossfeld et al. 2011; <https://doi.org/10.5157/NEPS:SC5:11.0.0>) darstellt. Hierbei handelt es sich um eine Stichprobe von Studienanfänger*innen im Lehramt aus dem Wintersemester 2010/2011, die

Tab. 1 Verteilung der Lehrkräfte nach Fachrichtung und Schulform

Fachrichtung	HRS ^a	Gymn ^b	SamB ^c	Gesamt
GW ^d	45	99	86	230
Keine GW	45	214	91	350
MINT	54	184	93	331
Kein MINT	36	129	84	249
Gesamt	90	313	177	580

^aHaupt- und Realschule^bGymnasium^cSchularten mit mehreren Bildungsgängen^dGesellschaftswissenschaften

zum Zeitpunkt der hier betrachteten Wellen 15 und 16 aus den Jahren 2021 und 2022 bereits in den Lehrberuf eingestiegen sind. Es handelt sich also um Lehrkräfte, die noch am Anfang ihrer Berufslaufbahn stehen und somit eine vergleichsweise geringe Berufserfahrung ausweisen. Für die folgenden Analysen ausgewählt wurden alle Lehrkräfte, die in den Sekundarstufen I und II an allgemeinbildenden Schulen unterrichten. Somit wurden Lehrkräfte an Grund-, Berufs- und Förderschulen zur Anschlussfähigkeit an bisherige Untersuchungen aus dem Datensatz entfernt.

Die finale Stichprobe umfasste $n=580$ Lehrkräfte (71,9 % weiblich, $M_{\text{Alter}}=33,31$, $SD_{\text{Alter}}=2,45$), wobei 203 Datenreihen aus Welle 15 und 377 Datenreihen aus Welle 16 stammen. Bei Teilnehmenden, die in beiden Wellen enthalten waren, wurden jeweils die Daten aus der neueren Welle berücksichtigt. In Tab. 1 ist die Verteilung der Lehrkräfte aufgeteilt nach Fachrichtung und Schulform abgebildet. Neben der Gruppe der gesellschaftswissenschaftlichen Lehrkräfte (hier operationalisiert als Sozialwissenschaften, Politik, Wirtschaft, Geschichte und Erdkunde), auf der der inhaltliche Fokus der weiterführenden Untersuchung lag, wurden wie bereits erwähnt auch Lehrkräfte aus dem Bereich der MINT-Fächer als Vergleichsgruppe herangezogen. Dabei war neben einer ausreichenden Gruppengröße auch eine möglichst geringe Überlappung ($n=45$) durch ein Zweitfach im jeweils anderen Fachbereich ein Entscheidungskriterium, um eine möglichst klare Kontrastierung zu erlauben. Zudem bestehen bei den demografischen Daten geringe Unterschiede zwischen den Gruppen (Gesellschaftswissenschaften: 70,9 % weiblich, $M_{\text{Alter}}=33,47$, $SD_{\text{Alter}}=1,96$; MINT=69,5 % weiblich, $M_{\text{Alter}}=33,50$, $SD_{\text{Alter}}=2,44$). Anzumerken ist außerdem, dass aufgrund der Mehrfachangabe von Fächern in jeder Untersuchung die gesamte Stichprobe der Lehrkräfte aller Fachrichtungen beinhaltet ist. Je nach Untersuchungsfokus werden dann Lehrkräfte, die bspw. mindestens ein gesellschaftswissenschaftliches Fach unterrichten, mit der Restgruppe kontrastiert. Die verschiedenen gebildeten Fachgruppen sind allerdings nie ganz trennscharf und werden daher nicht direkt miteinander verglichen.

3.2 Erhebungsinstrumente

Die für diese Untersuchung inhaltlich zentralen Variablen zum Fortbildungsverhalten der Lehrkräfte, sowie ihre personalen professionsbezogenen Merkmale und zugrundeliegenden schulischen Rahmenbedingungen wurden im Rahmen von Tele-

foninterviews erhoben. Für die Lehrkräftefortbildungsdaten im NEPS liegen bisher keine längsschnittlichen Panelinformationen vor, da die zugehörigen Items erst ab Welle 15 (2021) und somit für die betrachtete Stichprobe in großen Teilen bisher nur einmalig erfasst wurden. Demografische Daten sowie weitere relevante Hintergrundvariablen zu den Lehrkräften wurden in vorherigen Wellen der Studie zum Teil ebenfalls im Rahmen von Telefoninterviews und zum Teil mithilfe von Online-Fragebögen erfasst.

3.2.1 Fortbildungsverhalten

Die Fortbildungsteilnahme wurde mit einem einzelnen Item „Haben Sie in den letzten zwölf Monaten für Ihre Tätigkeit als Lehrerin oder Lehrer an einer beruflichen Weiterbildung teilgenommen?“ (1 = „ja“, 2 = „nein“) erhoben. Bei der Angabe einer Fortbildungsteilnahme wurde zusätzlich erfragt zu welchen Themen diese stattgefunden haben („Zu welchen Themen fanden die Fort- und Weiterbildungsaktivitäten statt, an denen Sie in den letzten zwölf Monaten teilgenommen haben?“), wobei eine Mehrfachauswahl von bis zu zwölf Themen möglich war („Beurteilungsmethoden“, „Besondere Lernbedürfnisse“, „Bildungsstandards“, „Digitale Medien“, „Disziplinprobleme“, „Fachdidaktik“, „Fachwissen“, „Forschungsergebnisnutzung“, „Integrativer Unterricht“, „Klassenführung“, „Multikulturalität“ und „Schulleitung“).

3.2.2 Schulischer Fort- und Weiterbildungskontext

Auf Ebene der schulischen Rahmenbedingungen wurden Skalen zur Erfassung der *Berufsbelastung* und der *Fort- und Weiterbildungskontexte* ausgewertet. Die *Berufsbelastung* wurde mithilfe von vier Items auf einer 4-stufigen Likert-Skala von 1 „trifft nicht zu“ bis 4 „trifft zu“ erhoben ($\alpha=0,75$, $M=1,92$, $SD=0,52$).

Die Skala zu den *Fort- und Weiterbildungskontexten* beinhaltet sieben verschiedene Items, die die wahrgenommene Ausprägung verschiedener schulisch gegebener Unterstützungsbedingungen für eine Fortbildungsteilnahme der Lehrkräfte erfassen ($\alpha=0,78$, $M=3,91$, $SD=0,66$). Teilnehmende bewerteten diese Items auf einer 5-stufigen Likert-Skala von 1 „trifft gar nicht zu“ bis 5 „trifft völlig zu“. Beide Skalen sind NEPS-eigene Skalen zu denen keine weiteren Informationen über Gütekriterien vorliegen.

3.2.3 Personale professionsbezogene Merkmale der Lehrkraft

Analog zu den *Fort- und Weiterbildungskontexten* wurden auch die persönlichen *Fort- und Weiterbildungsmotive* mithilfe von fünf Items auf der gleichen 5-stufigen Likert-Skala erfasst ($\alpha=0,84$, $M=4,18$, $SD=0,58$). Alle Items der drei NEPS-eigenen Skalen sind in Tab. 2 aufgelistet.

Zusätzlich wurde im Bereich der beruflich relevanten Merkmale der Lehrkräfte auch die *Berufliche Selbstwirksamkeitserwartung* erhoben. Hierfür wurde die von Schmitz und Schwarzer (2000) entwickelte Skala verwendet. Diese umfasst insgesamt zehn verschiedene Items, die auf einer 4-stufigen Likert-Skala von 1 „trifft nicht zu“ bis 4 „trifft zu“ bewertet werden (Beispiel: „Ich weiß, dass ich es schaffe, selbst

Tab. 2 Items zu Berufsbelastung, schulischen Fort- und Weiterbildungskontexten sowie -motiven

Skala	Item
Berufsbelastung	Ich fühle mich von meiner Tätigkeit als Lehrer/in insgesamt überlastet
	Ich merke bei der Arbeit öfter, wie lustlos ich bin
	Ich fühle mich bei der Arbeit oft erschöpft
	Manchmal bin ich am Ende des Arbeitstages richtig deprimiert
Fort- und Weiterbildungsmotive	Die Teilnahme an Fort- und Weiterbildungsveranstaltungen finde ich persönlich sehr wichtig
	Fort- und Weiterbildungsveranstaltungen sind für meine Arbeit als Lehrkraft sehr nützlich
	<i>Ich halte persönlich eher wenig vom Besuch von Fort- und Weiterbildungsvorlesungen</i>
	Auf Fort- und Weiterbildungsveranstaltungen kann ich in der Regel sehr viel lernen
Schulische Fort- und Weiterbildungskontexte	Ein gutes Fort- und Weiterbildungsangebot ist für mich sehr wichtig
	Regelmäßig an Fort- und Weiterbildungen teilzunehmen, ist im Kollegium selbstverständlich
	In meiner Schule wird viel Wert darauf gelegt, dass man sich fortbildet
	Meine Schule bietet ausreichend Zeit für Fort- und Weiterbildungen
	Die Schulleitung meiner Schule unterstützt die Teilnahme an Fort- und Weiterbildungen
	Fort- und Weiterbildungsangebote werden durch die Schulleitung an die Lehrkräfte herangetragen
	Die Durchführung von schulinternen Lehrerfortbildungen wird von der Schulleitung meiner Schule unterstützt
	Meine Schule stellt ausreichend finanzielle Mittel für Fort- und Weiterbildungen zur Verfügung

Kursiv gedruckte Items wurden invers kodiert

den problematischsten Schülerinnen und Schülern den prüfungsrelevanten Stoff zu vermitteln.“, $\alpha = 0,59$, $M = 3,03$, $SD = 0,26$). Die Skala wurde trotz der hier fragwürdigen Güte aufgrund überzeugender interner Konsistenz in der Testkonstruktion selbst ($\alpha = 0,76$ – $0,81$) und ihrer Verwendung in vorherigen Studien (u. a. Gröschner et al. 2013; Klusmann et al. 2012) in ihrer ursprünglichen Form aufgenommen.

3.2.4 Weitere Hintergrundvariablen der Lehrkräfte

Neben den demografischen Variablen Geschlecht und Alter wurden zur zusätzlichen Differenzierung weitere professionsbezogene Kontrollvariablen betrachtet. So fand neben der Fachrichtung und der Fächerkombination auch die Schulform, an der die Lehrkraft tätig ist, Berücksichtigung. Hier wurde zwischen Haupt- und Realschule, Gymnasium und Schularten mit mehreren Bildungsgängen differenziert.

3.3 Datenanalyse

Zur Beantwortung der Forschungsfrage werden die zuvor angeführten Variablen mithilfe von multiplen logistischen Regressionen analysiert. Dabei wird die dichotom operationalisierte Fortbildungsteilnahme als abhängige Variable verwendet, während die restlichen unabhängigen Variablen schrittweise als Prädiktoren in die Analyse aufgenommen werden. Als erster Block werden die berufsrelevanten Hintergrundva-

riablen (Fachbereich und Schulform) der Lehrkräfte in das Modell aufgenommen. In einem nächsten Schritt erfolgt die Integration der schulisch-kontextuellen Rahmenbedingungen zum einen und die der personalen professionsbezogenen Merkmale der Lehrkräfte zum anderen. Final werden dann alle Komponenten in ein gemeinsames Modell aufgenommen und analysiert.

Um neben der Teilnahme an sich auch die Inhalte der besuchten Fortbildungen zu berücksichtigen, wird die beschriebene Analyse viermal mit verschiedenen kodierter abhängiger Variable durchgeführt. In der Basisanalyse wird die Teilnahme an einer beliebigen Veranstaltung mit 0 (keine Teilnahme) und 1 (mindestens eine Teilnahme) kodiert. Zur Betrachtung des Besuchs von Veranstaltungen mit Fachbezug erhalten nur jene Teilnehmenden eine 1, die eine Fortbildung zu den Themen „Fachwissen in meinen Unterrichtsfächern“, „Fachdidaktische Kompetenz in meinen Unterrichtsfächern“ oder „Bildungsstandards/Lehrpläne in meinen Unterrichtsfächern“ besucht haben. Analog werden die abhängigen Variablen für generische Veranstaltung zu den Themenbereichen Digitalisierung („Einsatz von digitalen Medien im Unterricht“) und Inklusion („Unterrichten von Schülerinnen und Schülern mit besonderen Lernbedürfnissen“, „Unterrichten in einem multikulturellen Umfeld“ oder „Integrative oder inklusive Pädagogik“) gebildet. Die Auswahl der betrachteten Themen liegt einerseits in den bereits erwähnten Befunden der Robert Bosch Stiftung (2021) zu den am häufigsten gefragten und besuchten Veranstaltungsthemen und andererseits in deren Nützlichkeit zur Kontrastierung fachspezifischer und generischer Fortbildungsbesuche begründet.

Zur Bewertung der Bedeutung der einzelnen Prädiktoren sowie der Modellgüte und zum Vergleich der verschiedenen Modelle miteinander werden die durchschnittlichen marginalen Effekte (AME) und *Nagelkerkes Pseudo-R²* herangezogen. Die AMEs lassen eine Aussage über die prozentuale Erhöhung oder Verringerung der Wahrscheinlichkeit des Eintreffens der abhängigen Variable bei Erhöhung der jeweils zugehörigen unabhängigen Variable um einen Punktwert zu (Auspurg und Hinz 2011; Best und Wolf 2012). Fehlende Werte (zwei Fälle bei der Motivationsskala) wurden durch Predictive Mean Matching imputiert.

Im Anschluss an diese zentrale Analyse der Daten werden ausgewählte Variablen in Abhängigkeit der Ergebnisse dieser vertieft in ihrem Zusammenhang mit der gesellschaftswissenschaftlichen Fachrichtung untersucht. Hierfür kommen t-Tests zur Verwendung. Alle Analysen werden mit R 4.3.0 durchgeführt.

4 Ergebnisse

4.1 Deskriptive Statistiken zum Fortbildungsverhalten

Hinsichtlich der Teilnahme an Fortbildungsveranstaltungen zeigt sich, dass diese nur durch etwas weniger als 40 % der befragten Lehrkräfte innerhalb der zwölf Monate vor dem Befragungszeitpunkt erfolgt ist. Dabei zeigen sich keine Unterschiede zwischen den betrachteten Fachgruppen und der Gesamtstichprobe.

Betrachtet man die Themen der Veranstaltungen, die von den knapp 40 % der Lehrkräfte besucht werden, zeigt sich ein Muster, dass die der bereits genannten

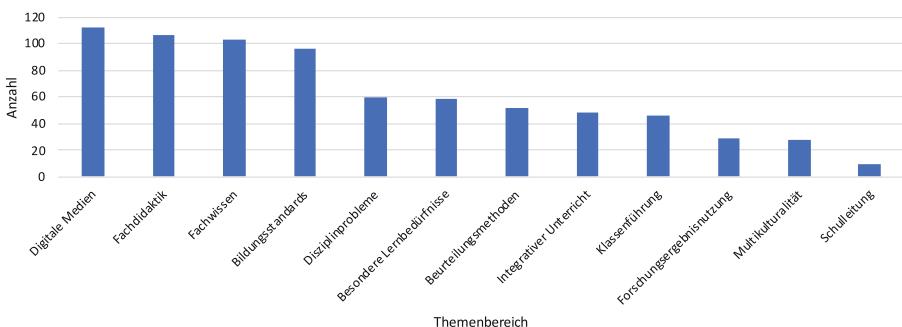


Abb. 1 Häufigkeit der Nennung von Themen der besuchten Fortbildungen

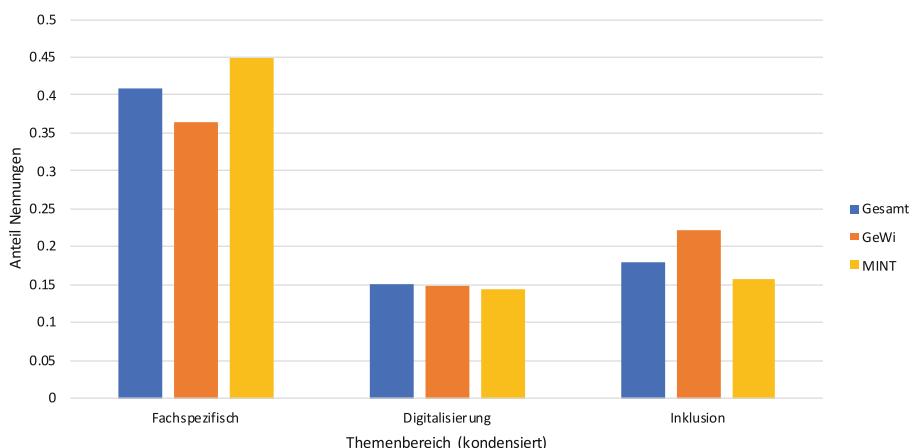


Abb. 2 Anteil der Nennungen der drei kondensierten Themenbereiche nach Fachbereichen

Befunde der Robert Bosch Stiftung (2021) spiegeln. So sind die meistgenannten Themen „Digitale Medien“ sowie „Fachinhalte und -didaktik“ (Abb. 1). Wirft man zudem einen Blick auf die nach Themenbereichen umkodierten Teilnahmevariablen zeigt sich, dass Veranstaltungen mit Fachbezug ($n=157$) und generische Veranstaltungen ohne Fachbezug (Digitale Medien $n=112$; Inklusion $n=143$) ähnlich häufig benannt werden.

Wirft man zudem einen Blick auf den Anteil der Lehrkräfte des gesellschaftswissenschaftlichen Fachbereiches, die an Veranstaltungen zu den drei differenziert untersuchten Themenbereichen teilgenommen haben, zeigt sich, dass fachspezifische Veranstaltungen am häufigsten benannt werden (36 %), gefolgt von Veranstaltungen zu Inklusion (22 %) und Digitalisierung (15 %) (Abb. 2). Die Kontrastierung mit den Anteilen in der Gesamtstichprobe, aber auch im MINT-Bereich zeigt, dass auch hier fachspezifische Veranstaltungen an der Spitze stehen (41 bzw. 45 %) und Veranstaltungen zur Digitalisierung bei etwa 15 % liegen, während Veranstaltungen mit Bezug zum Themenbereich Inklusion sogar noch seltener besucht werden (18 bzw. 16 %).

4.2 Logistische Regressionsanalyse

Zur Beantwortung der Fragestellung, ob – und wenn ja, inwieweit – das Fortbildungsverhalten einer Lehrkraft mit deren personalen professionsbezogenen Merkmalen und den Rahmenbedingungen an ihrer Schule zusammenhängt, wurden verschiedene logistische Regressionsmodelle mit schrittweiser Aufnahme der unabhängigen Variablen berechnet (Tab. 3). Bei der Frage nach der Entscheidung für oder gegen eine Veranstaltungsteilnahme im Allgemeinen (jeweils die erste Spalte der Modelle) zeigen sich im Kontrollmodell zunächst wie erwartet keine signifikanten Effekte. Bezieht man dann die personalen Merkmale mit ein, ist ein signifikanter Zusammenhang mit der Motivation feststellbar. So steigt die Wahrscheinlichkeit an einer Fortbildung teilzunehmen mit einer um einen Skalenpunkt erhöhter Motivation im Mittel um sieben Prozentpunkte. Auch die Hinzunahme der Kontextvariablen zum Kontrollmodell deckt einen hochsignifikanten Zusammenhang mit dem schulischen Fort- und Weiterbildungskontext auf. Eine Erhöhung des zugehörigen Skalenwertes um einen Punkt erhöht die Wahrscheinlichkeit einer Fortbildungsteilnahme um etwa zehn Prozentpunkte. Betrachtet man zuletzt alle Variablen in einem gemeinsamen Modell, bleibt nur der hochsignifikante Zusammenhang mit dem schulischen Fort- und Weiterbildungskontext erhalten. Auch die Varianzaufklärungen der einzelnen Modelle spiegeln den stärkeren Zusammenhang mit den Kontextvariablen wider, wobei die Unterschiede hier marginal sind (R^2 Personenmodell = 0,03; R^2 Kontext- und Gesamtmodell = 0,04).

Betrachtet man nun die Ergebnisse der themenspezifischen Analysen, zeigen sich verschiedene Muster für die drei untersuchten Bereiche. Analog zu den Erkenntnissen aus der Regression mit der übergreifenden Teilnahme als abhängige Variable zeigen sich auch bei der Betrachtung der Teilnahme an Veranstaltungen mit spezifischem Bezug zu den Unterrichtsfächern (jeweils die zweite Spalte der Modelle) keine signifikanten Zusammenhänge im Kontrollmodell. Im Personenmodell zeigt sich dagegen ein signifikanter Zusammenhang mit dem MINT-Fachbereich. Ist bekannt, dass eine Lehrkraft eine Fakultas im MINT-Bereich besitzt, ist die Teilnahmewahrscheinlichkeit verglichen mit der Restgruppe um acht Prozentpunkte erhöht. Des Weiteren ist erneut ein hochsignifikanter Zusammenhang mit der Motivation feststellbar, während das Kontextmodell ebenfalls einen hochsignifikanten Zusammenhang mit dem schulischen Fort- und Weiterbildungskontext aufdeckt. Im Kontrast zur Untersuchung der übergreifenden Teilnahme bleiben bei fachspezifischen Veranstaltungen allerdings beide Zusammenhänge auch im Gesamtmodell (hoch)signifikant. Zudem weisen alle der fachspezifischen Modelle eine höhere Varianzaufklärung auf (R^2 Personenmodell = 0,05; R^2 Kontextmodell = 0,06; R^2 Gesamtmodell = 0,07). Diese Ergebnisse decken sich zumindest teilweise mit der Erwartung, dass personale professionsbezogenen Merkmale im Sinne von persönlicher Motivation auf Ebene von Veranstaltungen mit Fachbezug stärker ins Gewicht fallen.

Die Untersuchung der Entscheidung für den Besuch von Veranstaltungen zum Thema Digitalisierung zeigen dagegen in keinem der Modelle signifikante Zusammenhänge auf. Auch die Varianzaufklärungen der zugehörigen Modelle bleiben hinter denen der anderen zurück.

Tab. 3 Logistische Regression, AMES

Prädiktoren AV ¹	Kontrollmodell			Personenmodell			Kontextmodell			Gesamtmodell		
	Ges.	Fach	Dig.	Inkl.	Ges.	Fach	Dig.	Inkl.	Ges.	Fach	Dig.	Inkl.
<i>Schulform</i>												
HRS (Ref. GS)	-0,11	-0,1	-0,02	-0,07	-0,1	-0,08	-0,01	-0,06	-0,11	-0,09	-0,07	-0,1
Gymn. (Ref. GS)	0,04	0,05	0,06	-0,09**	0,04	0,05	0,06	-0,09**	0,04	0,05	-0,09**	0,04
<i>Fachbereich</i>												
GeWi	0,04	0,04	0,02	0,04	0,03	0,03	0,02	0,04	0,03	0,02	0,04	0,02
MINT	0,05	0,07	-0,01	-0,03	0,06	0,08*	-0,01	-0,02	0,04	0,06	-0,01	-0,01
<i>Eigenschaften</i>												
Selbstwirksamkeit	-	-	-	-0,02	-0,05	-0,05	-0,04	-	-	-	-0,03	-0,06
Motivation	-	-	-	0,07*	0,11**	0,05	0,05	-	-	-	0,05	0,08*
<i>Kontexte</i>												
Schulische	-	-	-	-	-	-	-	0,10**	0,11***	0,03	0,03	0,09**
Beruf- und Weiterbildungs-kontexte	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Berufbelastung	-	-	-	-	-	-	-	0,04	0,04	0,001	0,02	0,04
N	580	580	580	580	580	580	580	580	580	580	580	580
Nagelkerkes	0,019	0,025	0,013	0,047	0,028	0,048	0,021	0,060	0,040	0,057	0,017	0,055
R ²											0,044	0,070

¹* $p \leq 0,05$, ** $p \leq 0,01$, *** $p \leq 0,001$ ¹Ges. AV für eine allgemeine Veranstaltungsteilnahme, Fach AV für eine Teilnahme an Veranstaltungen mit spezifischem Fachbezug, Dig. AV für eine Teilnahme an Veranstaltungen zum Themenbereich Inklusion

Ein letzter Blick auf die Teilnahme an Veranstaltungen zum Themenbereich Inklusion zeigt als Novum bereits im Kontrollmodell ein signifikanter Effekt der gymnasialen Schulform. Ist bekannt, dass eine Lehrkraft am Gymnasium unterrichtet, ist die Teilnahmewahrscheinlichkeit entgegen anderer Schulformen um sechs Prozentpunkte geringer. Für die anderen drei Modelle gilt dagegen wie bei dem Themenbereich Digitalisierung, dass keine der anderen Variablen signifikante Zusammenhänge mit der Teilnahmeentscheidung aufweisen. Dies stützt wiederum zumindest in Teilen die Hypothese, dass durch schulischen Fort- und Weiterbildungskontexte entstehender Bedarf in diesen generischen Themenbereichen stärker wirkt, da anzunehmen ist, dass an Gymnasien seltener der Bedarf wahrgenommen wird, Wissen und Fähigkeiten zur Inklusion zu erlangen.

Zusammenfassend lässt sich also hinsichtlich der ersten Fragestellung sagen, dass der schulische Kontext in der Entscheidung für oder gegen eine Veranstaltungsteilnahme im Rahmen der hier untersuchten Modelle eine wichtigere Rolle zu spielen scheint als personale professionsbezogene Merkmale. Dies zeigt sich sowohl im Vergleich der spezifischen Modelle als auch im gemeinsamen Modell. Berücksichtigt man auch die Themenbereiche der besuchten Veranstaltungen, zeigt sich ein ähnliches Muster für solche mit spezifischem Fachbezug, wobei hier auf Ebene der personalen professionsbezogenen Merkmale auch die persönliche Motivation eine entscheidendere Rolle zu spielen scheint. Bei Veranstaltungen mit eher generischen Themen zeigt sich dagegen insgesamt ein geringerer Zusammenhang mit sowohl personalen professionsbezogenen Merkmalen als auch schulischen Kontexten.

4.3 Fachspezifische Betrachtung

Im Rahmen der Untersuchung der zweiten Fragestellung, ob und inwiefern sich das Fortbildungsverhalten und die assoziierten Prädiktoren aus den vorherigen Ergebnissen in Abhängigkeit von der fachlichen Ausrichtung der Lehrkraft unterscheiden, wurden weiterführende deskriptive und inferenzstatistische Analysen durchgeführt. Dabei lag der Fokus grundsätzlich auf dem Vergleich der gesellschaftswissenschaftlichen Lehrkräfte mit der übrigen Stichprobe, wobei diese Ergebnisse zur Kontrolle mit dem MINT-Bereich kontrastiert wurden.

Bezüglich des Fortbildungsverhaltens selbst haben die vorherigen deskriptiven und inferenzstatistischen Analysen bereits gezeigt, dass im Widerspruch zur Hypothese, dass Lehrkräfte im Bereich der Gesellschaftswissenschaften deskriptiv sogar weniger Veranstaltungen mit Fachbezug aufsuchen, grundsätzlich aber kaum signifikanten Zusammenhänge zwischen den Fachbereichen und dem Teilnahmeverhalten – sowohl themenübergreifend als auch themenspezifisch – bestehen.

Da sowohl der schulische Fort- und Weiterbildungskontext wie auch die persönliche Motivation in mehreren der logistischen Regressionsmodelle als signifikante Prädiktoren des Fortbildungsverhaltens identifiziert wurden, wurden beide dieser Skalen mithilfe von ein- und zweiseitigen t-Tests nochmals fachspezifisch überprüft. Für den schulischen Fort- und Weiterbildungskontext wurden keine fachspezifischen Unterschiede erwartet, weswegen ein ungerichteter t-Test für beide Fachgruppen berechnet wurde. Konform mit diesen Überlegungen zeigen sich sowohl für die Ge-

sellschaftswissenschaften ($t(579) = -0,91, p = 0,348$) als auch für den MINT-Bereich ($t(579) = -1,01, p = 0,314$) keine Unterschiede zur Restgruppe.

Auf Ebene der persönlichen Motivation wurde eine stärkere Ausprägung auf-seiten der gesellschaftswissenschaftlichen Lehrkräfte vermutet. Diese Hypothese konnte mithilfe eines gerichteten t-Tests bestätigt werden ($t(579) = -2,11, p = 0,018$). Tatsächlich fällt die Motivation in der gesellschaftswissenschaftlichen Fachgruppe im Mittel höher aus als für die übrige Stichprobe ($M_{GEWI} = 4,25, SD_{GEWI} = 0,58$; $M_{KeinGEWI} = 4,14, SD_{KeinGEWI} = 0,58$). Da für den MINT-Bereich keine vergleichbare Hypothese aufgestellt wurde, kam hier erneut ein ungerichteter t-Test zum Einsatz. Auch hier zeigt sich ein signifikanter Unterschied ($t(579) = 2,48, p = 0,013$), der allerdings in die entgegengesetzte Richtung ausfällt ($M_{MINT} = 4,13, SD_{MINT} = 0,61$; $M_{KeinMINT} = 4,25, SD_{KeinMINT} = 0,61$). Dies indiziert eine allgemein geringere Motivation zur Teilnahme an Fortbildungen bei Lehrkräften im MINT-Bereich.

Resümiert man diese Ergebnisse, so lässt sich feststellen, dass sich das Fortbildungsverhalten zwischen den Lehrkräften verschiedener Fachbereiche nicht stark zu unterscheiden scheint. Auf Ebene der persönlichen Motivation lassen sich dagegen Diskrepanzen feststellen, die sich im Falle der gesellschaftswissenschaftlichen Lehrkräfte unter Bezugnahme auf die in den Regressionsmodellen festgestellten Zusammenhänge eigentlich förderlich auf das Teilnahmeverhalten auswirken sollten, während im MINT-Bereich das Gegenteil der Fall ist. Da sich wie bereits erwähnt aber weder im Verhalten noch in den anderen Determinanten Unterschiede zeigen oder Verhaltensunterschiede sogar entgegengesetzt zu diesen Zusammenhängen auftreten, entsteht eine Unstimmigkeit, die sich mithilfe der hier betrachteten Modelle und Variablen nicht aufklären lässt.

5 Diskussion

Die vorliegende Studie hatte das Ziel, die Zusammenhänge zwischen personalen professionsbezogenen Merkmalen sowie schulischen Fort- und Weiterbildungskontexten und dem Fortbildungsverhalten von Lehrkräften mithilfe einer fach- und bundesländerübergreifenden Stichprobe an Berufseinsteigenden zu untersuchen. Somit sollte Aufschluss über den differentiellen Zusammenhang dieser Variablen mit Teilnahme und thematischen Schwerpunkt der besuchten Veranstaltung erlangt werden, um Evidenz für Entscheidungen über potenzielle bildungspolitische Maßnahmen zur Förderung der Teilnahme zu liefern. Darüber hinaus sollte der bisher unbeleuchtete Fachbereich der Gesellschaftswissenschaften hinsichtlich des Fortbildungsverhaltens sowie bezüglich der Zusammenhangsfaktoren mit diesem genauer betrachtet werden. Die Ergebnisse liefern dabei neue Erkenntnisse zum Zusammenspiel verschiedener Zusammenhangsfaktoren mit dem Teilnahmeverhalten von Lehrkräften sowie dessen differentielle Ausgestaltung zwischen Themen- und Fachbereichen und zeigen somit neben möglichen Handlungsoptionen auch Forschungsdesiderate auf.

Im Rahmen der Untersuchung der ersten Forschungsfrage wurden Zusammenhänge zwischen personalen professionsbezogenen Merkmalen der Lehrkraft und Kontextbedingungen der Schule mit der Fortbildungsteilnahme sowie deren thematischer Ausgestaltung in getrennten und gemeinsamen Modellen untersucht. Hier

haben sich in verschiedenen Modellen positive Zusammenhänge zwischen der Motivation auf Personenebene und schulischen Unterstützungsstrukturen auf Kontextebene gezeigt, die im Einklang mit vorherigen Forschungsergebnissen stehen (Kennedy 2016; Röhl et al. 2023). Darüber hinaus scheinen die schulischen Unterstützungsstrukturen allerdings sowohl im Modellvergleich, als auch in der Gesamtbetrachtung eine bedeutsamere Rolle für die Veranstaltungsteilnahme zu spielen als personale professionsbezogene Merkmale. Ergänzend zu den Befunden von Kuschel et al. (2020), in denen ein fehlender Einfluss der gesetzlichen Fortbildungsverpflichtung gezeigt wurde, bedeutet dies, dass institutionelle Rahmenbedingungen auf Schulebene durchaus von Bedeutung für das Fortbildungsverhalten sind, auch wenn sie diese Rolle auf Landesebene nicht einzunehmen scheinen. Diese Überschattung der Zusammenhänge personenbezogener Merkmale und der Fortbildungsteilnahme durch die Kontexte ergibt insofern Sinn, dass Faktoren wie Interesse und Motivation nur dann zum Tragen kommen können, wenn auch die Möglichkeit zur Teilnahme durch beispielsweise die Schulleitung gegeben wird. Zur Förderung der Teilnahme könnte also ein Ansatz, der auf die Verbesserung der unterstützenden Strukturen an den Schulen selbst abzielt, von Erfolg gekrönt sein und sollte vor Maßnahmen auf Personenebene geschaltet sein. Die differenziertere Untersuchung auf Ebene der thematischen Schwerpunkte besuchter Veranstaltungen zeigt, dass diese Erkenntnisse gerade bei Veranstaltungen mit spezifischem Bezug zu den Unterrichtsfächern gewichtig sind.

In Bezug auf die zweite Fragestellung zur genaueren Betrachtung dieser Zusammenhänge im gesellschaftswissenschaftlichen Fachbereich konnte gezeigt werden, dass Unterschiede in der persönlichen Motivation der verschiedenen Fachgruppen bestehen, wenngleich sich das Fortbildungsverhalten nicht erheblich zwischen den Fachbereichen unterscheidet. So deuten die Ergebnisse auf eine höhere Motivation der Lehrkräfte im Bereich der Gesellschaftswissenschaften verglichen mit dem Rest hin, während im MINT-Bereich sogar das Gegenteil beobachtet werden kann. Da im Zuge der Beantwortung der ersten Fragestellung gezeigt werden konnte, dass sich die Motivation positiv auf das Teilnahmeverhalten auswirkt, stellt sich nun die Frage, wieso sich diese Diskrepanz nicht auch in diesem niederschlägt. Eine mögliche Erklärung könnte auf der Seite des bestehenden Angebots liegen, die in dieser Untersuchung zwar nicht berücksichtigt wurde, aber zentraler Bestandteil zugrundeliegender theoretischer Modelle ist (Richter et al. 2020). Dies stünde zudem im Einklang mit der Tatsache, dass die Relevanz eines guten Angebots auch Teil der verwendeten Motivationsskala ist. Da der Bereich der Gesellschaftswissenschaften allerdings nicht Gegenstand bisheriger Untersuchungen des Lehrkräftefortbildungangebots war, fehlt dieser Vermutung aktuell noch die empirische Untermauerung.

Insgesamt muss die Diskussion der Ergebnisse der vorliegenden Studie vor dem Hintergrund der geringen Effektstärken und Varianzaufklärungen mit Einschränkungen betrachtet werden. Dies liegt vermutlich vor allem in der aufgrund nicht vorhandener Daten fehlenden Möglichkeit der Berücksichtigung von hochrelevanten Faktoren auf der Ebene schulischer Rahmenbedingungen, wie z. B. ausreichende Personalressourcen oder Berufserfahrung, begründet. Da die schulischen Situationen mit Hinblick auf die Fortbildungskontexte, wie etwa Genehmigungen durch die Schulleitungen, durch die individuelle Handhabung hoch heterogen sind, ist zu

erwarten, dass gerade hier ein Großteil der Varianz entspringt, die durch die erhobenen Items nur oberflächlich zugänglich gemacht werden konnte. Hinzu kommen Limitationen auf Ebene der Stichprobe und der Erhebungsmethode sowie daraus resultierende methodische Einschränkungen. Trotz der längsschnittlichen Qualität der Paneldaten wurde die hier geschilderte Analyse aufgrund der Neueinführung der betrachteten Items im Querschnitt durchgeführt und lässt somit keine Kausalschlüsse oder Beobachtung von Veränderungs- und Entwicklungsprozessen zu. Ebenso unterliegen die Daten durch ihre selbstberichtete Natur gegebenenfalls Verzerrungen im Sinne von sozialer Erwünschtheit. Auf Ebene der analysierten Variablen ist zudem zu bemerken, dass bezüglich fachlicher Informationen aufgrund der Existenz von mehreren Lehrbefähigungen teilweise unklar ist, auf welches Fach sich Informationen zu den Fortbildungsthemen beziehen und ob Überschneidungen in den betrachteten Gruppen bestehen. Diese Einschränkungen wurden allerdings in der Auswahl der Gruppen möglichst gering gehalten. Außerdem wurden die Analysen zur Probe mit der Kontrollvariable der verschiedenen Fächerkombinationen durchgeführt, wobei in den Ergebnissen keine Unterschiede festgestellt werden konnten. Nicht kontrolliert werden konnte dagegen für das Bundesland, in dem die jeweilige Lehrkraft tätig ist, da diese Information so in den Daten nicht vorliegt. Da sich Kontextvariablen allerdings auf die Ebene einzelner Schulen bezogen und zumindest die Wohnorte der Lehrkräfte gleichmäßig auf die Bundesländer verteilt sind, ist hier kein entscheidender Einfluss zu erwarten. Zuletzt bleibt dementsprechend auch zu konstatieren, dass die Ergebnisse aufgrund des jungen Alters und der geringen Berufserfahrung der Stichprobe vermutlich nicht uneingeschränkt auf die Gesamtkohorte der Lehrkräfte übertragbar sind.

Auch unter Berücksichtigung dieser limitierenden Faktoren leistet die hier vorliegende Studie einen gewinnbringenden Beitrag zur weiteren Erschließung des aktuellen Fortbildungsverhaltens von Lehrkräften sowie des Zusammenspiels verschiedener Zusammenhangsfaktoren auf den Ebenen personaler professionsbezogener Merkmale und schulischer Rahmenbedingungen. So stützt diese Arbeit nicht nur bereits vorliegende Befunde, sondern erweitert die aktuell bestehende Daten- und Erkenntnislage. Die Betrachtung verschiedener Faktoren in einem gemeinsamen Modell sowie die Kontrastierung einzelner Modelle hat dabei die Bedeutsamkeit schulischer Fort- und Weiterbildungskontexte in den Fokus gerückt. Diese Erkenntnis birgt erhebliches Potenzial für die Verbesserung der schulischen Unterstützungsstrukturen zur Förderung des Fortbildungsverhaltens der Lehrkräfte.

Neben dieser innovativen faktorenübergreifenden Perspektive stellen sowohl die breite fächerübergreifende Stichprobe sowie auch die Betrachtung des gesellschaftswissenschaftlichen Fachbereichs, die bereits in vergangenen Arbeiten als Desiderat formuliert wurde (Richter et al. 2013), einen Mehrgewinn zu bisherigen Forschungsergebnissen dar. Dies bietet neben wertvollen Implikationen für bildungspolitische Maßnahmen zur Förderung des Teilnahmeverhaltens zudem Ansatzpunkte für weitere Forschungsvorhaben. Im Fokus sollte hier in Ergänzung zur Identifikation weiterer Determinanten auf fachübergreifender Ebene insbesondere die Untersuchung des vorliegenden Angebots im gesellschaftswissenschaftlichen Fächerkanon sein, um auch hier eine angemessene Professionalisierung der Lehrkräfte durch die evidenzbasierte Anpassung von Maßnahmen gewährleisten und bildungspolitische Hand-

lungsbedarfe aufzeigen zu können. Darüber hinaus legen die Ergebnisse nahe bei Untersuchungen des Fortbildungsverhaltens von Lehrkräften wenn möglich stets auf sowohl die fächerübergreifende als auch die fachspezifische Perspektive zu wählen, da das Potenzial differentieller Mechanismen zwischen den verschiedenen Fachbereichen besteht. Dementsprechend sollten auch bestehende Ergebnisse aus Studien zu nur einzelnen Fachbereichen auf ihre Gültigkeit für andere Fachbereiche geprüft werden.

Förderung Für die Erstellung dieses Manuskripts wurde keine finanzielle Unterstützung erhalten.

Funding Open Access funding enabled and organized by Projekt DEAL.

Interessenkonflikt M. J. M. Heijens gibt an, dass kein Interessenkonflikt besteht.

Open Access Dieser Artikel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

Die in diesem Artikel enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.

Weitere Details zur Lizenz entnehmen Sie bitte der Lizenzinformation auf <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>.

Literatur

- Auspurg, K., & Hinz, T. (2011). Gruppenvergleiche bei Regressionen mit binären abhängigen Variablen – Probleme und Fehleinschätzungen am Beispiel von Bildungschancen im Kohortenverlauf. *Zeitschrift für Soziologie*, 40(1), 62–73. <https://doi.org/10.1515/zfsoz-2011-0104>.
- Baumert, J., & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469–520. <https://doi.org/10.1007/s11618-006-0165-2>.
- Best, H., & Wolf, C. (2012). Modellvergleich und Ergebnisinterpretation in Logit- und Probit Regressionsmodellen. *KZfSS Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 64(2), 377–395. <https://doi.org/10.1007/s11577-012-0167-4>.
- Blossfeld, H.-P., Roßbach, H.-G., & von Maurice, J. (2011). *Education as a lifelong process: the German National Educational Panel Study (NEPS)* (Zeitschrift für Erziehungswissenschaft: Sonderheft 14). Wiesbaden: VS.
- Busch, M., Dittgen, M. W., & Mönter, L. O. (2020). Das Integrationsfach Gesellschaftslehre in der Praxis. Professionalisierung, Fachkultur und Entwicklungspotenziale aus der Lehrendenperspektive. *zeitschrift für didaktik der gesellschaftswissenschaften*, 11(2), 54–71.
- Cramer, C., Johannmeyer, K., & Drahmann, M. (2019). *Fortbildungen von Lehrerinnen und Lehrern in Baden-Württemberg*. Tübingen: GO Druck Media. <https://doi.org/10.25656/01:16567>.
- Daschner, P., & Hanisch, R. (Hrsg.). (2019). *Lehrkräftefortbildung in Deutschland. Bestandsaufnahme und Orientierung*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Deichmann, C. (2019). Neue Herausforderungen für die politische Bildung durch Populismus und Extremismus im „postfaktischen Zeitalter“. In C. Deichmann & M. May (Hrsg.), *Orientierungen politischer Bildung im „postfaktischen Zeitalter“* (S. 83–100). Wiesbaden: VS.
- Desimone, L. M., Smith, T. M., & Ueno, K. (2006). Are teachers who need sustained, content-focused professional development getting it? An administrator's dilemma. *Educational Administration Quarterly*, 42(2), 179–215. <https://doi.org/10.1177/0013161X04273848>.

- Gautschi, P., Meyer, C., & Grammes, T. (2022). Was sagt die Profession? Drei Professor* innen zeigen fachdidaktische Sichtweisen auf das Fach Gesellschaftswissenschaften auf. *Wochenschau*, 73(22s), 14–19.
- Gökbudak, M., & Hédke, R. (2019). *Ranking Politische Bildung 2018. Politische Bildung an allgemeinbildenden Schulen der Sekundarstufe I im Bundesländervergleich*. Bielefeld: Universität, Fakultät für Soziologie.
- Gröschner, A., Schmitt, C., & Seidel, T. (2013). Veränderung subjektiver Kompetenzeinschätzungen von lehramtsstudierenden im Praxissemester. *Zeitschrift für pädagogische Psychologie*, 21(40), 89–97. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000090>.
- Hauk, D., Gröschner, A., Rzejak, D., Lipowsky, F., Zehetner, G., Schöftner, T., & Waid, A. (2022). Wie hängt die Berufserfahrung mit der Bereitschaft zur Teilnahme an Fortbildungen zusammen? Eine empirische Analyse zur generellen Fortbildungsmotivation von Lehrpersonen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 25(1), 1–18. <https://doi.org/10.1007/s11618-022-01080-5>.
- Heinrich-Dönges, A. (2021). Berufsbezogene Interessen. In A. Heinrich-Dönges (Hrsg.), *Wirksamkeit einer Lehrkräftefortbildung* (S. 121–177). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-34733-8_3.
- Helmke, A. (2003). *Unterrichtsqualität erfassen, bewerten, verbessern*. Seelze: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung.
- Kennedy, M. M. (2016). How does professional development improve teaching? *Review of Educational Research*, 86(4), 945–980. <https://doi.org/10.3102/0034654315626800>.
- Klusmann, U., Kunter, M., Voss, T., & Baumert, J. (2012). Berufliche Beanspruchung angehender Lehrkräfte: Die Effekte von Persönlichkeit, pädagogischer Vorerfahrung und professioneller Kompetenz. *Zeitschrift für pädagogische Psychologie*, 26(4), 275–290. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000078>.
- Kunter, M., Kleckmann, T., Klusmann, U., & Richter, D. (2011). Die Entwicklung professioneller Kompetenz von Lehrkräften. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften: Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 55–68). Münster: Waxmann.
- Kuschel, J., Richter, D., & Lazarides, R. (2020). Wie relevant ist die gesetzliche Fortbildungsverpflichtung für Lehrkräfte? Eine empirische Untersuchung zur Fortbildungsteilnahme in verschiedenen deutschen Bundesländern. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 10(2), 211–229. <https://doi.org/10.1007/s35834-020-00274-3>.
- Lipowsky, F., & Rzejak, D. (2017). Fortbildungen für Lehrkräfte wirksam gestalten – erfolgsversprechende Wege und Konzepte aus Sicht der empirischen Bildungsforschung. *Bildung und Erziehung*, 70(4), 379–399. <https://doi.org/10.7788/bue-2017-700402>.
- Menge, C., Euler, T., & Schaeper, H. (2021). Überzeugungen und Selbstwirksamkeitserwartungen zum inklusiven Unterricht bei (angehenden) Lehrkräften: der Einfluss von Lerngelegenheiten. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 24(6), 1283–1308. <https://doi.org/10.1007/s11618-021-01038-z>.
- Müller, M. (2020). Perspektiven für die 3. Phase: Eine Analyse des Fortbildungsverhalten von Lehrkräften in Baden-Württemberg. In T. Bohl & N. Beck (Hrsg.), *Forschungs- und Entwicklungsfelder der Lehrerbildung auf dem Prüfstand. Ergebnisse der ersten Förderphase der Qualitätsoffensive Lehrerbildung an der Tübingen School of Education* (S. 239–257). Tübingen: University Press.
- Pasternack, P., Baumgarth, B., Burkhardt, A., Paschke, S., & Thielemann, N. (2017). *Drei Phasen: Die Debatte zur Qualitätsentwicklung in der Lehrer_innenbildung*. Bielefeld: wbv. <https://doi.org/10.3278/6001599w>.
- Pohl, K. (2022). Politische Bildung als Unterrichtsfach in der Schule. In W. Sander & K. Pohl (Hrsg.), *Handbuch politische Bildung* (S. 143–151). Frankfurt a. M.: Wochenschau Verlag.
- Richter, D., Kunter, M., Anders, Y., Klusmann, U., Lüdtke, O., & Baumert, J. (2010). Inhalte und Prädiktoren beruflicher Fortbildung von Mathematiklehrkräften. *Empirische Pädagogik*, 24(2), 151–168.
- Richter, D., Engelbert, M., Weirich, S., & Pant, H. A. (2013). Differentielle Teilnahme an Lehrerfortbildungen und deren Zusammenhang mit professionsbezogenen Merkmalen von Lehrkräften. *Zeitschrift für pädagogische Psychologie*, 27(3), 193–207. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000104>.
- Richter, E., Richter, D., & Marx, A. (2018). Was hindert Lehrkräfte an Fortbildungen teilzunehmen? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 21(5), 1021–1043. <https://doi.org/10.1007/s11618-018-0820-4>.
- Richter, E., Marx, A., Huang, Y., & Richter, D. (2020). Zeiten zum beruflichen Lernen: Eine empirische Untersuchung zum Zeitpunkt und der Dauer von Fortbildungsangeboten für Lehrkräfte. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 23(1), 145–173. <https://doi.org/10.1007/s11618-019-00924-x>.
- Robert Bosch Stiftung (2021). *Befragung von Lehrkräften allgemein- und berufsbildender Schulen zu ihren Fortbildungsaktivitäten und -bedarfen*. Stuttgart: Robert Bosch Stiftung.

- Röhl, S., Groß Ophoff, J., Johannmeyer, K., & Cramer, C. (2023). Nutzung und Bedingungsfaktoren informeller Lerngelegenheiten von Lehrpersonen in Deutschland. *Unterrichtswissenschaft*. <https://doi.org/10.1007/s42010-023-00170-5>.
- Schmitz, G. S., & Schwarzer, R. (2000). Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern: Längsschnittbefunde mit einem neuen Instrument. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*. <https://doi.org/10.1024/1010-0652.14.1.12>.
- Steffens, U., & Höfer, D. (2016). *Lernen nach Hattie. Wie gelingt guter Unterricht?* Weinheim: Beltz Juventa.

Hinweis des Verlags Der Verlag bleibt in Hinblick auf geografische Zuordnungen und Gebietsbezeichnungen in veröffentlichten Karten und Institutsadressen neutral.

Lehrkräftefortbildungen in der politischen Bildung – eine exemplarische Analyse von Zusammenhängen mit der Nachfrage von Angeboten

Marie Jeanne Marleen Heijens

Zusammenfassung: Dieser Artikel fokussiert das Fortbildungsangebot für Lehrkräfte im Fachbereich politischer Bildung. Um diesen bisher unterbeleuchteten Forschungsgegenstand zu erschließen, werden die Angebote politischer Bildung der letzten fünf Jahre aus drei Bundesländern deskriptiv aufbereitet. Darüber hinaus werden strukturelle und inhaltliche Merkmale der Veranstaltungen mit der Nachfrage durch die Lehrkräfte in Verbindung gesetzt. Implikationen für Forschung und Bildungspolitik werden skizziert.

Schlüsselwörter: Fortbildungsangebot, Professionalisierung, Inhaltsanalyse, politische Bildung

Summary: This article focuses on the offer of continuous professional development courses for civic education teachers. In order to explore this so far under-examined area of research, civic education courses offered in the last five years in three federal states are analyzed descriptively. In addition, structural and content-related features of the events are linked to teachers' demands. Scientific and educational policy-related implications are outlined.

Keywords: teacher training opportunities, professionalization, content analysis, civic education

1 Einleitung

Fortbildungen spielen in verschiedenen Berufsfeldern eine zentrale Rolle für den Erhalt, die Vertiefung und die Erweiterung beruflicher Kenntnisse und Kompetenzen. Im Lehrberuf ist die Wahrnehmung derartiger Bildungsangebote angesichts kontinuierlicher Veränderungen – beispielsweise im Bereich des Schulrechts, der fachspezifischen Kenntnisse, der fachdidaktischen Zugänge sowie neuer allgemeinpädagogischer Befunde – unerlässlich. Im Sinne des Prinzips des lebenslangen Lernens sollten Lehrkräfte professionell unterstützt werden, um angemessen mit den genannten institutionellen, bildungs- und fachwissenschaftlichen Neuerungen umgehen zu können. Zahlreiche empirische Studien belegen eine Verbesserung der Unterrichtskompetenz und -qualität durch den Besuch von Fortbildungen, was sich wiederum nachweislich positiv auf die Lernerfolge der Schüller*innen auswirkt (Hattie 2009; Richter 2016; Steffens / Höfer 2016). Dies

gilt in besonderer Weise für Lehrkräfte, die aufgrund des wachsenden Lehrkräftemangels über Quer- oder Seiteneinstiege in den Schuldienst gelangen (Rzejak / Lipowsky 2020). Darüber hinaus bietet die Fortbildung aufgrund der Anzahl und Breite erreichter Lehrkräfte sowie ihrer vergleichsweise flexiblen Anpassungsmöglichkeiten das Potenzial, so unmittelbar in den Schulalltag einzugreifen wie keine andere bildungspolitische Maßnahme auf dieser institutionellen Ebene (Cramer / Johannmeyer / Drahmann 2019; Pasternack et al. 2017).

Die Relevanz der Lehrkräftefortbildung wird durch die Vielzahl an Untersuchungen in den vergangenen Jahren deutlich. Zentraler Gegenstand dieser Untersuchungen ist oft zunächst das vorliegende Fortbildungsangebot selbst. Gerade mit Blick auf den nicht existierenden Einfluss der Fortbildungspflicht auf das Fortbildungsverhalten (Kuschel / Richter / Lazarides 2020) sowie die aktuell de facto fehlende Umsetzung dieser (Deutscher Verein zur Förderung der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung 2018) ist diese Schwerpunktlegung geboten. In der Vergangenheit wurden dementsprechend Bestandsaufnahmen zu strukturellen Merkmalen und Inhalten durchgeführt (Cramer / Johannmeyer / Drahmann 2019). Daran anknüpfend wurde die Angebotsnutzung im Rahmen von Angebots-Nutzungs-Konzepten mitsamt fördernden und hemmenden Faktoren analysiert. Resultat dieser Untersuchungen sind vielfältige Erkenntnisse zu dem Einfluss struktureller Merkmale wie Veranstaltungsdauer, -zeitpunkt und -format sowie inhaltlicher Aspekte auf die Nachfrage und entsprechende Teilnahmebereitschaft (Johannmeyer / Cramer 2021; Richter et al. 2020). Diese Untersuchungen basieren bisher allerdings in der Regel auf Daten von Angeboten eines ausgewählten Bundeslandes oder Fachbereichs – in den meisten Fällen Hauptfächer wie Deutsch oder Mathematik –, während der gesellschaftswissenschaftliche Fachbereich, darunter auch die politische Bildung, bisher unbeleuchtet bleibt.

Die vorliegende Studie soll dazu beitragen, diese bisher kaum angetastete Forschungs- und Wissenslücke zu schließen. Hierfür wird das Fortbildungsangebot politischer Bildung sowohl auf strukturelle als auch inhaltliche Merkmale untersucht. Darüber hinaus wird analysiert, inwiefern der Einfluss dieser Merkmale auf die Nachfrage den Erkenntnissen vorheriger empirischer Analysen entspricht und diese Rückschlüsse somit auch für den Fachbereich politischer Bildung zu ziehen sind. Die empirische Basis für dieses Vorhaben stellen die Katalogdaten der staatlichen Fortbildungsinstitute der Bundesländer Hamburg, Hessen und Thüringen der letzten fünf Jahre dar.

1.1 Befundlage zum Einfluss von Angebotsfaktoren auf die Nachfrage von Lehrkräftefortbildungen

Trotz einer bislang eher unzureichenden systematischen Beforschung der Lehrkräftefortbildung (Bernholt et al. 2023) wurde sie in den vergangenen Jahren aus einer Vielzahl disziplinärer Perspektiven mit unterschiedlichen Fragestellungen und vielfältigen Auswertungsmethoden untersucht (König et al. 2023). Dabei stehen neben der Identifikation von Wirkfaktoren in der Gestaltung der Veranstaltung auch Einflussfaktoren auf das Fortbildungsverhalten selbst im Fokus der Untersuchungen. Hierbei spielen institutionelle und schulische Rahmenbedingungen, Angebotscharakteristika sowie personen- und professionsbezogene Merkmale eine zentrale Rolle (Lipowsky / Rzejak 2019). Auf der Ebene des vorliegenden Angebots sind dabei im Rahmen dieser Untersuchungen diverse Faktoren identifiziert worden, die einen Einfluss sowohl auf die Wirksamkeit als auch auf die Nachfrage der Fortbildungsveranstaltungen haben können. Eine zentrale Arbeit stammt hier von Johannmeyer und Cramer (2021), die anhand von 6240 Fortbildungsveranstaltungen in Baden-Württemberg analysiert haben, welche strukturellen und inhaltlichen Merkmale dieser Ausschreibungen die Nachfrage und Auslastung beeinflussen. Zunächst bilden demnach zeitliche Merkmale der Angebote basale Faktoren auf struktureller Ebene. So wurde für verschiedene Tageszeiten, Wochentage, Monate und die Veranstaltungsdauer geprüft, ob und inwiefern diese mit Nachfrage und Auslastung zusammenhängen. Zentrale Ergebnisse sind die höhere Nachfrage von mehrtägigen Angeboten einerseits und von Angeboten, die vormittags starten, andererseits. Diese Befunde decken sich mit Ergebnissen einer Untersuchung von Richter et al. (2020). Hier zeigten sich in der Analyse von 1330 Fortbildungsangeboten in Brandenburg ebenfalls höhere Teilnehmendenzahlen für Veranstaltungen mit frühem Beginn und längere Fortbildungsreihen. Auch eine Interviewstudie mit Lehrkräften von Caruso (2022) bestätigt diese Präferenz für längerfristige Angebote. Außerdem zeigen Ergebnisse von Studien zur Fortbildungswirksamkeit, dass Veranstaltungen mit einer höheren Dauer oft effektiver sind (Lipowsky 2011).

Über diese strukturellen Faktoren hinaus sind auch die Themen und Inhalte der Fortbildungen als einflussreich identifiziert worden. In der bereits erwähnten Untersuchung von Johannmeyer und Cramer (2021) hat sich gezeigt, dass fächerübergreifende Angebote stärker nachgefragt werden als auf spezifische Fächer fokussierte. Weiterhin wurde der Einfluss bestimmter Themen auf Nachfrage und Auslastung identifiziert. Als besonders stark nachgefragt und ausgelastet haben sich beispielsweise Veranstaltungen zu den Themen *Abschlussprüfung*, *Gesundheit* und *Leistungsbeurteilung* erwiesen, während Gegenteiliges für *Methodik* und *Didaktik* gilt. Die Inhalte der Fortbildungsveranstaltungen sind weiterhin aufgrund ihrer Rolle für das

Interesse der Lehrkräfte von erheblicher Relevanz. In vergangenen Untersuchungen hat sich vielfach gezeigt, dass sich gerade intrinsische Faktoren – wie auch das Eigeninteresse – besonders robust und nachhaltig auf das Fortbildungsverhalten und das Potenzial zur Förderung des Lernerfolges auswirken (Hauk et al. 2022; Heinrich-Dönges 2021; Müller 2020).

Insgesamt liegt also bereits auf Ebene des Angebots selbst eine Vielfalt an Faktoren vor, die sowohl die Intention eines Fortbildungsbesuchs als auch das tatsächliche Fortbildungsverhalten beeinflussen. Die strukturelle und inhaltliche Ausgestaltung des Fortbildungsangebots stellt daher einen ersten Ansatzpunkt dar, mehr Lehrkräfte zu einem Fortbildungsbesuch oder zumindest einer Anmeldung zu bewegen und somit darüber hinaus auch die Wirksamkeit dieses Besuchs zu beeinflussen.

1.2 Lehrkräftefortbildung in den Gesellschaftswissenschaften

Die Erkenntnisse aus den zuvor beschriebenen Untersuchungen zum Einfluss von Angebotsfaktoren auf das Fortbildungsverhalten – sowie der meisten anderen Studien zu Lehrkräftefortbildungen – sind insbesondere in ihrer Repräsentativität erheblich eingeschränkt. Die Datengrundlage besteht gerade im deutschsprachigen Raum zumeist aus Daten großflächiger Erhebungen zu einzelnen Fachbereichen. Während die naturwissenschaftlichen Fächer, Mathematik, Deutsch und Englisch in diesen Erhebungen vertreten sind, bleibt der gesellschaftswissenschaftliche Fachbereich vergleichsweise unbeleuchtet.

Dies ist nicht nur aus forschungsmethodischer Sicht zu bemängeln, sondern insbesondere auch aufgrund der hohen Bedeutung von Fort- und Weiterbildungen für Lehrkräfte und Schüler*innen in gerade diesem Fachbereich und in dem zugehörigen Fach politischer Bildung als kritisch einzuordnen. So stellen politische Bildung und Politikdidaktik neben ihrer Rolle als eigenständiges Schulfach einen Grundpfeiler der überfachlichen Aufgabe der Demokratiebildung dar (Kenner 2018). Dementsprechend sind das stetige Trainieren, Ausbauen und Weiterentwickeln (fach-)didaktischer Fertigkeiten der Lehrkräfte zentral zur adäquaten Bewältigung der Aufgabe, Schüler*innen über die kritisch-reflektierte Auseinandersetzung mit politischem Wissen zu politischen Urteilen und politischer Teilhabe zu befähigen (Busch / Dittgen / Mönter 2020). Darüber hinaus ist die zeitliche Aktualität, Dynamik und Querschnittlichkeit der gesellschaftswissenschaftlichen Unterrichtsinhalte, die sich teilweise auch in der fachlichen Organisation an den deutschen Schulen in Form von Integrationsfächern widerspiegelt, eine Herausforderung, die stetiges (Neuer-)Lernen durch die Lehrkräfte erforderlich macht (Gautschi / Meyer / Grammes 2022).

Angemessen aus-, fort- und weitergebildete Politiklehrkräfte sind dabei vor allem in Zeiten eines sich aktuell in vielen Regionen der Welt verbreitenden und verfestigenden Populismus und Extremismus maßgeblich. Auch weil Herausforderungen wie Desinformationen im Zeitalter der Post- bzw. Parafaktivität sowie der im digitalen Raum enthemmten Kommunikation die Kernaufgabe politischer Bildung weiter erschweren (Engartner / Schedelik / Engartner 2021; Deichmann 2019; Gordon 2018). Darüber hinaus sind gute Lehrkräftefortbildungen im Bereich politischer Bildung wegen des in kürzester Zeit gestiegenen Zuwachses an Quer- und Seiteneinsteigenden – nachweislich insbesondere in den Bundesländern Hessen und Nordrhein-Westfalen (Gökbudak / Hedtke 2019; Grieger 2022) – sowie des erheblichen Anteils an fachfremd erteiltem Politikunterricht prioritär zu behandeln. Trotz der gerade bei diesen Lehrkräften erhöhten fachlichen Fortbildungsnotwendigkeit (Berens 2022), zeigen vergangene Studien hier sogar teilweise eine geringere Beteiligung an fachspezifischen Fortbildungen (Hoffmann / Richter 2016; Richter et al. 2013).

Betrachtet man diese besondere Notwendigkeit qualitativ hochwertiger politischer Bildung für die Gesellschaft und die zentrale Rolle von Lehrkräften darin, erscheint die Durchführung fachspezifischer Untersuchungen des Fortbildungsangebots zentral. Die Analyse der strukturellen und inhaltlichen Merkmale der aktuell angebotenen Veranstaltungen politischer Bildung als Rahmenbedingungen für die Fortbildung von Lehrkräften in diesem Bereich kann es ermöglichen, dieses Angebot mit Blick auf eine passgenaue und effektive Ausgestaltung zur Teilnahmeförderung und somit einer besseren Versorgung mit qualitativ hochwertigem Politikunterricht zu überarbeiten.

2 Fragestellung

Im Sinne der erläuterten Umstände ist das Ziel der vorliegenden Studie die systematische Analyse des Fortbildungsangebots für Lehrkräfte im bisher diesbezüglich unterbeleuchteten Fachbereich politischer Bildung. Dabei werden sowohl strukturelle als auch inhaltliche Merkmale der Angebote der letzten fünf Jahre aus drei repräsentativen Bundesländern (Stadtstaat, ost- und westdeutsches Flächenland) dargestellt. Über diese deskriptive Analyse des Forschungsgegenstandes hinaus sollen die extrahierten Angebotsmerkmale auf ihre Zusammenhänge mit der Nachfrage untersucht und analysiert werden, um festzustellen, inwiefern Erkenntnisse aus vorherigen Studien zu Prädiktoren der Fortbildungsnachfrage in anderen Fachbereichen auf den Fachbereich politischer Bildung zu übertragen sind. In Ermangelung konkreter Daten zu Fortbildungsanmeldungen und -teilnahmen

wird der Ausfall von Veranstaltungen als Indikator für eine mangelhafte Nachfrage herangezogen.

Aus diesen Untersuchungsschwerpunkten können zwei leitende statistisch zu analysierende Fragestellungen abgeleitet werden.

Fragestellung 1: Wie ist das Fortbildungsangebot für Lehrkräfte im Fachbereich politischer Bildung sowohl strukturell als auch inhaltlich ausgestaltet?

In vorangegangenen Untersuchungen zu Lehrkräftefortbildungen lag der Fokus vorwiegend auf der Ebene der konkreten Nutzung sowie der Wirkung des vorliegenden Angebots (Lipowsky 2011). Das Angebot selbst war allerdings vergleichsweise selten Gegenstand der Betrachtungen und wurde in diesen Fällen fächerübergreifend oder nur für ein einzelnes Bundesland dargestellt (Cramer / Johannmeyer / Drahmann 2019). Eine fachspezifische Beleuchtung des Angebots politischer Bildung über mehrere Bundesländer hinweg kann insofern an neueste Untersuchungen des Fortbildungsverhaltens in diesem Fachbereich anknüpfen und dieses Forschungsfeld bereichern. Dies soll einen Beitrag dazu leisten, die vorherigen Ergebnisse besser einordnen zu können und eine empirische Basis für mögliche Reformbemühungen liefern.

Fragestellung 2: Welche strukturellen und inhaltlichen Merkmale des Fortbildungsangebots politischer Bildung weisen Zusammenhänge mit der Angebotsnachfrage auf und stimmen diese Zusammenhänge mit vorherigen Erkenntnissen überein?

Vor dem Hintergrund der bereits erläuterten besonderen Relevanz regelmäßiger Maßnahmen zur Aktualisierung und Professionalisierung im Fachbereich politischer Bildung ist das Erlangen von Erkenntnissen zu den Angebotsfaktoren, die die Nachfrage begünstigen, ein zentraler Schritt in der Ausgestaltung eines effektiven Fortbildungsangebots. Aufgrund der umrissenen Forschungslücke und infolgedessen fehlender empirischer Anker für gerichtete Hypothesen ist die Annahme hierbei zunächst, dass sich vergangene Erkenntnisse im Rahmen der hier vorliegenden Untersuchung replizieren werden (vgl. Johannmeyer / Cramer 2021). Dementsprechend wird auf struktureller Ebene davon ausgegangen, dass längere und früher am Tag stattfindende Angebote eine höhere Nachfrage erfahren. Darüber hinaus wird erwartet, dass Veranstaltungen, die über das Fach politischer Bildung hinaus auch andere Fachbereiche abdecken, eine höhere Nachfrage nach sich ziehen.

3 Methode

3.1 Datenerhebung

Die Daten für die vorliegenden Untersuchungen wurden aus den staatlichen Fortbildungskatalogen dreier deutscher Bundesländer – Hamburg, Hessen und Thüringen – gewonnen. Einer der Gründe für diese Auswahl an Bundesländern ist zum einen der repräsentative Charakter hinsichtlich der föderalen Struktur der Bundesrepublik unter der Einbeziehung jeweils eines Stadtstaates sowie eines Flächenland aus Ost und West. Darüber hinaus wird durch die Heterogenität der Organisationen von Fächern und Schulformen die Varianz im deutschen Schulsystem abgedeckt. Zuletzt sind alle Kataloge dieser drei Bundesländer frei zugänglich und verwenden die gleiche Suchmaske, was die Erhebung vergleichbarer Informationen ermöglicht. Dabei wurden Merkmale aller Angebote in den Jahren zwischen 2018 und 2023 für Lehrkräfte der Sekundarstufen I und II an allgemeinbildenden Schulen erhoben, die für den jeweiligen Fachbereich politischer Bildung ausgeschrieben wurden. Für die Angebote in Hamburg zählen hierzu die Fachbezeichnungen *Politik/Gesellschaft/Wirtschaft* (Stadtteilschule und Gymnasium), *Gesellschaftswissenschaften* (Stadtteilschule) und der Lernbereich *Demokratiepädagogik*, für Hessen *Politik und Wirtschaft* (Hauptschule, Realschule, Gymnasium) und *Gesellschaftslehre* (IGS) und für Thüringen *Sozialkunde*, *Politisch-gesellschaftliche Bildung*, *Gesellschaftswissenschaften* (Regelschule, Gemeinschaftsschule, Gymnasium) und der Lernbereich *Demokratiepädagogik*. Die Daten wurden zwischen dem 10.05.2023 und 01.10.2023 erhoben, wobei Veranstaltungen, die zum Zeitpunkt der Erhebung noch nicht stattgefunden hatten, im Januar 2024 noch einmal auf Ausfälle geprüft wurden. Aus dem resultierenden, zunächst 1604 Veranstaltungen umfassenden, Datenkatalog wurden noch 56 Studienreisen entfernt, sodass der finale Datenkatalog $n = 1548$ Fortbildungsangebote umfasst, wovon 569 auf Hamburg, 628 auf Hessen und 351 auf Thüringen entfallen.

Aus den Katalogen wurden folgende Informationen entnommen: Auf inhaltlicher Ebene wurden die Fortbildungstitel, die inhaltlichen Beschreibungen sowie die im Katalog vorgenommene inhaltliche Zuordnung der Veranstaltung (z. B. Fachfortbildung, Unterrichtsentwicklung, Medienbildung, Gewaltprävention) erhoben. Außerdem wurde dokumentiert, welchen Schulformen und gegebenenfalls welchen weiteren Fächern die Angebote zugeordnet wurden. Auf Ebene der strukturellen Merkmale wurden die Dauer in Stunden, der Veranstaltungstag und -monat, das Jahr, die Uhrzeit, das Angebotsformat (digital/analog/hybrid), die Veranstaltungsart (z. B. Veranstaltungsreihe), die Angabe der Bereitstellung von Materialien und das Anfallen von privaten Kosten für die Lehrkräfte berücksichtigt.

3.2 Datenauswertung

Zur deskriptiven Analyse der Angebotsmerkmale werden zunächst die Häufigkeiten der Veranstaltungszeitpunkte (Kalendermonat, Wochentag, Schuljahr, Tageszeit), der kategorisierten Dauer, der anfallenden Kosten und der Bereitstellung von Materialien, differenziert nach Bundesland und Schulform berechnet. Da ein Großteil der Veranstaltungen allerdings für mehrere Schulformen gelistet wurde und die differenzierten Darstellungen hier keinen erhöhten Erkenntnisgewinn versprechen, wurde dieser Schritt in folgenden Analysen auch der Übersichtlichkeit halber für die Ergebnisdarstellung fallengelassen. Für die Analyse der Dauer wurden die Angebote – angelehnt an die Untersuchung von Johannmeyer und Cramer (2021) – in *halbtägige* (bis zu vier Stunden), *eintägige* (über vier Stunden) und *mehr tägige* Veranstaltungen eingeteilt. Für Analysen der Tageszeit wurde der Startzeitpunkt der Veranstaltungen zudem in die fünf Kategorien *Morgens* (vor 10 Uhr), *Vormittags* (zwischen 10 und 12 Uhr), *Mittags* (zwischen 12 und 14 Uhr), *Nachmittags* (zwischen 14 und 16 Uhr) und *Abends* (nach 17 Uhr) eingeteilt. Außerdem wurde im Rahmen der Analysen der Tageszeit nur die Subgruppe der halbtägigen Veranstaltungen betrachtet.

Analog zum Vorgehen der Häufigkeitsanalysen der strukturellen Merkmale wurden zudem die Häufigkeiten der Themenschwerpunkte, des verwendeten Suchworts und der Querschnittlichkeit der Veranstaltungen berechnet. Als Indikator für die Querschnittlichkeit der Angebote wurde eine 1 vergeben, wenn zusätzliche Fächer zu den Kernfächern politischer Bildung angeben wurden, und eine 0, wenn sich die Veranstaltung ausschließlich auf diese bezogen hat. Darüber hinaus wurden die Veranstaltungstitel und -beschreibungen mithilfe eines deduktiv erarbeiteten Lexikons nach dem Vorkommen zentraler Themen politischer Bildung untersucht. Das dazu verwendete Lexikon wurde im Zuge des Projektes „Machbarkeitsstudie „Monitor politische Bildung““ (<https://bericht-pb.de/>; finanziert durch die Bundeszentrale für politische Bildung) anhand fachlich einschlägiger Literatur entwickelt und erprobt. Dafür wurden bestehenden Begriffssammlungen zu Themen politischer Bildung aus einschlägiger Literatur gesammelt und anschließend um Dopplungen bereinigt. Die daraus resultierende Begriffssammlung wurde dann anhand verschiedener Textkorpora aus dem Kontext politischer Bildung, wie Curricula und Modulhandbüchern, erprobt und weiter kondensiert. Die in dem finalen Lexikon verwendeten Kategorien und Suchbegriffe sind in Tabelle 1 dargestellt.

In Vorbereitung der anschließenden inferenzstatistischen Analyse der Veranstaltungsausfälle wurden zunächst die im Zeitraum des ersten Lockdowns während der COVID-19-Pandemie (16.03.2020 bis 04.05.2020) geplanten Angebote entfernt, da der Grund für den Ausfall zu dieser Zeit nicht primär in der fehlenden Nachfrage lag. Um anschließend festzustellen, ob

Tab. 1: Lexikon für die deduktive Analyse der Veranstaltungsthemen

Themenfeld	Suchbegriffe
Demokratie	Demokrat*, Gewaltenteilung, Gesetz*, Rechtsstaat*, Legit*, Partizipat*, *beteil*, *populis*, *federal*, *verfassung*
Diversität	Geschlecht*, Religi*, Vielfalt*, Plural*, Selbstbestimm*, Migra*, Multikultur*, Heterogen*, Feminist*, Inklusi*, Rassis*, Antisemit*, Muslimfeindlich*, Homophob*, Antizigan*, Diskriminie*, Intersekt*, Extremis*, Sexis*, feindlich
Internationales	Entwicklungspolit*, Welt*, Fried*, Krieg*, Nationen*, Europ*, Global*, International*
Medienbildung	Desinform*, Fake, Künstlich*, Digitalisi*, Deutungshoheit, Mediatisier*, Medienbildung, Medienkompetenz, Digitalität, Medial*, Medienkritik
Nachhaltigkeit	Umwelt*, BNE, Klima*, Nachhaltig*, Ökolog*
Politisches System	Opposition*, Parlament*, Partei*, Staat*, Herrschaft*, Macht*, Bürger*, Institution*, Regier*
Soziales	Wohlfahrt*, Solidar*, Verteil*, Gleichbehandlung*, Milieu, Sozialstaat, Ordnung*, Gemeinwohl*
Werte und Rechte	Freiheit, Gleichheit, Gerecht*, Grundrecht*, Menschenrecht*, Menschenwürde, Ethik*, ethisch*, Toleranz*
Wirtschaft	*Wirtschaft*, Ökonom*, Gewerkschaft*, Güter*, Markt*, Konsum*, Knappheit*, Wachstum*, Kapital*, Wettbewerb*, Steuern, *Finanz*, *Geld*

Anmerkung: die * markieren die Suche nach Wortstämmen.

und, wenn ja, in welchen der zuvor erhobenen Merkmale sich ausgefallene von stattgefundenen Veranstaltungen unterscheiden, wurden signifikante Häufigkeitsunterschiede bzw. die Unabhängigkeit der Ausfallquote von den jeweiligen Veranstaltungsmerkmalen mithilfe von Chi-Quadrat-Tests ermittelt. In Fällen von beobachteten Zellhäufigkeiten von unter 5 wurde stattdessen der Fischer-Test verwendet. Bei einem signifikanten Ergebnis wurde zur Ermittlung der Bedeutung des Zusammenhangs zudem Cohens w berechnet. Mithilfe von Post-Hoc-Tests wurde bestimmt, an welchen Stellen es zu Abweichungen der beobachteten von den unter Unabhängigkeit erwarteten Häufigkeiten kommt. Hierfür wurde das Signifikanzniveau im Hinblick auf die Akkumulierung der Alpha-Fehler entsprechend adjustiert. Alle Analysen wurden mit R 4.3.0 durchgeführt.

4 Ergebnisse

4.1 Deskriptive Analyse des Angebots

Betrachtet man zunächst, wann die Veranstaltungen zur politischen Bildung in den verschiedenen Bundesländern stattfinden, zeigt sich auf Ebene der Schuljahre übergreifend, dass die meisten Veranstaltungen 2018/2019 stattgefunden haben. Mit dem Jahr der Pandemie hat sich die Anzahl der Veranstaltungen dann in allen Bundesländern um etwa zehn Prozent reduziert und bleibt seitdem nahezu stabil. Auch bei Betrachtung der Monate, in denen die Veranstaltungen stattfinden, ist ein relativ homogenes Bild festzustellen. In allen Bundesländern finden die meisten Veranstaltungen zwischen September und November sowie Februar und April statt. Für das erste Halbjahr lässt sich das Muster durch volle Haushalte und genügend Zeit zu Beginn des Schuljahres erklären, während die Periode im zweiten Halbjahr durch die (Abitur-)Prüfungszeiten geprägt ist.

Divergenzen zwischen den Bundesländern zeigen sich bei Veranstaltungsdauer und -zeitpunkt, die in Tabelle 2 dargestellt sind. Während sich die grundlegenden Muster einer Mehrzahl an halbtägigen und Nachmittagsveranstaltungen zeigt, ist in Hessen und Thüringen deutlich mehr Varianz festzustellen als in Hamburg, wo fast alle Veranstaltungen diese Merkmale aufweisen. In Hessen ergab sich beispielsweise, dass fast ein Viertel aller Veranstaltungen mehrfätig angelegt sind, und in Thüringen, dass fast ein Drittel der Veranstaltungen über einen gesamten Tag stattfinden. Auch finden in Hessen und Thüringen erheblich mehr Veranstaltungen am Mittag und Abend statt als in Hamburg.

Die Untersuchung zeigt, dass es sowohl bei der Veranstaltungsart als auch beim Format keine bedeutsamen Unterschiede zwischen den Bundesländern gibt (Tab. 2). Insgesamt wurden mehr Fortbildungen in Präsenz und als Einzelveranstaltungen angeboten.

Die genauere Betrachtung zeitlicher und weiterer struktureller Merkmale ergab darüber hinaus, dass für das Veranstaltungsformat eine gewisse Systematik vorliegt. Präsenzveranstaltungen finden häufiger mehrfätig oder zu früheren Tageszeiten statt, während digitale Formate eher für halbtägige Veranstaltungen am Nachmittag gewählt werden. Eine solche Systematik lässt sich bei den Veranstaltungsreihen nicht erkennen.

4.2 Deduktive Analyse der Inhalte

Die Ergebnisse der deduktiven Analyse zu den zentralen Themenbereichen politischer Bildung sind in Abbildung 1 dargestellt. Dabei umfasst die Grundgesamtheit nicht den gesamten Textkorpus, sondern nur die Ele-

Tab. 2: Anzahl und Anteil der Veranstaltungen in den Bundesländern nach Dauer und Zeitpunkt

Veranstaltungsmerkmal	Bundesland		
	HE	HH	TH
Anzahl Gesamt	628	569	351
Veranstaltungsdauer			
Halbtägig	375 (60 %)	545 (96 %)	235 (67 %)
Eintägig	112 (18 %)	11 (2 %)	102 (29 %)
Mehrtägig	141 (22 %)	13 (2 %)	14 (4 %)
Veranstaltungszeitpunkt			
Morgens	15 (4 %)	0 (0 %)	8 (3 %)
Vormittags	23 (6 %)	5 (1 %)	7 (3 %)
Mittags	83 (22 %)	6 (1 %)	54 (23 %)
Nachmittags	194 (52 %)	528 (97 %)	148 (63 %)
Abends	60 (16 %)	6 (1 %)	18 (8 %)
Veranstaltungsart			
Einzelveranstaltung	531 (85 %)	432 (76 %)	273 (78 %)
Veranstaltungsreihe	97 (15 %)	137 (24 %)	78 (22 %)
Veranstaltungsformat			
Analog	460 (73 %)	405 (71 %)	248 (73 %)
Digital	164 (26 %)	164 (29 %)	103 (29 %)
Hybrid	4 (1 %)	0 (0 %)	0 (0 %)

Anmerkung: In die Angaben zum Veranstaltungszeitpunkt fließen nur halbtägige Veranstaltungen ein.

mente, die Teil des Lexikons waren. Es zeigt sich, dass die Themenbereiche Diversität und Internationales mit Anteilen zwischen 11 und 31 Prozent in allen Bundesländern zu den am häufigsten vorkommenden Themenbereichen gehören. Während in Hamburg Nachhaltigkeit und in Thüringen Demokratie den dritten großen Themenkomplex darstellen, ist es in Hessen Wirtschaft, was im Einklang mit dem dort vorliegenden Fächerverbund von Politik und Wirtschaft steht. Wenig repräsentiert sind dagegen in allen Bundesländern die Themenbereiche Soziales und Werte und Rechte, die konsistent unter 5 Prozent liegen.

Zur weiteren Kontextualisierung dieser Ergebnisse über die jeweilige Fachzuordnung der Veranstaltungen wurde einerseits der verwendete Suchbegriff, unter dem diese gefunden wurde, und andererseits die Querschnittlichkeit der Fortbildung berücksichtigt. In Hessen wurde ein Großteil der Veranstaltungen unter der Fachbezeichnung Politik u. Wirtschaft (53 %)

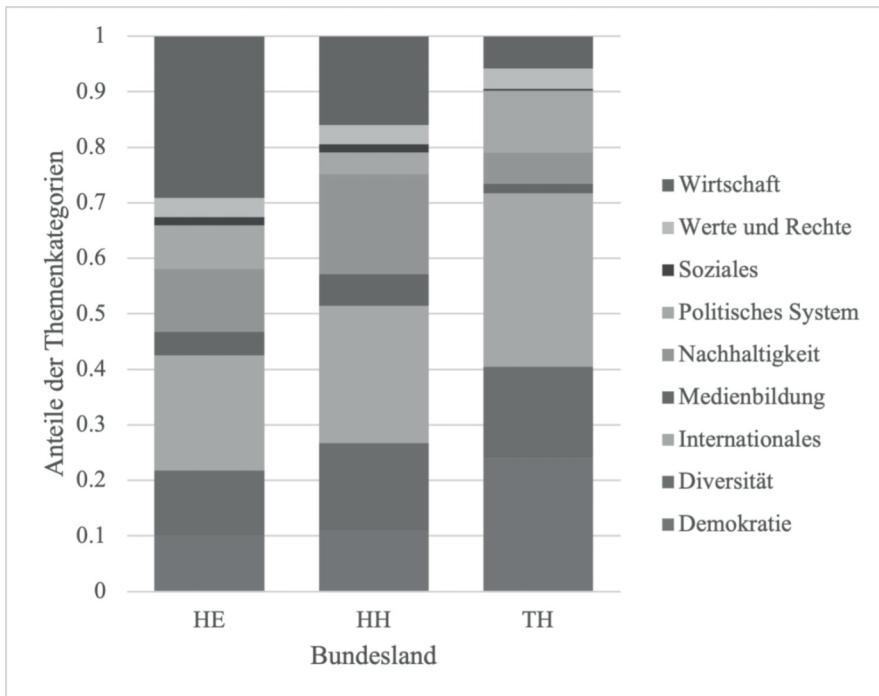


Abb. 1: Relative Anteile zentraler Themenbereiche politischer Bildung nach Bundesländern

aufgeführt, wobei auch 32 Prozent der Angebote die Doppelnennung mit Gesellschaftslehre aufgewiesen haben. In Hamburg war der größte Teil der Veranstaltungen unter der Fachbezeichnung Geschichte, Politik (33 %) zu finden, wobei auch der Lernbereich Gesellschaft (19 %) sowie die Kombination beider (29 %) häufig aufgetreten sind. Zuletzt hat sich in Thüringen gezeigt, dass fast zwei Drittel der Veranstaltungen nur unter der Fachbezeichnung Sozialkunde geführt wurden. Die Betrachtung der Querschnittlichkeit der angebotenen Veranstaltungen ergab, dass in Hamburg und Thüringen überwiegend fachspezifische Veranstaltungen angeboten wurden, während in Hessen häufiger fachübergreifende Fortbildungen gelistet wurden. Dieser Sachverhalt lässt sich vermutlich durch den Fächerzuschnitt erklären, da den Verbundfächern in Hamburg und Thüringen bereits eine gewisse Querschnittlichkeit inhärent ist.

4.3 Inferenzstatistische Analyse der Veranstaltungsausfälle

Zur Analyse der Veranstaltungsausfälle und der damit zusammenhängenden Fortbildungsmerkmale wurde für jedes der oben beschriebenen Merkmale ein Chi-Quadrat-Test auf Unabhängigkeit durchgeführt. Bei Signifikanz folgte die Berechnung der Effektstärke und weiterer Post-Hoc-Tests. Die Ergebnisse dieser Analysen sind in Tabelle 3 dargestellt. Eine Signifikanz bedeutet hier, dass eine bestimmte Kombination der jeweiligen Variable mit dem Ausfallen oder Stattfinden einer Veranstaltung häufiger vorkommt, als es unter der Unabhängigkeit beider Merkmale zu erwarten wäre. Da der absolute χ^2 -Wert nicht sinnvoll interpretierbar ist, wird die Effektstärke w herangezogen, um die Bedeutsamkeit des Zusammenhangs zu bewerten.

Tab. 3: Ergebnisse der χ^2 -Tests der Veranstaltungsausfälle

Variable	χ^2	p	w
Bundesland	54.16	<.001***	0.19
zeitliche Merkmale			
Schuljahr	8.71	.191	
Monat	32.62	.019	0.15
Wochentag	21.68	.796	
Veranstaltungsdauer	9.21	.010**	0.08
Tageszeit	23.63	<.001***	0.14
strukturelle Merkmale			
Veranstaltungsart	0.37	.545	
Veranstaltungsformat	17.04	<.001***	0.11
inhaltliche Merkmale			
Querschnittlichkeit	12.84	<.001***	0.09

Anmerkung: *** = $p \leq .001$; ** = $p \leq .01$; * = $p \leq .05$

Die Ergebnisse zeigen zunächst einen hochsignifikanten Zusammenhang zwischen dem Stattfinden einer Veranstaltung und dem betrachteten Bundesland. Post-Hoc-Analysen zeigen, dass in Hessen weniger Veranstaltungen ausgefallen (10 % Veranstaltungsfälle) sind als unter Unabhängigkeit zu erwarten wären, während in Hamburg das Gegenteil der Fall war (28 % Veranstaltungsausfälle). Die Ausfallquote von 24 Prozent in Thüringen entspricht dagegen dem, was unter Unabhängigkeit zu erwarten wäre.

Auf der Ebene der zeitlichen Merkmale zeigen sich sowohl mit der Veranstaltungsdauer als auch mit dem Monat hochsignifikante Zusammenhänge, die jedoch nach der Alpha-Fehler-Kumulierung in den Post-Hoc-Tests nicht mehr signifikant waren. Einzig für die Tageszeit der halbtägigen Veranstaltungen ergab sich nach Signifikanz im Chi-Quadrat-Test auch in den Post-Hoc-Tests ein signifikantes Ergebnis. Hier wird deutlich, dass

Veranstaltungen, die abends beginnen, häufiger ausgefallen sind als unter Unabhängigkeit zu erwarten wäre.

Im Rahmen der Untersuchung der weiteren strukturellen Merkmale zeigt sich nur für das Veranstaltungsformat ein hochsignifikanter Zusammenhang. Digitale Veranstaltungen sind häufiger ausgefallen als unter Unabhängigkeit zu erwarten wäre, während für Präsenztermine das Gegenteil der Fall war.

Zuletzt ließ sich bei der Analyse auf inhaltlicher Ebene ein hochsignifikanter Zusammenhang zwischen Veranstaltungsausfällen und der Querschnittlichkeit der Fortbildung feststellen. Dabei zeigen Post-Hoc-Tests, dass Veranstaltungen mit fächerübergreifender Zielgruppe häufiger ausgefallen sind als unter Unabhängigkeit erwartet, während für fachspezifische Veranstaltungen das umgekehrte Muster festzustellen ist. Nach Cohen (1988) liegt in allen Fällen der Signifikanz ein kleiner Zusammenhang vor.

5 Diskussion

Die vorliegende Untersuchung beleuchtet das Lehrkräftefortbildungsangebot der letzten halben Dekade im Fachbereich politischer Bildung auf struktureller und inhaltlicher Ebene deskriptiv. Darüber hinaus wurden Zusammenhänge der daraus abgeleiteten Angebotsmerkmale mit den Veranstaltungsausfällen als Indikator für die Nachfrage der Lehrkräfte analysiert und mit bisherigen deutschsprachigen Befunden zu anderen Fachbereichen abgeglichen.

Im Rahmen der deskriptiven Analyse des Fortbildungsangebots hat sich gezeigt, dass dieses – zumindest in den Zusammenhängen auf struktureller Ebene – bereits die Befunde vergangener Untersuchungen zu Einflussfaktoren auf Nachfrage und Auslastung von Lehrkräftefortbildungen widerspiegelt. So werden bundeslandübergreifend die meisten Veranstaltungen im September und November angeboten, beginnen nachmittags und finden in Präsenz statt. Die Analyse der Zusammenhänge der strukturellen Merkmale zeigt darüber hinaus, dass Angebote in Präsenz seltener ausfallen als digitale Veranstaltungen, was wiederum auf eine erhöhte Nachfrage durch die Lehrkräfte hinweist. Betrachtet man die Wochentage, an denen die meisten Veranstaltungen stattfinden, sowie die Veranstaltungsarten, zeigt sich allerdings, dass die hier am häufigsten angebotenen Veranstaltungen entgegen gängiger Befunde ausfallen. Trotz fragwürdiger Effektivität kürzerer Einzelveranstaltungen findet man gerade diese in den Katalogen deutlich häufiger wieder als mehrtägige Veranstaltungsreihen. Hierin spiegeln sich vermutlich die Schwierigkeiten in der Vereinbarkeit von Fortbildungsbesuchen und Unterrichtsverpflichtungen wider, die Teilnahmen an längerfristigen Veranstaltungen verhindern. Bildungspolitische Bemühungen sollten darauf abzielen, diese Art von Veranstaltungen vor dem Hintergrund der Vielzahl an Befunden zur deren Wirksamkeit trotzdem zu

ermöglichen, beispielsweise durch gezielt verordnete und organisierte Fortbildungswochen für Lehrkräfte.

Auf inhaltlicher Ebene zeigt sich, dass sowohl in Hamburg als auch in Thüringen mehr fachspezifische Veranstaltungen angeboten werden, während in Hessen fächerübergreifende Angebote dominieren. Eine mögliche Erklärung hierfür könnte in Hamburg einerseits in der Kombination von Geschichte und Politik in einem Integrationsfach liegen, was Geschichte als relevantes zusätzliches Querschnittsfach nichtig macht. Andererseits wurde in Hamburg und Thüringen auch der Suchbegriff *Demokratiepädagogik*, der in Hessen keine Auswahloption in der Katalogsuche darstellt, als fachspezifisch verwendet. Zählt man den Anteil an Veranstaltungen, die diesem – doch eher als querschnittlich zu verstehenden – Themenkomplex zugerechnet werden, ebenfalls als fächerübergreifend, ergeben sich für alle Bundesländer ähnliche Anteile fachspezifischer und fächerübergreifender Angebote. Mit Blick auf die Themen der Fortbildungen zeigt die deduktive Analyse der zentralen Themenbereiche politischer Bildung, dass Veranstaltungen zu den Bereichen *Internationales* und *Diversität* in allen Bundesländern dominieren. Allerdings finden einige weitere Inhalte wie beispielsweise sozialpolitische Aspekte und der Themenbereich *Werte und Rechte*, die in den Kerncurricula als relevante Inhalte aufscheinen, wenig Berücksichtigung. Weiterführende Untersuchungen sollten einen tieferen Fokus auf ebendiese Leerstellen legen, um festzustellen, welche Angebote im Hinblick auf Schulcurricula, aktuelle gesellschaftspolitische Geschehnisse und fachwissenschaftliche Kernthemen im aktuellen Angebot fehlen. Zusätzliche Umfragen zu Interessen und Bedarfen der Lehrkräfte könnten dazu beitragen, das Fortbildungsbereich um Veranstaltungen zu diesen derzeit fehlenden Inhalten zu ergänzen und somit auch die Teilnahmemotivation zu steigern, um die Effektivität des Angebots zu fördern.

Die Ergebnisse der vorliegenden Studie sind dabei immer vor den methodischen Limitationen, die aus der Vorgehensweise der Katalogrecherche resultieren, zu betrachten. Hier ist vor allem die nicht immer gegebene Vergleichbarkeit der Ergebnisse aus den verschiedenen Bundesländern zu benennen. Zwar wurde versucht, dieser Einschränkung bereits durch die Auswahl von Bundesländern mit gleichen Filtermasken in den Katalogen zu begegnen, allerdings bleiben gewisse Einschränkungen zwangsläufig bestehen. Dabei sind neben der bereits skizzierten Fächerorganisation auch die Ausführlichkeit der Angebotsbeschreibungen sowie die vorgegebenen Inhaltskategorien heterogen. Diese Heterogenität zeigt sich darüber hinaus teilweise innerhalb der Bundesländer über die Zeit hinweg, was beispielsweise mit Wechseln beim Personal, das die Kataloge betreut, zusammenhängen kann. Aus diesen Limitationen lässt sich sowohl aus forschungsmethodischer als auch aus bildungspolitischer Sicht die Forderung ableiten, die Fortbildungskataloge zukünftig systematisierter mit Informationen zu füllen. Dabei wäre

zum einen von Relevanz, in den Katalogen aller Bundesländer möglichst die gleichen Informationen zu erfassen, und zum anderen wichtig, bisher fehlende Informationen wie genauere Buchungs- bzw. Teilnehmendeninformationen (Anzahl Anmeldungen, Anzahl Abmeldungen, Auslastungsgrenzen etc.), zu ergänzen. So könnten dezidiertere Untersuchungen zur Ableitung konkreter Maßnahmen ermöglicht werden. Darüber hinaus sollten nach Möglichkeit zukünftig experimentelle Untersuchungen von Fortbildungen in der politischen Bildung durchgeführt werden, um neben bloßen Zusammenhängen auch Kausalitäten feststellen zu können.

Trotz dieser nicht zu negierenden methodischen Limitationen leistet die vorliegende Studie einen wesentlichen Beitrag zur Schließung der Forschungslücke in der politischen – und in Ansätzen auch gesellschaftswissenschaftlichen – Bildung in der Lehrkräftefortbildung, indem sie die Angebote der letzten Dekade aus den Katalogen dreier Bundesländer systematisch beleuchtet und analysiert. Sie stellt sowohl durch die fokussierte Betrachtung der Fortbildungsangebote politischer Bildung als auch durch die Beleuchtung mehrerer Bundesländer über einen längeren Zeitraum hinweg ein Novum dar. Insgesamt lässt sich hierbei konstatieren, dass grundsätzliche Erkenntnisse aus Studien zum Fortbildungsverhalten von Lehrkräften in anderen Fachbereichen der Tendenz nach auf den Bereich der politischen Bildung – und somit gegebenenfalls auch auf den gesellschaftswissenschaftlichen Fachbereich insgesamt – übertragbar zu sein scheinen, und somit die Effektivität übergreifender Maßnahmen zu erwarten ist. Die hier gewonnenen Erkenntnisse stellen somit einen ersten Anhaltspunkt zur weiteren Erschließung gesellschaftswissenschaftlicher Lehrkräftebildungsmuster dar und liefern zudem bereits erste Implikationen für bildungspolitische Handlungsoptionen. Daran anknüpfend können ergänzende Untersuchungen – beispielsweise durch die Kontrastierung mit anderen Fachbereichen, die Auswahl weiterer Bundesländer oder eine tiefergehende Analyse der Inhalte – dazu beitragen, das Erkenntnisbild sowohl zur fachspezifischen als auch zur übergreifenden Lehrkräftefortbildung weiter zu verdichten und somit eine solide Basis für zielgerichtete Schritte zur Stärkung dieser so wichtigen Bildungsphase zu schaffen.

Literatur

- Berens, Christoph (2022): Denkt man das Fach Gesellschaftswissenschaften konsequent bis zum Ende, kann es das Schulleben verändern. In: Wochenschau, 73 (22), 54–59.
- Bernholt, Andrea et al. (2023): Forschungs- und Entwicklungsfelder der Lehrkräftebildung – Diskussion ausgewählter Erkenntnisse und weiterführender Bedarfe. In: Unterrichtswissenschaft, 51 (1), 1–23.

- Busch, Matthias / Dittgen, Michell W. / Mönter, Leif O. (2020): Das Integrationsfach Gesellschaftslehre in der Praxis. Professionalisierung, Fachkultur und Entwicklungspotenziale aus der Lehrendenperspektive. In: *zeitschrift für didaktik der gesellschaftswissenschaften*, 11 (2), 54–71.
- Caruso, Carina (2022): Zur rückblickenden Beurteilung von Fortbildungserfahrungen: Ergebnisse einer explorativen Interviewstudie mit Lehrkräften. In: Herausforderung Lehrer*innenbildung – Zeitschrift Zur Konzeption, Gestaltung Und Diskussion, 5 (1), 92–107.
- Cohen, Jacob (1988): *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*. 2. Auflage. Hillsdale.
- Cramer, Colin / Johannmeyer, Karen / Drahmann, Martin (2019): Fortbildungen von Lehrerinnen und Lehrern in Baden-Württemberg. Tübingen.
- Deichmann, Carl (2019): Neue Herausforderungen für die politische Bildung durch Populismus und Extremismus im „postfaktischen Zeitalter“. In: Deichmann, Carl / May, Michael (Hrsg.): Orientierungen politischer Bildung im „postfaktischen Zeitalter“. Wiesbaden, 83–100.
- Deutscher Verein zur Förderung der Lehrerinnen und Lehrerfortbildung e.V. (DVLFB) (Hrsg.) (2018): Recherchen für eine Bestandsaufnahme der Lehrkräftefortbildung in Deutschland. Ergebnisse des Projektes Qualitätsentwicklung in der Lehrkräftefortbildung. Berlin.
- Engartner, Christine / Schedelik, Michael / Engartner, Tim (2021): Demokratische Identität als Ziel schulischer politischer Bildung. In: *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften*, 12 (1), 17–35.
- Gautschi, Peter / Meyer, Chrstiane / Grammes, Tillmann (2022): Was sagt die Profession? Drei Professor*innen zeigen fachdidaktische Sichtweisen auf das Fach Gesellschaftswissenschaften auf. In: *Wochenschau*, 73 (22), 14–19.
- Gökbudak, Mahir / Hettke, Reinhold (2019): Ranking Politische Bildung 2018. Politische Bildung an allgemeinbildenden Schulen der Sekundarstufe I im Bundesländervergleich. Bielefeld.
- Gordon, Mordechai (2018): Lying in politics: Fake news, alternative facts, and the challenges for deliberative civics education. In: *Educational Theory*, 68 (1), 49–64.
- Grieger, Marcel (2022): Selbstwirksamkeitserwartungen angehender und praktizierender Lehrkräfte zum Unterrichten von Gesellschaftslehre. Wiesbaden.
- Hattie, John (2009): *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York.
- Hauk, Dennis et al. (2022): Wie hängt die Berufserfahrung mit der Bereitschaft zur Teilnahme an Fortbildungen zusammen? Eine empirische Analyse zur generellen Fortbildungsmotivation von Lehrpersonen. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 25 (6), 1–18.
- Heinrich-Dönges, Anja (2021): *Wirksamkeit einer Lehrkräftefortbildung*. Wiesbaden.
- Hoffmann, Lars / Richter, Dirk (2016): Aspekte der Aus- und Fortbildung von Deutsch- und Englischlehrkräften im Ländervergleich. In: Stanat, Petra et al. (Hrsg.): *IQB-Bildungstrend 2015. Sprachliche Kompetenzen am Ende der 9. Jahrgangsstufe im zweiten Ländervergleich*. Münster, 481–508.
- Johannmeyer, Karen / Cramer, Colin (2021): Nachfrage und Auslastung von Fortbildungen für Lehrerinnen und Lehrer: Effekte struktureller und inhaltlicher Angebotsmerkmale. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 24 (5), 1183–1204.
- Kenner, Steve (2018): Handlungskompetenz: die größte Herausforderung der De-

- mokratiebildung? In: Kenner, Steve / Lange, Dirk (Hrsg.): *Citizenship Education. Konzepte, Anregungen und Ideen der Demokratiebildung*. Frankfurt am Main, 244–254.
- König, Johannes et al. (2023): Teacher education effectiveness as an emerging research paradigm: a synthesis of reviews of empirical studies published over three decades (1993–2023). In: *Journal of Curriculum Studies*, 56 (4), 1–21.
- Kuschel, Jenny / Richter, Dirk / Lazarides, Rebecca (2020): Wie relevant ist die gesetzliche Fortbildungsverpflichtung für Lehrkräfte? Eine empirische Untersuchung zur Fortbildungsteilnahme in verschiedenen deutschen Bundesländern. In: *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 10 (2), 211–229.
- Lipowsky, Frank (2011): Theoretische Perspektiven und empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfort- und -weiterbildung. In: Terhart, Ewald / Bennewitz, Hedda / Rothland, Martin (Hrsg.): *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Münster, 398–417.
- Lipowsky, Frank / Rzejak, Daniela (2019): Konzeptionelle Merkmale wirksamer Fortbildungen für Lehrkräfte. In: Priebe, Botho et al. (Hrsg.): *Steuerung und Qualitätsentwicklung im Fortbildungssystem. Probleme und Befunde – Standardbildung und Lösungsansätze*. Hannover, 103–151.
- Müller, Margaretha (2020): Perspektiven für die 3. Phase: Eine Analyse des Fortbildungsverhalten von Lehrkräften in Baden-Württemberg. In: Bohl, Thorsten / Beck, Nina (Hrsg.): *Forschungs- und Entwicklungsfelder der Lehrerbildung auf dem Prüfstand. Ergebnisse der ersten Förderphase der Qualitätsoffensive Lehrerbildung an der Tübingen School of Education*. Tübingen, 239–257.
- Pasternack, Peer et al. (2017): Drei Phasen: Die Debatte zur Qualitätsentwicklung in der Lehrer_innenbildung. Bielefeld.
- Richter, Dirk (2016): Lehrerinnen und Lehrer lernen: Fort- und Weiterbildung im Lehrerberuf. In: Rothland, Martin (Hrsg.): *Beruf Lehrer/Lehrerin*. Münster, 245–260.
- Richter, Dirk et al. (2013): Differentielle Teilnahme an Lehrerfortbildungen und deren Zusammenhang mit professionsbezogenen Merkmalen von Lehrkräften. In: *Zeitschrift für pädagogische Psychologie*, 27 (3), 193–207.
- Richter, Eric et al. (2020): Zeiten zum beruflichen Lernen: Eine empirische Untersuchung zum Zeitpunkt und der Dauer von Fortbildungsangeboten für Lehrkräfte. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 23 (1), 145–173.
- Rzejak, Daniela / Lipowsky, Frank (2020): Fort- und Weiterbildung im Beruf. In: Cramer, Colin / König, Johannes / Rothland, Martin / Blömeke, Sigrid (Hrsg.): *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn, 644–651.
- Steffens, Ulrich / Höfer, Dieter (2016): *Lernen nach Hattie. Wie gelingt guter Unterricht?* Weinheim.

Autorin

Marie Jeanne Marleen Heijens, wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Professur für Sozialwissenschaften mit dem Schwerpunkt ökonomische Bildung, Humanwissenschaftliche Fakultät, Universität zu Köln. Arbeitsschwerpunkte: Lehrkräfte(fort)bildung in der politischen Bildung, empirische Bildungsforschung, Forschungsmethoden.

E-Mail: marie.heijens@uni-koeln.de

Emotionale Inhalte in der Fortbildung von Politiklehrkräften

Wird die Lehrkräftebildung der zunehmenden Emotionalisierung in der Politik
gerecht?

Emotional content in the professional development of civic education teachers

Does teacher training account for the rising emotions in politics?

Kurztitel: Emotionen in der Lehrkräftefortbildung

Marie Jeanne Marleen Heijens

marie.heijens@uni-koeln.de

+49 221 470-76092

ORCID: 0000-0002-1071-9559

Professur für Sozialwissenschaften mit dem Schwerpunkt ökonomische Bildung

Humanwissenschaftliche Fakultät

Universität zu Köln

Gronewaldstr. 2 (Postfach: 68)

Besucheradresse: Herbert-Lewin-Str. 6 (02.4)

50931 Köln

Declarations:

Förderung

Für die Erstellung dieses Manuskripts wurde keine finanzielle Unterstützung erhalten.

Interessen

Es bestehen keinerlei Interessenskonflikte.

Daten

Die Daten auf angemessene bei den Autoren erhältlich.

Abstract

Emotionen haben sich in den letzten Jahrzehnten in den Politik- und Bildungswissenschaften als prominenter Untersuchungsgegenstand etabliert. Ihre Relevanz für motivationale und kognitive Prozesse im Rahmen politischer Urteils- und Handlungsfähigkeit ist unumstritten. Gerade bei stark polarisierenden politischen Themen wie dem Klimawandel oder der Migration spielen sie eine zentrale Rolle und sollten somit Teil der damit verbundenen Bildungsprozesse sein. Lehrkräfte benötigen Wissen über Emotionen und eigene emotionale Kompetenzen, um diese Prozesse bei den Lernenden anzustoßen und zu unterstützen. Vor diesem Hintergrund wurden 1.500 Angebote der letzten fünf Jahre für Lehrkräfte aus den Fortbildungskatalogen der Bundesländer Hamburg, Hessen und Thüringen auf den Grad ihrer Emotionalisierung sowie die Thematisierung von Emotionen im Kontext politischer (Bildungs-)Prozesse analysiert. Die Ergebnisse zeigen, dass die Emotionalisierung der Veranstaltungstexte an sich keine große Rolle zu spielen scheint. Ebenso sind Emotionen als Gegenstand der politischen Bildung stark unterrepräsentiert und nur selten mit emotionsdidaktischem Fokus aufbereitet. Die bildungspraktischen und -politischen Implikationen dieser Ergebnisse werden diskutiert.

Schlüsselwörter: Lehrkräftefortbildung, Emotionen, politische Bildung, Inhaltsanalyse

Abstract

Emotions have been established as a prominent subject of study in the political and educational sciences in recent decades. Their relevance for motivational and cognitive processes in the context of political judgment and action is undisputed. They play a particularly critical role in highly emotionalized political phenomena such as climate change and migration and should therefore be integrated into the associated educational processes. Teachers need knowledge about emotions and must develop emotional skills themselves to initiate and support these processes in students. In this context, 1,500 professional development courses for political science teachers from the training catalogs of the federal states of Hamburg, Hesse, and Thuringia over the past five years were analyzed for the degree of emotionalization and the focus on emotions in the context of political processes. The results show that the emotionalization of the description of the events does not appear to play a major role. Additionally, emotions are strongly underrepresented as a subject of civic education and scarcely presented from a didactic point of view. The practical and political educational implications of these results are discussed.

Keywords: Teacher professional development, emotions, civic education, content analysis

1 Einleitung

Dass Emotionen eine Bedeutung für politische Prozesse und Bildungsprozesse haben, hat sich in den letzten Jahrzehnten in Politik- und Bildungswissenschaften – als wesentliche Bezugsdisziplinen der politischen Bildung – als größtenteils konsensfähig erwiesen. Eine davorliegende Periode der Betrachtung von Emotionalität als Antagonist zur Rationalität und somit als Störfaktor in der politischen Bildung wurde abgelöst durch eine Konzeptionierung eines integralen Zusammenspiels von Emotionalität und Rationalität sowie einer Betrachtung von Emotionen als festem Bestandteil kognitiver Prozesse auch im Kontext von Politik (Besand 2014; Weber 2016). Dabei stehen im Rahmen politischer Bildung vor allem motivationale Faktoren, die Lernprozesse, Lernerfolge und Partizipationsbereitschaft fördern, und kognitive Faktoren, die die Wert- und Urteilsbildung unterstützen, im Fokus (Breit 2016).

Darüber hinaus spielen Emotionen auch als integraler Bestandteil menschlichen Fühlens, Denkens und Handelns auf Ebene der Lernenden und Lehrenden eine zentrale Rolle. Insbesondere Empathie, Betroffenheit, Ärger und Wut sind für politische Diskurse zu sensiblen Themen häufig prägend. Dies spiegelt sich aktuell vor allem in einer zunehmenden Polarisierung und Radikalisierung – vielerorts in erstarkenden rechtspopulistischen Positionen mündend –, die auch im schulischen Kontext bemerkbar sind und von vielen Lehrkräften als Herausforderung wahrgenommen werden (Behrens und Breuer 2019). Neben dem Wissen über die verschiedenen Funktionen, die Emotionen in Politik und Bildung einnehmen können, erfordert der Umgang mit solchen Themen von Lehrkräften selbst ein hohes Maß an emotionalen Kompetenzen (Schelhorn und Kuhbandner 2021).

Das Erlernen und kontinuierliche Schulen dieser Kompetenzen ist für Lehrkräfte auch insofern von Relevanz, als dass fehlende Sicherheit im Umgang mit emotionalen Phänomenen im Politikunterricht oft dazu führt, dass diese gänzlich vermieden werden, obgleich sie doch einen wesentlichen Gegenstand dessen darstellen sollten (Behrens und Breuer 2019). Während Emotionen und emotionale Kompetenzen einen Bestandteil aller drei Phasen der Lehrkräftebildung bilden sollten, erscheint gerade die berufsbegleitende Lehrkräftefortbildung ideal geeignet, kontinuierlich aktuelle und bedarfsoorientierte Angebote für alle Lehrkräfte bereitzustellen (Cramer et al. 2019). Während die ersten beiden Phasen der Lehrkräftebildung – das Hochschulstudium und der Vorbereitungsdienst bzw. das Referendariat – zwar grundlegendes Fachwissen und pädagogische Kompetenzen vermitteln, können jedoch den komplexen und sich stetig wandelnden Anforderungen an Lehrkräfte auf Dauer nicht ausreichend gerecht werden. Vor dem Hintergrund ihres nur einmaligen und punktuellen Vorkommens in der Lehrkräftebildung kommt der kontinuierlich begleitenden dritten Phase, der Lehrkräftefortbildung, eine zentrale Rolle zu: Sie ermöglicht die Aktualisierung und Erweiterung der in der Erstausbildung erworbenen Kompetenzen und passt diese flexibel an neue Herausforderungen sowie an individuelle Bedarfe an (Pasternack et al. 2017). So fördern sie die Weiterentwicklung der Lehrkräfte sowie die Qualität des Unterrichts (Desimone 2009). Gerade diese Dynamik und Anpassungsfähigkeit machen die dritte Phase besonders relevant für die Vermittlung emotionaler Kompetenzen sowie inhaltlichen Wissens zu Emotionen.

Der vorliegende Beitrag untersucht vor diesem Hintergrund das Lehrkräftefortbildungsangebot im Fachbereich politischer Bildung dreier Bundesländer – Hamburg, Hessen und Thüringen – auf emotionale Inhalte. Dabei stehen einerseits der emotionale Ton der Fortbildungsbeschreibungen und andererseits die Thematisierung von Emotionen in den Veranstaltungen selbst sowie die Art dieser im Fokus der Betrachtung.

2 Emotionen und politische Bildung

Emotionen sind ein vielfach multidimensionales Konstrukt, das sich aus verschiedenen Facetten zusammensetzt und mehrere Strukturierungsebenen aufweist (Frenzel et al. 2020). Sie setzen sich aus affektiven, kognitiven, motivationalen, expressiven und physiologischen Komponenten zusammen, können diskret sowie kategorial in verschiedene Emotionsarten differenziert werden und sich in diesen dann quantitativ verschieden ausprägen (Scarantino 2015). Im Kontext (politischen) Lernens ordnet Pekrun (2006) diskrete Emotionen wie Spaß, Stolz, Langeweile und Hoffnungslosigkeit so etwa vier Emotionskategorien entlang der Dimensionen Aktivierung (aktivierend / deaktivierend) und Valenz (positiv / negativ) zu. Darüber hinaus sind Emotionen sowohl Teil individueller Dispositionen (*Traits*) als auch von situativem Charakter (*States*) (Pekrun und Frenzel 2009). Emotionen sind dabei an erster Stelle innere, an Individuen gebundene Prozesse, die sich vor allem durch ein psychisches Erleben und nicht durch rein kognitive Inhalte definieren (Frenzel et al. 2020). Sie sind inhärenter Bestandteil eines jeden Menschen sowie einer jeden menschlichen Interaktion und somit von omnipräsenter Relevanz.

2.1 Die Rolle von Emotionen in der Politik

Emotionen und Emotionalität haben sich in den letzten Jahrzehnten nach vorheriger Vernachlässigung zu einem festen Untersuchungsgegenstand in den Politikwissenschaften etabliert. Die verschiedenen politikwissenschaftlichen Betrachtungen spiegeln dabei den mehrdimensionalen Charakter von Emotionen wider. So sind jegliche politische Akteure, Bürgerinnen und Bürger sowie Politikerinnen und Politiker, selbst emotionale Wesen und müssen im Rahmen politischer Prozesse als solche verstanden werden. Ihre eigenen, inhärenten Emotionen beeinflussen das Agieren und Beurteilen dieser Prozesse, und gleichzeitig lösen die politischen Prozesse selbst neue Emotionen aus (Beichelt 2021). Dabei gilt es zum einen, Emotionen als Bestandteil zu verstehen, und zum anderen, ihre Rolle als bewusst eingesetztes politisches Mittel zu berücksichtigen. Beim Versuch, dieser Vielfalt an Betrachtungsweisen von Emotionen in der Politik einen gewissen Rahmen zu verleihen, wurden bei Schaal und Fleiner (2015) drei zentrale Funktionen von Emotionen in (demokratischen) politischen Systemen definiert: Emotionsmanagement, Emotional Mainstreaming und Input. Ersteres bezeichnet Emotionen als zentralen Gegenstand der Politik, zweiteres als Nebenprodukt und letzteres als Eingabe in den politischen Prozess.

Die aktive Steuerung von Emotionen im Rahmen politischer Prozesse durch Politikerinnen und Politiker ist als Teil des Emotionsmanagements zu verstehen. Emotionen werden als Element des politischen Lebens angenommen, verstanden und utilisiert. Der

gezielte Einsatz von Emotionen als politisches Instrument kann dabei je nach Situation und Zielsetzung verschiedene Formen annehmen und an unterschiedlichen Emotionsarten ansetzen. Über die einfache Binarität hinaus, die durch das Schaffen von „Wir- und Anderen-Gefühlen“ gefördert wird, beispielsweise zur Stärkung des Gemeinschaftsgefühls und zur Unterstützung entsprechender politischer Entscheidungen und Handlungen, können spezifische Emotionen gezielt genutzt werden. So können etwa Angst oder Furcht in Situationen von Unsicherheit, Wut oder Trauer bei Kontrollverlust sowie Freude in Momenten der Euphorie bewusst aufgegriffen und in politische Zielsetzungen transformiert werden (Beichelt 2021). Die Zielsetzung muss dabei aber nicht unbedingt immer die Förderung politischen Verhaltens im demokratischen Sinne sein. Auch die Etablierung anderer Herrschaftsformen kann Hintergrund solcher emotionsbasierten Taktiken sein (Schröder 2020).

Neben dieser Verwendung von Emotionen als Mittel im politischen Prozess ist zu berücksichtigen, dass politische Handlungen und Maßnahmen selbst Emotionen erzeugen können. Einerseits kann dieses Auslösen von Emotionen intentional stattfinden und strategisch im politischen Prozess eingesetzt werden, andererseits handelt es sich oft um ein organisches Nebenprodukt (Schaal und Heidenreich 2013). Auch hier kann das volle Spektrum verschiedener Emotionsarten – etwa von Frustration bis hin zu Euphorie – beobachtet werden. Über das Emotionsmanagement können diese evozierten Emotionen dann wiederum zum Gegenstand darauffolgender Politiken werden.

Daran anknüpfend zeigt sich eine weitere Funktion, die Emotionen und Emotionalität in politischen Prozessen einnehmen können: die des Auslösers. Wie bereits angedeutet, besitzen Emotionen eine zentrale motivationale Komponente, die sich auch in politischer Urteilsbildung und daraus resultierenden Handlungen niederschlägt. Dabei sind gerade hier besonders oft negative Emotionen wie Angst und Wut als die stärksten Treiber identifiziert worden (Erisen 2020).

Emotionen nehmen im Zusammenspiel dieser verschiedenen Funktionen eine zentrale Rolle in verschiedenen politischen Phänomenen ein. Besonders häufig und vielseitig auftretend ist hierbei der Prozess der Emotionalisierung. Nach Varga (2021) werden Bürgerinnen und Bürger über einen kollektiven und dynamischen Prozess passiv emotional affiziert, lassen sich passiv-aktiv weiter beeinflussen und eifern zuletzt aktiv emotional. Als aktuell besonders virulent sind in diesem Rahmen die politische Polarisierung und Radikalisierung zu nennen. Wie zuletzt erläutert, haben gerade negative Emotionen ein stark politisch motivierendes Potential. In ihrem psychologischen Rahmenmodell der Radikalisierung beschreiben Rothmund und Walther (2024) durch Deprivationserfahrungen entstehende Wut und Angst als einen von drei Pfeilern eines, einer Radikalisierung zuträglichen, Persönlichkeitsmusters. Da diese Deprivationserfahrungen oft ebenso politischer Natur, beispielsweise durch Erfahrungen von Ungleichheit und Unsicherheit (Reininger und Denneberg 2023), sind, ist Radikalisierung gleichzeitig auch mit Emotionen als Beiproduct politischer Prozesse zu begreifen. Im Rahmen des Emotionsmanagements wird darüber hinaus von Akteurinnen und Akteuren gezielt emotionale Kommunikation eingesetzt, um Radikalisierungsprozesse weiter voranzutreiben (Struck et al. 2020). Dies wird weiterhin begünstigt durch die zunehmend im digitalen Raum stattfindende politische Kommunikation.

Wie Arbeiten von Iyengar et al. (2012) und Suhay et al. (2018) zeigen, tragen die emotional negativ geladenen politischen Informationen und Kommunikationen, die über soziale Medien vermittelt werden, zu einer stärkeren affektiven Polarisierung bei. Emotionen ziehen sich also durch die Gänze des Prozesses politischer Radikalisierung sowie anderer politischer Prozesse, indem sie die Urteilsbildung, Entscheidungsfindung und Debatte maßgeblich prägen.

2.2 Emotionen in der Bildung

Analog zur Rolle von Emotionen in der Politik und in politischen Prozessen ist jene der Emotionen in Bildungskontexten vielfältig. Auch hier spielen die menschlich inhärenten Emotionen der beteiligten Akteurinnen und Akteure – Lehrende und Lernende – eine gleichermaßen wichtige Rolle sowohl für Lernprozesse als auch für Lernerfolge. Dabei ist erneut das breite Spektrum der kategorialen Emotionen, sei es Angst, Freude oder Langeweile, von Relevanz. Auf einer dem Lernen direkt übergeordneten Ebene ist im Rahmen des schulischen Auftrags der Förderung einer positiven emotionalen Haltung von Lernenden gegenüber Schule und Bildung zunächst das Ziel, positive Emotionen – wie Freude und Stolz – zu erzeugen und negative Emotionen – wie Angst oder Frustration – zu reduzieren (Hagenauer 2011). Pekrun (2006) kategorisiert diese und weitere Emotionen basierend auf ihrer Rolle im Lernprozess im Rahmen seiner *Control-Value Theory*. Die Theorie setzt sich grundsätzlich mit den Einflussfaktoren auf das Erleben von Emotionen im Lernprozess einerseits sowie dem Einfluss dieser Emotionen auf den Lernprozess und seine Resultate andererseits. Dabei werden positive und negative sowie aktivierende und deaktivierende Emotionen unterschieden. Hintergrund dieser Wertung von Emotionen ist deren bereits zuvor erläuterte motivationale Kraft – insbesondere im Bereich positiver Valenz. Diese Motivation fördert über ihre Einflussnahme auf die für den Lernprozess relevanten kognitiven Ressourcen nachweislich den schulischen Erfolg (Götz et al. 2007). So hat eine auf positive Lern- und Leistungsmotivation ausgerichtete Unterrichtsgestaltung, beispielsweise über Selbstkontrollmöglichkeiten, Lebensweltbezug und Transparenz, fächerübergreifend Leistungssteigerungen bei Schülerinnen und Schülern zur Folge (Gläser-Zikuda et al. 2005). Dabei ist zu beachten, dass diese Prozesse selbstverständlich nicht nur für Schülerinnen und Schüler in der schulischen Bildung wirken, sondern in jeglichen Lernkontexten, wie beispielsweise der Lehrkräftebildung, in denen die Lehrkräfte selbst die Rolle der Lernenden einnehmen.

Relevant für die Förderung positiver Emotionen im Lehr-Lern-Kontext ist neben der Ausgestaltung des Unterrichts vor allem die der Interaktion Lehrender und Lernender, wobei die Emotionen der Lehrkräfte selbst dabei eine mindestens ebenso wichtige Rolle spielen wie die der Lernenden. In diesem Zusammenhang sind von Lehrkräften zweierlei Kompetenzen gefordert: Einerseits sind die Lehrkräfte gefragt, Emotionen auf Seite der Lernenden zu erkennen, damit umzugehen und die emotionalen Kompetenzen dieser zu fördern, andererseits muss auch der Umgang mit den eigenen Emotionen gekonnt sein (Hülshoff 2012). Die Lehrkräfte sollten ihre eigenen Emotionen erkennen, reflektieren und je nach Situation regulieren können. Nur so kann gewährleistet werden, dass die Lehrkräfte in der Lage sind, den Lehr-Lernkontext für die Schülerinnen und Schüler optimal emotional-motivational

auszugestalten und darüber hinaus auch für sich selbst das beruflich-emotionale Wohlergehen abzusichern (Schelhorn und Kuhbandner 2021).

2.3 Emotionen in der politischen Bildung

Auch im Rahmen der politischen Bildung spielen die erläuterten überfachlichen Effekte von Emotionen auf die Unterrichtswahrnehmung und den Lernerfolg der Lernenden eine wichtige Rolle. Darüber hinaus stellen sie auch einen Gegenstand spezifischer fachdidaktischer Überlegungen dar. Aufgrund der motivationalen Komponente von Emotionen werden diese auch in der politischen Bildung als Aus- und Zugangspunkte für Lernprozesse verstanden (Besand 2014). Dieses Verständnis ist gerade vor dem Hintergrund des Ziels politischer Bildung, zu politischer und gesellschaftlicher Partizipation zu befähigen und zu bewegen, von besonderer Relevanz: Über das reflektierte Einbinden und Erzeugen von Emotionen wie Empathie im Politikunterricht können politische Handlungsmotivationen gezielt gefördert werden (Breit 2016). Auch für das Bildungsziel, Fähigkeiten politischer Urteils- und Meinungsbildung auszubilden, spielen Emotionen eine Rolle – insbesondere im Rahmen der Wertebildung (Weber-Stein 2017). Einerseits dienen sie als kognitives Mittel zur Organisation von relevantem Wissen und zur Kompensation von Wissenslücken, andererseits können sie, beispielsweise bei Urteilen zu den Reaktionen politisch Betroffener, selbst als Kriterium herangezogen werden (Schröder 2020). Darüber hinaus ist Empathie im Rahmen von Perspektivübernahmen auch hier erforderlich, um sich reflexiv mit verschiedenen politischen Phänomenen auseinandersetzen zu können und somit die Urteilsbildung zu unterstützen (Breit 2016). Neben dieser konkret didaktischen Funktion der Emotionen auf Seiten der Lernenden – auch hier sind dabei sowohl Schülerinnen und Schüler als auch die Lehrkräfte selbst gemeint – stellen Emotionen im Allgemeinen überdies einen Gegenstand inhaltlicher Überlegungen im Politikunterricht dar. Dies liegt unter anderem darin begründet, dass das Verständnis der unter 2.1 dargestellten Rolle von Emotionen in der Politik und politischen Prozessen grundlegend für die Analyse aktueller und historischer politischer Phänomene und Geschehnisse ist (Petri 2018).

Die prominente Position von Emotionen im Kontext politischer Bildung stellt für Lehrkräfte Chance und Herausforderung zugleich dar. Der gezielte Umgang mit und der Einsatz von Emotionen als fachdidaktisches Werkzeug sowie die fachgerechte Vermittlung emotionaler Phänomene in der Politik können erheblich zum Unterrichtserfolg beitragen. Gleichzeitig bedarf dieses Vorhaben eines breiten Spektrums an Kompetenzen, um erfolgreich zu sein. Wie ausgeführt, müssen Lehrkräfte neben der Aneignung des notwendigen Wissens über die Rolle von Emotionen in der Politik und der Bildung für die Vermittlung emotionaler Kompetenzen an die Lernenden auch selbst ein ausgeprägtes Maß ebendieser aufweisen. Emotionswissen, -nutzung, -ausdruck und -regulation spielen dabei zentrale Rollen (Schelhorn und Kuhbandner 2021). Diese Aus-, Fort- und Weiterbildungsnotwendigkeit wird durch verschiedene Befunde zur Wahrnehmung des bereits angebrachten erstarkenden Rechtspopulismus und der damit einhergehenden Emotionalisierung durch Politiklehrkräfte untermauert (Behrens und Breuer 2019; Oberle et al. 2018). Die Befunde zeigen, dass Lehrkräfte die Thematik häufig aus der Hoffnung heraus vermeiden, negative Emotionen

umgehen zu können. Zudem mangelt es ihnen oftmals an Wissen oder es liegt ein falsches Verständnis des im Beutelsbacher Konsens verankerten Kontroversitätsgebots sowie des eng damit verbundenen Überwältigungsverbots als Neutralitätsgebots vor, was ebenfalls zu einer Vermeidung jeglicher Positionierung, Wertung oder gar Thematisierung führt (Sander 2016). Um dieser Vermeidungsstrategie entgegenzuwirken, ist die Integration emotionaler Kompetenzschulung in die fachübergreifende und fachspezifische Lehrkräftebildung unabdingbar (Weber-Stein 2022; Winckler 2015).

Es wird deutlich, dass Emotionen weit über eine bloße Randerscheinung im Kontext politischer Bildung hinausgehen. Vielmehr sind sie untrennbar mit den zentralen Zielen und Herausforderungen des Politikunterrichts verwoben. Es ergibt sich die Notwendigkeit, Emotionen in der Lehrkräftebildung angemessen zu berücksichtigen. Neben der Aufnahme des Themenkomplexes „Emotionen und politische Bildung“ in die Modulhandbücher der Hochschullehre im Rahmen der ersten oder in die Ausbildungscurricula der zweiten Phase der Lehrkräftebildung zeigt sich dafür vor allem die kontinuierliche, berufsbegleitende Fortbildung als prädestiniertes Mittel der Wahl. Abseits der empirisch vielfach nachgewiesenen Wirksamkeit von Fortbildungsbesuchen auf Lehrkräftekompetenz, Unterrichtsqualität und Erfolge der Lernenden (Cramer et al. 2019; Steffens und Höfer 2016) ergibt sich hier durch die ständige Aktualisierung der Fortbildungskataloge die Chance der dynamischen Aufnahme zeitaktueller emotionsgeladener Geschehnisse. Darüber hinaus bieten Fortbildungen einer Vielzahl aktiver Lehrkräfte ständig die Möglichkeit, Angebote bedarfsorientiert wahrzunehmen, sodass im Falle von akuten Überforderungsgefühlen im Unterricht oder spezifischen Problemsituationen schnell gehandelt werden kann. Dementsprechend dürfte es sinnvoll sein, Fortbildungsangebote zur Schulung emotionaler Kompetenzen und zur Vermittlung von Emotionswissen sowohl fachübergreifend als auch fachspezifisch für Politiklehrkräfte zur Verfügung zu stellen.

2.4 Erforschung von Emotionen in der politischen Bildung von Lehrkräften

In Anbetracht der zuvor dargelegten Relevanz von Emotionen in Politik und Bildung stellen diese einen zentralen Untersuchungsgegenstand der Lehr-Lernforschung dar. Entlang der Befunde von Hascher und Krapp (2014) werden Emotionen dabei an verschiedenen Stellen des Lernprozesses untersucht: Einerseits wird betrachtet, inwiefern Emotionen Lernprozesse beeinflussen, aber auch wie Emotionen von verschiedenen Variablen – wie etwa dem Lernklima – beeinflusst werden. Beispiele sind auf Schülerinnenseite etwa die Untersuchung von Langeweile (Tze et al. 2016) oder Stolz (Fränken und Wosnitza 2018) sowie Enthusiasmus (Keller et al. 2016) und Langeweile (Tam et al. 2019) bei Lehrkräften. Auch fachspezifische Untersuchungen zur politischen Bildung belegen in diesem Rahmen die Zusammenhänge zwischen den Emotionen der Schülerinnen und Schüler, deren Lernerfolgen sowie politischer Partizipation (Graf et al. 2024b). Während also die Rolle von Emotionen an sich sowie deren Spektrum durch eine Vielzahl von Studien abgebildet sind, zeigt sich trotzdem eine zentrale Leerstelle. So bestätigen die Studien zwar die Relevanz von Emotionen für Lehr-/Lernprozesse, die Untersuchung von Angeboten in der Erwachsenenbildung im Allgemeinen sowie für die Ausbildung von Kompetenzen rund um das Einbinden dieser

Emotionen in die Lehr-Lernprozesse insbesondere bleibt aber weitestgehend aus (Ludwig 2020).

2.5 Fragestellung

Auf Grundlage der zuvor dargelegten Bedeutung von Emotionen im Politikunterricht – sowohl der Emotionen der Lehrkräfte im Umgang mit verschiedenen Themen der politischen Bildung und der Unterrichtsgestaltung als auch der Emotionen der Lernenden für den Lern- und Urteilsbildungsprozess – sowie der daraus resultierenden Notwendigkeit emotional kompetenter Lehrkräfte untersucht die vorliegende Studie die Rolle von Emotionen in der Fortbildungsgestaltung auf gestalterischer sowie konkret inhaltlicher Ebene für Lehrkräfte im Fachbereich politische Bildung. Dabei liegt der Fokus auf zwei Fragestellungen, von denen die erste lautet:

Wie stark ist die Emotionalisierung der bewerbenden Texte von Angeboten in den Fortbildungskatalogen für Lehrkräfte im Fachbereich politischer Bildung ausgeprägt?

Wie ausgeführt, können Emotionen als Motivator in Lernprozessen eingesetzt werden. Dies gilt nicht nur für Schülerinnen und Schüler, sondern auch für die Lehrkräfte selbst, die im Kontext der Lehrkräftefortbildungen die Rolle der Lernenden einnehmen. Anhand der Fragestellung soll somit einerseits untersucht werden, ob emotionale Formulierungen der Fortbildungsbeschreibungen durch deren Veranstalter gegebenenfalls als motivationales Mittel für die Lehrkräfte eingesetzt werden. Darüber hinaus soll überprüft werden, ob vor dem Hintergrund der Debatte rund um die Rolle von Emotionen in der politischen Bildung sowie die zunehmende Emotionalisierung politischer Inhalte und Diskussionen in der Gesellschaft auch in den Beschreibungen der Lehrkräftefortbildungen – insbesondere zu besonders stark diskutierten und emotional aufgeladenen Themen wie dem Nahostkonflikt, dem Ukraine-Krieg oder aktueller Wahlen und Wahlergebnissen – emotionalisierter kommuniziert wird.

Darüber hinaus beschäftigt sich der vorliegende Beitrag mit der folgenden zweiten Fragestellung:

Inwiefern sind welche Emotionen Thema von Lehrkräftefortbildungen im Fachbereich politische Bildung?

Im Rahmen dieser zweiten Fragestellung liegt das Augenmerk nicht nur auf der Quantität entsprechender Themen, sondern auch auf ihrer inhaltlichen Einbettung. Zunächst wird also untersucht, ob in Anbetracht der Relevanz des Themenkomplexes rund um Emotionen für die politische Bildung auch ein quantitativ ausreichendes Angebot für die Lehrkräfte vorliegt. Darauf aufbauend wird analysiert, wie eine solche Thematisierung gestaltet ist. Von besonderem Interesse ist, inwiefern emotionsdidaktische Herausforderungen in den Veranstaltungen aufgegriffen und behandelt werden. Dabei werden neben dem allgemeinen

Thematisieren des Komplexes Emotionen auch diskrete Emotionen selbst in den Blick genommen. Im Fokus stehen hier sowohl für den Lern- als auch für politischen Prozess relevante Emotionen.

Aufgrund des Fehlens vergleichbarer Untersuchungen gestaltet sich das Ableiten gerichteter statistischer Hypothesen als schwierig. Betrachtet man allerdings die aktuelle Virulenz der Thematik, ist für beide Fragestellungen von der Tendenz her anzunehmen, dass auch in den Lehrkräftefortbildungen einerseits die politischen Fortbildungsinhalte emotionalisierter formuliert und dargestellt werden und andererseits eine zunehmende Prominenz emotionsbezogener Inhalte als Fortbildungsthema festzustellen ist.

3 Methode

3.1 Datenerhebung

Als empirische Grundlage für das Vorhaben dienen Daten aus den staatlichen, frei zugänglichen Fortbildungskatalogen der drei deutschen Bundesländer Hamburg, Hessen und Thüringen. Die Auswahl dieser Bundesländer liegt einerseits in der Repräsentativität für die Diversität deutscher Bundesländer im Sinne von Stadtstaaten, ost- und westdeutschen Flächenländern und andererseits in der Vertretung der Heterogenität der Organisationen von Fächern – in diesem Falle von Partikular- und Integrationsfächern – und Schulformen im deutschen Schulsystem begründet. Auf methodischer Ebene ergibt sich durch die Verwendung der gleichen Suchmaske in allen drei Bundesländern die Möglichkeit der Erhebung vergleichbarer Informationen. Darüber hinaus weisen alle Kataloge eine besonders hohe Informationsdichte auf (Heijens et al. 2025).

Ausgewählt wurden Fortbildungsveranstaltungen für Lehrkräfte der Sekundarstufen I und II an allgemeinbildenden Schulen von den Jahren 2018 bis einschließlich 2023. Ein weiteres Kriterium ist die Ausschreibung der Fortbildungsveranstaltungen für den jeweiligen Fachbereich politischer Bildung. Dabei wurden in Hamburg Angebote unter den (Fach)Bezeichnungen *Politik/Gesellschaft/Wirtschaft* (Stadtteilschule und Gymnasium), *Gesellschaftswissenschaften* (Stadtteilschule) und *Demokratiepädagogik*, in Hessen *Politik und Wirtschaft* (Hauptschule, Realschule, Gymnasium) und *Gesellschaftslehre* (IGS) und in Thüringen *Sozialkunde*, *Politisch-gesellschaftliche Bildung*, *Gesellschaftswissenschaften* (Regelschule, Gemeinschaftsschule, Gymnasium) und *Demokratiepädagogik* einbezogen. Auf dieser Basis wurde ein finaler Korpus aus $N = 1501$ Angeboten erhoben. Davon stammen $n = 628$ Angebote aus Hessen, $n = 527$ aus Hamburg und $n = 346$ aus Thüringen.

Zu diesen Angeboten wurden für die Untersuchung zunächst die Fortbildungstitel und die inhaltlichen Beschreibungen erhoben. Um die Angebote weitergehend beschreiben zu können, wurde außerdem dokumentiert, in welchem Bundesland und Schuljahr die Veranstaltung angeboten wurde.

3.2 Datenauswertung

Zur Auswertung des Grades der Emotionalisierung der Fortbildungsbeschreibungen sowie der Bewertung der Valenz dieser wurde der Textkorpus zunächst im Rahmen einer Lexikonanalyse untersucht. Hierfür wurde das Sentimentlexikon für politische deutsche Sprache von Rauh (2018) verwendet. Das Lexikon zielt auf die Erfassung emotional besetzter politischer Sprache und wurde bereits auf eine Vielzahl verschiedener Textgattungen, wie etwa Parlamentsdebatten (Boussalis et al. 2021), Social-Media-Postings (Gründl 2020) oder Parteibücher (Müller 2022), angewendet. Da Fortbildungsbeschreibungen oder verwandte Textelemente aber bisher nicht mit dem Lexikon untersucht wurden, wurde zur Überprüfung auch der allgemein formulierte deutsche Sentimentwortschatz eingesetzt (Remus et al. 2010). Zunächst wurde mithilfe beider Lexika die Häufigkeit negativ und positiv besetzter (politischer) Begriffe ausgezählt (negativ z. B. Anklage, Beschränkung oder Gefahr; positiv z. B. Engagement, Freude oder Vertrauen). Im Anschluss wurde ein Polaritätswert jeder Fortbildung berechnet, indem die Differenz der Anzahlen positiver und negativer Begriffe durch ihre Summe geteilt wurde. So lässt sich beurteilen, ob die Polarität des Gesamttextes eher positiv oder eher negativ ist, wobei positive Werte für eine positive Polarität stehen und umgekehrt. Darüber hinaus wurden die jeweiligen Häufigkeiten addiert und durch die Anzahl aller Begriffe – also auch der als neutral eingestuften Begriffe – geteilt, um herauszufinden, wie stark das Sentiment der Texte insgesamt ist. Die Analysen wurden dabei anschließend sowohl nach Bundesland als auch nach Schuljahr differenziert.

Daran anschließend wurde der Korpus zunächst gezielt nach verschiedenen konkret emotionsbezogenen Begriffen durchsucht. Dabei wird einerseits nach Bezügen zu Emotionen als Themenkomplex im Allgemeinen sowie andererseits nach relevanten diskreten Emotionen im Besondern gesucht. Zur Auswahl der zu suchenden Emotionen wurden die von Graf et al. (2024a) in ihrer Metaanalyse zu Assoziationen zwischen diskreten Emotionen und politischem Lernen als relevant identifizierten Begriffe herangezogen. In Anlehnung an die Kategorien von Pekrun (2006) wurden die Emotionen auch hier entlang der Dimensionen Valenz und Aktivierung kategorisiert. Die gesuchten Begriffe sind in Tabelle 1 gelistet.

Tab. 1 Kategorien und zugehörige Begriffe für die deduktive Themensuche

Kategorie	Suchbegriffe
Emotionen allgemein	*emot*, *ühl*, *affekt*, *rational*, *empath*
Negativ-aktivierend	*angst*, *wut*, *ekel*, *avers*, *sorg*, *frust*, *schuld*, *scham*, *hass*
Negativ-deaktivierend	*trau*, *hoffnungslos*
Positiv-aktivierend	*enthusias*, *neugier*, *hoffnung*, *stolz*, *spass*, *uberrasch*
Positiv-deaktivierend	*zufrieden*

Um daran anschließend die indizierte Thematisierung von Emotionen und möglicherweise emotionsdidaktischen Inhalten genauer zu betrachten, wurden die Fortbildungsangebote, in denen diese Begriffe aufschienen, händisch auf den Kontext der jeweiligen Thematisierung untersucht. Dabei lag das Augenmerk vor allem darauf, ob ein

emotionsdidaktischer Fokus vorliegt. Für die Kategorisierung der inhaltlichen Kontexte wurden zunächst die Kategorisierungsbegriffe aus den jeweiligen Fortbildungskatalogen herangezogen, die dann noch einmal kondensiert wurden. Die Kondensierung der Kategorisierung sowie die Zuordnung wurden durch eine weitere Person geprüft. Alle Analysen wurden mit der Software R 4.3.0 und dem R-Paket quanteda (Benoit et al. 2018) durchgeführt.

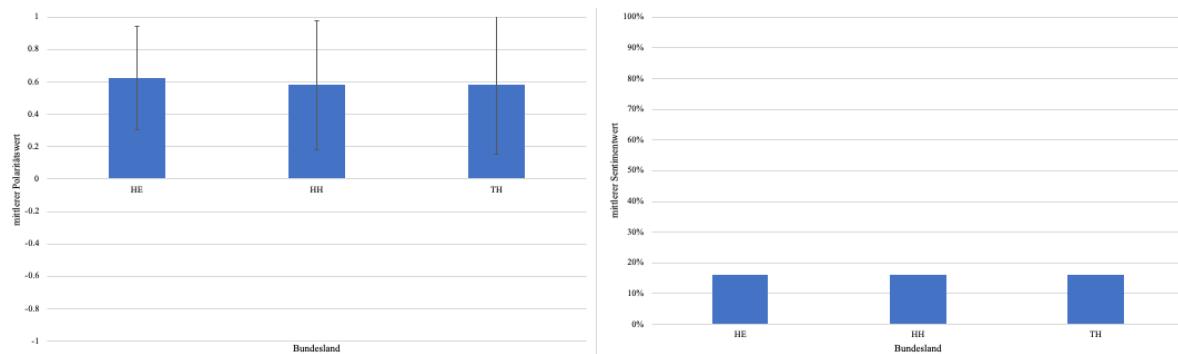
4 Ergebnisse

4.1 Polarität und Sentiment der Veranstaltungsbeschreibungen

Zur Beantwortung der Frage nach der Emotionalisierung und Polarität der Fortbildungsausschreibungen für Lehrkräfte im Fachbereich politischer Bildung wurde der Korpus mithilfe der Lexika von Rauh (2018) und Remus et al. (2010) auf das Vorkommen positiver und negativer Begriffe untersucht. Dabei wurden die Ergebnisse differenziert nach Bundesland und Schuljahr ausgewertet. Da unter Benutzung des Lexikons von Rauh (2018) mehr emotional besetzte Begriffe gefunden werden konnten und die Positionen innerhalb der Vergleichsgruppen in beiden Analyseversionen gleichbleiben, wird im Folgenden nur die Auswertung dieses Lexikons präsentiert.

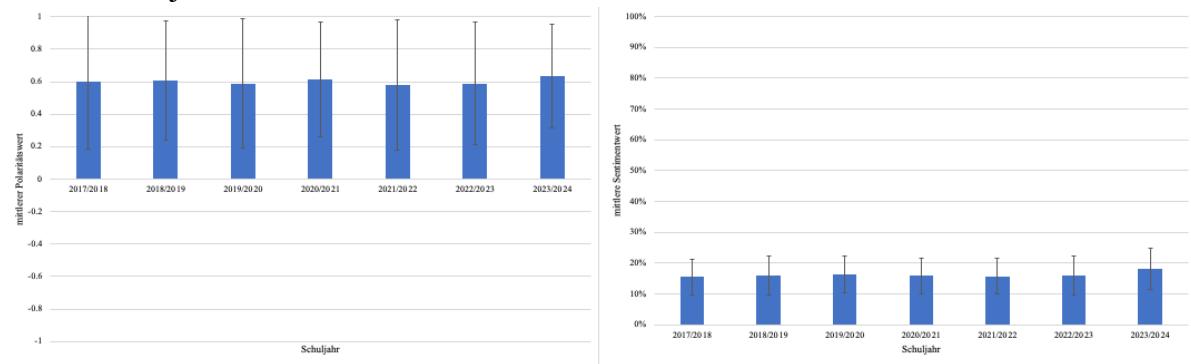
Betrachtet man die Ergebnisse dieser Analysen zunächst differenziert nach Bundesland, fällt auf, dass sich der Polaritätswert kaum unterscheidet (Abb. 1). Über den Korpus an Fortbildungen hinweg zeigt sich ein positiver Wert, es herrscht also ein Übergewicht an positiv polarisierten Begriffen. Genauer gesagt, sind knapp 80% der Begriffe, die im Rahmen der Lexikonanalyse als emotionsbezogen identifiziert wurden, als positiv einzuordnen – und dahingegen 20 % als negativ. Bezieht man nun alle Begriffe in den jeweiligen Korpus ein – also auch die, die als neutral zu bewerten sind – zeigen sich ebenfalls keine Unterschiede zwischen den Bundesländern. In allen Bundesländern zeigt sich ein Sentimentanteil von etwa 16 % in den Fortbildungskatalogen, etwa 16 % aller Begriffe indizieren also einen emotionalen Ton.

Abb. 1 Mittlere Sentiment- und Polaritätswerte mit Standardabweichungen, differenziert nach Bundesland



Bei der Differenzierung nach den jeweiligen Schuljahren zeigt sich eine größere Varianz in den Polaritätswerten. Zwar bewegen sich auch hier alle Werte im positiven Bereich und weisen somit ein Übergewicht an positiv polarisierten Begriffen in den Texten aus, allerdings zeigen sich in den Schuljahren 21/22 und 23/24 deskriptiv minimal höhere Werte als in den restlichen (Abb. 2). Für das Sentiment zeigt sich wie auch bei der differenzierten Analyse der Bundesländer, dass der Sentimentanteil über alle Schuljahre hinweg bei etwa 16 % liegt. Auch hier zeigen sich nur minimale deskriptive Unterschiede, wobei vor allem das Schuljahr 2023/24 mit erhöhtem Sentimentanteil auffällt.

Abb. 2 Mittlere Sentiment- und Polaritätswerte mit Standardabweichungen, differenziert nach Schuljahr



4.2 Thematisierung von Emotionen in Fortbildungsveranstaltungen

Um im zweiten Analyseteil zu untersuchen, ob und in welchem inhaltlichen Rahmen Emotionen fokussiertes Thema von Fortbildungsveranstaltungen für Lehrkräfte sind, wurde der Korpus nach konkret emotionsbezogenen Begriffen durchsucht. Die Ergebnisse der Häufigkeitszählung sowie die Begriffe sind in Tabelle 2 dargestellt. Die Häufigkeit gibt hier an, in wie vielen Veranstaltungen der Begriff bzw. die Kategorie aufgetaucht ist. Mit insgesamt 62 Suchtreffern im Gesamtkorpus – von denen aber nur 37 tatsächlich inhaltlich relevant sind – wird der Themenkomplex Emotionen im Allgemeinen zwar insgesamt am häufigsten in der Gesamtschau von 1.501 Angeboten aber doch nur sehr selten explizit aufgegriffen. Im Kontext der diskreten Emotionskategorien kommt die der negativ-aktivierenden Emotionen am häufigsten vor, wobei insbesondere die Emotion Hass hervorsticht.

Tab. 2 Ergebnisse der Häufigkeitszählung emotionsbezogener Begriffe

Kategorien und Begriffe	Häufigkeit
Emotionen allgemein	37
emot	13
ühl	31
affekt	1
rational	5
empath	12
Negativ-aktivierend	15
angst	3

wut	1
ekel	0
avers	0
sorg	1
frust	0
schuld	1
scham	0
hass	9
Negativ-deaktivierend	2
trau	1
hoffnungslos	1
Positiv-aktivierend	9
enthusias	1
neugier	1
hoffnung	3
stolz	0
spass	3
uberrasch	1
Positiv-deaktivierend	3
zufrieden	3

4.2.1 Thematisierung von Emotionen im Allgemeinen

Zur genaueren Beurteilung der inhaltlichen Rahmung der Begriffe wurden im nächsten Schritt die einzelnen Veranstaltungen in den Blick genommen, in denen die Begriffe gefunden wurden. Zunächst ist hierzu anzumerken, dass in insgesamt 37 der erhobenen Fortbildungsveranstaltungen konkret emotionsbezogene Begriffe gezählt wurden, was etwa 2,5 % des gesamten Datensatzes entspricht. Von diesen 37 Veranstaltungen wurden nach einer ersten Betrachtung des Vorkommens der Begriffe 13 Veranstaltungen aufgrund von fehlender Thematisierung ausgeschlossen. Die Begriffe kamen hier nur im Rahmen von Formulierungen ohne tatsächlichen Bezug zum Themenkomplex Emotionen vor (z. B. „angesprochen fühlen“, „fühlbare Veränderungen“ oder „wie es sich anfühlt im Richterstuhl zu sitzen“). Von den 24 übrigen Veranstaltungen wurde die Mehrheit in den Schuljahren 2018/19 und 2019/20 angeboten. Die Veranstaltungen lassen sich grob in sechs Kategorien der Thematisierung von Emotionen einteilen, wobei eine der Veranstaltungen parallel zu den anderen Veranstaltungen liegt. Diese Veranstaltung ist der 14. Bundeskongress für politische Bildung, der 2019 unter dem Motto „Was uns bewegt. Emotionen in Politik und Gesellschaft“ abgehalten wurde und Emotionen dabei vollumfänglich in ihrer Rolle für Politik und politische Bildung aufgegriffen hat. Die sechs identifizierten Kategorien sowie die Anzahl der darunter zu zählenden Veranstaltungen sind in Tabelle 3 dargestellt.

Tab. 3 Häufigkeit der Kategorien der Thematisierung von Emotionen in den Fortbildungsveranstaltungen

Kategorie	Häufigkeit
(Umgang mit) Gefühle(n) von Lernenden	7
Befähigung zu Empathie	2
Emotion als didaktisches Mittel	8
Emotion in der Kommunikation	2
Einfühlung bei Lehrkräften	3
Umgang mit den eigenen Emotionen	1

In der Kategorie *(Umgang mit) den Emotion(en) von Lernenden* wurden jene Veranstaltungen gesammelt, in denen Emotionen der Schülerinnen und Schülern im Fokus standen. Teilweise wurden diese im Rahmen von allgemeiner Betroffenheit der Lernenden in der Konfrontation mit bestimmten Themen, wie NS-Gedenkstätten oder dem Nahostkonflikt, aufgegriffen und teilweise von spezifischen Gruppen, wie bi- oder transsexuellen, jüdischen oder muslimischen Schülerinnen und Schüler behandelt. Dabei wurde nicht in jeder der Veranstaltungsbeschreibungen auch angekündigt, dass die Lehrkräfte im Umgang mit diesen Emotionen der Lernenden fortgebildet werden sollen. In diesen Veranstaltungen wurden die Emotionen eher als Nebeneffekt der Behandlung bestimmter Themen angedeutet.

In zwei Veranstaltungen wurde explizit die Befähigung von Schülerinnen und Schülern zu empathischem Denken und Handeln thematisiert. Die damit verknüpften Inhalte der Veranstaltungen waren in einem Fall die Methode des Lernens über Engagement und im zweiten Fall Globales Lernen und das Erziehen von Weltbürgerinnen und Weltbürgern.

Acht der Veranstaltungen lassen sich unter *Emotion als didaktisches Mittel* fassen. Gemeinsam ist diesen Veranstaltungen, dass sie das Auslösen von Emotionen bei Lernenden als Bestandteil des Lern- und Unterrichtsprozesses aufnehmen. Neben Angeboten zu konkreten Themenbereichen, wie Globales Lernen, dem Nahostkonflikt oder dem Besuch von Gedenkstätten, sticht hier eine Veranstaltung hervor, die auf Emotionen als Mittel zum Wecken von Interesse, dem Auslösen von differenzierterem Denken oder anderen Handlungsimpulsen in allen Themen politischer und gesellschaftlicher Bildung eingeht.

Auch die Rolle von Emotionen in der (politischen) Kommunikation wird in zwei Veranstaltungen thematisiert. Dabei stehen vor allem der (vermeintliche) Widerspruch zu rationalem Denken sowie die erfolgreiche Mediation von ausartender emotionaler Kommunikation um stark polarisierende Themen herum im Fokus.

Zuletzt gehören in einigen Veranstaltungen auch die Emotionen der Lehrkräfte zum Inhalt. Allerdings geht es nur in einer Veranstaltung explizit um den Umgang mit den eigenen Emotionen – im Zusammenhang mit Gedenkstättenbesuchen. Die übrigen drei Angebote fokussieren eher die Ausbildung von Einfühlungsvermögen als eine zentrale Kompetenz, die Lehrkräfte für den Umgang mit den Lernenden beherrschen sollten.

4.2.2 Thematisierung von diskreten Emotionen

Auch der Kontext der insgesamt 28 Fortbildungen in denen Treffer für diskrete Emotionen erzielt wurden wurde im Anschluss an die deskriptiven Analysen genauer in den Blick genommen. Die jeweils mehrfach vorkommenden negativen Emotionen Angst, Wut und Hass treten auffallend häufig im Kontext von gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit auf. So beziehen sich die Fortbildungsangebote auf Themen wie Asylbewerbende, Islamismus, Einwanderung und Antisemitismus. Während die meisten Angebote nur die in der Gesellschaft vorkommenden Emotionen thematisieren, greifen gehen nur wenige auf die Prävalenz dieser Emotionen im Klassenzimmer sowie den Umgang damit auf.

Betrachtet man die positiven Emotionen zeigt sich ein Übergewicht an Angeboten, die diese einsetzen, um die Veranstaltung oder die darin vorgestellten Bildungsmittel zu bewerben, indem sie Spaß oder Neugier bei Lernenden ankündigen. Einzig die Begriffe Hoffnung und Zufriedenheit werden im inhaltlichen Kontext betrachtet, wobei Zufriedenheit immer in der negativen Form – also Unzufriedenheit – verwendet wird, um ähnlich wie bei den negativen Emotionen den gesellschaftlichen Zustand im Zusammenhang mit verschiedenen Situationen zu beschreiben.

5 Diskussion

Das Ziel der vorliegenden Untersuchung war es, die Fortbildungsangebote für aktive Politiklehrkräfte mit Blick auf ihre emotionalen Inhalte und Bezüge zu untersuchen – einerseits mit Fokus auf die Emotionalisierung der Fortbildungsbeschreibungen „an sich“ und andererseits speziell mit den konkreten Thematisierungen von Emotionen im Allgemeinen sowie für den Lernprozess in politischer Bildung relevanten diskreten Emotionen. Aufgrund der zuletzt zunehmenden Emotionalisierung und Polarisierung politischer Diskurse sowie der aufstrebenden Bedeutung von Emotionen in der bildungs- und politikwissenschaftlichen Forschung, wurde angenommen, dass im Rahmen beider Untersuchungsansätze Tendenzen von zunehmender Emotionalisierung der Angebotsbeschreibungen und einer häufigeren Thematisierung von Emotionen festzustellen sein würden. Es wird davon ausgegangen, dass dies vor dem Hintergrund der Herausforderungen, denen sich Lehrkräfte vielfach im Umgang mit der Thematik ausgesetzt sehen von hoher Relevanz für eine Qualitätssicherung des Politikunterrichts wäre.

Zur Bewertung der Emotionalisierung der Angebotsbeschreibungen wurden zunächst ein Polaritäts-, als Indikator für die positive bzw. negative Valenz der Texte, und ein Sentimentswert, als Indikator für die Menge polarer Emotionsbegriffe an sich, berechnet. Um Tendenzen in den Daten erkennen zu können wurden diese Werte einmal zwischen Bundesländern und einmal zwischen Schuljahren differenziert und gegenübergestellt. Im Rahmen beider Untersuchungen zeigen sich Differenzen: die Polarität ist über alle Texte hinweg als eher positiv zu bewerten. Weit mehr als die Hälfte der als emotional konnotiert identifizierten Begriffe sind als positiv polarisiert zu bewerten und das unabhängig von Schuljahr oder Bundesland. Auch die Menge identifizierter emotional-polarisierter Begriffe an sich bewegt sich über alle Veranstaltungen hinweg bei knapp 16%. Dies widerspricht

grundsätzlich den vorher postulierten Erwartungen positiver zeitlicher Trends, ergibt aber bei Betrachtung der Veranstaltungstexte im Sinne reiner „Werbetexte“ Sinn. Da nur wenige Veranstaltungen Diskussions- oder Debattenformate darstellen und stattdessen der Vermittlung von Wissen und Kompetenzen gelten, spiegeln sich hier vermutlich die emotionalisierten Tendenzen anderer politischer Kommunikationen nicht wider. Darüber hinaus könnte das Übergewicht positiver Valenz nicht nur die Absicht des Anwerbens von Lehrkräften wiederspiegeln, sondern auch die Relevanz positiver Emotionen für den Bildungs- und Lernprozess. Für eine konkretere Beurteilung ist dafür ein gezielter Blick in die Beschreibungstexte notwendig.

Die anschließende Betrachtung der konkreten Thematisierung von Emotionen in den Fortbildungsveranstaltungen für Politiklehrkräfte hat ebenfalls den zuvor formulierten Erwartungen widersprechende Ergebnisse zutage gefördert. Die Suche nach emotionsbezogenen Begriffen hat gezeigt, dass Emotionen im Allgemeinen in nicht einmal 2,5% der Veranstaltungen im Kontext politischer Prozesse und politischer Bildung thematisiert wurden. Auch die Erweiterung des Fokus auf diskrete Emotionen hat nur wenig mehr Ergebnisse – nicht ganz 2% der Veranstaltungen – zeitigen können. Beurteilt man zunächst nur das quantitative Aufgebot relevanter Veranstaltungen muss ein erhebliches Defizit in den betrachteten Fortbildungskatalogen konstatiert werden.

In den Veranstaltungen, die mithilfe der allgemeinen Begriffssuche gefunden wurden, wird die Breite des Einflussbereichs von Emotionen von den Empfindungen der Lernenden und Lehrenden selbst bis hin zur didaktischen Nutzung dieser Emotionen abgebildet. Wiederkehrende Inhalte, an denen die Rolle der Emotionen aufgezeigt wurden, sind hier u.a. der Nahostkonflikt oder der Besuch von Holocaust-Gedenkstätten. Hieran zeigt sich, dass in dem Themenkomplex gesellschaftlich relevante und virulente Inhalte aufgegriffen werden. Auf quantitativer Ebene ist dieser Befund vor dem Hintergrund der skizzierten Relevanz der Vermittlung emotionaler Kompetenzen im Kontext politischer Urteils- und Handlungsfähigkeit sowie der Herausforderung des Umgangs mit emotionalisierten politischen Diskursen im Unterricht dennoch als hochproblematisch anzusehen. Es liegt nahe, dass die fehlenden Professionalisierungsmöglichkeiten für Lehrkräfte weiter zu dem von Behrens und Breuer (2019) festgestellten Vermeidungsverhalten im Umgang mit emotionsgeladenen Themen, wie den erstarkenden rechtspopulistischen Tendenzen in der Gesellschaft, beitragen.

Eine detaillierte Betrachtung der Angebote, die im Kontext der Suche nach diskreten Emotionen gefunden werden konnten, zeigt verschiedene Facetten auf. Zunächst scheint sich die aus der überwiegend positiven Valenz der Texte abgeleitete Vermutung, dass sich darin die lernfördernde Wirkung positiver Emotionen niederschlägt, widerlegt. Negativ-aktivierende Emotionen werden am häufigsten gefunden und treten darüber hinaus am häufigsten im inhaltlichen Kontext auf. Im Fokus steht dabei vor allem Hass im Kontext menschenbezogener Haltungen und Äußerungen in der Gesellschaft insbesondere im digitalen Raum. Dabei wird diese emotionale gesellschaftliche Haltung als Tatsache dargestellt, die den Lehrkräften einerseits vermittelt und in einigen Fällen auch andererseits durch Bildung verändert werden soll. Die Thematisierungen positiver Emotionen scheinen dagegen die Wahrnehmung der Texte als Werbetexte zu stützen, da Spaß, Neugier und Überraschung der Lernenden –

entweder der Schülerinnen und Schüler oder der Lehrkräfte selbst – an den kennengelernten Bildungsangeboten und -mitteln angekündigt wird. Einzig die positive Emotion Hoffnung wird im konkreten inhaltlichen Kontext aufgefasst: Hier geht es um das Geben von Hoffnung vor dem Hintergrund von Krisen. Nichtsdestotrotz muss abschließend resümiert werden, dass vor allem die didaktische Funktion von Emotionen, die sich vor allem in der Thematisierung des Evozierens positiv-aktivierender Emotionen als unterrichtliches Mittel hätte äußern können, in einem verschwindend geringen Maße adressiert wird.

Als limitierender Faktor der vorliegenden Untersuchung ist zunächst zu konstatieren, dass durch die Katalogrecherche über die fachliche Filterfunktion mutmaßlich nicht alle relevanten Angebote erfasst, werden konnten. Darüber hinaus wurde sowohl in zeitlicher als auch räumlicher Hinsicht nur ein Ausschnitt des Angebots erfasst. Eine bundesweite und zeitlich weiter zurückreichende Erfassung hätte eine vollumfänglichere Perspektive ermöglicht und gerade im Zeitvergleich möglicherweise doch die vermuteten Trends feststellen lassen, war allerdings aus Gründen begrenzter Ressourcen und teilweise fehlender Archive und Daten in den Katalogen nicht möglich. Nichtsdestotrotz ist anzunehmen, dass die Analyse der 1.500 Fortbildungsangebote aus den zurückliegenden fünf Jahren zumindest annähernd repräsentativ für das Aufgreifen des Themenbereichs Emotionen in den Katalogen für Lehrkräftefortbildungen ist. Weiterhin wird das verwendete methodische Verfahren von inhärenten Limitationen begleitet. So handelt es sich bei der Bestimmung der Polaritäts- und Sentimentswerte um bloße Häufigkeitszählungen, die den genauen Kontext des Aufkommens der polaren Begriffe in den Katalogen außer Acht lässt. Auch die deduktive Suche nach Thematisierungen von Emotionen ist durch die subjektive Auswahl der Begriffe begrenzt. Für die hier intendierte erste Bestandsaufnahme sind die Methoden dennoch sinnvoll eingesetzt und lassen sich durch ihre einfache Replizierbarkeit im Rahmen zukünftiger Untersuchungen gut erweitern, indem beispielsweise ein breiterer Korpus diskreter Emotionen eingesetzt wird.

Die Implikationen, die sich daraus ableiten lassen, sind trotz der Limitationen deutlich: Es besteht erheblicher Bedarf an einer Angebotserweiterung, um gewährleisten zu können, dass Lehrkräfte sich angemessen im Umgang mit und der Vermittlung von emotionsbezogenen Themen im Politikunterricht schulen können. Dabei fehlen aktuell die Rolle der Emotionen in politischen Prozessen und insbesondere auch die didaktische Wirkung von Emotionen. Anknüpfende Untersuchungen könnten über Befragungen von Lehrkräften einerseits die Bedarfe konkretisieren und mithilfe der verantwortlichen Fortbildungsinstitutionen andererseits die Gründe für die aktuell mangelhafte Abdeckung des Themenbereichs explorieren. Für die bisherige Vernachlässigung sind hier verschiedene Erklärungsansätze denkbar. Neben der Dominanz bildungspolitisch hoch gehängter und populärer Themen wie Digitalisierung, Inklusion und Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) fehlen möglicherweise auch auf Ebene der Fortbildenden selbst Wissen und Kompetenzen zur Vermittlung entsprechender Inhalte, weshalb keine Veranstaltungen diesbezüglich angeboten werden (können). Zudem ist es möglich, dass die thematische Lücke in den Fortbildungskatalogen noch immer die vorherige Vernachlässigung des Themas Emotionen in der Politikwissenschaft und -didaktik widerspiegelt. Darüber hinaus ist zu berücksichtigen, dass Lehrkräftefortbildungen im Allgemeinen aktuell aufgrund fehlender zeitlicher Kapazitäten oder Freistellungen durch die Schulleitung wenig nachgefragt sind, was

wiederum zu einer Reduktion des Angebots führt (vgl. Heijens et al. 2025). Ungeachtet der spezifischen Gründe sollte zukünftig ein verstärktes Augenmerk darauf gelegt werden, mehr Möglichkeiten für Lehrkräfte bereitzustellen, sich im Umgang mit Emotionen im Politikunterricht aus-, fort- und weiterzubilden. Nur so können Kompetenzen und Selbstwirksamkeitserwartungen ausgebildet werden, die notwendig sind, um einen geschulten und sicheren Umgang mit Emotionen der Lernenden im Kontext politisch sensibler und geladener Debatten und Phänomene zu gewährleisten und Emotionen darüber hinaus zur Schaffung eines möglichst lernförderlichen Umfeldes nutzbar zu machen. Dies ist wesentlich, um die Lernenden zu ausgewogenen politischen Urteilen und Handlungen zu befähigen. Hierbei handelt es sich um Fähigkeiten, die gerade in den aktuell demokratisch so instabilen Zeiten von zentraler gesellschaftlicher Bedeutung sind.

Literaturverzeichnis

- Behrens, Rico, und Stefan Breuer. 2019. Emotionen in der Auseinandersetzung mit Phänomenen der extremen Rechten. In *Politische Bildung mit Gefühl*, Hrsg. Anja Besand, Bernd Overwien, und Peter Zorn, 338–350. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Beichelt, Timm. 2021. *Homo Emotionalis. Zur Systematisierung von Emotionen in der Politik*. Berlin: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-34229-6>
- Benoit, Kenneth, Kohei Watanabe, Haiyan Wang, Paul Nulty, Adam Obeng, Stefan Müller, und Akitaka Matsuo. 2018. quanteda: An R package for the quantitative analysis of textual data. *Journal of Open Source Software* 3:774. <https://doi.org/10.21105/joss.00774>
- Besand, Anja. 2014. Gefühle über Gefühle. Zum Verhältnis von Emotionalität und Rationalität in der politischen Bildung. *ZPol Zeitschrift für Politikwissenschaft* 24:373–383.
- Boussalis, Constanine, Travis G. Coan, Mirya R. Holman, und Stefan Müller. 2021. Gender, Candidate Emotional Expression, and Voter Reactions During Televised Debates. *American Political Science Review* 115:1242–1257. <https://doi.org/10.1017/S0003055421000666>
- Breit, Gotthard. 2016. *Mit Leidenschaft und Augenmaß zugleich. Zum Spannungsverhältnis von Rationalität und Emotionalität im Politikunterricht*. Frankfurt am Main: Wochenschau.
- Cramer, Colin, Karen Johannmeyer, und Martin Drahmann. 2019. *Fortbildungen von Lehrerinnen und Lehrern in Baden-Württemberg*. Kirchheim unter Teck: GO Druck Media. <https://doi.org/10.25656/01:16567>
- Desimone, Laura M.. 2009. Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher*, 38:181–199. <https://doi.org/10.3102/0013189X08331140>
- Erisen, Cengiz. 2020. Anger in political decision making. In *Oxford research encyclopedia of politics*. Oxford: Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190228637.013.997>
- Fränken, Judith, und Marold Wosnitza. 2018. Stolz im Schulalltag. Worauf sind Schülerinnen und Schüler stolz? In *Emotionen und Emotionsregulation in Schule und Hochschule*, Hrsg. Gerda Hagenauer, und Tina Hascher, 15–28. Münster: Waxmann.
- Frenzel, Anne C., Thomas Götz, und Reinhard Pekrun. 2020. Emotionen. In *Pädagogische Psychologie*, Hrsg. Elke Wild, und Jens Möller, 211–234. Berlin: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-61403-7_9
- Gläser-Zikuda, Michaela, Stefan Fuß, Matthias Laukenmann, Kerstin Metz, und Christoph Randler. 2005. Promoting students' emotions and achievement – Instructional design and evaluation of the ECOLE-approach. *Learning and Instruction* 15:481–495.
- Götz, Thomas, Anne C. Frenzel, und Reinhard Pekrun. 2007. Emotionen im Lern- und Leistungskontext. *Katechetische Blätter* 132:13–19.

- Graf, Elisabeth, Johanna L. Donath, Elouise Botes, Martin Voracek, und Thomas Goetz. 2024a. The Associations Between Discrete Emotions and Political Learning: A Cross-Disciplinary Systematic Review and Meta-Analysis. *Educational Psychology Review*, 36:77. <https://doi.org/10.1007/s10648-024-09893-y>
- Graf, Elisabeth, Lisa Stempfer, Krista R. Muis, und Thomas Götz. 2024b. Classroom emotions in civic education: A multilevel approach to antecedents and effects. *Learning and Instruction* 90:101869. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2023.101869>
- Gründl, Johann. 2020. Populist ideas on social media: A dictionary-based measurement of populist communication. *News Media & Society* 24:1481–1499. <https://doi.org/10.1177/1461444820976970>
- Hagenauer, Gerda. 2011. *Lernfreude in der Schule*. Münster: Waxmann.
- Hascher, Tina, und Andreas Krapp. 2014. Forschung zu Emotionen von Lehrerinnen und Lehrern. In *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*, Hrsg. Ewald Terhart, Hedda Bennewitz, und Martin Rothland, 679–697. Münster: Waxmann.
- Heijens, Marie J. M., Stella Wasenitz, und Tim Engartner. 2025. Zweite und dritte Phase der Lehrkräftebildung. In *Pilotmonitor politische Bildung*, Hrsg. Hermann J. Abs, Tim Engartner, Reinhold Hettke, Monika Oberle, Marie J. M. Heijens, Simon N. Hellmich, Valeria Hulkovych, Lucy Huschle und Stella Wasenitz, 288–381. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Hülshoff, Thomas. 2012. *Emotionen. Eine Einführung für beratende, therapeutische, pädagogische und soziale Berufe*. Stuttgart: UTB.
- Iyengar, Shanto, Gaurav Sood, und Yphtach Lelkes. 2012. Affect, Not Ideology: A Social Identity Perspective on Polarization. *Public Opinion Quarterly* 76:405–431. <https://doi.org/10.1093/poq/nfs038>
- Keller, Melanie M., Anita Woolfolk Hoy, Thomas Götz, und Anne C. Frenzel. 2016. Teacher Enthusiasm: Reviewing and Redefining a Complex Construct. *Educational Psychology Review* 28:743–769. <https://doi.org/10.1007/s10648-015-9354-y>
- Ludwig, Joachim. 2020. Geht das unter die Haut?: Zur Rolle der Gefühle in der Erwachsenenbildung. In *Erwachsenenbildung und Lernen in Zeiten von Globalisierung, Transformation und Entgrenzung*, Hrsg. Olaf Dörner, Carola Iller, Ingeborg Schüßler, Heide von Felden, und Sebastian Lerch, 327–340. Leverkusen: Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvrs8zvg>
- Müller, Stefan. 2022. The Temporal Focus of Campaign Communication. *The Journal of Politics* 84:585–560. <https://doi.org/10.1086/715165>
- Oberle, Monika, Sven Ivens, und Johanna Leunig. 2018. Grenzenlose Toleranz? Lehrervorstellungen zum Beutelsbacher Konsens und dem Umgang mit Extremismus im Unterricht. In *Populismus und Politische Bildung*, Hrsg. Laura Möllers, und Sabine Manzel, 53–61. Frankfurt am Main: Wochenschau.
- Pasternack, Peer, Benjamin Baumgarth, Anke Burkhardt, Sabine Paschke, und Nurdin Thielemann. 2017. *Drei Phasen: Die Debatte zur Qualitätsentwicklung in der Lehrer_innenbildung*. Bielefeld: wbv Publikation. <https://doi.org/10.3278/6001599w>

- Pekrun, Reinhard (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review* 18:315–341. <https://doi.org/10.1007/s10648-006-9029-9>
- Pekrun, Reinhard, und Anne C. Frenzel. 2009. Persönlichkeit und Emotion. In *Handbuch Allgemeine Psychologie. Motivation und Emotion*, Hrsg. Veronika Brandstätter, und Jürgen H. Otto, 686–696. Göttingen: Hogrefe.
- Petri, Andreas. 2018. *Emotionssensibler Politikunterricht. Konsequenzen aus der Emotionsforschung für die Theorie und Praxis politischer Bildung*. Frankfurt am Main: Wochenschau.
- Rauh, Christian. 2018. Validating a sentiment dictionary for German political language—a workbench note. *Journal of Information Technology & Politics* 15:319–343. <https://doi.org/10.1080/19331681.2018.1485608>
- Reininger, Klaus M., und Ivo Denneberg. 2023. Narzisstische Kränkung und narzisstische Wut als Antezedens von Radikalisierung. *PdP – Psychodynamische Psychotherapie* 22:147–157. <https://doi.org/10.21706/pdp-22-2-147>
- Remus, Robert, Uwe Quasthoff, und Gerhard Heyer. 2010. SentiWS - a publicly available German-language resource for sentiment analysis. In *Proceedings of the 7th Conference on International Language Resources and Evaluation*, 1168–1171. European Languages Resources Association (ELRA).
- Rothmund, Tobias, und Eva Walther. 2024. Ein psychologisches Rahmenmodell der Radikalisierung. In *Psychologie der Rechtsradikalisierung*, Hrsg. Tobias Rothmund, und Eva Walther, 33–48. Stuttgart: Kohlhammer. <https://doi.org/10.17433/978-3-17-043998-6>
- Sander, Wolfgang. 2016. Pädagogischer Sinn und (fach-)politische Fragen mit Blick auf den Beutelsbacher Konsens. In *Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens? Eine Debatte der politischen Bildung*, Hrsg. Benedikt Widmaier und Peter Zorn, 294–302. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Scarantino, Andrea. 2015. Basic emotions, psychological construction, and the problem of variability. In *The psychological construction of emotion*, Hrsg. James A. Russel, und Lisa Feldmann Barrett, 334–376. New York: Guilford Press.
- Schaal, Gary S., und Rebekka Fleiner. 2015. Politik der Gefühle. In *Emotionen und Politik*, Hrsg. Karl-Rudolf Korte, 67–89. Baden-Baden: Nomos.
- Schaal, Gary S., und Felix Heidenreich. 2013. Politik der Gefühle. Zur Rolle von Emotionen in der Demokratie. *Aus Politik und Zeitgeschichte* 63:3–11.
- Schelhorn, Iris, und Christof Kuhbandner. 2021. Emotionale Kompetenzen von Lehrkräften. In *Emotionen in Schule und Unterricht. Bedingungen und Auswirkungen von Emotionen bei Lehrkräften und Lernenden*, Hrsg. Charlott Rubach, und Rebekka Lazarides, 238–262. Leverkusen-Opladen: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.3224/84742427>
- Schröder, Hendrik. 2020. *Emotionen und politisches Urteilen. Eine politikdidaktische Untersuchung*. Berlin: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-30656-4>
- Steffens, Ulrich, und Dieter Höfer. 2016. *Lernen nach Hattie. Wie gelingt guter Unterricht?*. Weinheim: Beltz Juventa.

- Struck, Jens, Daniel Wagner, und Thomas Görgen. 2022. Motivationsleitende Strukturen von (Online-)Hate Speech: Eine empirisch fundierte Typologie rechtsextremistischer Kommunikation und ihrer Dynamiken. *Rechtspsychologie* 8:24–52. <https://doi.org/10.5771/2365-1083-2022-1-24>
- Suhay, Elizabeth, Emily Bello-Pardo, und Brianna Maurer. 2017. The Polarizing Effects of Online Partisan Criticism: Evidence from Two Experiments. *The International Journal of Press/Politics* 23:95–115. <https://doi.org/10.1177/1940161217740679>
- Tam, Katy Y. Y., Cyanea Y. S. Poon, Victoria K. Y. Hui, Christy Y. F. Wong, Vivian W. Y. Wong, Gigi W. C. Yuen und Christian S. Chan. 2019. Boredom begets boredom: An experience sampling study on the impact of teacher boredom on student boredom and motivation. *British Journal of Educational Psychology* 90:124–137. <https://doi.org/10.1111/bjep.12309>
- Tze, Virginia M. C., Lia M. Daniels, und Robert M. Klassen. 2016. Evaluating the Relationship Between Boredom and Academic Outcomes: A Meta-Analysis. *Educational Psychology Review* 28:119–144. <https://doi.org/10.1007/s10648-015-9301-y>
- Varga, Simon. 2021. „Erklärt doch die Esel durch Volksbeschluss für Pferde!“ Zur Relativierung des Politischen für das Leben durch Emotionalisierung in den Anfängen der Kyniker. In *Die Emotionalisierung des Politischen*, Hrsg. Paul Helfritzsch, und Jörg Müller Hippler, 49–65. Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.1515/9783839452783-004>
- Weber, Florian. 2016. Emotion und Kognition in der Politischen Bildung. In *Politikunterricht verstehen und gestalten*, Hrsg. Carl Deichmann, und Michael May, 165–183. Berlin: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-11859-4_10
- Weber-Stein, Florian. 2017. Die affektive Dimension des hermeneutischen Zirkels. Emotionale Bedingungsfaktoren der politischen Werturteilsbildung. *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften*, 8:54–73.
- Weber-Stein, Florian. 2022. Emotionalisierung der Politik als Herausforderung der Politischen Bildung – Schlaglichter auf eine fortwährende Debatte. *Neue Politische Literatur* 67:267–286. <https://doi.org/10.1007/s42520-022-00443-w>
- Winckler, Marie. 2015. Zum professionellen Umgang mit rechtsextremen Vorfällen in Schule und Unterricht. Ein praxisorientiertes Seminar im politikdidaktischen Spannungsfeld von Kontroversitätsgebot und Demokratie-Lernen. In *Hochschullehre in der Politischen Bildung*, Hrsg. Arbeitsgruppe Hochschullehre, 160–171. Frankfurt am Main: Wochenschau.

Civic Education in Teacher Education: A Systematic Review and Synthesis of Research

Marie Jeanne Marleen Heijens

Marie Heijens is a research associate in the Department of Social Sciences with a focus on economic education at the University of Cologne. She conducts research and is pursuing her PhD on political education in teacher training.

marie.heijens@uni-koeln.de

+49 221 470-76092

ORCID: 0000-0002-1071-9559

Social Sciences with a focus on economic education II
Faculty of Human Sciences
University of Cologne
Gronewaldstr. 2 (Postfach: 68)
50931 Cologne

Declaration of interests

The authors declare that they have no known competing financial interests or personal relationships that could have appeared to influence the work reported in this paper.

Abstract

Amid current global trends towards political polarization, civic education is of increasing interest to support informed political participation. In institutionalized education, achieving this goal is largely dependent on well-trained civics teachers. This systematic literature review aims to provide a comprehensive overview of international research on teacher education in civic education over the past decade. Findings from 86 publications suggest that while interest has increased, studies lack clear focus, quality of methodology and coordination. Furthermore, the reviewed articles reveal a pattern of inconsistency regarding the implementation of civic education within teacher education. These results carry both content-related and structural implications for future research in the field. A shared conceptual framework of civic education and related constructs is needed to improve coordination across studies. In addition, greater emphasis should be placed on (quasi-)experimental designs to strengthen the empirical foundation for practical educational decisions and subsequent research.

Keywords: civic education, teacher education, systematic review

1 Introduction

In times of global unrest and the advance of political polarization, civic education represents a vital and indispensable tool for stabilizing society and protecting democratic constitutions (Negt, 2016; Reimers, 2007). Aimed at fostering democratic participation and engagement via the transmission of political knowledge and the cultivation of critical citizenship, civic education provides a fundamental pillar for any functioning democratic society (Massing, 2021). Its significance becomes particularly important when democratic principles are threatened by political, economic or societal disorder. Global challenges such as climate change or growing levels of social inequality can generate uncertainty, giving rise to discontent and distrust that may, in turn, destabilize democratic structures and intensify societal polarization (Abs, 2021). In response to these challenges, the European Commission has signed the Paris Declaration, emphasizing the importance of promoting civic and citizenship education across Europe (Eurydice, 2016).

While civic education implicitly takes place in everyday life, the primary leverage point for enhancing its quality through political measures lies within institutionalized education. In schools, teachers play a significant role in delivering citizenship education, either in cross-curricular approaches or integrated into various different subjects. In addition to this, teachers specifically trained in civic education deliver its objectives and contents in a standalone subject (Eurydice, 2012). While research has shown these forms of civic and citizenship education to be effective, especially teaching within a standalone subject significantly improves civic engagement and political participation (Alsscher et al., 2022; Willeck & Mendelberg, 2022). It is therefore crucial to

support teachers in delivering high-quality instruction by equipping them with the skills necessary via targeted teacher education initiatives. Teacher education is also especially important for teachers in civic education as they face a range of subject-specific challenges, such as its interdisciplinary nature, rapidly evolving content as well as the emotional weight of many topics (Busch et al., 2020; Gautschi et al., 2022; Schelhorn & Kuhbandner 2021).

Despite strong arguments for placing a greater emphasis on the subject-focused teacher education in civic education, the most recent Eurydice Report (2017) on citizenship education in European schools highlights not only deficits and considerable heterogeneity in the organization of citizenship education at a broader scale as well as civic education in the narrow sense, but also a lack of coherent policies and common standards in teacher education for civic education. These results reflect the ongoing disagreement among educators and policy makers regarding the implementation of civic education (Westheimer, 2019). Against the backdrop of predominantly nationally oriented educational research (Kolleck, 2022), an overview of current international studies at the intersection of teacher education and subject-specific civic education could provide an empirical foundation for informed policy decisions on common standards.

The aforementioned surge in the relevance of civic education is also reflected in the growing body of research on the subject. In addition to numerous studies examining whether and how civic education affects variables such as political participation and political knowledge (Campbell & Niemi, 2016; Cohen et al., 2021), there has been an increase in meta-analyses and review articles that summarize its effects and mechanisms of action. These studies examine a range of different approaches to civic education as well as various target groups. While Finkel et al. (2023) investigate the outcomes of civic education interventions for adults, Manning & Edwards (2013) specifically focus on how political participation is fostered among young people. Fitzgerald et al. (2021) furthermore synthesize all American empirical research literature of the last decade to develop a comprehensive framework for youth civic education.

However, there is currently no comparable body of research on civic education within teacher training, particularly with regard to specialized teachers. Although interest in this area is also growing, as evidenced by an increase in research projects, major blind spots as well as a lack of coordination (Fitzgerald et al., 2021) and systematic evaluation (Eurydice, 2017) persists. A key issue is the previously mentioned lack of differentiation between citizenship and civic education. Existing reviews so far either lack any distinction or only focus on very specific aspects of citizenship education (Estelles & Fischman, 2020; Yemini et al., 2019), failing to provide a comprehensive overview of research to help identify what is currently done and what should prospectively be addressed. A recent review by Pérez-Rodríguez et al. (2024) takes a broader view of citizenship education research, they only concentrate on university-level teacher education and conduct an exclusively descriptive analysis of the articles focusing on the content, without

engaging with deeper methodological aspects of the research. While the authors provide a useful initial overview and illuminate the previously underexplored area, the emphasis on the wide-ranging scope of citizenship education fails to unearth and structure findings that are particularly relevant for the subject-specific teacher education in civic education – findings that would be necessary to provide empirical evidence for the development of effective programs and overarching standards.

2 Current Study

In response to this relative lack of coordination and structure in research on teacher education in subject-specific civic education, this study aims to address this gap by providing a comprehensive review of studies conducted over the past decade focusing on this area of research. This review not only examines descriptive characteristics but also highlights methodological approaches and developments. Ultimately, it seeks to offer starting points for future research and to inform or offer guidance for policy decisions grounded in empirical research. Accordingly, this study addresses the following research questions:

1. What are general characteristics of studies in the field of teacher education focusing on subject-specific civic education?
2. Which methods are employed in studies in the field of teacher education focusing on subject-specific civic education?
3. What key topics and related challenges does research in the field of teacher education focusing on subject-specific civic education concentrate on and identify, and which solutions to these challenges are proposed?

It should also be noted that this review explicitly aspires to shine a spotlight on subject-specific civic education specifically rather than the broader scope of citizenship education. In addition to the arguments presented in the introduction, this decision is based on the observation that much of the current research primarily seems to center on citizenship education, which in turn appears to have to lead to a decline in attention to the subject-specific civic education. However, due to frequent inconsistencies in terminology, this distinction cannot be guaranteed to be consistently maintained throughout the research process. Nevertheless, the intention of this review is to specifically target subject-specific civic education.

3 Method

3.1 Literature search

To identify and collect literature relevant to the research questions of this study, a systematic literature review was conducted in October 2024. For this purpose, the two literature databases Web of Science (WoS) and Education Resources Information Center (ERIC) were used. In order to

include as many relevant articles as possible while still ensuring a thematic fit, a combination of search terms related to both teacher education as well as civic education was applied using the AND operator. All search terms used are depicted in figure 1. The search was initially carried out across titles, abstracts, and keywords, and was subsequently filtered to include only peer-reviewed academic papers published in English within the past decade (between 2015 and 2024). This procedure yielded 84 results from WoS and 72 results from ERIC, which were compiled into an initial pool of 140 publications after the removal of duplicates from both searches.

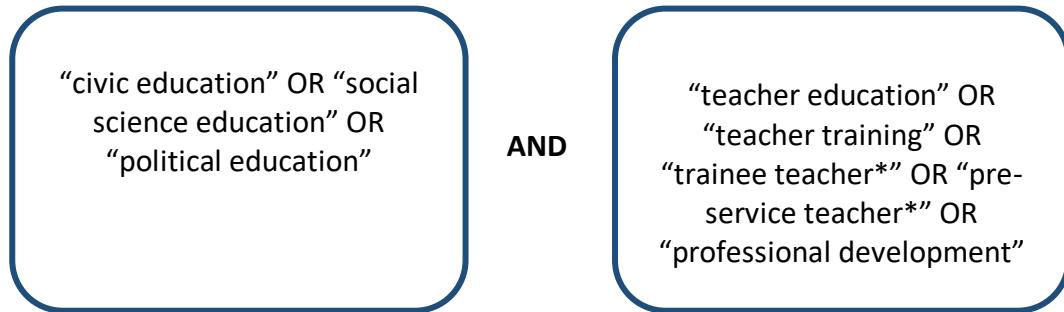


Fig. 1 Search words

3.2 Inclusion and exclusion criteria

For an inclusion in the final analysis of this review publication had to meet the following criteria:

- (a) The publication has been accepted through a peer-reviewing process.
- (b) The publication has been published in English.
- (c) The publication either explicitly focusses on civic education in teacher education or formulates implications regarding civic education in teacher education.

While the first two criteria should have been covered due to the selection criteria within the databases, a manual screening of the 140 publications initially selected revealed nine additional publications that had to be excluded – either because they were not actual journal articles or because they were published in a language other than English. To ensure the relevance of the content of the remaining 131 publications, their titles and abstracts were closely checked to determine whether they engaged with the search terms in a sufficiently robust manner to justify the articles being found through these search terms. This process resulted in a final sample of 86 articles to be included in the data analysis. A second thorough read of the full articles as another filtering step was omitted. As further investigation on whether the articles actually focus on civic education in teacher education as conceptualized in this study is already part of the final analyzing process. The full process of the search for and selection of relevant publications is documented in figure 2 and the studies included in the final sample can be found in appendix A.

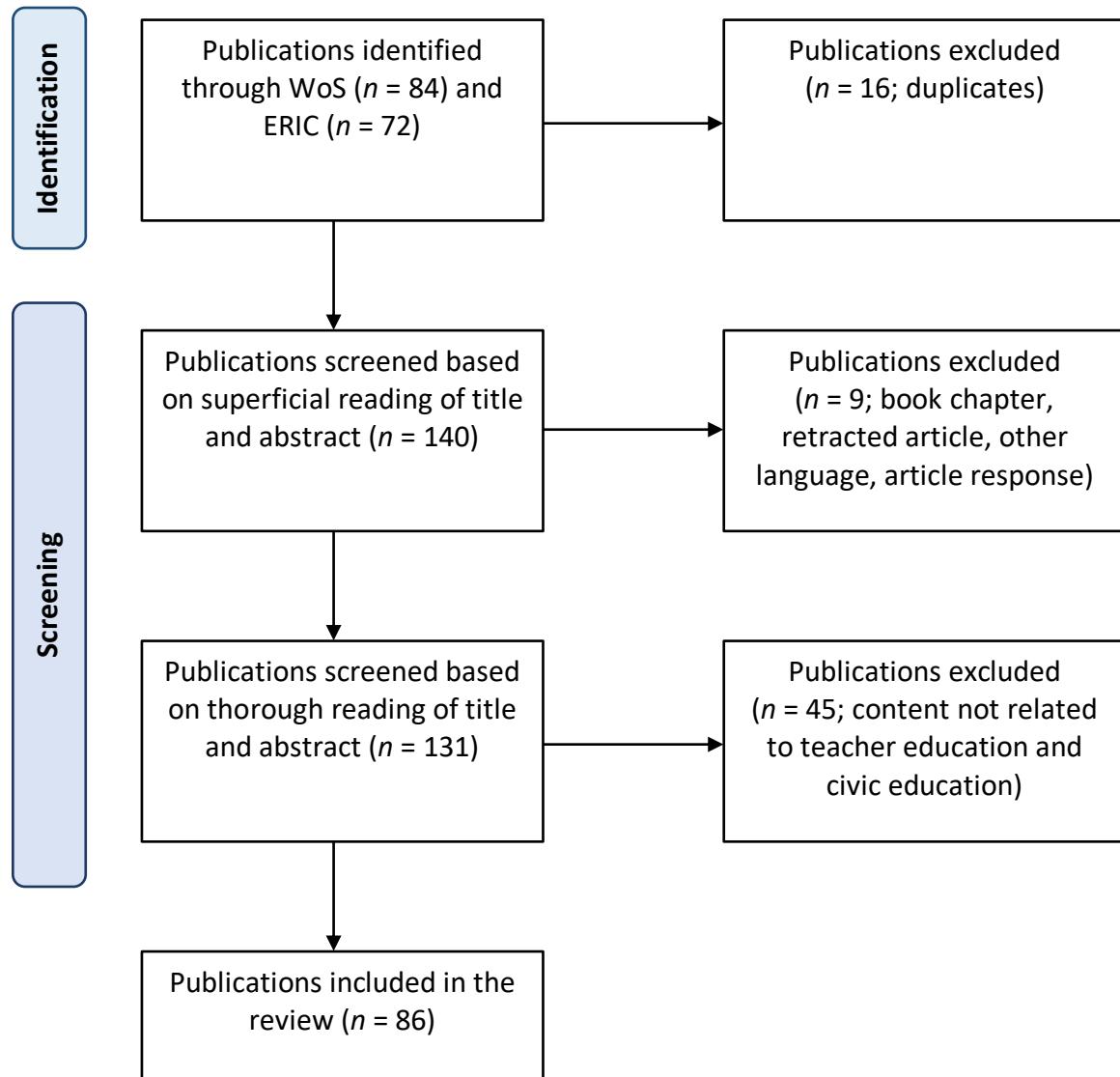


Fig. 2 Process of literature search and screening

3.3 Data extraction and analysis

Some variables were already extracted during the second phase of the screening process to feed an initial descriptive analysis of the data. These variables included some superficial information like year and location of the publication, but also first variables on the content of the publications. All publications were first categorized as either empirical or conceptual. Empirical studies were defined as those employing a qualitative or quantitative research design based on existing or newly collected data. In case of empirical studies, the following aspects were recorded: the method used, the manner in which teacher education and civic education were addressed (as the focus of study or merely as an implication) and the phase of teacher education targeted. For the latter variable, publications were initially categorized either as overall, pre-service (university level), pre-service as well as professional development. Since the organization of teacher education varies widely across countries, this first classification was re-evaluated during a more thorough investigation of the publications.

These variables were used for a descriptive analysis of the complete sample obtained after screening to address the first research question. As research questions two is focussed on methodological aspects only the subsample of empirical studies was used. The sample used in the following analyses – addressing research questions two and three – was further reduced, as the more in-depth examination required for answering research question one revealed that a substantial portion of the initially selected studies did not sufficiently address the intended field of research. In many cases, civic education was either not subject-specific or teacher education was not the actual focus of investigation but merely mentioned in the discussion as a potential means to improve civic education. The remaining 22 studies were examined with regard to the methods employed and phases of teacher education addressed. They were then classified using an adapted and extended version the processes-and-criteria classification (PCC) for teacher education effectiveness research developed by König et al. (2023). In addition to the original dimensions of the PCC – *Institutional organization, Design, Scope and Criteria* – the categories *Phase of teacher education* (classed as explained above) and *Type of school* were added (see table 1). It was also noted whether the studies were based on a solid theoretical framework. Following this, all studies were examined in detail to identify (a) key topics addressed, (b) main challenges discussed and (c) solutions proposed. To classify these three content-related categories, an iterative process of theme extraction, identification and condensation was applied.

Tab. 2 Analysis categories of the adapted PCC

Area	Analysis category
Institutional organization	Structural level
	Intervention level
	Adaptive level
Design	Survey
	Experimental
Scope	Programme evaluation
	Programme validation
Criteria	Curricula-related
	Construct-related
	Related to professional demands
Phase of teacher education	Pre-service (university)
	Pre-service
	Professional development
Type of school	Primary
	Lower secondary
	Higher secondary

4 Results

4.1 Basic characteristics of all selected studies

Approximately 70% of the main sample of 86 studies were classified as empirical, while the remaining 30% can be seen as theoretical or conceptual works. Regarding the way teacher education and civic education are addressed, fewer than half of the studies actually focus on these topics as the main subject of their work. 57% of the publications refer to them in the discussion section as an implication derived from their findings. This is related to the observation that 56% of the studies do not focus on one specific phase or target group within teacher education. Among the remaining studies a majority (29%) is focused on pre-service teacher education, whereas only 15% of all studies address professional development for in-service teachers.

On a more basic level, the geographical distribution of studies shows that the majority are concentrated in the United States (32%) and all across Europe (30%). Another 16% of the papers originate from Asian countries with Indonesia, Singapore and Israel each contributing 5%. Figure 3 further illustrates the number of studies published each year. Although the distribution of publications is generally uneven, 2021 clearly stands out as the year with the highest number of publications, though more publications may still have appeared in 2024. Additionally, there seems to be a slight upward trend in publications on civic education in teacher education over the past decade. Figure 3 also presents the annual development of study counts, broken down by study content and type of study. While studies focusing explicitly on civic education in teacher education rose above studies only mentioning teacher education in their implications after 2020, they were surpassed again after 2023. The division by study type reveals a more stable pattern, with empirical studies consistently dominating conceptual works.

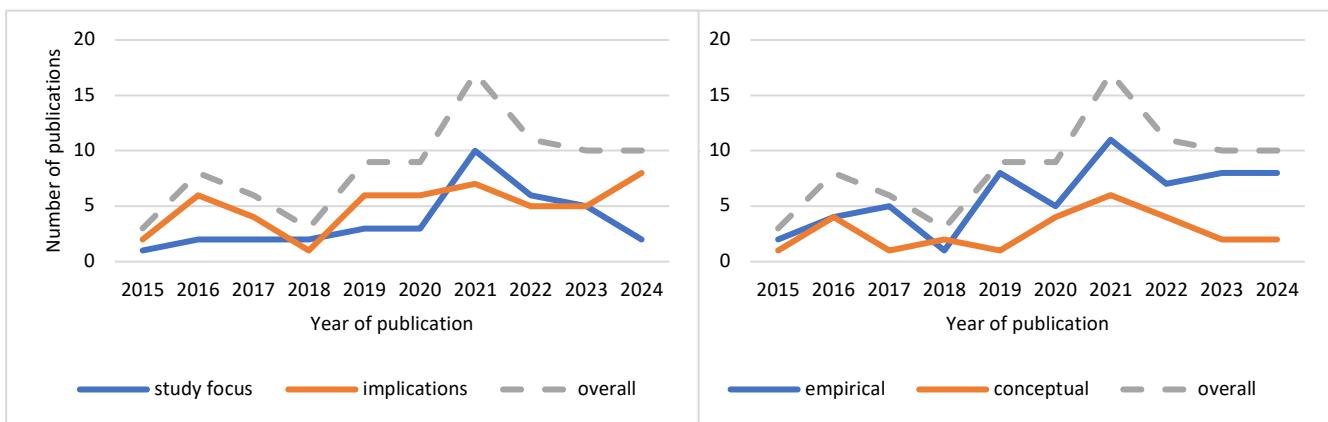


Fig. 3 Number of studies by year of publication divided by study content and type of study

4.2 Analysis of the focused empirical subsample

The subsample focusing explicitly on civic education in teacher education and employing an empirical approach consists of 22 studies. The distribution of publications across time follows the same pattern as the overall sample, with about two thirds of the studies having been published between 2020 and 2023. Similarly, the geographic origins of publication align with the overall sample, with roughly one third of the research coming from the United States another third from Europe.

4.2.1 Process-and-criteria classification

To address the second research question, studies were classified using an adapted and extended version of the PCC framework (König et al., 2023; see table 2 for further detail). The first area of this classification attends to is the *Institutional organization*, which can be subdivided into the structural, intervention and adaptive levels. In the subsample of interest, twelve of the studies focus on the structural level. These investigate the existing structures, such as curricular documents (e.g. Nieuwlink & Oostdam, 2021), as well as in- or pre-service teachers' attitudes, opinions, or skills (e.g. Damiani, 2020; Rahmadi et al., 2020; Shanks, 2018). The remaining ten studies are located at the intervention level, implementing and analyzing specific new programs or methods in teacher education (e.g. García-Morís et al. 2021; Green et al., 2015; Linhares & Reis 2023). Consequently, the adaptive level, which is proposed to include measures such as individual coaching, is not represented by any of the studies of this sample.

The next two areas focus on the *Design* and *Scope* of the studies. With regards to the design, 15 of the 22 studies employed surveys to address their research questions, while the remaining seven used experimental designs. Of these seven, five employed quasi-experiments, leaving only two true experimental studies (Barr et al., 2015; Hrytsenchuk et al, 2021). As the investigation of the *Institutional organization* revealed, only ten studies were actually focused on programs; therefore only these were classified under *Scope*. Four of these studies were aimed at program validation, while six focussed on program evaluation.

In the area of *Criteria*, the majority of studies ($n = 12$) appear to focus on construct-related outcomes, such as teachers' self-efficacy in civic education, investigated in a study by Hiller and Reichhart (2017). Curricular-related outcomes are primary focus of another six studies. Lastly, four of the studies analyze outcomes related to teachers' professional demands. Hyrtsenchuk et al. (2021), for instance, used data on teachers' civic competence to conduct research on the use of information and digital learning environments as tools in civic education of teachers. In addition to the classification by *Criteria*, it was also examined whether the studies' ideas and hypotheses about outcomes, as well as the general structure of their empirical designs, were

based on theoretical foundations and frameworks. The results of this analysis show that less than half ($n = 10$) of the studies employed any theories to justify or explain the constructs and designs used in their research. Of these ten, only two studies introduce theories that not only included the constructs used but also substantiated the effects of either teacher education on these constructs and/or the constructs on teachers' skills and behavior (Barr et al., 2015; Björklund, 2019).

Lastly, the remaining two areas added to the PCC for this review are the *Phase of teacher education* and the *Type of school* addressed in the studies. In contrast to the full sample of studies, the subsample of interest includes only one study that does not focus exclusively on a single phase of teacher education (Björklund, 2019). Of the remaining studies, the vast majority ($n = 18$) address the pre-service phase, with only one of these, a study from Norway, not focusing on university pre-service teacher education but the in-between phase (Mathé, 2020). Consequently, only three studies focus on civic education in in-service teacher education, mainly professional development programs, all of which are located on the intervention level (Barr et al., 2015; Hrytsenchuk et al, 2021; Öztürk, 2022). Regarding the type of school for which teachers are trained, six studies focus exclusively on primary school teachers, and one study each addresses either teachers at lower or upper secondary schools (Barr et al., 2015; Björklund, 2022). The remaining studies either focus on multiple types of schools or do not specify the type of school in their manuscript.

4.2.2 Key topics and challenges

To explore the explicit contents of the subsample focused on civic education in teacher education all 22 articles were reread thoroughly to extract their concrete topic as well as the overarching and underlying issue or challenge in and for teacher education in civic education. Table 3 lists the recurring topics and issues occurring in at least five articles. The three most prominent topics are each addressed in at least eight articles, thereby covering more than one-third of the studies included in this analysis.

Tab. 3 Recurring topics and issues in the subsample focused on civic education in teacher education

Topic	Number of studies
Specific education methods	10
Some type of citizenship	8
Role of critical thinking	8
Lack of political or curricular implementation	7
Lack of teachers' skills or competencies	6
Challenges often addressed in civic education	5

The first main topic identified is the focus on a specific type of (teacher) education method not traditionally used in the broad scheme of the education curriculum. Interestingly, all ten articles falling into this topic cluster employ or address a different technique or method, such as nature-based learning (Linhares & Reis, 2023), service-learning (García-Morís et al., 2021) or mind and intelligence games (Adalar et al., 2022). The primary objective of these studies is to demonstrate the effectiveness of these types of teaching methods with respect to their learning outcomes. While all studies report some kind of positive effect on teacher-related outcomes at least one study (Öztürk, 2022) also addresses, at least partially, the problems and challenges associated with these more elaborated and complex teaching and education methods – such as the amount of resources, planning, and skills required to implement them, especially on a larger scale.

The other two most prominent topics are more specifically related to civic education and are each covered by eight different studies. First, many studies focus on various forms of citizenship that are intended to be developed or strengthened through the process of the (civic) education of (future) teachers. Three papers address digital citizenship (Hrytsenchuk et al, 2021; Meekaew & Jongnimit sataporn, 2023; Örtегren & Olofsson, 2024), while environmental citizenship (Green et al, 2016; Linhares & Reis, 2023) and citizenship in general (Nieuwinkel & Oostdam, 2021; Estelles et al., 2021) are each discussed in two articles, and global citizenship is covered in one study (Damiani, 2020). Second, another eight articles emphasize the role of critical thinking for teachers and students in civic education and, in some cases, specifically aim to foster critical thinking through their interventions (e. g. Witarsa, 2023).

While seven studies focus on gaps in (instructional) policies and curricula, another six examine lacking competencies in pre- or in-service teachers. As for the lack of instructional policies and curricula, the topics addressed range from broader concepts such as the multidimensionality of citizenship education (Nieuwinkel & Oostdam, 2021) to very specific issues such as the changing role of Asia in the global political and economic sphere (Kenna & Poole, 2017). Although these articles focus on different problems, they all conclude with a demand for the implementation of some kind of policy. Similarly, except for two studies exploring content knowledge in some form or the other (Savage, 2019; Shanks, 2018), those studies addressing a lack of teacher skills all focus on various kinds of competencies but commonly call for, or in some cases already propose developed further educational measures to close the identified gaps.

The final category of recurring topics and issues concerns the challenges often addressed in civic education, such as temporal dynamic of topics and the strong inter- and multidisciplinary focus of the subject. Five different studies address these either by identifying these problems through interviews or document analysis (e. g. Nieuwinkel & Oostdam, 2021; Örtегren & Olofsson, 2024) or by attempting to solve them through different types of interventions (e. g. Barr et al., 2015; García-Morís et al., 2021).

5 Discussion

The aim of this literature review was to provide a comprehensive overview of the state of art in teacher education research within the field of subject-specific civic education over the past decade. To achieve this, an initial sample of 86 articles was analyzed on a descriptive level, followed by an in-depth investigation of the methodologies used and topics addressed in a focused empirical subsample of 22 studies. The results should be considered within the light of certain methodological limitations. As already outlined in the methods section the terminologies of civic and citizenship education are often used interchangeably which made it difficult to discern the focus of the study. Additionally, this is a highly dynamic research area, and new studies are continuously being published. The conclusions presented here therefore represent a current snapshot rather than a definitive account – though their implications remain relevant and should not be overlooked.

The initial analysis already indicated a pattern of general interest in the field of study, as reflected by a slight but steady decrease in the number of studies published over the past decade. These studies appear to be relatively evenly distributed across different regions and continents. At the same time, the small size of the empirical subsample of interest suggests a lack of sustained, structured investment in the subject. This impression is reinforced by the high number of studies that merely mention teacher education as a secondary implication of other issues investigated without offering concrete measures or directions for subsequent research. Interestingly, this pattern mirrors results from a review by Fitzgerald et al. (2021) on civic education research in the United States, which show that many studies identify common topics to be addressed by civic education without exploring how such education can actually be implemented.

5.1 How research is conducted: Methodology and research designs

The different avenues of research pursued in studying teacher education within the framework of civic education reveal several blind spots that should serve as key reference points for future research. Firstly, this analysis shows that, in terms of institutional organization, no studies address the adaptive level, which is conceptualized as measures that go beyond conventional teacher education initiatives, such as individual coaching (König et al., 2023). While this is not an unexpected result – König et al. (2023) themselves note that this level is virtually unexplored – it nonetheless highlights an important research gap that should be addressed in future studies. A recent meta-analysis on 28 studies on individual support interventions for beginning teachers by Mok et al. (2023) has shown that such measures have the potential to significantly increase teacher self-efficacy. However, it is worth noting that most of the studies included in this analysis focus on mathematics and science education (e.g. An et al., 2015; Fogg-Rogers et al., 2016; Menon

et al., 2020), which raises the question of whether similar effects can be observed in other subject areas, such as civic education.

On a similar note, there is a strong need for more sophisticated experimental designs and further methodological development in the study of teacher education within civic education. Again, this is not necessarily a surprising insight, as other reviews in the realm of education research have shown similar results (e. g. Fitzgerald et al., 2021). The field itself imposes structural limitations on experimental research: schools as safe educational spaces are often difficult to access as research environments, and even when accessible, controlling for all external variables is next to impossible. Moreover, ethical constraints limit the feasibility of employing control groups (e. g. Schanzenbach, 2012). Quasi-experimental designs offer a viable alternative to navigate these constraints. While such designs are frequently used in educational research and are present in the empirical subsample investigated in this study, their constructional quality should be improved in future research (Gopalan et al., 2020). Additionally, the findings of this review indicate a lack of solid theoretical foundations and conceptual frameworks underpinning empirical designs employed in research on teacher education in civic education. This, too, should be addressed in future research to improve not only the scientific quality of the work but also the credibility and practical applicability of its outcomes.

Lastly, there appears to be a significant imbalance in the focus on different educational phases in teacher education studied in the studies reviewed. This imbalance disproportionately disadvantages the professional development of in-service teachers in comparison to pre-service teachers. While the available studies on in-service teacher education tend to exhibit higher methodological quality, they are significantly fewer in number. While thorough research on in-service teacher education may face greater methodological challenges – since one of the main outcome variables is measured at the student level – efforts should still be made to invest in this area. Professional development measures represent a crucial tool for reaching both a large number and a diverse range of teachers simultaneously (Heijens et al., 2025). In contrast, the distribution of studies across different types of schools is more balanced. Interestingly, and somewhat contradictory to the actual distribution of teaching hours in school (Eurydice, 2017), a substantial portion of the research focusses on primary education. This may reflect initial efforts to address longstanding research gaps in this area, as well as broader ambitions to reform the structure of educational systems. Furthermore, it underlines key research findings stating the critical role of early civic education in shaping civic and social values (Nasution, 2024). Nonetheless, a significant research gap persists regarding school types that include students with disabilities – an issue that has been repeatedly identified in prior studies (e. g. Baumann & Brennan, 2017).

5.2 What is studied: Topics and challenges

One notable finding regarding the content of the studies reviewed is the lack of overlap in underlying principles or recurring themes across the different articles. On the contrary, it appears that research tends to concentrate on a limited set of trending topics and methods, while more fundamental theory-driven research is being overlooked in the process. Only two aspects seem to receive consistent attention across several studies: the prerequisite skill of critical thinking in future teachers as well as their prospective students and the recurring critique of insufficient policy support and curricular integration of key education topics. The latter suggests the overarching structural issue of deficits in the organization of teacher education in civic education, or possibly even in the institutionalization of civic education in general. This observation aligns with the fragmented institutional landscape already outlined in the introduction (Eurydice, 2017).

In line with this, another impression from the content analysis concerns the ambiguity and inconsistent use of key terminology such as civic and citizenship education. As already noted in a previous review (Fitzgerald et al., 2021), these concepts are often used interchangeably despite being defined differently. This lack of terminological clarity not only poses a limitation for this review but also makes it difficult for researchers and policy makers to identify relevant empirical evidence.

Lastly it should be noted that the majority of the key topics identified in this review lack a subject-specific focus. The teaching methods examined are largely generic and commonly applied across various subjects. Critical thinking – while undoubtedly essential for fostering civic competencies – is equally relevant to all subjects in social sciences and humanities. Similarly, digital education represents an overarching trend that transcends subject boundaries. While it is understandable that research tends to focus on such overarching themes and while it is indeed important to foster skills that are applicable regardless of the subject taught, there should also be room to address subject-specific challenges. Therefore, the question remains why there is such a noticeable gap in studies addressing content that is specific to the subject of civic education teacher education (i.e. polarization of students). Future studies should compare these findings with research on teacher education in other subjects to determine whether this is a phenomenon specific to civic education or part of a broader pattern in teacher education research as a whole.

All these findings also align with a broader pattern of disagreement and inconsistency regarding the optimal implementation of civic education within teacher education and more generally. This lack of consensus is not only problematic for research and educational policy but may also have tangible consequences into everyday life and society at large. As Westheimer (2019) points out, ongoing debates about how civic education should be delivered – for teachers as well as for students – often results in a “watered-down notion of civics” and, consequently, of civic education

itself (p. 4). Such a diluted understanding of civics and civic education can, in turn, contribute to the emergence of anti-democratic tendencies, particularly among younger generations.

In conclusion, the findings of this review underscore the need for a more coordinated and intentional approach to research on teacher education in civic education. Despite clear signs of interest in the field, the current landscape is marked by methodological shortcomings and a notable lack of subject-specific focus. This limited empirical base, combined with inconsistent terminology and a tendency to prioritize trending topics over foundational research, is a potential obstacle in the development of a coherent knowledge base that can inform both practice and policy.

To move the field forward, several issues should be addressed:

- Develop robust theoretical frameworks: Establishing and applying solid conceptual foundations will strengthen the scientific rigor and practical relevance of future studies.
- Invest in methodological innovation: Addressing structural and ethical challenges through improved quasi-experimental designs and adaptive research methods could increase the credibility and applicability of research outcomes.
- Clarify terminology and focus: Achieving greater conceptual clarity regarding civic and citizenship education will facilitate more targeted research and policy interventions, while a renewed emphasis on subject-specific challenges will better address the unique demands of civic education.
- Fill in blind spots: Actively investigate underexplored areas within teacher education in civic education, such as the preparation of teachers for special schools and inclusive education settings as well as individual measures. This could uncover hidden challenges and opportunities, broaden the evidence base, and ensure that educational research and practice are inclusive, relevant, and responsive.

Ultimately, addressing these priorities will not only enhance the quality and impact of research in this field but also contribute to the development of more effective, equitable, and sustainable civic education policies. In an era marked by societal polarization and democratic challenges, strengthening the foundations of civic education through high-quality teacher education research is not merely an academic concern—it is a societal imperative.

References

- Abs, H. J. (2021). Options for developing European strategies on citizenship education. *European Educational Research Journal*, 20(3), 329-347. <https://doi.org/10.1177/1474904121994418>
- Adalar, H., Öztürk, F., & Ekiçi, M. (2022). Teaching social studies with mind and intelligence games: A study of teacher candidates' views and experience. *Journal of Social Science Education*, 21(1). <https://doi.org/10.11576/jsse-4174>
- Alischer, P., Ludewig, U., & McElvany, N. (2022). Civic education, teaching quality and students' willingness to participate in political and civic life: Political interest and knowledge as mediators. *Journal of youth and adolescence*, 51(10), 1886-1900. <https://doi.org/10.1007/s10964-022-01639-9>
- An, S. A., Tillmann, D. A., & Paez, C. R. (2015). Music-Themed mathematics education as a strategy for improving elementary preservice teachers' mathematics pedagogy and teaching self-efficacy. *Journal of Mathematics Education at Teachers College*, 6 (1), 9-24.
- Barr, D. J., Boulay, B., Selman, R. L., McCormick, R., Lowenstein, E., Gamse, B., ... & Leonard, M. B. (2015). A randomized controlled trial of professional development for interdisciplinary civic education: Impacts on humanities teachers and their students. *Teachers College Record*, 117(2), 1-52. <https://doi.org/10.1177/0161468115117002020>
- Baumann P., & Brennan J. (2017). *State Civic Education Policy: Framework and Gap Analysis Tool*. Denver, CO: Education Commission of the States.
- Björklund, M. (2019). Teaching Financial Literacy: Competence, Context and Strategies among Swedish Teachers. *Journal of Social Science Education*, 18(2), 28-48. <https://doi.org/10.4119/jsse-1426>
- Busch, M., Dittgen, M. W., & Mönter, L. O. (2020). Das Integrationsfach Gesellschaftslehre in der Praxis. Professionalisierung, Fachkultur und Entwicklungspotenziale aus der Lehrendenperspektive. *zeitschrift für didaktik der gesellschaftswissenschaften*, 11(2), 54-71.
- Campbell, D. E., & Niemi, R. G. (2016). Testing Civics: State-Level Civic Education Requirements and Political Knowledge. *American Political Science Review*, 110(3), 495-511. <https://doi.org/10.1017/S0003055416000368>
- Cohen, A. K., Fitzgerald, J. C., Ridley-Kerr, A., Maker Castro, E., & Ballard, P. J. (2021). Investigating the impact of Generation Citizen's action civics education program on student academic engagement. *The Clearing House*, 94(4), 168–180. <https://doi.org/10.1080/00098655.2021.1927942>
- Damiani, V. (2020). Educating pre-service teachers on global citizenship: Research perspectives from a preliminary study in the Italian context. *Journal of Social Science Education*, 19(4). <https://doi.org/10.4119/jsse-3468>

Estellés, M., Amo, F. J., & Romero, J. (2021). The consensus on citizenship education purposes in teacher education. *Social Sciences*, 10(5), 164. <https://doi.org/10.3390/socsci10050164>

Estellés, M., & Fischman, G. E. (2021). Who Needs Global Citizenship Education? A Review of the Literature on Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 72(2), 223-236. <https://doi.org/10.1177/0022487120920254>

Eurydice (2012). *Developing Key Competences at School in Europe: Challenges and Opportunities for Policy*. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Eurydice. (2016). *Promoting citizenship and the common values of freedom, tolerance and non-discrimination through education: overview of education policy developments in Europe following the Paris Declaration of 17 March 2015*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Eurydice (2017). *Citizenship Education at School in Europe – 2017*. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Finkel, S., Lim, J., Neundorf, A., Öztürk, A., & Shephard, D. (2022). Adult civic education and support for democratic values: A systematic review and meta-analysis. *OSF Preprints*, <https://osf.io/427gh>

Fitzgerald, J. C., Cohen, A. K., Castro, E. M. & Pope, A. (2021). A Systematic Review of the Last Decade of Civic Education Research in the United States. *Peabody Journal of Education*, 96(3), 235-246. <https://doi.org/10.1080/0161956X.2021.1942703>

Fogg-Rogers, L., Lewis, F., & Edmonds, J. (2016). Paired peer learning through engineering education outreach. *European Journal of Engineering Education*, 42(1), 75-90. <https://doi.org/10.1080/03043797.2016.1202906>

García-Morís, R., Muriano, M., & Bas, B. (2021). Our space at the heart of the smallpox vaccine expedition: A service-learning project for social studies and citizenship education in Galicia (Spain). *Journal of Social Science Education*, 20(4). <https://doi.org/10.11576/jsse-4440>

Gautschi, P., Meyer, C. & Grammes, T. (2022). Was sagt die Profession? Drei Professor*innen zeigen fachdidaktische Sichtweisen auf das Fach Gesellschaftswissenschaften auf. *Wochenschau*, 73(22s), 14-19.

Gopalan, M., Rosinger, K., & Ahn, J. B. (2020). Use of quasi-experimental research designs in education research: Growth, promise, and challenges. *Review of Research in Education*, 44(1), 218-243. <https://doi.org/10.3102/0091732X20903302>

Green, C., Medina-Jerez, W., & Bryant, C. (2016). Cultivating environmental citizenship in teacher education. *Teaching Education*, 27(2), 117-135.

<https://doi.org/10.1080/10476210.2015.1043121>

Heijens, M. J. M., Wasenitz, S., & Engartner, T. (2025). Die zweite und dritte Phase der Lehrkräftebildung. In H. J. Abs, T. Engartner, R. Hedtke, M. Oberle, M. J. M. Heijens, S. N. Hellmich, L. Huschle, V. Hulkovych, & S. Wasenitz (Eds.), *Pilotmonitor politische Bildung. Indikatoren zur datengestützten Berichterstattung* (p. 288-381). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.

Hiller, K., & Reichhart, B. (2017). Motivation of civic education teachers-in-training in the field of education for sustainable development. *Discourse and Communication for Sustainable Education*, 8(1), 81-89. <https://doi.org/10.1515/dcse-2017-0006>

Hrytsenchuk, O. O., Ovcharuk, O. V., & Trubachev, S. I. (2021). Efficiency of using the information and digital learning environment as a tool of developing teachers' civic competence. *Information Technologies and Learning Tools*, 86(6), 257-267.

<https://doi.org/10.33407/itlt.v86i6.4665>

Kenna, J. L., & Poole, C. M. (2017). Social Science pre-service teachers' preparation to teach about Asia: A research study. *Journal of Social Studies Education Research*, 8(1), 93-114.

Kolleck, N. (2022). *Politische Bildung und Demokratie: Eine Einführung in Anwendungsfelder, Akteure und internationale Ansätze*. Stuttgart: UTB.

König, J., Heine, S., Kramer, C., Weyers, J., Becker-Mrotzek, M., Großschedl, J., ... Strauß, S. (2023). Teacher education effectiveness as an emerging research paradigm: a synthesis of reviews of empirical studies published over three decades (1993–2023). *Journal of Curriculum Studies*, 56(4), 371–391. <https://doi.org/10.1080/00220272.2023.2268702>

Linhares, E., & Reis, P. (2023). Education for environmental citizenship and activism through the development of nature-based solutions with pre-service teachers. *Journal of Social Science Education*, 1-23. <https://doi.org/10.11576/jsse-6498>

Manning, N., & Edwards, K. (2014). Does civic education for young people increase political participation? A systematic review. *Educational review*, 66(1), 22-45. <https://doi.org/10.1080/00131911.2013.763767>

Massing, P. (2021). Politische Bildung. In U. Andersen, J. Bogumil, S. Marschall, & W. Woyke (Eds.), *Handwörterbuch des politischen Systems der Bundesrepublik Deutschland* (p. 736-743). Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Mathé, N. E. H. (2020). Preparing to teach democracy: Student teachers' perceptions of the 'Democracy Cake' as a set of teaching materials in social science education. *Journal of Social Science Education*, 19(3), 66-85. <https://doi.org/10.4119/jsse-1243>

Meekaew, N., & Jongnimitsataporn, P. (2023). How Capable Are They of Becoming a Digital Teacher? Correlation Analysis of Individual Characteristics, Digital Self-Efficacy, and Digital Citizenship among Pre-Service Teachers in Northeast Thailand. *Higher Education Studies*, 13(2), 63-73. <https://doi.org/10.5539/hes.v13n2p63>

Menon, D., Chandrasekhar, M., Kosztin, D., & Steinhoff, D. C. (2020). Impact of mobile technology-based physics curriculum on preservice elementary teachers' technology self-efficacy. *Science Education*, 104(2), 252-289. <https://doi.org/10.1002/sce.21554>

Mok, S. Y., Rupp, D., & Holzberger, D. (2023). What kind of individual support activities in interventions foster pre-service and beginning teachers' self-efficacy? A meta-analysis. *Educational Research Review*, 40, 100552. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2023.100552>

Nasution, Z. A. (2024). The Importance of Civic Education for Building Student Character in Elementary Schools. *International Journal of Students Education*, 3(1), 36-38.

Negt, O. (2016). Versuch einer Ortsbestimmung der politischen Bildung. In K.-P. Hufer, & D. Lange (Eds.), *Handbuch politische Erwachsenenbildung* (p. 10-20). Frankfurt am Main: Wochenschau.

Nieuwelink, H., & Oostdam, R. (2021). Time for Citizenship in Teacher Training. *Journal of Social Science Education*, 20(3), 130-146. <https://doi.org/10.11576/jsse-4030>

Örtegren, A., & Olofsson, A. D. (2024). Pathways to professional digital competence to teach for digital citizenship: social science teacher education in flux. *Teachers and Teaching*, 1-19. <https://doi.org/10.1080/13540602.2024.2342860>

Öztürk, T. (2022). Project-based civics education: A case study of a university research center. *Participatory Educational Research*, 9(2), 53-70. <https://doi.org/10.17275/per.22.28.9.2>

Pérez-Rodríguez, Noelia, Navarro-Medina, Elisa, & de-Alba-Fernández, Nicolás (2024). Citizenship education in teacher training: A systematic review. *Journal of Social Science Education*, 23(3). <https://doi.org/10.11576/jsse-6945>

Rahmadi, I. F., Hayati, E., & Nursyifa, A. (2020). Comparing pre-service civic education teachers' TPACK confidence across course modes. *Research in Social Sciences and Technology*, 5(2), 113-133. <https://doi.org/10.46303/ressat.05.02.7>

Reimers, F. (2007). Civic Education when democracy is in flux: The impact of empirical research on policy and practice in Latin America. *Citizenship Teaching and Learning*, 3, 2-21.

Savage, C. (2019). Academic majors of social studies teachers and student achievement in the US. *Teaching and Teacher Education*, 84, 66-73. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.04.020>

Schanzenbach, D. W. (2012). Limitations of experiments in education research. *Education Finance and Policy*, 7(2), 219-232. https://doi.org/10.1162/EDFP_a_00063

Schelhorn, I. & Kuhbandner, C. (2021). Emotionale Kompetenzen von Lehrkräften. In: C. Rubach & R. Lazarides (Eds.), *Emotionen in Schule und Unterricht. Bedingungen und Auswirkungen von Emotionen bei Lehrkräften und Lernenden*, 238-262. Leverkusen-Opladen: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.3224/84742427>

Shanks, N. G. (2018). A dominant narrative in economics?: Preservice teachers and pluralism in a social studies methods class. *Journal of Social Science Education*, 17(3), 19-33. <https://doi.org/10.4119/UNIBI/jsse-v17-i3-1774>

Westheimer, J. (2019). Civic education and the rise of populist nationalism. *Peabody Journal of Education*, 94(1), 4-16. <https://doi.org/10.1080/0161956X.2019.1553581>

Willeck, C., & Mendelberg, T. (2022). Education and political participation. *Annual Review of Political Science*, 25(1), 89-110. <https://doi.org/10.1146/annurev-polisci-051120-014235>

Witarsa, M. S. (2023). Critical thinking as a necessity for social science students capacity development: How it can be strengthened through project based learning at university. *Frontiers in Education*, 7(983292), 1-11. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.983292>

Yemini, M., Tibbitts, F. & Goren, H. (2019). Trends and caveats: Review of literature on global citizenship education in teacher training. *Teaching and Teacher Education*, 77, 77-89. <http://doi.org/10.1016/j.tate.2018.09.014>

Appendix A

Table A.1 Title, authors and year of publication of all 22 articles contained in the subsample of interest

Title	Authors	Year of Publication
A Dominant Narrative in Economics?: Preservice Teachers and Pluralism in a Social Studies Methods Class	Shanks, Neil G.	2018
A Randomized Controlled Trial of Professional Development for Interdisciplinary Civic Education: Impacts on Humanities Teachers and Their Students	Barr, Dennis J.; Boulay, Beth; Selman, Robert L.; McCormick, Rachel; Lowenstein, Ethan; Gamse, Beth; Fine, Melinda; Leonard, M. Brielle	2015
Academic majors of social studies teachers and student achievement in the U.S	Savage, Corey	2019
Comparing Pre-Service Civic Education Teachers' TPACK Confidence across Course Modes: Insights for Future Teacher Education Programs	Rahmadi, Imam F.; Hayati, Eti; Nursyifa, Aulia	2020
Critical thinking as a necessity for social science students capacity development: How it can be strengthened through project based learning at university	Witarsa, Muhammad Syahril	2023
Cultivating Environmental Citizenship in Teacher Education	Green, Carie; Medina-Jerez, William; Bryant, Carol	2016
Educating Pre-Service Teachers on Global Citizenship: Research Perspectives from a Preliminary Study in the Italian Context	Damiani, Valeria	2020
Education for Environmental Citizenship and Activism through the Development of Nature-Based Solutions with Pre-Service Teachers	Linhares, Elisabete; Reis, Pedro	2023
EFFICIENCY OF USING THE INFORMATION AND DIGITAL LEARNING ENVIRONMENT AS A TOOL OF DEVELOPING TEACHERS' CIVIC COMPETENCE	Hrytsenchuk, Olena O.; Ovcharuk, Oksana V.; Trubachev, Sergii I.	2021
How Capable Are They of Becoming a Digital Teacher? Correlation Analysis of Individual Characteristics, Digital Self-Efficacy, and Digital Citizenship among Pre-Service Teachers in Northeast Thailand	Meekaew, Nattapon; Jongnimitsataporn, Petcharat	2023
Motivation of Civic Education Teachers-in-Training in the Field of Education for Sustainable Development	Hiller, Katharina; Reichhart, Barbara	2017

Our Space at the Heart of the Smallpox Vaccine Expedition': A Service-Learning Project for Social Studies and Citizenship Education in Galicia (Spain)	García-Morís, Roberto; Muriano, Montserrat; Bas, Begoña	2021
Pathways to Professional Digital Competence to Teach for Digital Citizenship: Social Science Teacher Education in Flux	Örtegren, Alex; Olofsson, Anders D.	2024
Preparing to Teach Democracy: Student Teachers' Perceptions of the 'Democracy Cake' as a Set of Teaching Materials in Social Science Education	Mathé, Nora E. H.	2020
Project-Based Civics Education: A Case Study of a University Research Center	Öztürk, Talip	2022
Social Science Pre-Service Teachers' Preparation to Teach about Asia: A Research Study	Kenna, Joshua L.; Poole, Cyndi M.	2017
Teacher Training for Social Sciences Education and a Democratic Citizenship in a Post-Conflict Society. The Case of the Basque Country	Saenz del Castillo Velasco, Aritza; Arregi-Orue, Joseba I.; Onaidia, Leire A.; Logarte Arriola, Joseba J.	2023
Teacher Training Via Debate on the Way of St. James as Controversial Heritage	Castro-Fernandez, Belen; Jimenez-Esquinas, Guadalupe; Lopez-Facial, Ramon	2022
Teaching Financial Literacy: Competence, Context and Strategies among Swedish Teachers	Björklund, Mattias	2019
Teaching Social Studies with Mind and Intelligence Games: A Study of Teacher Candidates' Views and Experience	Adalar, Hayati; Öztürk, Fatih; Ekiçi, Murat	2022
The Consensus on Citizenship Education Purposes in Teacher Education	Estelles, Marta; Jose Amo, Francisco; Romero, Jesus	2021
Time for Citizenship in Teacher Training	Nieuwinkel, Hessel; Oostdam, Ron	2021