

Frederik Damerau / Michael May / Janine Patz

# Demokratiebildung

in Professionalisierungsprozessen -

Eine Analyse der Thüringer Ausbildungssituation in  
ausgewählten Regelstrukturen sozialer Berufe

Zentrum für  
Rechtsextremismusforschung,  
Demokratiebildung &  
gesellschaftliche Integration

Überarbeitete Fassung

Dezember 2017

Bereich Demokratiebildung

Projektverantwortung:

Prof. Dr. Michael May  
Tel. +49(0)3641 9-45490  
Mail: m.may@uni-jena.de

FSU Jena/Institut für Politikwissenschaft  
Professur für Didaktik der Politik  
Carl-Zeiß-Str.3, 07743 Jena

Autorin:

Janine Patz, M. A.  
Tel.: +49(0)3641 9-30954  
Mail: j.patz@demokratiebildung-thueringen.de

wiss. Mitarbeiterin der Professur für Didaktik der Politik –  
für das KomRex  
Humboldtstr.11, 07743 Jena

Co-Autor:

Frederik Damerau

Studentischer Mitarbeiter an der Professur für  
Didaktik der Politik – für das KomRex

Die Veröffentlichung stellt keine Meinungsäußerung des TMBJS dar. Für die inhaltlichen Aussagen tragen die AutorInnen und die Projektleitung die Verantwortung

## Inhalt

<b>1. Einleitung</b> .....	1
<b>2. Demokratiebildung – Begriffseinordnung und Arbeitsdefinition</b> .....	2
<b>3. (K)ein Thema in der Ausbildung? – Angaben von Fortbildungsteilnehmenden</b> .....	4
3.1 Auswertung nach Berufsfeld .....	5
<b>4. Was wird gelehrt? Demokratiebildung in der Qualifizierung sozialer Fachkräfte – Eine Dokumentenanalyse</b> .....	7
4.1 Die Eingrenzung des Untersuchungsgegenstandes .....	8
4.2 Der Untersuchungsgegenstand .....	10
4.2.1 Die Bachelorstudiengänge der elementaren Bildung .....	10
4.2.2 Das Lehramtsstudium .....	10
4.2.3 Der Bachelor Soziale Arbeit .....	11
4.3 Probleme des Feldzugangs und Fokus der Datenerhebung.....	11
4.4. Die Dokumentengrundlage .....	12
4.5 Das Kategoriensystem .....	15
4.6 Die Codierung.....	17
4.7 Die Analyse nach dem Schema der Demokratiebildung.....	19
4.7.1 Was heißt Demokratie? Deklaratives Wissen im Studium – Auswertung der Kategorie I .....	22
4.7.2 Was fördert und was gefährdet Demokratie? – Ergebnisse der Kategorie II als Grundlage der Urteilskompetenz .....	26
4.7.3 Grundlagen des Initiierens und Intervenierens für die Kompetenz demokratiebildend zu Handeln – Ergebnisse der Kategorie III.....	35
4.7.4 Didaktisches Konzept- und Methodenlernen für die Kompetenz demokratiebildend zu vermitteln – Die Auswertung der Kategorie IV .	42
4.8. Schlussfolgerungen aus der Dokumentenanalyse.....	47
5. Demokratiebildung aus Sicht Jenaer Lehramtsstudierender – Eine Befragung.....	49
<b>6. Zusammenfassung und Fazit</b> .....	52
<b>7. Empfehlungen zur grundlegenden Verankerung der Demokratiebildung in Qualifizierungsprozessen sozialer Berufe</b> .....	54
<b>8. Verwendete Literatur und Onlinemedien</b> .....	56
8.1 Genannte Institutionen .....	58
8.2 Abbildungs- und Tabellenverzeichnis .....	59

## 1. Einleitung

In der Beratungstätigkeit des KomRex für Projekte der Demokratiebildung bestätigte sich immer wieder die Erfahrung, dass sich Bildungsformate in diesem Themenfeld nicht selten zwischen zwei Polen bewegen. Entweder wird in Abwesenheit über kategorisierte Menschen gesprochen oder es werden Menschen einer konstruierten Gruppe als pädagogische Vehikel genutzt.

Freilich ist Demokratiebildung für solche Verwicklungen anfällig, ein unreflektiertes Hineinlaufen in solcherlei ‚Demokratiebildungsfallen‘ kann jedoch als die Folge fehlender Professionalisierungsgelegenheiten gedeutet werden.

Im Sommer 2016 formulierte der Aktionsplan Demokratiebildung (KomRex 2016) nicht nur Maßnahmen für die Stärkung der Demokratiebildung in Thüringen, sondern auch die These, dass die größte Herausforderung in der Qualifizierung der Fachkräfte liegen könnte und empfahl eine weitergehende Analyse.

Gerade in sozialen Berufen mit ihren starken Bezügen zu humanistischen Grundwerten spielt die Kompetenz, demokratische, inklusive und diskriminierungsarme Prozesse zu gestalten und demokratiegefährdenden Entwicklungen professionell begegnen zu können, eine entscheidende Rolle.

Im zweiten Halbjahr 2016 begann daher, gefördert durch das Thüringer Landesprogramm Denk BUNT, die explorative Erschließung des Untersuchungsfeldes in Form einer Stärken-Schwächen-Analyse. Mit Hilfe leitfadengestützter Interviews sind demokratiebildende PraktikerInnen zu ihren Einschätzungen bezüglich der wichtigsten Themen, den Herausforderungen und Empfehlungen der Demokratiebildung befragt worden (May/Patz 2016).

Die angefertigte Expertise beschrieb Stärken und Schwächen. Positiv eingeschätzt wurde unter anderem die wachsende Bedeutung, die der Demokratiebildung in Thüringen beigemessen wird. Kritisch sind hingegen die institutionellen Bedingungen, aber auch das Demokratieverständnis und die Demokratiekompetenzen eingeschätzt worden. Die interviewten ExpertInnen gingen dabei auf Folgen für das professionelle Handeln pädagogischen Fachpersonals, insbesondere der Lehrkräfte, ein. Sie wiesen vor allem auf fehlende professionsbezogene Standards sowie mögliche unzureichende Qualifizierungsprozesse hin.

Aus den Einschätzungen und Schilderungen der demokratiebildenden Akteure wurde 2016 folgende These abgeleitet:

Demokratiekompetenz, einschließlich demokratiebildende Konzept- und Methodenkompetenz, wird nicht umfassend als Basis oder Grundlage für soziale Berufe mit und ohne Bildungsauftrag verstanden, sondern als „Zusatzqualifikation“ größtenteils durch Fort- und Weiterbildungsangebote erworben. Demzufolge sind Defizite in den regulären Ausbildungsverläufen bzw. im Studium anzunehmen (May/Patz 2016).

Im von Denk BUNT geförderten Projektzeitraum des gesamten Jahres 2017 standen zwei Fragen im Fokus:

1. Welche Einschätzungen liefern soziale Fachkräfte und AbsolventInnen bezüglich ihrer Qualifizierung?
2. Welche Inhalte werden in aktuellen Studiengängen vermittelt?

Zum einen haben wir Angaben von Fortbildungsteilnehmenden unterschiedlicher sozialer Berufsgruppen aus dem Jahr 2016 dahingehend analysiert, ob sich mit einschlägigen Themen bereits in der Ausbildung- bzw. Studienzeit beschäftigt wurde. Grundlage dafür lieferten anonymisierte Daten von fast 3000 Evaluationsbögen der Fortbildungsangebote von Denk BUNT – dem Thüringer Landesprogramm (Denk BUNT). Zu einem späteren Zeitpunkt flossen außerdem Ergebnisse von Befragungen Lehramtsstudierender der Friedrich-Schiller-Universität Jena (Damerau 2017) in unsere Betrachtungen ein.

Um zu erfahren, welche Themen, Kompetenzen und Konzepte der Demokratiebildung aktuell in den Studiengängen der Sozialen Arbeit, der elementaren Bildung und des Lehramts als Grundlage professionellen Handelns vermittelt werden, sind Angaben zu Vorlesungen und Seminaren verschiedener Studiengänge mittels Dokumentenanalyse auf ihren Inhalt untersucht worden. Neben Menschenrechten, Diskriminierungsschutz und Diversity standen u. a. auch Konzepte inklusiver Pädagogik, vorurteilssensibler Bildung und der Umgang mit Menschen- und Demokratiefeindlichkeit im Fokus.

Hierfür wurde die Auseinandersetzung mit dem Arbeitsbegriff der Demokratiebildung vertieft und das 2016 erarbeitete Schema der Kompetenzebenen für Demokratie als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform als Grundlage für ein Kategoriensystem nach Bildungsinhalten herangezogen (May/Patz 2016).

## **2. Demokratiebildung – Begriffseinordnung und Arbeitsdefinition**

Der Begriff Demokratiebildung erfährt in jüngster Zeit eine gewisse Konjunktur (KMK, 8.12.2017). Leider wird er nicht selten einfach gegen den der politischen Bildung ausgetauscht oder inhaltlich nicht unterfüttert. Derweil meint Demokratiebildung viel mehr. Bereits im Rahmen des Aktionsplans Demokratiebildung (KomRex 2016) und der Expertise zu den Stärken und Schwächen der Demokratiebildung (May/Patz 2016) ist auf die Bedeutung und den Inhalt des sehr umfassenden Arbeits- und Themenbereiches eingegangen worden. In einem grob entwickelten Schema sind Kompetenz- und Demokratiebereiche dargestellt und seither als unsere Arbeitsgrundlage weiter konkretisiert worden (May/Patz 2016).

Der Begriff Demokratiebildung beschreibt nach unserem Verständnis ein menschenrechtsorientiertes, ganzheitliches Konzept, welches politische Bildung, Demokratiepädagogik und Didaktik zusammendenkt. Der Logik folgend ist das Grundprinzip Demokratie sowohl als Kommunikations- bzw. Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform zu verstehen. Als Demokratiebildung werden hierbei alle Prozesse zur Aneignung demokratischer Wissens-, Urteils-, Handlungs- und Vermittlungskompetenz definiert, insofern diese selbst partizipativ gestaltet sind, vielfältige Perspektiven und diskriminierungsfreie Beteiligungsformen ermöglichen. Die Gestaltung demokratiebildender Lernumfelder und Bildungsprozesse bedarf neben einem menschenrechtsorientierten, demokratischen Selbstverständnis sowie Sach- und Urteilskompetenz eine erweiterte Handlungskompetenz.

Ähnlich wie andere Konzepte professioneller Kompetenz gehen auch wir davon aus, dass Lehrende gegenstandsbezogene und didaktisch-pädagogische Kompetenzen benötigen (Baumert/Kunter 2006). Zudem stellen Demokratiethematen als Bildungsinhalt besonders hohe Ansprüche an die Methoden und Standards demokratiebildender Akteure, da diese nur aktiv erlernt werden können (May/Patz 2016). Aus diesem Grund wird auch die Bildungs- und Vermittlungskompetenz (Didaktik) als spezielle Form der Handlungskompetenz gesondert betrachtet.

Die jeweiligen, aufeinander aufbauenden Kompetenzebenen, welche sich nur theoretisch klar voneinander trennen lassen, sind für die Erarbeitung eines Kategoriensystems in konkrete Fragestellungen übersetzt worden. Gefragt wird nach den Bildungszielen, bezogen auf jeweils alle drei Bereiche von Demokratiebildung (Himmelman 2001).

So kann bspw. die Urteilskompetenz und das damit verbundene Lernziel – das Erkennen und Unterscheiden, welche Prozesse demokratiefördernd und welche hinderlich sind – sowohl für die menschlichen Kommunikations- und Lebensformen, Gesellschaftsbereiche oder eben Demokratie als Herrschafts- bzw. Staatssystem betrachtet werden. Eine ausführlichere Betrachtung der Kompetenzebenen erfolgt im Kapitel 4.5.

	<b>Demokratie als Lebensform</b>	<b>Gesellschaftsform</b>	<b>Herrschaftsform</b>
<b>Bildung von</b>			
Wissen/ Sachkompetenz	Was heißt Demokratie? was sind demokratische, menschenrechtsorientierte Inhalte, Prinzipien und Prozesse?		
Urteilskompetenz	Was fördert Demokratie und demokratische, menschenrechtsorientierte Prozesse? Was behindert oder gefährdet Demokratie und demokratische Prozesse?		
Handlungskompetenz	Wie können demokratische, menschenrechtsorientierte Prozesse initiiert, gestaltet und moderiert werden? Wie kann kontext- und professionsbezogen mit demokratiegefährdenden oder -feindlichen Prozessen umgegangen werden?		
Vermittlungs- & Bildungskompetenz (Didaktik)	Wie können Themen und Inhalte als aktive Lernprozesse erfahrbar konzipiert und vermittelt werden? Welche menschenrechtsorientierten, partizipativen, inklusiven und diskriminierungskritischen Methoden und Konzepte gibt es?		

Abbildung 1: Schema der Demokratiebildung nach Patz

### 3. (K)ein Thema in der Ausbildung? – Angaben von Fortbildungsteilnehmenden

Dem Thüringer Landesprogramm Denk BUNT haben AkteurInnen der politischen Bildung und Demokratiepädagogik eine stärkende Wirkung für Demokratiebildung attestiert (May/Patz 2016).

Neben Projektförderung und Raum für Vernetzung bietet das Landesprogramm einen umfangreichen und stetig überarbeiteten Fortbildungskatalog, der nach Themenfeldern und Berufsgruppen sortiert ist (Thüringer Landesprogramm für Demokratie, Toleranz und Weltoffenheit o. A.).

Die Themenfelder, die eine Vielzahl unterschiedlichster Angebote beinhalten, lauten:

- Umgang mit Rechtsextremismus und gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit
- Stärkung der Demokratie und der demokratischen Alltagskultur
- Förderung von Vielfalt, Diversität und Toleranz
- Interkulturelle Öffnung, interkulturelles und internationales Lernen
- Erinnerungs- und Gedenkstättenarbeit

Die Angebote sind nach folgenden Berufszielgruppen sortiert:

- Polizei
- Verwaltung
- Justiz
- Vereinen (Haupt- und Ehrenamt)
- Kindertageseinrichtungen
- Schulen
- Jugendhilfe
- Beratungsdienste
- Politik
- Wirtschaft

Eine Vielzahl von ausdifferenzierten Angeboten, organisiert von unterschiedlichen Trägern und finanziert durch das Landesprogramm, findet somit jedes Jahr statt. Mit Fragebögen für die Teilnehmenden werden die Fortbildungen in einem anonymisierten Verfahren evaluiert. Eine Frage des Fragebogens war für unsere Analyse von besonderem Interesse: „*Hatten Sie bereits vorher Kenntnisse zu dem/den im Seminar behandelten Thema/Themen?*“ (Fragebogen Denk Bunt, nicht öffentlich). Von sechs verschiedenen Ankreuzmöglichkeiten lautete eine „*aus der Ausbildung/dem Studium*“.

Für eine Auswertung sind in einem ersten Schritt die mit den Fragebögen erhobenen Daten evaluiert. Fortbildungsangebote aus den fünf Themenfeldern des Landesprogramms in zwei große Rubriken, angelehnt an die Bildungsziele unseres Begriffes der Demokratiebildung,

sortiert worden.<sup>1</sup> So wurden beispielsweise einzelne Angebote der beiden Themenfelder ‚interkulturelle Öffnung‘ und ‚Förderung von Vielfalt‘ einer gemeinsamen Rubrik (1b) zugeordnet, aber solche die sich mit Diskriminierung auseinandersetzten in eine II. Rubrik sortiert.

#### Rubrik I **Angebote zur Gestaltung demokratischer Prozesse** (präventiv)

- a) Gestaltung von beteiligungsoffenen partizipativen Prozessen und Organisationsentwicklung (358 Fragebögen)
- b) Vielfalt/Diversity, inklusive/interkulturelle Perspektiven und Methoden inkl. Angebote zu den Themenbereichen Migration/Flucht (1724 Fragebögen)

#### Rubrik II **Angebote zum Umgang mit antidemokratischen Prozessen** (intervenierend)

Hier finden sich alle Fortbildungsangebote zu den Themen Diskriminierung, Ungleichwertigkeit, Menschenfeindlichkeit, Rechtsextremismus und Neonazismus (863 Fragebögen).

In einem zweiten Schritt sind die Aussagen der Teilnehmenden darüber, ob sie das im Fortbildungsseminar erarbeitete Thema bereits in Ausbildung oder Studium behandelt haben, nach unseren Themenkategorien und nach beruflicher Tätigkeit sortiert betrachtet worden.

Von besonderem Interesse waren hierbei die Daten der Teilnehmenden, welche angaben, dass sie im Schuldienst, in einer Kindertageseinrichtung, in der Jugendhilfe oder einer Beratungsstelle, also im weitesten Sinne pädagogisch tätig sind. Für diese Fortbildungsteilnehmenden ist eine entsprechende soziale bzw. pädagogische Qualifizierung am ehesten als Voraussetzung anzunehmen. Da die Fortbildungsangebote für Vereine sich sowohl an haupt- und ehrenamtlich Tätige richten und zudem nicht alle Vereine vordergründig eine soziale Zielsetzung haben müssen, lässt sich auf die Grundqualifizierung der Mitarbeitenden nicht automatisch schließen. Aus diesem Grund ist die Gruppe von Teilnehmenden an Angeboten für Vereine nicht berücksichtigt worden.

Nach unserer Einteilung stammt der größte Anteil der Daten von Teilnehmenden aus Fortbildungen der Rubrik I *Gestaltung demokratischer Prozesse* und hier vor allen Dingen der Themen *Vielfalt, Diversity und Stärkung interkultureller Kompetenz* (Rubrik Ib).

### 3.1 Auswertung nach Berufsfeld

Für Mitarbeitende aus **Kindertagesstätten** zeigt sich der Fokus auf Veranstaltungen der Rubriken I und insbesondere Ib besonders deutlich. Von 818 Fragebögen sind nur 15 aus dem Bereich Umgang mit antidemokratischen Prozessen. Alle anderen Teilnehmenden haben Fortbildungen mit dem inhaltlichen Schwerpunkt Gestaltung beteiligungsoffener Prozesse (199) und zu Vielfaltthemen (604) besucht.

Von allen 818 Fortbildungsteilnehmenden aus dem Bereich Kindertagesstätten haben 28% angegeben, dass sie ihr bearbeitetes Thema bereits in Studium oder Ausbildung behandelt haben bzw. Vorkenntnisse aus der Zeit resultieren.

---

<sup>1</sup> Nicht berücksichtigt worden sind die Angaben 12 Teilnehmender des einzigen Angebotes des Themenbereiches Erinnerungs- und Gedenkstättenarbeit 2016.



Ein Drittel der wenigen Personen, die sich in ihrem Seminar mit Diskriminierung oder Neonazismus bzw. Rechtsextremismus (Rubrik II) beschäftigen, gab an, Vorkenntnisse aus Studium bzw. Ausbildung mitzubringen. Im Themenfeld Gestaltung beteiligungsoffener, partizipativer Prozesse (Rubrik Ia) und Stärkung demokratischer Alltagskultur haben zwar nur rund 6% angegeben, keinerlei Vorkenntnisse zu haben, aber gerade einmal 37% kreuzten an, dass diese aus dem Studium oder der Ausbildung resultieren. Der überwiegende Teil ergibt sich aus Lernprozessen im Arbeitsleben und anderen Weiterbildungsangeboten. Für die Angebote im Bereich interkulturelle Kompetenzen und zu den Themen Vielfalt, Diversity, Inklusion und Migration (Rubrik Ib) sind es sogar nur knapp ein Viertel der Teilnehmenden KiTa-Mitarbeitenden, die angaben, das jeweilige Seminarthema im Ausbildungsprozess bearbeitet zu haben.

Für Tätige im Bereich **Schule/Lehrkräfte** verändert sich die Themensetzung etwas. Innerhalb der Rubrik I gab mit 48% der größte Teil von Lehrkräften an, 2016 an Fortbildungen teilgenommen zu haben, die sich mit Diversität und inklusiven und interkulturellen Perspektiven (Rubrik Ib) beschäftigten. Nur 90 von 862 Evaluationsbögen stammen von Teilnehmenden aus Seminaren im Bereich Gestaltung beteiligungsoffener, partizipativer Prozesse (Rubrik Ia) zur Stärkung der demokratischen Alltagskultur. Auf immerhin der Hälfte dieser Fragebögen war angekreuzt, dass es Vorkenntnisse aus dem Studium gibt. Bei interkulturellen, inklusiven Themen, aber auch Migration und Diversity (Rubrik Ib) haben hingegen fast 80% kein Kreuz bei Vorkenntnissen aus dem Studium setzen können. Im Vergleich mit der KiTa erfährt die Rubrik I – Angebote zum Umgang mit antidemokratischen Prozessen (Intervention) – allerdings einen höheren Stellenwert. Rund 41% der Lehrkräfte, die Fortbildungen des Landesprogramms besuchten, beschäftigten sich mit Fragen von Diskriminierung, Erkennen und Umgang mit Ungleichwertigkeit, Rechtsextremismus bzw. Neonazismus (Rubrik II). 30% gaben an, sich bereits im Studium mit diesen Themen beschäftigt zu haben.

Mitarbeitende der **Jugendhilfe** und von **Beratungsstellen** sind eine vergleichsweise kleine Gruppe von Fortbildungsteilnehmenden. Von Mitarbeitenden in der **Jugendhilfe** (240) wurden mehrheitlich Veranstaltungen im Bereich der Gestaltung demokratischer Prozesse (160) und hier schwerpunktmäßig wieder im Bereich Ib (145) belegt. Für die Rubrik Ia gab jede dritte Person an, Vorkenntnisse aus dem Studium/Ausbildungszeitraum zu haben. Für Themenreich Ib waren es sogar 44%. 80 Mitarbeitende aus dem Bereich Jugendhilfe haben sich in ihrer Fortbildung mit antidemokratischen Prozessen und Herausforderungen beschäftigt. Gerade einmal 26 von ihnen haben angegeben, sich in Ausbildung oder Studium mit dem Thema befasst zu haben.

Die Gruppe der Mitarbeitenden von **Beratungsstellen** (70) ist sehr klein. In Fortbildungen zur Gestaltung beteiligungsoffener und partizipativer Prozesse (Rubrik Ia) konnten drei von vier teilnehmenden Personen auf Vorwissen aus Studium oder Ausbildung zurückgreifen. 20 von 53 Fortgebildeten im Schwerpunkt Diversity und interkulturelle, inklusive Kompetenzen (Rubrik Ib) haben sich bereits in Studium oder Ausbildung mit dem Thema beschäftigt. Von 13 Personen, die eine Fortbildung der Rubrik II besuchten, haben vier angegeben sich bereits im Studium oder der Ausbildung damit beschäftigt zu haben.

Die Auswertung der Evaluationsbögen lässt durchaus erkennen, dass sich die Mehrheit der Fachkräfte erst nach ihrer Ausbildung oder dem Studium mit wichtigen demokratiebildenden Themenkomplexen beschäftigen. Natürlich unterliegen Themen und vor allem

Begrifflichkeiten dem gesellschaftlichen Wandel. Der Blick auf die Altersangaben der Fortbildungsteilnehmer zeigt, dass es sich mehrheitlich nicht um ‚frische‘ AbsolventInnen handelt. Auf der anderen Seite ist der Demokratie- und Menschenrechtsbezug eine geltende Professionalisierungsnorm für die Arbeit mit, am und für den Menschen, die in den Regelstrukturen der Studien- und Ausbildungsgänge nicht vernachlässigt werden darf.

Es stellt sich im Ausgang an die Einschätzungen der Fortbildungsteilnehmenden somit die Frage, ob diese und andere Themen aus dem Bereich der Demokratiebildung in aktuellen Studiengängen vorkommen.

#### **4. Was wird gelehrt? Demokratiebildung in der Qualifizierung sozialer Fachkräfte – Eine Dokumentenanalyse**

Demokratiebildung fördert nicht nur demokratische Werte, menschenrechtsorientierte Positionen sowie ein globales und emanzipatorisches Verantwortungsbewusstsein, sie ist Grundlage für gleichberechtigte Teilhabe, diskriminierungsfreie Räume und ein Miteinander in Vielfalt. Ein entsprechender Kompetenzerwerb ist Basis gesellschaftlicher und politischer Teilhabe, für zivilgesellschaftliches Engagement. Sie ist aber zudem auch Voraussetzung für professionelles Handeln in allen sozialen Berufen, insbesondere in solchen mit Bildungsauftrag. Wie aber spiegelt sich dies in den Qualifizierungswegen wieder? Was lernen Fachkräfte sozialer Berufe, wie werden sie für ihre verantwortungsvolle Arbeit mit, am und für den Menschen vorbereitet? Das Feld der Berufe und Qualifizierungswege ist ein sehr weites, selbst, wenn wir uns für eine Untersuchung auf das recht kleine Bundesland Thüringen beschränken. Einblicke konnten im Untersuchungszeitraum nur exemplarisch, stichprobenartig und für einzelne ausgewählte Qualifizierungswege gewonnen werden.

In einem ersten Schritt haben wir festgelegt, welche Berufsausbildungen für uns besonders von Interesse sind. Hierbei kamen vor allem soziale Berufe mit Bildungsauftrag in den Blick, weil sie die mit Abstand umfangreichsten Kompetenzanforderungen stellen. Neben demokratischer Wissens-, Urteils- und Handlungskompetenz sind in diesem Bereich vor allem noch didaktisch-methodische Kompetenzen der Demokratiebildung vonnöten.

Den Bildungsauftrag für die Jüngsten in der Gesellschaft haben die Kindertagesstätten, weshalb wir die *Qualifizierung von Fachkräften im Bereich elementarer beziehungsweise der frühkindlichen Bildung* näher untersuchen wollten.

Weil es ein zentrales Ergebnis der ExpertInneninterviews zu den Stärken und Schwächen der Demokratiebildung in Thüringen war, dass große Herausforderungen für den Kontext Schule und in der entsprechenden Qualifizierung der Lehrkräfte zu sehen sind, stand zudem schnell fest, die *Lehramtsausbildung* genauer zu betrachten.

Zudem interessierten wir uns für die Qualifizierung zur Fachkraft in der *Sozialen Arbeit*. Auch wenn mit einem entsprechenden Abschluss in unterschiedlichen Kontexten, auch solchen ohne Bildungsauftrag gearbeitet wird, so ist dieses Studium Grundlage für eine Vielzahl pädagogischer Tätigkeiten.

#### 4.1 Die Eingrenzung des Untersuchungsgegenstandes

Im Bereich der **frühkindlichen Bildung** erwies sich bereits die Recherche als schwierig und das Feld als sehr unübersichtlich. Allein die Anzahl der Standorte in Thüringen, an denen eine Ausbildung zur Erzieherin oder zum Erzieher möglich ist, ist zu groß, als dass die Möglichkeit besteht, im Projektzeitraum das Feld adäquat zu erschließen. Zudem existiert eine Vielzahl von staatlichen Berufsschulen neben solchen freier, privater und kirchlicher Träger. Diese weisen recht unterschiedliche Rahmenbedingungen, Abläufe und auch Abschluss-Zertifikate auf. Das gestaltet den Einblick in Abläufe und die Datenerhebung von Ausbildungsinhalten schwierig.

Schaut man im Internet auf die gängigen Portale nach der klassischen ErzieherInnen-Ausbildung, so findet man teilweise über 30 verschiedene Möglichkeiten, um zu einem Abschluss zu kommen (erzieherin-ausbildung.de 2017).

Hinzu kommt, dass in Thüringen auch Menschen mit ganz unterschiedlichen Abschlüssen beispielsweise in Kindertageseinrichtungen und vor allen Dingen in der Kinderpflege oder Tagesbetreuung tätig sein können. Für letztgenannte benötigt man teilweise gar keine pädagogische Ausbildung (ThürKitapflegVO 2012).

Angesichts dieser Unübersichtlichkeit für den Elementarbereich, erscheint es angeraten, der Frage nach Qualifizierungen für den frühkindlichen Bildungsbereich mit einer eigenen Studie nachzugehen. Um aber erste Einblicke zu erhalten, haben wir uns auf einen Qualifizierungsweg konzentriert, der es uns ermöglichte, im Projektzeitraum zu Ergebnissen zu gelangen: das Studium. Abgesehen von dieser pragmatischen Motivation, ist dies gerechtfertigt, da im Wintersemester 2016/2017 an Thüringer (Fach-)Hochschulen 878 Personen in verschiedenen Bachelorstudiengängen der elementaren Bildung studierten (interne Aufstellung TMBJS auf Basis des statistischen Landesamtes).

Aus einer internen Aufstellung von Studierenden in entsprechenden Studiengängen des Thüringer Ministeriums für Bildung, Jugend und Sport für das Wintersemester 2016/2017 geht hervor, dass zu diesem Zeitpunkt 130 Studierende einen grundständigen Studiengang absolvieren sowie weitere 748 Studierende einen Studiengang an der Universität Erfurt besuchen, welcher einerseits für einen Grundschullehramtsmaster, jedoch auch für die Arbeit im frühkindlichen Bereich qualifiziert (interne Aufstellung TMBJS auf Basis des statistischen Landesamtes).

Zudem zeigt eine Erhebung aus dem Jahr 2015 von Berkemeyer et al. (S. 60-61), dass 2013, mit knapp über 11.000 Personen, die Mehrheit der pädagogisch Tätigen zwar über eine grundständige Berufsausbildung als Erzieherin oder Erzieher verfügt, jedoch ein klarer Trend hin zum Studium zu erkennen ist. Während 2007 noch 89 % eine Berufsausbildung als Erzieherinnen und Erzieher hatten, waren es 2013 nur noch 79 %. Laut Berkemeyer et al. wies Thüringen in dem Jahr sogar die höchste Quote an Hochschulabsolventinnen und -absolventen eines Bachelorstudienganges zur Kindheitspädagogik in der Bundesrepublik auf. Der Qualifizierungsweg über ein Studium scheint für den elementaren oder frühkindlichen Bereich zunehmend an Bedeutung zu gewinnen.

Pädagogisch tätige Personen in Thüringer Kindertageseinrichtungen nach Ausbildungsabschluss; Stand 2013; nach Berkemeyer et al. 2015

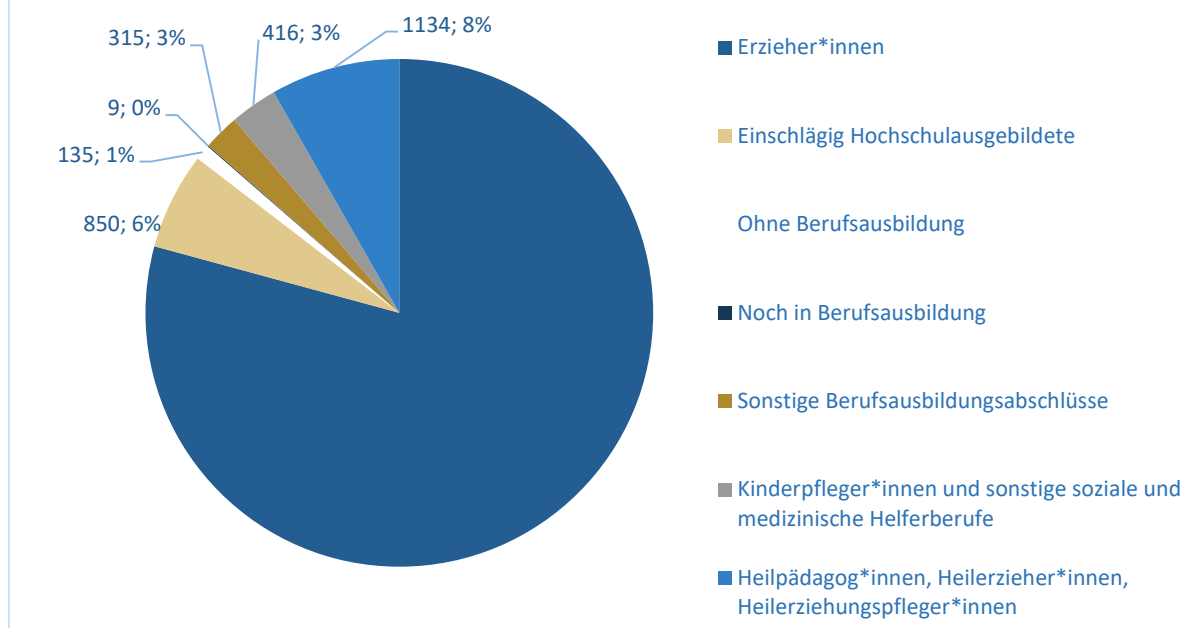


Abbildung 2: Qualifizierung von Erzieherinnen und Erziehern in Thüringen

Da wir auch die **Lehramtsausbildung** an Universitäten und **Soziale Arbeit** an den Hochschulen untersuchen wollten, entschieden wir uns, die Fachkräftequalifizierung für unsere Untersuchung prinzipiell auf die Form des Studiums einzuschränken, um so ein Mindestmaß an Übersichtlichkeit und Vergleichbarkeit zu ermöglichen.

Selbst mit dem Fokus auf die **Hochschulausbildungen** bleibt das Feld für die Datenerhebung sehr groß. Im Freistaat Thüringen existierten im Jahr 2016 laut dem Centrum für Hochschulentwicklung (CHE) 13 staatliche und nichtstaatliche Hochschulstandorte (Hünig et al. 2017, S. 66), an denen es die unterschiedlichsten Studienangebote mit sozialem oder pädagogischem Hintergrund gibt.

Um die Möglichkeiten der verschiedenen Studiengänge zu erkunden und um zu entscheiden, welche Studiengänge in den Blick dieser Erhebung fallen, war das Datenerhebungsteam bei den Hochschulinformationstagen verschiedener Institutionen im Freistaat und konnte aus erster Hand felderschießende Informationen gewinnen. Unter anderem wurden der Hochschulinformationstag der Dualen Hochschule Gera-Eisenach, der Friedrich-Schiller-Universität Jena, der Ernst-Abbe-Hochschule Jena, der Universität Erfurt und der Fachhochschule Erfurt besucht. Zum einen sollte bei den Ortsbesuchen möglichst viel Informationsmaterial gesammelt werden, zum anderen ging es aber auch darum, mittels Beobachtung (Gehrigs/Weins 2009, S. 91ff) ein erstes Gefühl für das Forschungsfeld zu erhalten sowie darum, mit den Akteuren vor Ort in Kontakt zu treten. Mit Hilfe der Materialien wurde der Ablauf der verschiedenen Studiengänge nachvollzogen. Weitere Recherchen zu konkreten Inhalten der Lehre folgten.

## 4.2 Der Untersuchungsgegenstand

Nach mehrwöchigen Recherchen und auch Besuchen von Hochschulstandorten stand fest, dass wir die Thüringer Lehramtsstudiengänge an den Universitäten in Erfurt und Jena, die Bachelorstudiengänge der Sozialen Arbeit an den Fachhochschulen beider Städte sowie den Bachelorstudiengang „Pädagogik der Kindheit“, wie den berufsbegleitenden B.A. Studiengang „Erziehung und Bildung von Kindern“ untersuchen, weil hier ein brauchbarer Feldzugang möglich wurde.

### 4.2.1 Die Bachelorstudiengänge der elementaren Bildung

Im Bereich des Berufsfeldes von Erzieherinnen und Erziehern sind die Studiengänge der Fachhochschule Erfurt sowie auch ein Studiengang der Universität Erfurt betrachtet worden. Die beiden Studiengänge der Fachhochschule Erfurt sind ausgewählt worden, da sie einen staatlich anerkannten Abschluss bieten, mit welchem man qualifiziert ist, an Kindertagesstätten zu arbeiten. Beide Studiengänge der elementaren Bildung sind Bachelor-Studiengänge und qualifizieren auch zu einem Master-Studiengang, welcher für viele administrative Stellen in diesem Berufsfeld vorausgesetzt wird.

Der Studiengang der Universität Erfurt ist aufgrund eines geringen Praxisanteils im Studium nicht von staatlicher Seite anerkannt, soll aber aus universitärer Sicht auch zur Arbeit im frühkindlichen Bereich qualifizieren. Dieser Studiengang gleicht dem Erfurter Lehramtsbachelor für die Grundschule bis auf ein paar einzelne Veranstaltungen.

### 4.2.2 Das Lehramtsstudium

Im Freistaat Thüringen werden angehende Lehrerinnen und Lehrer an zwei Hochschulen ausgebildet. Neben den Studiengängen an der Friedrich-Schiller-Universität Jena und der Universität Erfurt werden fachliche Studieninhalte zudem in Kooperation mit der Bauhaus-Universität Weimar (Kunsterziehung) und der Hochschule für Musik Franz Liszt Weimar (Musik) durchgeführt.

In dieser Erhebung werden bei den Lehramtsstudiengängen nur die Bildungswissenschaften als pädagogische Grundlagenfächer betrachtet, die verschiedene Wissenschaftsdisziplinen umfassen. Eine einhellige Definition des Begriffes Bildungswissenschaft existiert in der Forschung noch nicht (Kiper 2009, S. 127 – 131). In unsere Untersuchung flossen alle unter dem Begriff ausgeschriebenen Module, welche für alle Studierende eines Lehramts, unabhängig von ihrer gewählten Fächerkombination, Pflicht sind. Von unserer Betrachtung ausgenommen haben wir alle Module und Veranstaltungen, bei denen es um das wissenschaftliche Arbeiten oder um reine Forschungsmethoden geht.

An der Friedrich-Schiller-Universität Jena kann man das Lehramt für Regelschulen und das Lehramt für Gymnasien nach dem Jenaer Modell studieren. Man schließt diese beiden Studienangebote, mit jeweils verschiedenen Fachkombinationen, mit dem ersten Staatsexamen ab. Unabhängig davon, ob man das Lehramt für Regelschulen oder das Lehramt für Gymnasien studiert, die bildungswissenschaftlichen Inhalte, also die ‚pädagogische Grundausbildung‘, sind für beide Lehramtsrichtungen identisch (Friedrich-Schiller-Universität Jena 2016).

Während in Jena Lehramt als Staatsexamen studiert wird, ist die Qualifizierung in Erfurt über ein Masterstudium zu absolvieren. Im Gegensatz zu Jena kann man an der Universität Erfurt das Lehramt für Berufsschulen, Grundschulen, Regelschulen und Förderpädagogik (früher Förderschulen) mit einem Master of Education (M.Ed.) abschließen. Dabei müssen angehende Lehrkräfte der Berufs- und Regelschulen als Voraussetzung über einen Bachelor of Arts aus einem der Fachbereiche, den sie später unterrichten möchten, verfügen. Die Qualifizierung mit Bezug Lehramt erfolgt also allein im Masterstudiengang.

Etwas anders ist es bei Lehrkräften für Grundschule und für Förderpädagogik. Dem Masterstudium muss bereits ein jeweiliges B.A.- Studium an der Universität Erfurt vorausgegangen sein. Im Bachelor Primare und Elementare Bildung und wie auch dem Bachelor Förderpädagogik werden bereits bildungswissenschaftliche Inhalte vermittelt. Die bildungswissenschaftlichen Inhalte der einzelnen Studiengänge unterscheiden sich erheblich.

#### *4.2.3 Der Bachelor Soziale Arbeit*

Im großen Bereich der sozialen Arbeit beschränken wir uns für die Untersuchung auf die grundständigen Bachelor-Studiengänge der Ernst-Abbe-Hochschule Jena und der Fachhochschule Erfurt. Im Feld der Sozialen Arbeit gibt es eine Vielzahl variierender Studiengänge mit unterschiedlichen Schwerpunkten und Professionalisierungen wie Heilpädagogik, Soziale Dienste und vielen anderen. Wir haben uns entschieden, nur die Bachelorstudiengänge der Sozialen Arbeit ohne fachliche Spezialisierungen zu betrachten.

Mit der Entscheidung, dass wir uns in der Untersuchung nur auf die Qualifizierungswege an den Hochschulen fokussieren, fiel auch eine gegen die Untersuchung der dualen Qualifizierungswege, wie an der Dualen Hochschule Gera-Eisenach. Der Erwerb eines Bachelorabschlusses der Sozialen Arbeit ist hier in paralleler Ausbildung bei einem Praxispartner möglich.

### **4.3 Probleme des Feldzugangs und Fokus der Datenerhebung**

Ziel unserer Bemühungen war es, möglichst an Dokumente und Daten zu gelangen, welche eine Analyse konkreter Studieninhalte ermöglichen. Im besten Fall hofften wir auf Folien der Dozierenden zu ihren Lehrveranstaltungen, aber zumindest suchten wir Themengliederungen nach Semesterwochen, so dass ein inhaltlicher Aufbau im groben nachvollziehbar wurde.

Der Versuch erwies sich allerdings schnell als schwierig. Die zentrale Kontaktaufnahme mit den Zuständigen für Lehre der verschiedenen Hochschulen zeigte, dass auch diese Personen keinen Zugriff auf die einzelnen Vorlesungsmaterialien und Seminarübersichten haben. Selbstverständlich geht es auch hier um die Frage geistigen Eigentums, aber das es an Hochschulen keine zentrale Einsicht, zumindest über Abläufe bzw. inhaltliche Gliederungen aller Lehrveranstaltungen gibt, überraschte uns. Auch erschien mancherorts die Zuständigkeit für unser Anliegen unklar.

Auch der Zugang zu Online-Portalen für Studierende ist uns auf Anfrage verwehrt worden. Nach Auskunft können sich selbst eingetragene Studierende keinen Gesamtüberblick über sämtliche Inhalte von Lehrveranstaltungen ihres eigenen Studienbereiches verschaffen oder

Reader, Texte bzw. sonstige Materialien downloaden. Die Lehrinhalte werden von den Dozierenden intern nur für die jeweiligen Veranstaltungsteilnehmenden zur Verfügung gestellt.

Zwar ist uns mehrfach zugesagt worden, unser Anliegen an alle Dozierenden weiterzugeben, weitergekommen sind wir an der Stelle aber häufig nicht. Die Kontaktaufnahmen zu jeder einzelnen Lehrperson in der großen Zahl von Studiengängen erwiesen sich zudem als äußerst zeitintensiv.<sup>2</sup>

#### 4.4. Die Dokumentengrundlage

Nach den bereits geschilderten Schwierigkeiten der Datenerhebung, haben wir die Entscheidung getroffen, die öffentlich zugänglichen Modulkataloge oder auch Modulhandbücher näher zu untersuchen.

Beim ersten Lesen fiel auf, dass Modulbeschreibungen der Fachhochschulen wesentlich umfangreicher und aussagekräftiger sind, beziehungsweise deutlich mehr von unseren gesuchten Inhalten aufweisen als die der Universitäten. Nun wäre es falsch zu schlussfolgern, dass entsprechende Inhalte im Studium nicht präsent wären. Während die Fachhochschulen wesentlich detailliertere Angaben zu Zielen, dem Ablauf und der Literatur einzelner Seminare und Studienangebote in ihren Modulkatalogen machen, stellen sie aber, entgegen der Universitäten, keine regelmäßig aktualisierten Vorlesungsverzeichnisse zur Verfügung. Aus diesem Grund trugen wir auch die Beschreibungen zu den bildungswissenschaftlichen Modulen aus den Vorlesungsverzeichnissen zusammen und nahmen sie für die Inhaltsanalyse in den Materialkorpus auf.

Wir haben auch während des fortgeschrittenen Projektzeitraums nicht aufgegeben, wenigstens exemplarisch einen Einblick in den Ablauf und in detaillierte Inhalte bildungswissenschaftlicher Lehrangebote zu erhalten. Hierzu baten wir Dozierende um ihre Folien der Lehrveranstaltungen zur Verfügung zu stellen.

Nicht nur wegen des Aufwandes der persönlichen Kontaktsuche und der individuellen Entscheidungen Dozierender, sondern auch wegen der übersichtlichen Anzahl an Vorlesungen, haben wir uns für eine *exemplarische* Untersuchung von Lehrveranstaltungen an der

---

<sup>2</sup> Die Schwierigkeit für unsere Untersuchung an Materialien oder Themenübersichten von Lehrveranstaltungen für diverse Studiengänge zu gelangen, stellt gegebenenfalls für die Professionalisierungsprozesse selbst ein großes Problem dar.

Warum selbst Studierende nur Zugang zu Materialien oder Inhalten von Seminaren erhalten, welche sie selber belegen, nicht aber zu allen Angeboten ihres Fachbereiches, ist mehrfach mit der „Verwertungsgesellschaft Wort“ begründet worden. Die Bundesländer zahlen pauschal an die VG Wort Gebühren dafür, dass die Hochschulen urheberrechtlich geschützte Inhalte den Studierenden im Rahmen von Veranstaltungen zugänglich machen können. Dies ist aber daran gebunden, dass entsprechende Inhalte so kontrolliert herausgegeben werden, dass nur die Studierenden darauf Zugriff erhalten, die auch die jeweilige Veranstaltung absolvieren (Universität Duisburg Essen 2017).

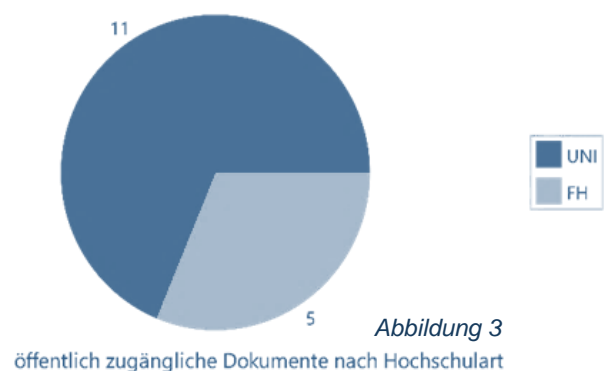
In den Studiengängen gibt es Module in denen verschiedene Veranstaltungen zur Wahl stehen. Studierende müssen aus einem größeren Angebot 1-2 Lehrangebote (Seminare oder Vorlesungen) für eine erfolgreiche Absolvierung des Moduls auswählen.

Problematisch ist dabei, dass durch die Wahl der Studierenden, die Inhalte der anderen Lehrangebote im Professionalisierungsprozess nicht mehr zugänglich sind. Somit haben Studierende immer nur zu einer kleinen Auswahl an Lehrinhalten des eigenen Studienfaches Zugang. Wir sehen in dieser Selektion von Seminarmaterialien und Vorlesungsfolien eine große Lücke in der Professionalisierung von Lehrkräften, Erzieherinnen und Erziehern sowie in der Sozialen Arbeit. Selbstständiges Lernen, ein freies Beschäftigen und ein über die eigenen Leistungspunkte hinausgehendes Interesse an Themen werden hiermit jedenfalls nicht gefördert.

Universität Jena entschieden. Hier sind die bildungswissenschaftlichen Module der beiden Lehramtsstudiengänge für Gymnasium und Regelschule identisch und somit ist die Zahl der Angebote überschaubar. Wie schon bei den öffentlich einsehbaren Modulkatalogen interessierten wir uns ausschließlich für die Bildungswissenschaften und hier obendrein nur für die Vorlesungen bzw. Seminare, die alle Studierenden absolvieren müssen. Sämtliche auswählbare Angebote, mit welchen aber nur ein kleiner Teil der Studierenden in Berührung kommt, haben wir für die intensive Auswertung einzelner Lehrveranstaltungen bewusst nicht berücksichtigt. Die einzelnen zu untersuchenden PowerPoint-Folien betragen dennoch eine Zahl von 2047. Es ist uns gelungen, die gesamten Präsentationen der vier prüfungsrelevanten bildungswissenschaftlichen Vorlesungen und einem weiteren Seminar zu erhalten.<sup>3</sup> Diese Folien haben uns wichtige Einblicke geliefert, die kein Vorlesungsverzeichnis, keine Seminarbeschreibung hätte geben können. Wir haben uns entschieden, wichtige Impulse in unsere Interpretationen anonymisiert einfließen zu lassen.

Während der Recherche haben wir auch festgestellt, dass Modulbeschreibungen der Fachhochschule Jena für den Bachelor-Abschluss der Sozialen Arbeit mehrheitlich bereits über 5 Jahre alt sind. Von allen Modulkatalogen bzw. Modulhandbüchern waren das die ältesten Angaben. Da die Dozierenden an der FH Jena aber auf ihren jeweiligen Internetseiten die aktuellen Seminare ebenfalls recht ausführlich beschreiben, sind diese Angaben als Stichprobe ebenfalls erhoben worden und in die Analyse eingeflossen (Webseite der Ernst-Abbe-Hochschule Jena).

Allerdings werden diese Informationen mit dem Ende eines jeden Semesters durch die neuen ausgetauscht. Da nur maximal zwei Semester abrufbar sind, verschwinden die Angaben nach spätestens einem Jahr komplett. Nach Auskunft der FH Jena sind sie danach auch andersorts nicht mehr einsehbar. Für unsere Analyse haben wir die Angaben der Dozierenden sowohl für das Winter- wie auch das Sommersemesters 2016/2017 kopiert und gesammelt. Mit den zusätzlich gewonnenen Daten wollten wir sichergehen, dass wir keine thematischen Zugänge innerhalb der Themenbereiche übersehen, welche Bezug z. B. auf aktuelle Entwicklungen und gesellschaftliche Diskurse nehmen, aber in Modulbeschreibungen von 2012 noch nicht explizit beschrieben sind. Beispielsweise hat die Auseinandersetzung zu Integration aus asylrechtlicher und asylpolitischer Perspektive innerhalb der sozialen Berufsfelder erst nach 2013 enorm an Bedeutung gewonnen. Auch wollten wir überprüfen, wie aussagekräftig die Modulkataloge bezüglich der tatsächlich stattgefundenen Lehrangebote sind.



Insgesamt lagen unserer Untersuchung wesentlich mehr Dokumente aus universitären Studiengängen als von Fachhochschulen zu Grunde. Die nicht öffentlich zugänglichen

<sup>3</sup> Für diese weitgehenden, sehr persönlichen Einblicke und den damit verbundenen Willen zu einer intensiven Auseinandersetzung möchten wir uns an dieser Stelle bedanken.



Lehrveranstaltungsfolien der Uni Jena nicht mitgezählt. Für die Einordnung der Ergebnisse in absoluten Zahlen ist das von Relevanz.

## **Alle in der Untersuchung betrachteten Studiengänge und Dokumente im Überblick:**

### **Frühkindliche Bildung:**

- *Universität Erfurt*
  - Primare und Elementare Bildung (B.A.) (nicht staatlich anerkannt)  
Modulkatalog B.A. Primare und elementare Bildung für außerschulischen Kontext (Stand 20.02.2015)
- *Fachhochschule Erfurt*
  - Pädagogik der Kindheit (B.A.)  
Modulkatalog B.A. Pädagogik der Kindheit (Stand 08.06.2016)
  - Bildung und Erziehung von Kindern (B.A. berufsbegleitend)  
Modulkatalog für den berufsbegleitenden Bachelorstudiengang Bildung und Erziehung von Kindern (Stand 24.03.2015)

### **Lehramt:**

- *Universität Erfurt*
  - Grundschullehrer/-in (B.A.+M.Ed.)  
BW aus Modulkatalog B.A. Primare und Elementare Bildung (Stand 20.02.2015)  
BW aus Modulkatalog M.Ed. Grundschule (Stand 29.10.2015)
  - Förderpädagog/-in (B.A.) + Lehrer/-in Förderschule (M.Ed.)  
BW aus Modulkatalog B.A. Förderpädagogik (Stand 20.02.2015)  
BW aus Modulkatalog M.Ed. Förderpädagogik (Stand 29.05.2015)
  - Regelschullehrerin (M.Ed.)  
BW aus Modulkatalog M.Ed. Regelschule (Stand 21.04.2015)
  - Berufsschullehrer/-in (M.Ed.)  
BW aus Modulkatalog M.Ed. Berufsbildende Schulen (Stand 14.06.2017)  
FD aus Modulkatalog für M.Ed. BbS Bereich personenbezog. Dienstleistungen (Stand 11.07.2017)+ Angaben zu BW aus d. Vorlesungsverzeichnis für alle oben genannten Studiengänge
- *Friedrich-Schiller-Universität Jena*
  - Lehramt für Regelschulen nach den Jenaer Modell (1. Staatsexamen)
  - Lehramt für Gymnasien nach dem Jenaer Modell (1. Staatsexamen)  
L1-L7 BW aus Modulkatalog Erste Staatsprüfung für Regeschule und Gymnasium (Stand 29.06.2017)+ Angaben zu BW L1-L7 aus dem Vorlesungsverzeichnis  
+ Lehrveranstaltungsfolien für L1(I+II), L2, L4, SL1

## **Bachelor Soziale Arbeit:**

- *Ernst-Abbe-Hochschule Jena (B.A.)*  
Modulhandbuch B.A. Soziale Arbeit (k.A.)  
Seminarbeschreibungen der Homepage-Seiten Dozierender (k.A.)
- *Fachhochschule Erfurt (B.A.)*  
Modulkatalog für Bachelorstudiengang Soziale Arbeit (Stand 19.10.2016)

### **4.5 Das Kategoriensystem**

Grundlage der Dokumentenanalyse ist ein deduktiv erstelltes Kategoriensystem (Kuckartz 2014, S. 59). Für die Demokratiebildung sind Inhalte bzw. Themenschlagworte im Vorfeld benannt worden, nach welchen im ersten Schritt die Modulkataloge, später die Angaben aus Vorlesungsverzeichnissen, von Dozierenden und zum Schluss auch die Folien der Lehrveranstaltungen bzw. Seminare durchsucht wurden.

Wie bereits beschrieben, lehnten wir uns für die Bildung unseres Kategoriensystems an das Schema der Demokratiebildung und die vier Kompetenzebenen an.

Selbstverständlich lassen sich auf Basis von Dokumentenanalysen keine Kompetenzen messen. Alles was sich finden lässt, sind Beschreibungen zu Themen in diesen Dokumenten. Zwar lassen Kontexte und Beschreibungen auch gelegentlich Schlüsse zu, ob ein Sachverhalt nur thematisiert oder methodisch ausprobiert wurde, dennoch ist es nicht möglich, beispielsweise Aussagen zur erlernten Kompetenz des Urteilens oder der des Vermittelns zu tätigen. Deshalb war es für uns von Interesse, Inhalte zu benennen, die Voraussetzung sind, um 1. Wissen zu Demokratie zu erwerben, 2. gesellschaftliche und pädagogische Realität entlang von demokratierelevanten Standards zu beurteilen, 3. in professionellen Kontexten (und darüber hinaus) zu handeln und 4. fachliche Vermittlungsprozesse an demokratierelevanten Standards auszurichten.

Um diese Themen zu benennen und davon Begriffe, sogenannte Codewörter ableiten zu können, haben wir für alle Kompetenzebenen Fragen formuliert und an das Material gerichtet. Zum besseren Verständnis der Fragen (und Codewörter) ist es sinnvoll, ausführlicher auf die Bildungsziele der Kompetenzebenen einzugehen.

Wer begreifen will, was Demokratie meint, braucht **Sachkompetenz** (Wissen) zu Menschenrechten, humanistischen Werteverständnissen, zu gesetzlichen Rahmen, zu Funktionsweisen und kommunikativen, gesellschaftlichen und im engeren Sinne politischen Prozessen. Sachkompetenz bezieht sich auf deklaratives Wissen, ohne dass dieses automatisch eine Reflektion oder Anwendung findet. Umgekehrt ist aber ohne Sachkompetenz Urteilen oder gar Handeln im Verständnis der Demokratiebildung nicht möglich.

Die Frage nach dem Bildungsziel für die Bereiche Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform lautet:

**Was heißt Demokratie, was sind demokratische, menschenrechtsorientierte Inhalte, Prinzipien und Prozesse?** → Kategorie I unserer Begriffsabfrage

Für diese Kategorie haben wir für unsere Abfrage aus der Vielzahl von Antwortmöglichkeiten Schlagwörter aus den Bereichen normative Grundsätze, Rechtsrahmen und aktuelle Themenkomplexe ausgewählt.

Die **Urteilskompetenz** in der Demokratiebildung meint die Fähigkeit, Inhalte, Prozesse, Entwicklungen und Strukturen bezüglich Demokratie und demokratischer Grundsätze in allen Bereichen des Lebens beurteilen zu können. Die Kompetenz fußt auf dem Erkennen und Deuten demokratiefördernder wie auch demokratiegefährdender Mechanismen und ist somit Grundlage dafür, dass z. B. demokratiegefährdende Faktoren oder Prozesse überhaupt erkannt werden.

Da Urteilsbildung durch die Dokumentenanalyse nicht unmittelbar erhoben werden kann, haben wir in den Dokumenten nach Themen und Lerngegenständen gesucht, die notwendig sind, um Strukturen und Prozesse auf ihre ‚Demokratiequalität‘ hin zu beurteilen. Diese Themen und Lerngegenstände verstehen wir als Voraussetzung, um ein Urteil im oben genannten Sinn fällen zu können; sie sollten im Professionalisierungsprozess – über ihren normativen Gehalt hinaus – Berücksichtigung finden.

Unsere Fragestellung auf das Bildungsziel für eine Urteilskompetenz ist dem zu Folge:

**Was fördert Demokratie und demokratische Prozesse? Was behindert oder gefährdet Demokratie und demokratische Prozesse?** → Kategorie II unserer Begriffsabfrage

Neben prodemokratischen Faktoren wie z. B. Gleichwertigkeit, Solidarität oder Diversität muss sich also auch mit antidemokratischen Faktoren wie Diskriminierung, Menschenverachtung oder den ursächlichen Faktoren auseinandergesetzt werden. Dementsprechend haben wir aus einer Vielzahl von Antwortmöglichkeiten eine Auswahl entsprechender Suchbegriffe getroffen. Nur wer sensibilisiert gegenüber Ungleichwertigkeit ist, wird Formen von individueller über struktureller Ausgrenzung bis hin zu ideologisch bewusst organisierter Menschenfeindlichkeit erkennen und bezogen auf die Demokratiegefährdung deuten können.

Für die **Handlungskompetenz** braucht es außer Sachwissen und Urteilskompetenz auch Fähigkeiten, Techniken, Methoden und Strategien. Darunter fallen sowohl soziale Fähigkeiten, die sich auf die eigene Person beziehen, wie bspw. die Fähigkeit zur Empathie, zum Perspektivwechsel oder für Kritik, wie auch solche, die das Gestalten von Interaktionsprozessen im Rahmen von professionellem Auftragshandeln ermöglichen. Gerade in professionellen Kontexten der sozialen Berufstätigkeit braucht es Handlungssicherheit zur Gestaltung gleichberechtigter, inklusiver und partizipativer Kommunikations- sowie aktiver Beteiligungsprozesse. Ebenso werden Handlungskonzepte benötigt, um demokratiegefährdenden oder gar antidemokratischen Situationen intervenierend und kontextbezogen zu begegnen. Neben Diskriminierungsschutz, Empowerment oder Konfliktbewältigungsstrategien sind Methoden des Chance Management notwendig.

Aus diesem Grund fragen wir:

**Wie können demokratische Prozesse initiiert, gestaltet und moderiert werden? Wie kann kontext- und professionsbezogen mit demokratiegefährdenden oder -feindlichen Prozessen umgegangen werden?** → Kategorie III unserer Begriffsabfrage

Die Fragen sind u. a. mit ganzheitlichen Konzepten, Methoden und Strategien zu beantworten. Inwieweit demokratiebildende Methoden von Studierenden erlernt wurden, können wir erneut nicht messen, aber wir können mit entsprechenden Begriffen suchen, inwiefern und wie oft diese in Dokumenten der Lehre benannt worden sind. Das trifft auf die vierte Kompetenzebene ebenso zu.

Wie eingangs erwähnt, betrachten wir an dieser Stelle die **Vermittlungs- und Bildungskompetenz** (Didaktik) als spezielle oder erweiterte Form der Handlungskompetenz. Auch enormes Sachwissen, eine gute Urteilsfähigkeit und Handlungssicherheit führen nicht automatisch zur Kompetenz, Themen zielgruppenorientiert in Bildungsformate zu übersetzen und es an andere zu vermitteln. Die Herausforderung liegt im Anspruch, dass die didaktischen Methoden – auch und insbesondere bei der Thematisierung von Gesellschaft, Politik und Demokratie – dem aktivierenden, beteiligungsoffenen und demokratiebildenden Anspruch gerecht werden müssen.

Die Fragestellung lautet entsprechend:

**Wie können Themen und Inhalte als aktive Lernprozesse erfahrbar konzipiert und vermittelt werden? Welche partizipativen, inklusiven und diskriminierungskritischen Methoden und Konzepte gibt es?** → Kategorie IV unserer Begriffsabfrage

Die Antworten bzw. ‚Antworter‘ auf unsere Fragen sind Grundlage unseres Kategoriensystems (siehe 4.7). Sie sind die Suchbegriffe und somit Codes nach denen wir die Dokumente durchsucht haben; ein Anspruch auf Vollständigkeit ist damit nicht verknüpft.

#### 4.6 Die Codierung

Die mit Hilfe der Fragestellungen gefundenen Themen-Schlagwörter oder auch Codes für alle Kompetenz- und Demokratieebenen haben wir wiederum nach inhaltlichen und pragmatischen Kriterien in Codiereinheiten zusammengefasst. So besteht eine Codiereinheit aus mindestens einem, häufig aber auch mehreren Begriffen. Die Codiereinheiten bilden damit einen thematischen Sinnzusammenhang, nach dem wir in den Dokumenten gesucht haben. Abgefragt haben wir alle Wortvariationen (Substantiv, Adjektiv, Wortzusammensetzungen). Auch haben wir, neben unseren Suchbegriffen und deren Synonymen, codiert, wie oft die Begrifflichkeit der jeweiligen Kompetenz (Urteilskompetenz, Handlungskompetenz, usw.) in den Dokumenten vorkommt. Auch wenn diese sich nicht auf die Demokratiebildung beziehen, so können sie gegebenenfalls einen Eindruck vermitteln, wie oft Lehrangebote auf das Urteilen, Handeln oder Bilden lernen zielen.

<b>Liste der Codes</b>	<b>Anzahl</b>
<b>Codesystem</b>	<b>3810</b>
Anmerkungen +	3
Anmerkungen -	63
<b><u>Kat. I WAS BEDEUTET DEMOKRATIE</u></b>	
<i>Sachkompetenz</i>	1
Demokratie	24
Vielfalt, Diversity, Heterogenität, Pluralismus	156
Würde, Werte, Ethik, Religion	175
Mitbestimmung, Partizipation, Teilhabe	74
Gleichheit, Gleichberechtigung, Gerechtigkeit	76
Humanismus, Grund- / Menschenrechte	21
Grundgesetz (Gleichbehandlungsgesetz, Antidiskriminierungsgesetz)	10
Kinderrechte, Kinderschutz, Jugendschutz, Kindeswohl	36

Thüringer Bildungsplan 18	20
Freiheit, Frieden	16
Globalisierung, Digitalisierung	2
Migration, Flucht, Asyl	76
Opposition, Widerspruch	3
Minderheit, Mehrheit	5
Politik, Macht	124
Rechtsstaat, Verfassung (Gewaltenteilung, Rechtsstaatlichkeit)	13
<b><u>Kat. II WAS FÖRDERT (+) / WAS GEFÄHRDET DEMOKRATISCHE PROZESSE (-)</u></b>	
<i>Urteilskompetenz</i>	12
+ Akzeptanz, Anerkennung, Toleranz	59
+ Beteiligung, Mitsprache	29
+ Aushandlung, Kompromiss	6
+ kontrovers (Kontroversität)	8
+ Offenheit, Transparenz, Nachhaltigkeit	40
+ Gleichwertigkeit, Chancengleichheit	10
+ Interkultur_alität., Multikultur_alität, Transkultur_alität	31
+ Solidarität, Emanzipation	24
+ menschenrechts(orientiert) / basiert / (bewußt)	3
- Barriere, Hierarchie	12
- Autoritarismus, (Elitismus)	1
- Exklusion, Segregation, Selektion, (Separation)	30
- Stereotyp, Vorurteil	21
- Ungleichwertigkeit, Menschenfeindlichkeit, GMF	10
(Etabliertenvorrechte)	0
(Muslim- /Islamfeindlichkeit, Islamophobie)	0
(Fremdenfeindlichkeit, Ausländerfeindlichkeit)	0
Sexismus	2
Homo-, Trans-, Intersexuellenfeindlichkeit / -phobie	2
Antisemitismus	5
Rassismus	7
Abwertung, Ablehnung (von Wohnungslosen, H4-Empf., Asylsuchende., Sinti & Roma, Menschen mit Behinderung)	4
- Klassismus (Sozialdarwinismus, Nationalismus, Chauvinismus)	1
- Stigmatisierung, (Kulturalisierung, Othering)	6
- Ungleichheit, Benachteiligung, Ausgrenzung	80
- Diskriminierung, Intersektionalität	19
- Gewalt (Hass, Terror) Krieg	44
- (Indoktrination, Propaganda), MachtMissbrauch	3
- (Hate Speech, Fake News, Populismus)	0
- (Demokratieablehnung/-feindlichkeit/-gefährdung)	0
- Deprivation, Politikverdrossenheit	3
- Fundamentalismus (RechtsExtrem./Nazism./Faschism./Terrorism./Islamism.)	1
- (Staatsgefährdung/-feindlichkeit/Verfassungsfeindlichkeit)	0
<b><u>Kat. III WIE/ WODURCH DEMOKRATISCHE PROZESSE INITIIEREN (Prävention)</u></b>	
<b><u>WIE UMGEHEN MIT ANTIDEMOKRATISCHEN PROZESSEN (Intervention)</u></b>	
<i>Handlungskompetenz</i>	19

Selbstwirksamkeit/-ständigkeit/-management/-reflexion	216
Empathie, Perspektivwechsel, Teamfähigkeit	32
Kritik-/Konfliktfähigkeit, (Kompromissbereitschaft, Fehlertoleranz)	106
Kommunikation-/Medienkompetenz	350
Empowerment, Selbstbefähigung, Selbstbestimmung	32
Gleichbehandlung, Gleichstellung, (Minderheitenschutz)	2
Diskriminierungsschutz, Antidiskriminierungsgrundsatz/-verständnis	3
Interkulturelle Öffnung, Diversitymanagement	4
Integration, Inklusion	136
gender mainstream_ing, critical whiteness	11
Beratung, Begleitung, Coaching	421
Moderation, Mediation, Supervision	76
Organisations-/ Strategie-/ Konzeptentwicklung	42
Position beziehen, Eingreifen (Courage)	8
(Opferschutz), Betroffenenarbeit	7
Intervention/-smethode, Sanktion	147
Case-/ Fallmanagement, Fallbearbeitung	74
Krisen-/ Konfliktmanagement	48
Change- / Veränderungsmanagement	9
(Coping) Trauma- /Bewältigung, Aufarbeitung	85
(Anzeige) Strafe (-antrag/-verfolgung, Zeuge/Zeugenschutz, Nebenklage)	14
<b><u>Kat. IV WIE THEMEN / INHALTE KONZIPIEREN VERMITTELN</u></b>	
<i>Bildungs- und Vermittlungskompetenz</i>	2
(Demokratiebildung)/-pädagogik/-erziehung	2
(Menschenrechtsbildung/-pädagogik)	0
Antidiskriminierungspäd. (Antirassist./rassismuskritische Bildung/Päd.)	3
Inklusions-/Integrationspädagogik/-didaktik, inklusive/integrative Bildung	24
<i>Sonderpädagogik</i>	88
inter/kulturelle/Vielfalts-Pädagogik/Bildung/Diversity Education	17
vorurteils-/gender-/geschlechtssensible/-bewusste Bildung/ Pädagogik	21
religionssensible/-bewusste/-übergeifende/interreligiöse Bildg./ Pädagogik	3
anti bias, betzavta	1
Erlebnis-/ Theater-/ Medien-/Spiel-/ Musikpädagogik	89
Politische Bildung, Museumspäd. (Gedenkstättenpäd., Historische Bildg.)	7
Gruppenarbeit, Projektarbeit, Teamarbeit/-bildung	119
Werkstatt ,Training, Workshop, peer to peer	164
(open space, fishbowl, world café) Plenum	1
sonstige Methoden	56

*Tabelle 1: Codierung aus MAXQDA (Suchbegriffe und Treffer in allen Dokumenten insgesamt. Grau und in Klammern abgefragte Begriffe ohne Treffer)*

#### **4.7 Die Analyse nach dem Schema der Demokratiebildung**

Alle zusammengetragenen Dokumente wurden einer strukturierten Inhaltsanalyse unterzogen (Gehring/Weins 2009, S. 96ff; Kuckartz 2014, S. 34ff). Dazu sind wir in mehreren Schritten vorgegangen. In einem ersten sind die Dokumente gelesen und Anmerkungen bzw. Gedanken

dazu notiert worden. Im zweiten Schritt sind alle Dokumente in MaxQDA eingepflegt und nach unserem Kategoriensystem codiert worden. Dabei wurden nicht nur die Substantive der oben aufgeführten Begriffe gesucht, sondern auch die dazugehörigen Adjektive und Verbformen. Da die Dokumente nicht wenige Übersichten und Abbildungen in Form von Bildern enthalten, mussten alle Dokumente noch einmal überprüft und nachcodiert werden. Bei der Gelegenheit sind zudem auch Textstellen codiert worden, welche einen Begriff nicht wörtlich enthielten, aber inhaltlich das gleiche beschrieben oder Synonyme aufwiesen. Ebenso wurden Fehlcodierungen entfernt.

Mit Hilfe des Programmes MaxQDA sind in allen Dokumenten insgesamt 3810<sup>4</sup> Codierungen nach unserem deduktiv entwickelten Kategoriensystem vorgenommen worden. Der erste Eindruck, der beim Sichten der Dokumente entstand, wurde nun schnell bestätigt. Die Modulkataloge (MK) der universitären Ausbildungen wiesen wesentlich weniger Beschreibungen zu Demokratiebildungsthemen auf als die Modulhandbücher (MHB) und Kataloge der praxisorientierteren Fachhochschulstudiengänge. Durchschnittlich 235 Begriffe aus unserem Kategoriensystem fanden wir jeweils in den verschiedenen Modulkatalogen der FHs. Bei Universitäten hingegen waren es nur durchschnittlich 45 Codierungen pro Dokument. Auffällig war, dass unsere Begriffe in den bildungswissenschaftlichen Modulen (Grundlage beider Lehramtsstudiengänge für Regelschule und Gymnasium) in Jena gerade einmal 17 Mal auftraten.

Obwohl mehr als doppelt so viele Studiengänge mit eingepflegten Modulbeschreibungen von Universitäten stammen, fielen mehr als zweimal so viele auf FH-Dokumente (1341 Codierungen). In den Inhaltsbeschreibungen der Lehrangebote beider Universitäten wurden nur insgesamt 664 Mal Begriffe unseres Kategoriensystems gefunden.

Im Folgenden werden Übersichten zu den gefunden Begriffen in den Dokumenten, sortiert nach Hochschulart, präsentiert. Dazu werden unsere vier Kategorien (Tabelle 1) der Reihe nach durchgegangen. Auf eine umfassende Auswertung jedes einzelnen Begriffes oder auch nur jeder Codiereinheit wird auf Grund des Umfanges in diesem Bericht verzichtet.

---

<sup>4</sup> Codierungen in allen Dokumenten inkl. PowerPoint-Folien Lehrveranstaltung insgesamt

Dokumentgruppe			Dokumentname	Anzahl Codings
FH	Soziale Arbeit/ Pädag		MHB_B.A._SoA_FH Jena	327
FH			MK_B.A._SoA_FH Erfurt	212
FH			HP_Notizen_B.A._SoA_FH Jena	403
FH	Frühkind. Bildung		MK_B.A._Bild.uErz.vKindern_FH Erfurt	185
FH			MK_B.A._Päd.d.Kindheit_FH Erfurt	217
UNI			MK_B.A._Förderpäd._Uni Erfurt	49
UNI			MK_B.A._Prim.Bildung_aussersch_Uni Erfurt	44
UNI	Schule	nur BildgWiss	MK_B.A._Prim.Bildung_Lehramt_GS_Uni Erfurt	26
UNI		nur BildgWiss	MK_StEx_Lehramt_RS+GYM_FSU -jena	17
UNI		nur BildgWiss	MK_MeD_Lehramt_BS_Uni Erfurt	66
UNI		nur BildgWiss	MK_MeD_Lehramt_BS_FD person.bezog. Dienstleist_Uni Erfurt	30
UNI		nur BildgWiss	MK_MeD_Lehramt_FöD_Uni Erfurt	24
UNI		nur BildgWiss	MK_MeD_Lehramt_GS_Uni Erfurt	59
UNI		nur BildgWiss	MK_MeD_Lehramt_RS_Uni Erfurt	57
UNI		nur BildgWiss	VLV_Notizen_Lehramt_Uni Erfurt	170
UNI		nur BildgWiss	VLV_Notizen_Lehramt_FSU Jena	121

Abbildung 4: Anzahl der Codierungen in öffentlich zugänglichen Dokumenten, sortiert nach Studiengang und späteren Tätigkeitsfeldern. Gesammelte Angaben aus Modulkatalogen (MK) Modulhandbüchern (MHB) Vorlesungsverzeichnissen (VLV) und Homepages (HP), (ohne PowerPoint-Folien)

Stattdessen werden ausgewählte Ergebnisse einzelner Codiereinheiten ausführlicher interpretiert. Neben den Markantesten sind das vor allen solche, bei denen der oberflächliche Blick auf die Gesamtzahl der Codierungen zu allen Begriffen ein unvollständiges Bild erzeugen würde.

Auch um ein Gespür zu erhalten, inwieweit Schlussfolgerungen auf Basis von Modulkatalogen und Vorlesungsverzeichnissen überhaupt möglich sind, haben wir die zur Verfügung gestellten Folien der Vorlesungen des Jenaer Lehramts ebenfalls in die Maske bei MaxQDA eingepflegt. Wie zu erwarten war, ergaben sich hier wesentlich mehr Codierungen. Auf die vier Vorlesungen (L1/1, L1/2, L2, L4) und dem Seminar aus L1 entfielen 1807 Treffer. Dennoch sind es vergleichsweise wenige Treffer in fünf sehr umfänglichen Dokumenten zu Lehrveranstaltungen, die jeweils ein Semester lang 90 Minuten wöchentlich füllen und durchschnittlich 468 Präsentationsfolien umfassen. Zur Erinnerung, in ebenfalls fünf Dokumenten zu FH-Studiengängen, in denen mit wenigen Stickpunkten die Module nur kurz und knapp beschrieben werden, sind immerhin 1341 Begriffe unseres Kategoriensystems gefunden worden. Demnach hat auch die tiefgehende Untersuchung, exemplarisch von vier grundständigen Vorlesungen und eines Seminars der Bildungswissenschaften des Lehramtsstudiums in Jena, den Eindruck nicht revidiert, dass Inhalte und Themen der Demokratiebildung in den ausgewählten universitären Studiengängen eine geringere Rolle spielen als in den Studiengängen der praxisorientierteren Fachhochschulqualifizierungen.

Der Befund scheint wenig überraschend, sind doch Universitäten wesentlich stärker theorie- und forschungsorientiert. Ein Studium scheint hier auf die im engeren Sinne wissenschaftliche Auseinandersetzung mit Themen fokussiert. Zumindest fraglich erscheint dies aber, wenn das Studium zum aktiven Handeln mit Menschen qualifizieren soll. Urteils- und Handlungskompetenz beziehen sich dann nicht nur theoretisch auf einen Sachverhalt, sondern sind für Leben von Menschen relevant. Zu Bedenken ist dies vor allen für das Lehramt. Neben umfänglicher und zielgruppenorientierter Handlungskompetenz zur Initiierung



menschenrechtsorientierter und demokratischer Prozesse und einem sicheren Umgang in Situationen, welche genau diese gefährden, ist hier die Kompetenz des Vermittelns bzw. Unterrichtens gefragt.

#### 4.7.1 Was heißt Demokratie? Deklaratives Wissen im Studium – Auswertung der Kategorie I

Deklaratives und normatives Wissen zu den Grundsätzen von Demokratie als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform ist die Basis für eine Sachkompetenz im Bereich der Demokratiebildung. Wie bereits beschrieben, umfasst das sowohl Themen zu Wert- und Grundverständnissen, Prozessen wie auch rechtlichen Rahmen.

Codesystem	FH	UNI	Folien...	SUMME
▼ SACHKOMPETENZ			1	1
Demokratie	3		21	24
Vielfalt Diversity Heterogenität Pluralismus	38	57	61	156
Würde Werte Ethik Religion	53	14	108	175
Mitbestimmung Partizipation Teilhabe	27	5	42	74
Gleichheit Gleichberechtigung Gerechtigkeit	10	4	62	76
Humanismus Grund- /Menschenrechte	9	1	11	21
Grundgesetz (Gleichbehandlungsgesetz Antidiskriminierungsgesetz	2	1	7	10
Kinderrechte Kinderschutz Jugendschutz Kindeswohl	33	2	1	36
Thüringer Bildungsplan 18	4	4	12	20
Freiheit Frieden	1		15	16
Globalisierung Digitalisierung			2	2
Migration Flucht Asyl	27	9	40	76
Opposition Widerspruch		1	2	3
Minderheit Mehrheit	4		1	5
Politik Macht	65	8	51	124
Rechtsstaat Verfassung (Gewaltenteilung Rechtsstaatlichkeit)	8		5	13
<b>Σ SUMME</b>	<b>284</b>	<b>106</b>	<b>442</b>	<b>832</b>

Abbildung 5: Codiereinheiten der Kategorie I und Zahl der Funde nach Hochschulart

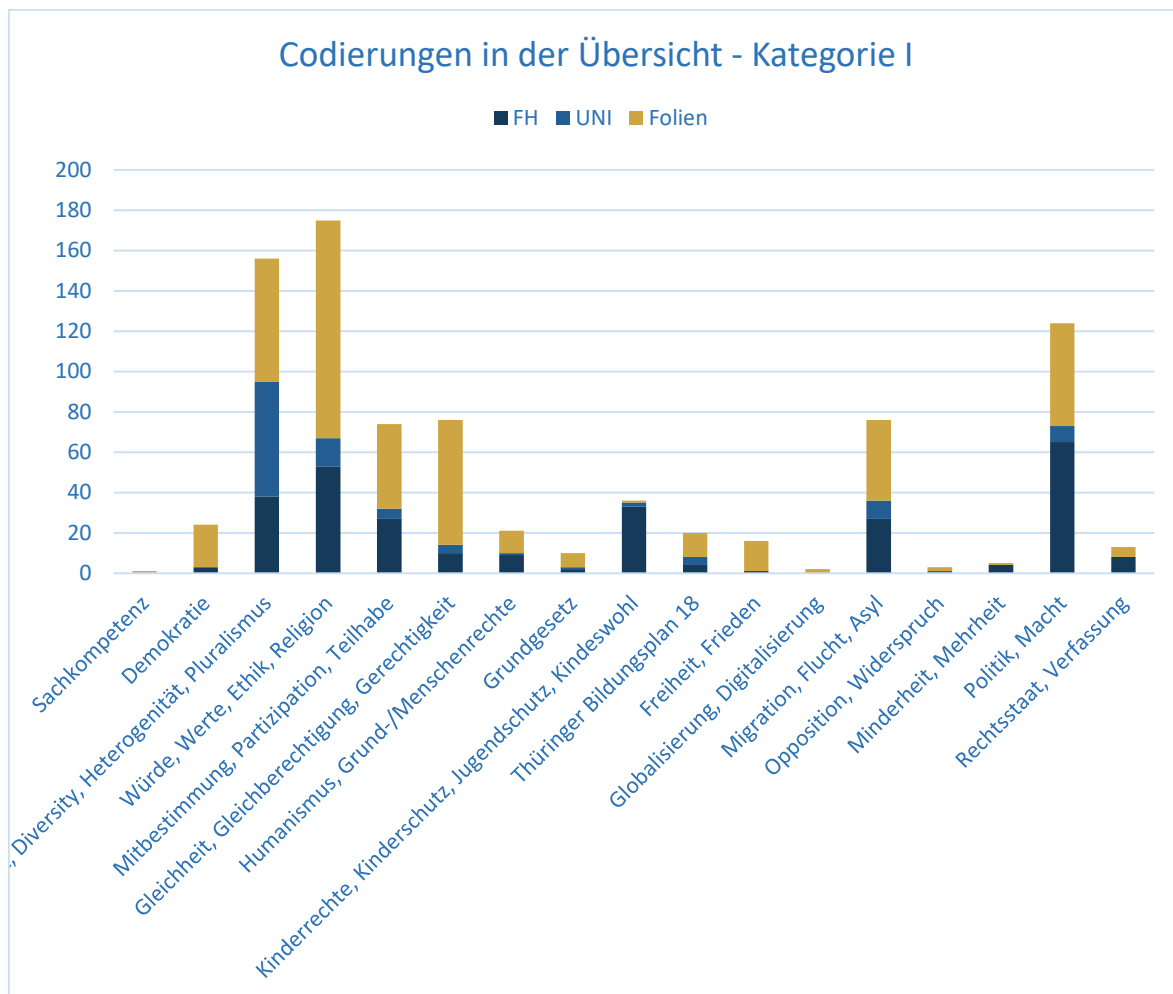


Abbildung 6: Codierungen Kategorie I

In unserer Liste der Codes und in den Abbildungen sind alle Treffer der gesamten *Codiereinheiten* erkennbar, nicht aber wie häufig und wo genau die Wörter im Einzelnen gefunden wurden. Deshalb gehen wir detaillierter auf einige ausgewählte Ergebnisse ein, bei denen die Fundzahl der gesamten Codiereinheit, sortiert nach Hochschulart, ohne weitergehende Analyse unzureichend wäre.

Die Codiereinheiten mit den insgesamt meisten begrifflichen Funden sind:<sup>5</sup>

- Würde, Werte, Ethik, Religion (175)
- Vielfalt, Diversity, Heterogenität, Pluralismus (165)
- Politik, Macht (124)

Die einzelnen Begriffe innerhalb der Codiereinheiten variieren unterschiedlich stark. Während in der ersten Codiereinheit der Begriff **Religion** (oder religiös) mit 19 Textstellen am wenigsten gefunden wurde, ist es in der zweiten mit nur 8 Treffern **Pluralismus** (oder auch plural, Pluralität etc.). Im Gegensatz zu **Macht** (11) taucht **Politik** bzw. politisch in Begriffsvariationen vergleichsweise häufig und in unterschiedlichsten Zusammenhängen und Kontexten auf.

<sup>5</sup> Die Gruppierung der Codiereinheiten nach Häufigkeit erfolgte – in diesem und den folgenden Kapiteln – nicht mithilfe statistischer Verfahren, sondern nach pragmatischen und Plausibilitäts Gesichtspunkten.

Im oberen zweistelligen Bereich bewegen sich die Codiereinheiten:

- Gleichheit, Gleichberechtigung, Gerechtigkeit (76)
- Migration, Flucht, Asyl (76)
- Mitbestimmung, Partizipation, Teilhabe (74)

Eine Thematisierung von **Asyl** (7) und den damit verbundenen rechtlichen Konsequenzen und Lebenssituationen werden nur in den Dokumenten der Jenaer Fachhochschule für eigens angebotene Schwerpunktveranstaltungen beschrieben. Der Begriff Asyl kommt nur noch ein weiteres Mal in der Beschreibung eines nicht regulären, zusätzlich angebotenen Diversity-Trainings an der FSU Jena vor. Es handelt sich hierbei um eine Veranstaltung, in Kooperation mit einem freien Träger, für sämtliche Studierende sozialer Studienrichtungen (Perspektivwechsel Plus). An diesem Zusatzangebot in Form eines Trainings können auch alle angehenden Lehrkräfte freiwillig teilnehmen, weshalb es samt kurzer Inhaltsbeschreibung auch im Vorlesungsverzeichnis bei den regulären Lehrangeboten der Bildungswissenschaften aufgeführt wurde und so in unsere Untersuchung einfließt.

Allerdings ist davon auszugehen, dass in Veranstaltungen zum Thema Flucht auch eine Auseinandersetzung mit Asyl stattfindet. Begriffe zu **Flucht** (Geflüchteten, Flüchtling) tauchen insgesamt 19 Mal auf. Mehrheitlich befinden sich auch die Treffer in Dokumenten der FH Jena, aber auch in Erfurt wird Flucht, sowohl im Studiengang der Sozialen Arbeit wie auch in Pädagogik der Kindheit an der Fachhochschule und auch im Lehramtsstudium an der Uni behandelt. In den Dokumenten des Jenaer Lehramtes befindet sich neben einem Treffer im Text des Diversity Trainings, noch ein weiterer in folgender Anmerkung einer Lehrveranstaltungsfolie: „Lehrer werden offenbar unzureichend auf den Unterricht mit zugewanderten und geflüchteten Kindern vorbereitet.“ Alle anderen Codierungen fallen auf den Begriff der **Migration**, welcher sehr viel umfänglicher auftaucht. Während sich das Studium der Sozialen Arbeit intensiv mit Migrationsperspektiven und sozialer Integration beschäftigt, stehen im Lehramtsstudium die Migrationshintergründe von SchülerInnen im Vordergrund.

Folgende Codiereinheiten finden sich lediglich im unteren zweistelligen Bereich:

- Kinderrechte, Kinderschutz, Jugendschutz, Kindeswohl (36)
- Demokratie (24)
- Humanismus, Grund- /Menschenrechte (21)
- Thüringer Bildungsplan (20)
- Freiheit, Frieden (16)
- Rechtsstaat, Verfassung, (Gewaltenteilung) (13)
- Grundgesetz (Gleichbehandlungsgesetz, Antidiskriminierungsgesetz) (10)

Mit 36 Funden erscheint die Auseinandersetzung mit **Kinderrechten, Kinderschutz, Jugendschutz, Kindeswohl** in dieser Gruppe auf den ersten Blick vergleichsweise häufig. Es muss allerdings auch berücksichtigt werden, dass dieser Einheit gleich vier Begriffe zugeordnet sind. In der Analyse fällt zudem auf, dass sich, von insgesamt 36 Funden gerade einmal drei Treffer in Dokumenten des Lehramtes befinden.

Die Begriffe im Detail betrachtet zeigen, dass in Vorlesungen und im Vorlesungsverzeichnis insgesamt drei Mal die Kinderrechtskonvention genannt wurde. Eine intensive Beschäftigung mit den Kinderrechten als professioneller Handlungsrahmen kann daraus aber nicht geschlussfolgert werden.

Überraschend ist, dass die drei anderen Begriffe der Codiereinheit Kindeswohl, Kinder- und Jugendschutz in keinem Dokument der universitären Studiengänge, weder im Lehramt noch in der frühkindlichen Bildung, vorkommen.

Für die Fachhochschulgänge hingegen lässt sich feststellen, dass im Rahmen des Studiums der Sozialen Arbeit wie auch in der frühkindlichen Bildung an unterschiedlichen Stellen eine Auseinandersetzung mit Kindeswohl, Kinder- und Jugendschutz (30) stattfindet. Die Kinderrechte hingegen scheinen laut der Dokumente eine vergleichsweise geringe Rolle einzunehmen. Insgesamt vier Treffer verteilen sich auf die unterschiedlichen FH-Studiengänge.

Neben den Codiereinheiten zu Grundsätzen und Rechtsnormen, dessen Begriffe insgesamt recht selten in den Dokumenten gefunden werden konnten, gehört auch der Begriff **Demokratie** in diese Häufigkeitsgruppe. Einerseits fallen zwar alle Codierungen nur auf eine Begrifflichkeit in ihren unterschiedlichen Wortvariationen, andererseits ist der Begriff häufig ein Labelbegriff bzw. Name oder in Literaturangaben zu finden. Nur drei Funde stecken in den öffentlich zugänglichen Modulkatalogen oder Seminarbeschreibungen. Diese gehören zum Studiengang der Sozialen Arbeit an der FH in Jena. Alle anderen sind Vermerke in Vorlesungsfolien des Jenaer Lehramtes.

Ähnliches gilt auch für die Codiereinheit **Humanismus Grund-/Menschenrechte**. Während Humanismus und Humanität zusammen vier Mal in den Dokumenten enthalten sind, sind Verweise auf die Menschenrechte in den Texten geringfügig häufiger zu finden. Dabei ist auffällig, dass Bezüge zum künftigen Arbeitsauftrag deutlicher in den Studiengängen der Sozialen Arbeit werden. In den öffentlich zugänglichen Modulkatalogen bzw. Vorlesungsverzeichnissen der universitären Studiengänge taucht nur der Einzelbegriff „Behindertenrechtskonvention“ auf, welcher ebenfalls händisch der Codiereinheit zugeordnet wurde. Alle anderen Codierungen, welche auf universitäre Studiengänge fallen, befinden sich in den nicht öffentlichen Vorlesungs- und Seminarfolien.

Noch seltener als die Auseinandersetzung mit Menschenrechten lässt sich in den Dokumenten die Beschäftigung mit konkreteren europäischen und deutschen Rechtsnormen nachweisen.

Wie bereits in Abb. 5 erkenntlich, sind zwei Begriffe der Codiereinheit **Grundgesetz (Gleichbehandlungsgesetz, Antidiskriminierungsgesetz)** blass und in runden Klammern gesetzt, was verdeutlichen soll, dass diese Begriffe in allen Wortvarianten abgefragt, aber nicht gefunden wurden. Bewusst haben wir für die Wissens- oder auch Sachkompetenz die rechtlichen Rahmenbestimmungen abgefragt, welche in erster Linie bekannt sein müssen.

In unseren Dokumenten konnten wir zwar das deutsche Grundgesetz mehrfach finden, nicht aber europäische Antidiskriminierungsgesetze oder auch die deutsche Umsetzung in Form des Gleichbehandlungsgesetzes.

Weitere Codiereinheiten, die so selten vorkamen, dass sie faktisch, zumindest in unseren Dokumenten als nicht präsent beschrieben werden können, sind:

- Globalisierung, Digitalisierung (2)

- Opposition, Widerspruch (3)
- Minderheit, Mehrheit (5)

### **Resümee:**

Am häufigsten konnten wir Begriffe wie Werte, Vielfalt, Partizipation in den Dokumenten finden. Da es sich um aktuell häufig verwendete Schlagworte handelt, ist dies nicht überraschend, aber nicht immer steckt dahinter auch eine tiefgehende inhaltliche Auseinandersetzung. So konnten wir z. B. mehrfach Vermerke auf die Wertevermittlung finden, es fehlen aber Hinweise zu einer Beschäftigung mit der Frage, was Werte sind und um welche es geht.

Ebenfalls für eine eher oberflächliche Thematisierung spricht, dass beispielsweise Gleichheit, Gleichberechtigung, Gerechtigkeit recht häufig verwendete Begriffe in den Dokumenten sind, die dazugehörigen rechtlichen Orientierungs- und Handlungsgrundlagen aber kaum gefunden wurden.

Es lässt sich feststellen, dass die Thematisierung der Menschenrechte, Kinderrechte, Antidiskriminierungsgesetze, des Grundgesetzes bzw. das Allgemeine Gleichbehandlungsgesetz (Antidiskriminierungsstelle des Bundes 2006) als Grundlage professionellen Handelns, in den verschiedenen Studiengängen, wenig bis gar nicht nachgewiesen werden konnte.

Dass wir z. B. keine Hinweise auf die Thematisierung des Kinder- und Jugendschutzes im Rahmen der Bildungswissenschaften des Lehramtsstudiums finden konnten, ist insofern überraschend, da wir zumindest für Jena sehr ausführliche Einblicke in Vorlesungsabläufe nehmen konnten. Vergleichsweise häufig wird dort aber das Grundgesetz angeführt. Allerdings konnten wir auch in den Folien keinen Ansatz finden, dass sich über den normativen Anspruch hinaus und mit den im Grundgesetz beschriebenen Rechten und gesellschaftlichen Realitäten auseinandergesetzt wird. Bei der Dokumentensichtung erschien das Thüringer Schulgesetz oft als der wichtigste Handlungsrahmen für den Lehrberuf.

Aufgrund der Aktualität haben wir auch nach dem neuen Thüringer Bildungsplan bis 18 gefragt. Mit 20 Treffern kann resümiert werden, dass dieser aktuell recht häufig Erwähnung findet, allerdings augenscheinlich nur in Jena. Hier lässt sich eine Auseinandersetzung im Rahmen der Lehre an der Fachhochschule und der FSU feststellen.

#### *4.7.2 Was fördert und was gefährdet Demokratie? – Ergebnisse der Kategorie II als Grundlage der Urteilskompetenz*

In dieser Kategorie befindet sich eine größere Anzahl von Codiereinheiten mit Begrifflichkeiten aus speziellen Themenfeldern, die für das Verstehen und Beurteilen demokratischer, inklusiver wie auch antidemokratischer bzw. im weitesten Sinne exklusiver Prozesse grundlegend sind. Ohne eine Auseinandersetzung und Sensibilisierung zu diesen Themen ist eine Beurteilung, ob Prozesse der Kommunikation, der gesellschaftlichen Entwicklungen oder des politischen Systems demokratisch, gleichberechtigt oder eben doch eher diskriminierend sind, nicht möglich.

Da bereits in der ersten Kategorie eine Vielzahl pro-demokratischer Termini abgefragt wurde, die auch Grundlage für Urteilskompetenz sind, haben wir uns entschieden, hier mehr antidemokratische Begrifflichkeiten abzufragen.

Als erstes fällt sofort auf, dass keine Codiereinheit vergleichsweise so viele Treffer hat wie die häufigsten in der Kategorie I („Was heißt Demokratie?“) (vgl. Abb. 7 und 8). Obwohl in Kategorie II doppelt so viele Codiereinheiten abgefragt worden sind, konnten insgesamt nur halb so viele Treffer wie in der ersten Kategorie erzielt werden. Einige Einheiten weisen erneut sehr große Differenzen bezüglich ihrer einzelnen Begriffe auf. Auch ist es wieder von Bedeutung, auf die markantesten und interpretationswürdigsten Ergebnisse einzelner Codiereinheiten und der zugeordneten Begriffe detaillierter zu schauen.

Zu den sechs am häufigsten codierten Einheiten gehören sowohl Begrifflichkeiten aus pro- wie auch antidemokratischen Themenkomplexen. Wie auch schon in der Tabelle 1 sind diese entsprechend mit + (pro) und - (anti) gekennzeichnet.

- Ungleichheit, Benachteiligung, Ausgrenzung (80)
- + Akzeptanz, Anerkennung, Toleranz (59)
- Gewalt, Krieg (Hass, Terror) (44)
- + Offenheit, Transparenz, Nachhaltigkeit (40)
- + Interkultur-, Multikultur-, Transkultur- / \_alität (31)
- Exklusion, Segregation, Selektion (Separation) 30

Die meisten Treffer in allen Dokumenten zusammen fallen auf eine Codiereinheit aus dem Bereich der Demokratiegefährdung.

Codesystem	FH	UNI	Folien...	SUMME
▼ URTEILSKOMPETENZ	7	1	4	12
Akzeptanz Anerkennung Toleranz	3	2	54	59
Beteiligung Mitsprache	2		27	29
Aushandlung Kompromiss			6	6
Kontrovers (Kontroversität)	5		3	8
Offenheit Transparenz Nachhaltigkeit	5		35	40
Gleichwertigkeit Chancengleichheit		2	8	10
Interkultur- Multikultur- Transkultur- /_alität	17	7	7	31
Solidarität Emanzipation	6		18	24
Menschenrechtsorientierung /basiert/bewußt	2	1		3
Barriere Hierarchie		3	9	12
Autoritarismus Elitismus			1	1
Exklusion Segregation Selektion (Separation)	9	4	17	30
Stereotyp Vorurteil	9		12	21
▼ Ungleichwertigkeit Menschenfeindlichkeit GMF	2	7	1	10
(Etabliertenvorrechte)				0
(Muslim-/ Islamfeindlichkeit Islamophobie)				0
(Fremdenfeindlichkeit /Ausländerfeindlichkeit)				0
Sexismus	2			2
Homosexuellenfeindlichkeit Homophobie Transphobie	2			2
Antisemitismus	1	4		5
Rassismus	2	5		7
Abwertung Ablehnung (von WL- H4- Asyl- S&R- MmB)			4	4
Klassismus (Sozialdarwinismus Nationalismus Chauvinismus)	1			1
Stigmatisierung (Kulturalisierung Othering)	2	2	2	6
Ungleichheit Benachteiligung Ausgrenzung	34	22	24	80
Diskriminierung Intersektionalität	13	1	5	19
Gewalt (Hass Terror) Krieg	25	9	10	44
(Indoktrination Propaganda) MachtMissbrauch	2		1	3
(Hate Speech FakeNews Populismus)				0
(Demokratieablehnung -feindlichkeit -gefährdung)				0
Deprivation Politikverdrossenheit		1	2	3
Fundamentalismus(RechtsExtrem/Nazism/Faschism/Terror/Islamism)	1			1
(Staatsgefährdung/-feindlichkeit/Verfassungsfeindlichkeit)				0
Σ SUMME	152	71	250	473

Abbildung 7: Codiereinheiten der Kategorie II und Zahl der Funde nach Hochschulart

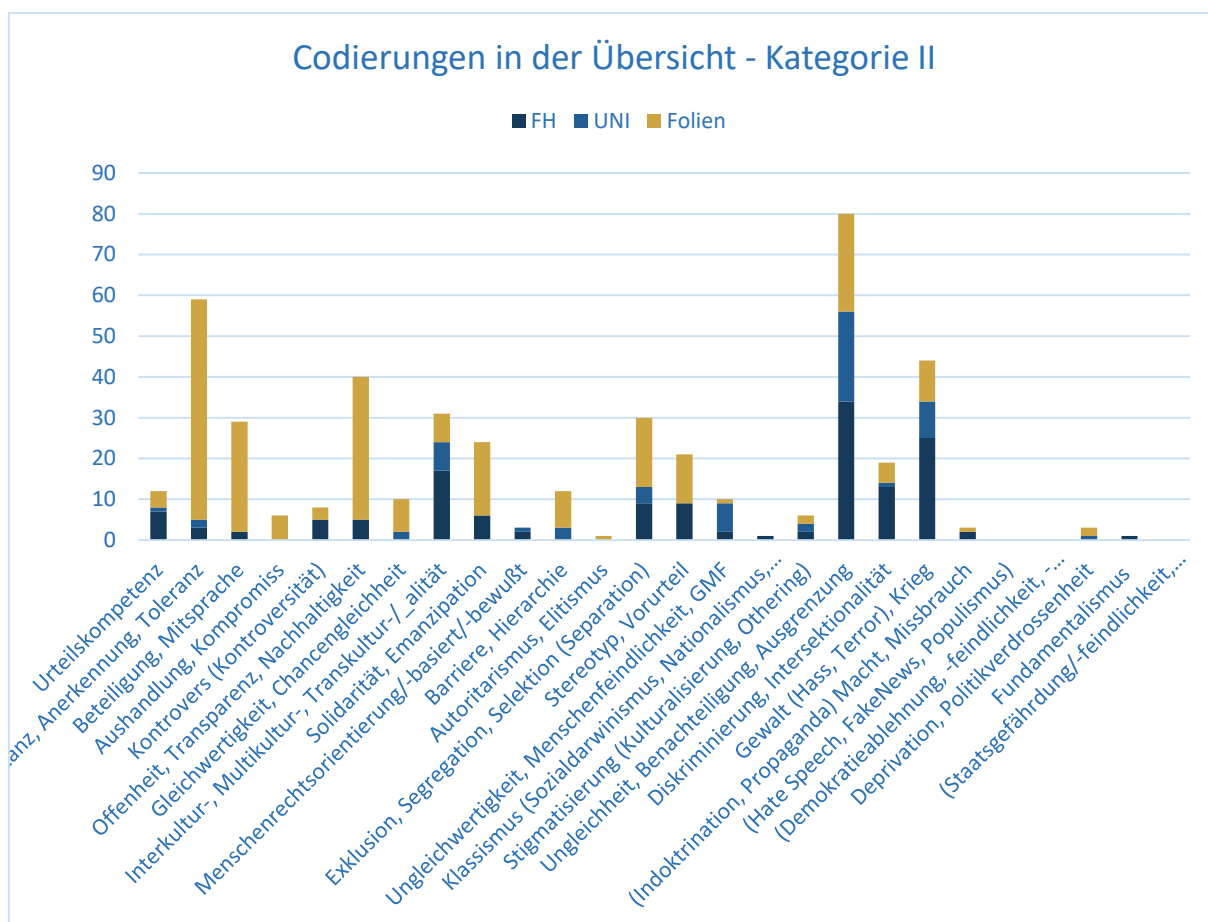


Abbildung 8: Codierungen Kategorie II

In der Einheit **Ungleichheit, Benachteiligung, Ausgrenzung** hat das Wort **Ausgrenzung** (12) die wenigsten Treffer. Auffälliger ist aber, dass bis auf eine Ausnahme alle Funde zum Begriff in Dokumenten der Fachhochschulstudiengänge zu finden sind. Insgesamt befinden sich über die Hälfte der Codierungen aller drei Begriffe in FH-Dokumenten. Treffer in den öffentlichen Modulkatalogen oder Vorlesungsverzeichnissen der Universitäten gibt es nur in Erfurt. In der Lehramtsausbildung an der FSU sind alle Begriffe nur in den ausführlichen Vorlesungsfolien gefunden worden, was zudem für eine randläufige Thematisierung spricht. Eigene Lehrangebote mit Fokus auf diese Themen gab es im Rahmen der Bildungswissenschaften 2016 und 2017 nicht. Auffällig ist auch, dass der Begriff der **Benachteiligung** im Lehramtsstudium fast ausschließlich im Kontext von „Behinderung“ betrachtet wird. Auch **Ungleichheit** wird häufig sehr eng und fokussiert auf ungleiche Bildungschancen verwendet.

An zweiter Stelle, der Häufigkeit nach, befindet sich die Codiereinheit mit den pro demokratischen Begriffen **Akzeptanz, Anerkennung, Toleranz**. Hier sind bis auf fünf Codierungen alle in den nicht öffentlichen Vorlesungs-/Seminarfolien des Jenaer Lehramtes gesetzt worden. Das Wort **Toleranz** aus dieser Einheit ist, mit nur vier Treffern, das am seltensten gefundene.

Noch größere Gegensätze verzeichnet die Codiereinheit **Gewalt, Krieg (Hass, Terror)**. Mit 44 Treffern ist diese Einheit die dritthäufigste, jedoch konnten wir zwei Begrifflichkeiten gar nicht finden und eine dritte nur einmal. In der Sozialen Arbeit wie auch frühkindlichen Bildung sind Formen von **Gewalt**, Gewaltprävention aber auch Gewaltfreiheit bspw. in der Kommunikation Thema und so auch in den Modulbeschreibungen aller FH-Studiengänge zu finden. Bei den



Universitäten ist das etwas anders. Jeweils zwei Codierungen des Begriffes gibt es in allen Modulkatalogen und Vorlesungsverzeichnissen der Bildungswissenschaften der Erfurter M.Ed.-Lehramtsstudiengänge. In anderen Studiengängen an Universitäten erhielten wir keine Treffer.

In den Vorlesungsfolien des Jenaer Lehramtsstudiums finden sich aber händisch hinzugefügte Zuordnungen zur Begrifflichkeit Gewalt. Hierbei handelt es sich um Wörter wie Aggression, Prügel oder Mobbing. Die Begriffe erscheinen eher randständig, ohne dass diese als Gewalt eindeutig benannt und definiert werden oder einen eigenständigen Lehrinhalt darstellen, in dem sich tiefergehend mit Ursachen, strukturellen Bedingung, Wirkung und Folgen für den professionellen Handlungsauftrag beschäftigt wird. So werden beispielsweise für Maßnahmen zum reibungslosen Unterrichtsablauf unter dem Motto Unterrichtsstörungen auch Streit oder Gewaltformen wie Prügelei beiläufig aufgezählt.

**Krieg** ist in den Dokumenten aller Studiengänge nur ein einziges Mal aufgetaucht, in einer Vorlesungsfolie der Bildungswissenschaften des Jenaer Lehramtes. Allerdings handelt es sich hier um einen exemplarischen Begriff in einer Aufzählung, nicht um die Thematisierung von Krieg als solchem.

Die Begriffe **Hass** und **Terror** sind in keinem der Dokumente zu finden, was angesichts gesellschaftlicher Diskurse durchaus überrascht. So haben nicht nur die Themen an Bedeutung gewonnen, sondern auch die Begegnung und Arbeit mit Menschen, die Kriegserfahrungen tragen und damit vor allem von negativen Folgen betroffen sind.

Zehn Einheiten aus der Kategorie II sind zwischen 29 und zehn Mal codiert worden. Gemessen an anderen Begriffen und Einheiten unserer Untersuchung insgesamt, sind das keine großen Häufigkeiten.

- + Beteiligung Mitsprache (29)
- + Solidarität, Emanzipation (24)
- Stereotyp, Vorurteil (21)
- Diskriminierung, Intersektionalität (19)
- + Akzeptanz Anerkennung Toleranz (59)
- Barriere, Hierarchie (Exklusion) (12)
- + Gleichwertigkeit Chancengleichheit (10)
- Ungleichwertigkeit, Menschenfeindlichkeit, GMF (10)

Zu den Einheiten, die unabhängig ihrer Fundanzahl etwas ausführlicher erörtert werden müssen, gehört **Stereotyp, Vorurteil**. Im Detail betrachtet, fällt auf, dass alle Fachhochschulstudiengänge eine Auseinandersetzung mit Stereotypen und Vorurteilen in eigenen Veranstaltungen in ihren Modulkatalogen ankündigen, im Gegensatz zu den Universitäten.

In den Folien der bildungswissenschaftlichen Vorlesungen des Jenaer Lehramtsstudiums finden sich die Begrifflichkeiten aber dann doch. Allerdings wird sich teilweise im jeweiligen direkten Kontext gar nicht mit der Entstehung von Vorurteilen beschäftigt, sondern es geht

häufig um die Folge, nämlich Diskriminierung. Diese wird aber als solche gar nicht benannt. In fünf von sieben Codierungen zu Wortvariationen des Begriffes **Vorurteil** ging es um konkretes, nicht zulässiges Diskriminierungsverhalten bzw. Gefahren, im Lehrberuf selbst diskriminierend zu handeln. Auch wenn wir nicht sagen können, wie diese Beispiele in der Lehrveranstaltung diskutiert wurden, so ließen sich auf den unterschiedlichen, recht umfangreichen PowerPoint-Folien keine Hinweise für eine klare Benennung finden. Eine selbstreflexive Auseinandersetzung mit Vorurteilen konnten wir anhand der Dokumente nicht feststellen. Auch muss erwähnt werden, dass Darstellungen auffielen, welche das Potenzial aufweisen, selber **Stereotype** befördern zu können, beispielsweise verallgemeinernde Unterschiede von Verhaltensweisen auf Grund von Geschlecht.

Zwei weitere Codierungen zum Begriff Vorurteil beziehen sich auf die Thematisierung von Vorurteilen, gegen die Lehrkräfte auf Grund ihres Berufes anzukämpfen haben.

Insgesamt 19 Treffer hat die Codiereinheit **Diskriminierung** (11), **Intersektionalität** (8), von denen allein zwölf auf die anteilig deutlich wenigeren Dokumente der Fachhochschulstudiengänge fallen. Zusammen für alle von uns betrachteten Qualifizierungswege resümiert, scheint es kein großes Thema, vor allen bei universitären Studiengängen. Nicht ein Treffer in dieser Codiereinheit fällt auf z.B. die Erfurter Uni-Studiengänge, weder des Lehramtes noch der außerschulischen Tätigkeitsbereiche.

In öffentlich zugänglichen Dokumenten zu den Bildungswissenschaften des Lehramtes der FSU Jena, hier dem Vorlesungsverzeichnis, kommt die Thematisierung – mit der entsprechenden Benutzung des Begriffes Diskriminierung – einmal vor. Fünf weitere Codierungen befinden sich zudem in den Powerpoint-Folien der Lehrveranstaltungen.

Im Vergleich zu der Codiereinheit „Stereotype und Vorurteile“ zeigt sich bei genauerem Hinsehen ein spiegelbildlicher Befund: In den Dokumenten sind wir auf weitere Stellen gestoßen, die zwar Inhalte zum Kategorienbegriff Diskriminierung streiften, aber ohne diese konkret als solche zu benennen, einzuordnen und auf den Arbeitsauftrag hin zu reflektieren. Das betrifft Beispiele, die sowohl das eigene Handeln im Berufsalltag wie auch das der Zielgruppe SchülerInnen beschreiben. Es werden unter anderem Faktoren benannt, welche die Bewertung, Notengabe oder Schulformenempfehlung von Lehrkräften beeinflussen können, wie z.B. die Herkunft, der Name oder das Geschlecht des Kindes. Zumindest die Folien nennen im direkten Kontext weder die Begrifflichkeit der Diskriminierung noch wird – zumindest in den ausgewerteten Dokumenten – der Tatbestand bezogen auf den professionellen Arbeitsauftrag und des rechtlichen Kontextes reflektiert.

Auch in Beispielen zu Verhalten unter SchülerInnen und selbst bei mutwilliger individueller Diskriminierung in drastischen, gewalttätigen Formen fehlt in den Folien die konkrete Benennung und fachliche Auseinandersetzung. Stattdessen erfolgt die Auseinandersetzung, unter den Begriffen des Mobbing und Bullying, losgelöst von Diskriminierung, Ungleichwertigkeit und der Gefährdung und Verletzung eines menschenrechtsbewussten demokratischen Miteinanders.

Mit dem Recht auf Teilhabe ohne Diskriminierung wird sich in Vorlesungen durchaus auch beschäftigt, aber häufig nur auf Menschen mit Behinderung bezogen.

Das Thema **Intersektionalität** taucht in den Dokumenten der Lehramtsausbildungen, wie auch der anderen universitären Studiengänge nicht auf, während das Thema in den

Fachhochschulen sowohl für den Bereich der frühkindlichen Bildung wie auch der Sozialen Arbeit eigene Lehrveranstaltungen füllt. Den einzigen Treffer für die Thematisierung mehrdimensionaler Diskriminierung findet sich erneut in den bereits erwähnten Beschreibungen des zusätzlichen Diversity-Trainings eines externen Trägers.

Dort wo eine umfängliche Auseinandersetzung mit Formen und Ursachen von Diskriminierung fehlt, konnten auch keine Treffer in der Codiereinheit **Ungleichwertigkeit, Menschenfeindlichkeit, GMF** (10) erzielt werden. In dieser Einheit befinden sich Begrifflichkeiten der Ideologie der Ungleichwertigkeit und dem Syndrom Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit, häufig abgekürzt als GMF. Dieses verfügt über zwölf Elemente und ist wegen dieser vielen Formen und begrifflichen Variationen auf acht Untereinheiten gesplittet worden, um die Codierungen nicht zu unübersichtlich zu gestalten. Allerdings haben drei der acht Untereinheiten beim Durchsuchen der Dokumente ebenfalls keinen Treffer erzielt Tab. 1 und Abb. 7):

- (Etabliertenvorrechte)
- (Muslimfeindlichkeit, Islamfeindlichkeit, Islamophobie)
- (Fremdenfeindlichkeit, Ausländerfeindlichkeit)

Die die anderen Untereinheiten hatten jeweils zwischen 2 und 7 Treffern:

- Sexismus (2)
- Homo-, Trans-, Intersexuellenfeindlichkeit/ -phobie (2)
- Antisemitismus (5)
- Rassismus (7)
- Abwertung/Ablehnung (4) von (Wohnungslosen, Hartz IV-Empfangenden, Asylsuchenden, Sinti & Roma, Menschen mit Behinderung)

Codiereinheiten und Untereinheiten im Detail betrachtet zeigen, dass im Bachelorstudium der FH Jena Ungleichwertigkeit und GMF wie auch im Lehramtsstudium der Universität Erfurt, in den regulären Lehrangeboten thematisiert werden. Der Studiengang Soziale Arbeit der FH Jena erzielte in allen Einheiten mit Begriffsfunden Treffer und thematisiert zumindest mehrere Ausprägungen von Ungleichwertigkeit bzw. Sexismus und Trans- oder Homosexuellenfeindlichkeit.

Auch im Vorlesungsverzeichnis bei den Bildungswissenschaften der Universität Jena gibt es Treffer nicht nur für die Begriffe der oberen Codiereinheit, sondern auch für die Untereinheiten Rassismus und Antisemitismus. Hier fällt aber auf, dass sich alle Treffer erneut auf das Diversity-Training in Kooperation mit dem freien Träger beziehen.

Kooperationen mit externen Trägern und ReferentInnen aus der Praxis sind im universitären Studium im Gegensatz zu den Fachhochschulstudiengängen eher die Ausnahme. Ohne dieses Angebot hätte es nur einen weiteren Treffer in den Dokumenten des Jenaer Lehramts in der Codiereinheit **Ungleichwertigkeit, Menschenfeindlichkeit** inklusive Untereinheiten gegeben. Diese eine Kodierung allerdings ist händisch hinzugefügt und mit einem Vermerk versehen worden. Grund ist, dass sich im Rahmen einer Vorlesung mit Ergebnissen zu Einstellungen von Jugendlichen beschäftigt wurde. Unter anderem waren auf den Vorlesungsfolien auch Zustimmungen zu menschenfeindlichen Aussagen, wie sie in allen Bevölkerungsgruppen zu

finden sind, abgebildet. Aus diesen Grund ist die Abbildung mit der entsprechenden Codierung aus dem Bereich GMF versehen, obwohl keine der abgefragten Begrifflichkeiten auftaucht. Konkret werden auf Folien u. a. Einstellungen gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit abgebildet, aber nicht als solche benannt oder von anderen demokratischen Zustimmungswerten unterschieden. Selbstverständlich kann auf Grund von Folien nicht geschlussfolgert werden, wie die aktive Auseinandersetzung mit diesen Einstellungen in der Lehrveranstaltung läuft und ob nicht genau die Problematik der dargestellten Einstellungen thematisiert und auf den Arbeitsauftrag bezogen reflektiert wird. Zumindest rein den Darstellungen der Folien folgend, gab es keine Einordnung und Thematisierung von Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit, Rassismus bzw. der dort dargestellten Abwertung von Sinti und Roma. Auch in anderen Themenbereichen und händisch hinzugefügten Codierungen konnten vergleichbare Feststellungen gemacht werden.<sup>6</sup>

Abschließend ist zu sagen, dass sich nicht eine Codierung in der Einheit und den Untereinheiten in den Dokumenten der Studiengänge aus den Feldern frühkindlicher und bzw. elementarer Bildung befindet.

Folgende Codiereinheiten weisen einstellige Fundzahlen auf:

- + Kontrovers (Kontroversität) (8)
- + Aushandlung, Kompromiss (6)
- Stigmatisierung (Kulturalisierung, Othering) (6)
- + menschenrechtsorientiert /-basiert/-bewusst (3)
- (Indoktrination, Propaganda) Macht\_ Missbrauch, (3)
- Deprivation, Politikverdrossenheit (3)
- Autoritarismus (Elitismus) (1)
- Klassismus (Sozialdarwinismus, Nationalismus, Chauvinismus) (1)
- + Fundamentalismus (RechtsExtremis-/ Nazis-/ Faschis-/ Terroris-/ Islamismus) (1)

Die Codiereinheit **menschenrechtsorientiert /-basiert/-bewusst (3)** muss etwas vertieft werden. Wie bereits geschildert, werden Menschenrechte im Studium der Sozialen Arbeit stärker thematisiert. Wir wollten neben der reinen Thematisierung der Menschenrechte auch schauen, inwieweit diese als Bezugs- und Orientierungspunkte für das Urteilen und Bewerten und demzufolge letztendlich auch für das Handeln fungieren. In einer weiteren Codiereinheit haben wir deshalb die Dokumente nach expliziten Bezugnahmen durchsucht. An zwei Stellen wird die Soziale Arbeit explizit als Menschenrechtsprofession beschrieben und damit ein Orientierungspunkt definiert. Die Menschenrechtsorientierung ist aber ansonsten nur noch einmal im Lehramtsstudiengang zur Förderschullehrkraft im Kontext „menschenrechtsbasierter Diskurse“ konkret wahrgenommen worden. Abgesehen davon, dass Menschenrechte vergleichsweise wenig in den Dokumenten erwähnt werden und wir kaum Hinweise auf eine intensive Auseinandersetzung finden konnten, spiegelt sich ein Menschenrechtsbezug in thematischen Zugängen wenig bis gar nicht wieder.

---

<sup>6</sup> Diskriminierung und Gewalt

Die Menschenrechtsorientierung ist nicht nur in der Demokratiebildung elementar, sie ist Grundlage der sozialen Berufsaufträge. Auch für die Urteilskompetenz im Bereich Demokratiebildung bzw. für die Beantwortung der Frage, was demokratische Prozesse fördert und was sie gefährdet, ist der Menschenrechtsbezug entscheidend.

Zu den erwähnenswerten Ergebnissen gehört, dass alle Codiereinheiten zu pro-demokratischen Begriffsvarianten (+) ebenso wie solche der Kategorie I mindestens einmal codiert wurden, auch wenn nicht jeder einzelne Begriff in den Dokumenten vorgekommen ist.

Für Begriffe aus dem antidemokratisch-demokratiegefährdenden Themenspektrum gab es gleich mehrere Codiereinheiten, von denen keine Wortvariationen in den Dokumenten enthalten waren.

- (Hate Speech/ Fake News/ Populismus)
- (Demokratieablehnung, Demokratiefeindlichkeit, Demokratiegefährdung)
- (Staatsgefährdung, Staatsfeindlichkeit, Verfassungsfeindlichkeit)

### **Resümee:**

Zusammenfassend lässt sich für Themen, die wir als bedeutsam erachten, um im Verständnis der Demokratiebildung urteilen zu können, feststellen, dass vor allem solche vorkommen, die in unserem alltäglichen Sprachgebrauch eine vielfältige Nutzung erfahren. Spezielle Fachbegriffe aus den Sozialwissenschaften hingegen weisen häufig keine oder besonders wenige Funde auf. Das betrifft sowohl Begrifflichkeiten aus dem prodemokratischen wie auch antidemokratischen Themenbereichen.

Insgesamt sind aber Fachbegriffe aus dem Feld der Demokratiegefährdung noch weniger als aus dem Feld der Demokratieförderung codiert worden. Bei allen Treffern liegen insgesamt die Dokumente der FH-Studiengänge vor denen der Universitäten, obwohl diese anteilig viel weniger sind.

Eine Vielzahl von Fachbegriffen taucht in den Dokumenten aber gar nicht auf und ist in Klammern abgebildet. Betrachtet man nun alle nicht gefundenen Begriffe zusammen, so ist auffallend, dass viele Begriffe die z.B. Ursachen und Ausprägungen von Gewalt definieren, nicht gefunden werden konnten, die Begrifflichkeit „Gewalt“ selber aber in allen Wortvariationen eines der häufigsten Begrifflichkeiten in der II. Kategorie ist.

Für einen professionellen präventiven wie auch interventiven Umgang ist das Erkennen- und Deuten Lernen, also das Beurteilen von Situationen, Inhalten und Kontexten entscheidend, die ursächlich für demokratiegefährdende Entwicklungen sind.

Aber nicht nur das Fehlen einiger Sachverhalte, sondern auch eine mangelnde begriffliche Einordnung oder entsprechende Thematisierung ist zu diskutieren. Das betrifft z.B. Menschenfeindlichkeit und Diskriminierung, die unter anderem auch ursächlich für Gewalt sind. Für die Urteils- und Handlungskompetenz ist die Thematisierung unabdingbar. Seit Jahren wird gerade die Auseinandersetzung mit Diskriminierung im Bildungssystem bemängelt. (Antidiskriminierungsstelle des Bundes 2013). Besonders bedeutsam erscheinen die Ergebnisse der punktuellen Vorlesungsanalysen (Folien), die zeigen, dass es zumindest hier wenig gelingt, beispielsweise Mobbing explizit in seinem Diskriminierungscharakter zu

kennzeichnen. Durch die fehlende oder sehr zurückhaltende Verwendung dieses (auch politisch und rechtlich bedeutsamen) Fachbegriffes besteht die Gefahr der Relativierung.

Dass gerade Ungleichwertigkeitsvorstellungen, z.B. sozialdarwinistische, rassistische oder sexistische Vorurteile und Rollenbilder, dem Diskriminierungs- und teilweise gewaltvollen Herabwürdigungsverhalten zu Grunde liegen, wird nicht berücksichtigt. Im Alltag führt dies nicht selten dazu, dass die Gewalt verharmlost, die Betroffenenperspektive vernachlässigt und sekundäre Viktimisierung durch ungeeignete Gegenmaßnahmen befördert wird (Patz 2015).

Aber nicht nur für demokratiegefährdende Faktoren wie Diskriminierung, Ungleichwertigkeit oder Formen gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit haben wir relativ wenige Anhaltspunkte für eine Sensibilisierung im Studium gefunden, sondern auch für die Auseinandersetzung mit Formen organisatorisch und ideologisch bewusst verfolgter Ausgrenzung und strukturell angelegter Demokratiefeindlichkeit, wie etwa Rechtsextremismus, Neonazismus oder Fundamentalismus.

Die Beschäftigung mit Ursachen, Erscheinungsformen, Mechanismen und Folgen aller demokratiegefährdender Faktoren und Mechanismen ist für die Urteilskompetenz bedeutend. Nur wer Situationen entsprechend beurteilen kann, wird passende Handlungsoptionen erschließen und angemessene Maßnahmen ergreifen.

Für die Wahrnehmung, Deutung und das Beurteilen antidemokratischer Situationen, Prozesse und Kontexte stellt eine möglicherweise fehlende Auseinandersetzung auch ein Problem für den Erwerb von Handlungskompetenz dar.

#### *4.7.3 Grundlagen des Initiierens und Intervenierens für die Kompetenz demokratiebildend zu Handeln – Ergebnisse der Kategorie III*

Auch für die Handlungskompetenz haben wir Begriffsvariationen gesucht, die sich wieder in prodemokratisch und antidemokratisch unterteilen lassen. *Erstens* bedarf es Kompetenzen, um Prozesse und Räume demokratisch und menschenrechtsorientiert zu gestalten. Dazu gehören persönliche Fähigkeiten aus dem Bereich der so genannten Softskills, wie auch professionelle Handlungsmethoden, die sowohl auf das eigene Agieren in unterschiedlichen Kontexten zielen, wie auch auf das Gestalten von Prozessen für und zwischen Dritten. Im Verständnis der Demokratiebildung bedeutet dies präventiv tätig zu sein.

*Zweitens* braucht es auch Kompetenzen, um Situationen, Prozessen oder Räumen mit Menschen, die genau diese Ansprüche nicht erfüllen, professionell begegnen zu können. Es bedarf also geeigneter Strategien und Methoden, um in demokratiegefährdenden und antidemokratischen Prozessen intervenierend tätig zu sein. Für die Frage des „Wie?“ ist aus Perspektive der Demokratiebildung erneut die Menschenrechtsorientierung das Richtmaß.

Die Spannweite der Funde unserer Suchbegriffe ist sehr groß, so gibt es sowohl Codiereinheiten mit maximal zwei Treffern und z. B. eine mit 421 begrifflichen Zuordnungen in den Texten. Auch hier gilt wieder, um so spezieller die Begriffe für die Demokratiebildung sind, um so seltener findet man sie in den Dokumenten.

Codesystem	FH	UNI	Folien...	SUMME
▼  HANDLUNGSKOMPETENZ	13	4	2	19
SELBSTwirksamkeit/-ständigkeit/-management/-reflexion	112	23	81	216
Empathie Perspektivwechsel Teamfähigkeit	9	4	19	32
Kritik/Konflikt/fähig/keit (Kompromissbereitschaft) Fehlertoleranz'	34	15	57	106
Kommunikation-/Medienkompetenz	113	97	140	350
Empowerment Selbstbefähigung Selbstbestimmung	3	3	26	32
Gleichbehandlung Gleichstellung (Minderheitenschutz)			2	2
Diskriminierungsschutz Antidiskriminierungsgrundsatz/verständn.	1	2		3
Interkulturelle Öffnung Diversitymanagement	4			4
Integration Inklusion	15	49	72	136
gender mainstream_ing critical whiteness	10		1	11
Beratung Begleitung Coaching	120	34	267	421
Moderation Mediation Supervision	47	7	22	76
Organisations- Strategie- Konzeptentwicklung	24	8	10	42
Position beziehen Eingreifen (Courage)	2		6	8
Betroffenenarbeit (Opferschutz)	7			7
Intervention/-smethode Sanktion	50	26	71	147
Case-/ Fallmanagement Fallbearbeitung	32	6	36	74
Krisen-/ Konfliktmanagement	21	12	15	48
Change- / Veränderungsmanagement	2		7	9
Coping Trauma-/ Aufarbeitung Bewältigung	26	31	28	85
Strafe (-anzeige/-antrag/-verfolgung Zeuge Zschutz Nebenklage)	7		7	14
SUMME	652	321	869	1842

Abbildung 9: Codiereinheiten der Kategorie III und Zahl der Funde nach Hochschulart

Die am häufigsten auftauchenden Begriffe stammen aus allen Bereichen der Handlungskompetenz und befinden sich in unterschiedlichen Codiereinheiten. Zu Fähigkeiten, die sich auf die eigene Person beziehen, wie Selbstreflexion, Konfliktfähigkeit oder auch Medienkompetenz, kommen auch solche vor, die auf die Gestaltung von interaktiven Handlungsräumen zielen und konzeptionell erfolgen. Im Kontext sozialer Berufe haben derartige Handlungskonzepte zudem professionelle Standards zu erfüllen. Das trifft für Beratung ebenso zu wie für Inklusion – als eine große konzeptionelle Handlungsstrategie für das Arrangieren und Moderieren menschenrechtsorientierter Teilhabeprozesse.

In dieser Kategorie sind die Unterschiede innerhalb der Codiereinheiten extrem groß, weshalb für die Einheiten mit den häufigsten Codierungen zusätzlich nach den Treffern der Einzelbegriffe differenziert wird.

- Beratung (362), Begleitung (55), Coaching (4) (421)
- Kommunikation (203), Medienkompetenz (147) (350)
- Selbstwirksamkeit (14) /-ständigkeit (35) /-management (5) /-reflexion(162) (216)
- Intervention/-smethode (129), Sanktion (18) (147)
- Integration (34), Inklusion (102) (136)
- Kritik/fähig/keit (69), Konflikt/fähig/keit (36), Fehlertoleranz (1) (Kompromissbereitschaft) (106)

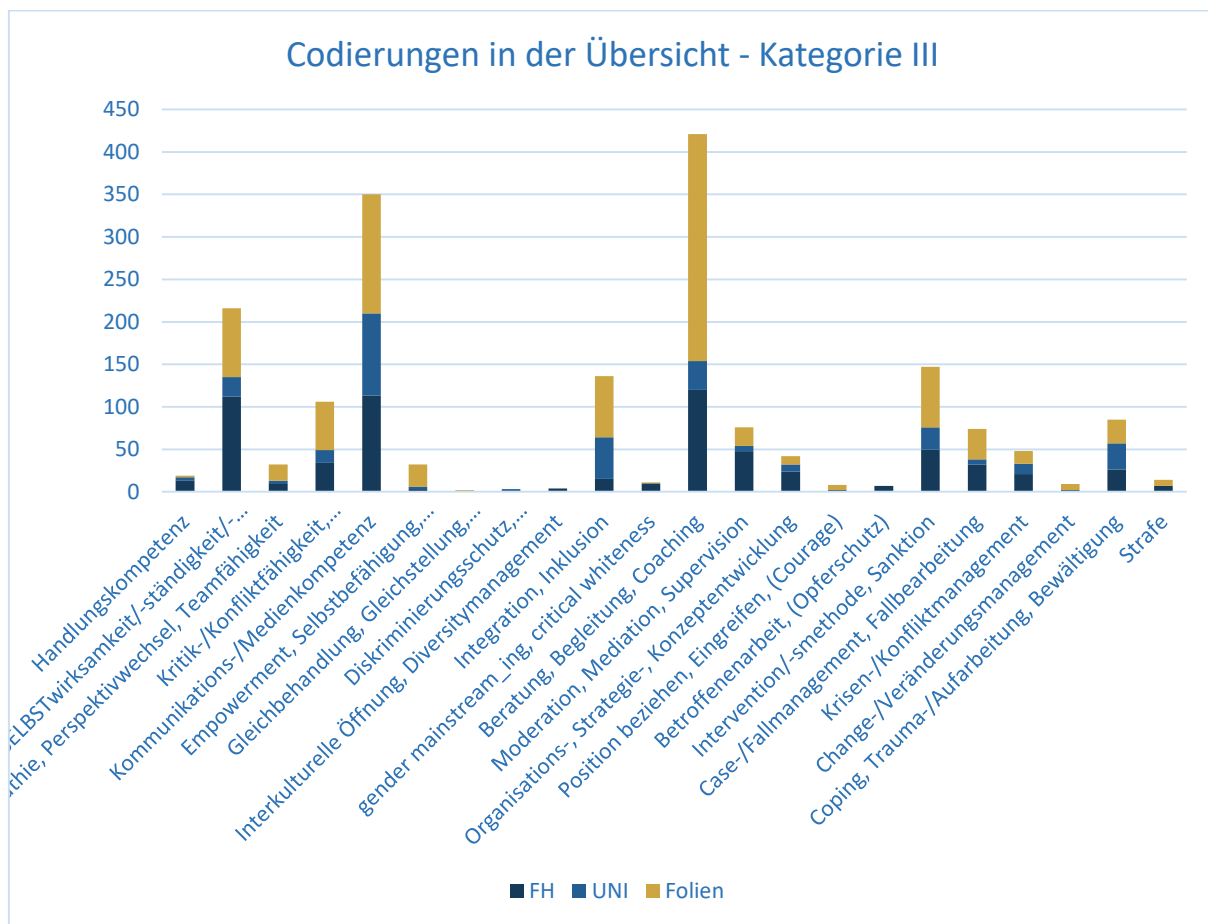


Abbildung 10: Codierungen Kategorie III

Nicht überraschend ist der Befund der am häufigsten codierten Einheit **Beratung, Begleitung, Coaching** und dem Begriff **Beratung**. Beratung ist in alle sozialen Berufen ein wichtiges Handlungsfeld, zudem wird aber auch den Studierenden in unterschiedlichster Form Beratung zu Seite gestellt oder ist Teil der Methodik oder Aufgabenstellung in den Lehrveranstaltungen.

Im Studium der Sozialen Arbeit wird sich zudem nicht nur sehr intensiv mit Beratung für unterschiedlichste Zielgruppen und Lebenskontexte auseinandergesetzt, sondern Beratungspraxis wird auch methodisch erlernt. Im Lehramt ist Beratung ebenfalls ein großes Thema – Beratung von SchülerInnen, Eltern etc. Hinzu kommt, dass die Begrifflichkeit in unterschiedlichsten Kontexten des Alltags auch in einem weiteren und weniger fachlichen Sinn verwendet wird.

Dass der Begriff **Kommunikation** in allen denkbaren Wortvariationen sehr häufig vorkommt, bedarf keiner umfänglichen Interpretation. Allerdings kommt gezieltes methodisches Erlernen von Kommunikationsformen, wie der professionellen Gesprächsführung in verschiedenen Kontexten oder gewaltfreier Kommunikation etc., häufiger in den B.A Studiengängen der Fachhochschulen vor.

Weniger, aber immer noch recht häufig, kommt das Wort **Inklusion** aus der Einheit **Integration Inklusion** in den Dokumenten vor. Sofort fällt auf, dass sich hier das Codierverhältnis nach Hochschularten umdreht. In der Codiereinheit gibt es in den öffentlich zugänglichen



Dokumenten mehr Funde in universitären Lehramtsstudiengängen. Auf den ersten Blick scheint dies überraschend.

Beim genaueren Hinsehen muss aber festgehalten werden, dass es z. B. an der Universität Erfurt ein eigenes größeres Modul mit verschiedenen Veranstaltungen mit Titel Heterogenität und Inklusion gibt, sodass sehr viele Funde reine Wiederholungen des Modultitels in den unterschiedlichen Studiengängen sind. Zudem ist eine starke Thematisierung im Rahmen des Lehramts auch auf den 2013 veröffentlichten Entwicklungsplan Inklusion (TMBWK 2013) zurückzuführen.

Es fällt auch auf, dass gerade in Lehramts-Dokumenten oft Inklusion darübersteht, konkrete Inhalte und Abläufe aber nicht selten sonderpädagogischen Verständnissen folgen. Auch der bereits erwähnte und viel verwendete Modultitel „Inklusion und Heterogenität“ in den Erfurter Lehramtsstudiengängen für verschiedene Schularten trägt den Untertitel „Allgemeine Sonderpädagogik“. Überraschend ist, dass ausgerechnet die Bildungswissenschaften der Studiengänge B.A. Förderpädagogik und M.Ed für das entsprechende Lehramtsstudium nur einen bzw. keinen Treffer für Inklusion in den Dokumenten aufweisen. Aus diesem Grund haben wir zum Vergleich auch die Wortvariationen zum Begriff Sonderpädagogik wie auch Förderpädagogik abgefragt, welche vor allen in den entsprechenden universitären Studiengängen gefunden wurden. Darauf gehen wir im Kapitel zur Vermittlungskompetenz noch einmal genauer ein.

Ein weiterer Punkt sollte an dieser Stelle erwähnt werden, welcher bei der intensiveren Betrachtung der Dokumente zum Thema Inklusion festzustellen ist. Das Thema wirkt in den Qualifizierungsprozessen des Lehramtes oft aufgesetzt und findet keine logische Einordnung in andere Kontexte. In den Lehrveranstaltungen der Fachhochschulen werden, wie bereits verdeutlicht, Ungleichheit, Diversität, Stigmatisierung oder auch Migration thematisiert. Inklusion wird konsequenterweise als konzeptionelle Antwort auf diese Phänomene konzipiert. Auch spielen bspw. im Studiengang ‚Bildung und Erziehung von Kindern‘ Segregation, Integration und Inklusion im Bildungswesen eine Rolle. Inklusion folgt hier offenbar dem „weiten“, ganzheitlichem Verständnis, das grundsätzlich auf Dekategorisierung zielt.

Im Lehramtsstudium hingegen wird das Thema Inklusion häufig aufgegriffen, dies aber vor allem mit der jüngsten Ratifizierung von Vorgaben der UN-Behindertenrechtskonvention in Deutschland begründet. Damit erscheint Inklusion als ein neuerer und zusätzlicher Arbeitsauftrag, welcher sich zudem nur auf Menschen mit Behinderung bezieht, aber nicht als konzeptionelle Antwort auf Ungleichwertigkeit, Diskriminierung und im Sinne der Umsetzung der Menschen- bzw. Kinderrechte gilt (Deutsches Institut für Menschenrechte/Stiftung Erinnerung Verantwortung Zukunft). Der Begriff Inklusion wird hier in einem „engeren“ Verständnis, das vornehmlich auf eine Einbindung und Wertschätzung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung zielt, verwendet.

Zudem gibt es Textstellen in öffentlich zugänglichen Dokumenten und Veranstaltungsfolien, die einen zumindest skeptischen, wenn nicht sogar ablehnenden Eindruck gegenüber Inklusion erzeugen. So wird die Beschäftigung mit dem ganzheitlichen Begriff der Inklusion, der nicht nur Menschen mit Behinderung berücksichtigt, auf einen Hinweis zur Gefahr der Unschärfe

und Konturlosigkeit beschränkt und mit einem ablehnenden Zitat versehen.<sup>7</sup> Im öffentlichen Vorlesungsverzeichnis zu den Bildungswissenschaften des Lehramtes Erfurt haben wir zudem bspw. eine Seminarbeschreibung gefunden, in der von „bildungspolitisch propagierter Inklusion“ die Rede ist. Hier deutet sich an, dass der Inklusionsdiskurs mitunter hochgradig polemisch und ideologisiert geführt wird, wobei die Verständigung über gemeinsame Ziele und sachliche Abwägung geboten wären.

Im mittleren zweistelligen Bereich befinden sich folgende Codiereinheiten:

- Coping, Trauma- /Bewältigung, Aufarbeitung (85)
- Moderation, Mediation, Supervision (76)
- Case-/ Fallmanagement, Fallbearbeitung (74)
- Krisen-/ Konfliktmanagement (48)
- Organisations-/ Strategie-/ Konzeptentwicklung (42)
- Empathie, Perspektivwechsel, Teamfähigkeit (32)
- Empowerment, Selbstbefähigung, Selbstbestimmung (32)

Erneut sind starke Unterschiede zwischen Hochschularten festzustellen. Im Verhältnis zu der größeren Anzahl öffentlich zugänglicher Dokumente von Universitäten, erzielten die fünf Dokumente der Fachhochschulstudiengänge wieder wesentlich mehr Treffer in absoluten Zahlen.

In den PowerPoint-Folien der Lehrveranstaltungen finden sich natürlich viele der gesuchten Begrifflichkeiten wieder, diese werden aber häufiger randständig, im Kontext ganz anderer Themen erwähnt und erscheinen im Wissensstand nicht selten vorausgesetzt zu werden. Tauchen hingegen Begriffe in den kurzen, knappen Modulbeschreibungen auf, in welchen sich auf die zwei bis drei wesentlichen Stichpunkte zu Inhalt und Ziel der Veranstaltung beschränkt wird, so ist ein größerer Stellenwert der Themen in der Veranstaltung zu erwarten, wenn sie nicht sogar zentral sind.

Zudem geht es an den FHs nicht nur stärker um professionelles Handeln, sondern um das damit dringend notwendige Ausprobieren und Reflektieren von Methoden. So sind bspw. **Supervision** (28) und **Mediation** (20) häufiger nicht nur Thema, sondern Studienalltag. Studierende erlernen diese Methoden nicht nur, sie erfahren diese auch als Teil ihrer eigenen Lernprozesse.

Einige Inhalte konnten wir auch nur in den FH-Dokumenten finden. Das betrifft Begriffe wie **Empowerment** (2), **Trauma(bewältigung)** (11) aber auch **Konzeptentwicklung** (20). Natürlich wird auch in universitären Dokumenten das Entwickeln passender Konzepte erwähnt, das Erlernen der strategischen Konzeptentwicklung als solches, ist hier aber nicht automatisch inbegriffen.

---

<sup>7</sup> „dass nahezu alles als Inklusion deklariert wird, was sich positiv und fortschrittlich darstellen möchte“ Es handelt sich um ein Zitat von Hinz, welches fälschlicherweise für einen „engen Inklusionsbegriff“ angeführt wird, obwohl Hinz gerade dieser „Verengung“ vehement widerspricht

Im Gegensatz zur Konzeptentwicklung konnten wir eine Beschäftigung mit **Organisationsentwicklung** (11) nur in den Folien einer Vorlesung des Jenaer Lehramtes finden. Gleiches gilt auch für das Wort **Teamfähigkeit** (1).

Im unteren Bereich der Begriffshäufigkeiten haben wir eine Gruppe aus Einheiten zusammengefasst, welche unter 15 Mal, aber über 5 Mal codiert wurden.

- Strafe (- anzeige/-antrag/-verfolgung Zeuge/Zeugenschutz Nebenklage) (14)
- gender mainstream\_ing, critical whiteness (11)
- Change- / Veränderungsmanagement (9)
- Changemanagement, Veränderung/-smanagement (8)
- Position beziehen, Eingreifen (Courage) (8)

In dieser Gruppe bedarf vor allen die Codiereinheit **Strafe (-anzeige/-antrag/-verfolgung, Zeuge, Zeugenschutz, Nebenklage)** einer umfassenderen Erklärung. Natürlich gehört z. B. die Strafverfolgung nicht zum Tätigkeitsbereich sozialer Berufe, dennoch ist eine Handlungskompetenz in diesem Bereich aus Perspektive der Demokratiebildung durchaus von Bedeutung. Eine Straftat oder strafrechtlich relevantes Verhalten sind Formen der Demokratiegefährdung. Auch diese Situationen gilt es zu erkennen und professionell zu bearbeiten. Dazu gehört auch zu verstehen, wo der Arbeitsauftrag der sozialen Tätigkeit endet und an welcher Stelle an andere Zuständige der Ermittlungsbehörden und der Strafverfolgung übergeben werden muss.

Bezogen auf demokratiefeindliche, menschenverachtende Straftaten ist es nicht nur von Bedeutung, die entsprechenden Abläufe zu kennen, sondern auch Zeugenschutz einzufordern oder vom Instrument der Nebenklage Gebrauch machen zu können. Es ist von Bedeutung, den Unterschied zwischen der Notwendigkeit der Anzeige und der Ermittlungspflicht, wie sie bei verfassungsfeindlichen Straftaten besteht, zu verstehen.

Was für den Umgang mit Betroffenen von Diskriminierung gilt: Schutzraum bieten, sekundäre und tertiäre Viktimisierung verhindern, trifft für die Opfer von entsprechenden Straftaten besonders zu. Ist jemand bspw. Opfer eines Übergriffes auf Grund von Ungleichwertigkeit und Menschenfeindlichkeit (auf Grund der Sexualität, Herkunft, Hautfarbe, etc.), muss das erkannt und entsprechend behandelt werden und darf nicht als Konflikt oder Mobbing abgetan werden.

Die Wenigsten wissen, dass bei Strafverfolgung TäterInnen über ihre Anwälte Akteneinsicht und somit Einblicke zu persönlichen Daten von Opfern und Zeugen erhalten. Die notwendigen Schritte zur Vermeidung persönlicher Angaben wie die private Adresse und stattdessen ladungsfähige Anschriften, z. B. der Dienststelle oder einer Opferberatungsstelle anzugeben, ist nicht nur für Akteure sozialer Einrichtung und zum Schutz ihrer Mitarbeitenden und der Klientel von Bedeutung (ezra 2016) Nicht selten stehen hinter Gewalttaten, die menschenfeindlich – bspw. rassistisch – motiviert sind, TäterInnen in organisierten Kontexten.

Die Begriffsabfrage in dieser Codiereinheit, ergab streng gesehen keinen Treffer in diesem inhaltlichen Sinn. Dennoch haben wir Stellen, wo es um **Strafe, Strafverfolgung, Strafvollzug** usw. geht, codiert. Dabei fällt auf, dass das Wort Strafe in Lehramtskontexten ganz anders zu verorten ist. Strafen, Strafandrohung, Bestrafen meint hier „interne Maßregelung“.

Im FH-Studiengang der Sozialen Arbeit in Jena sind Jugendstrafverfahren, Strafvollzug und Arbeit mit Straffälligen Thema. Allerdings fällt auf, dass sich dies auf die Arbeit, die Unterstützung, die Gerichtshilfe und Resozialisierung von TäterInnen beschränkt. Zur Arbeit mit Betroffenen, zur (Trauma-)Bewältigung oder deren Unterstützung im Verfahren oder bei Gericht konnten wir nichts finden.

Schon bei der Thematisierung von Diskriminierung und Gewalt unter dem Begriff des Mobbings ist der Eindruck entstanden, dass es einen stärkeren Fokus auf die TäterInnen und das Beenden des unerwünschten Verhaltens gibt, bei dem aber gegebenenfalls die Betroffenen, ihre Rechte, Perspektiven und Unterstützungsbedarfe zu kurz kommen könnten. Auch Hinweise auf den Kompetenzerwerb im Umgang von demokratie- und menschenfeindlichen Straftaten konnten wir nicht finden.

Nachdem bereits die Thematisierung normativer und gesetzlicher Rahmen in den Dokumenten wenig zu finden war, ist es nicht überraschend, dass es ebenfalls kaum Hinweise auf entsprechende Handlungskonzepte gibt. So sind die Codiereinheiten mit den insgesamt wenigsten Treffern folgende:

- Interkulturelle Öffnung, Diversity-Management (4)
- Diskriminierungsschutz, Antidiskriminierungsgrundsatz/-verständnis/-strategie (3)
- Gleichbehandlung, Gleichstellung (Minderheitenschutz) (2)
- Betroffenenarbeit (Opferschutz) (2)

Einmal ist händisch **Diskriminierungsschutz** codiert worden. Die Textstelle befindet sich in einer Seminarbeschreibung der FH Jena, in welchem die Frage nach dem Schutz und der Verhinderung von Diskriminierung gestellt wird. Wörtlich ist der Begriff allerdings nicht gefunden worden. Auch gibt es nirgends einen Hinweis auf **Minderheiten-** oder **Opferschutz**.

Zudem haben wir an zwei Stellen das Wort **Antidiskriminierungsstrategie** im Vorlesungsverzeichnis bei den Bildungswissenschaften für das Lehramt in Jena gefunden. Beide befinden sich in der Angebotsbeschreibung des bereits mehrfach erwähnten, zusätzlich angebotenen Diversity Trainings.

## **Resümee:**

Ohne im Detail auf alle einzelnen Codiereinheiten eingegangen zu sein, lässt sich für sämtliche professionelle Methoden zusammenfassen, dass nicht nur die Thematisierung, sondern auch intensive Auseinandersetzung und das Erproben weniger an den Universitäten stattfindet. Alle universitären Studiengänge weisen mehrheitlich frontal organisierte und theoretische Wissensvermittlung auf. Die Unterschiede zu den Fachhochschulen zeigen sich z. B. auch im Bereich der elementaren Bildung. Im direkten Vergleich der Modulkataloge beider B.A Studiengänge Primäre Bildung für den außerschulischen Bereich (Uni) und dem der Pädagogik der Kindheit (FH) werden große Differenzen bezüglich der Häufigkeit gefundener Suchbegriffe deutlich. Fast fünf Mal so oft wurden diese in den FH-Dokumenten gefunden.

Der Begriff der Inklusion taucht hingegen häufiger in Dokumenten der universitären Studiengänge und hier insbesondere bei den Lehramtsstudiengängen auf – hier allerdings in einem „engen“ Begriffsverständnis.

Ebenso fällt auf, dass Inklusion zwar thematisiert und die Frage nach inklusiver Schulkultur gestellt wird, aber Hinweise zu konkreten Umsetzungsstrategien lassen sich zumindest in den Bildungswissenschaften nur schwer ausmachen. Es ist jedoch von großer Bedeutung zu lernen, wie der Raum Schule in all seinen Prozessen für alle inklusiv gestaltet werden kann, so dass die Menschen mit ihren diversen Voraussetzungen, all ihren Stärken und unterschiedlichsten Unterstützungsbedarfen gleichberechtigt teilhaben und mitentscheiden können. Unterrichten, das Konzipieren und Initiieren konkreter Bildungseinheiten, in denen Themen zielgruppenorientiert in Lernprozessen umgesetzt werden, wird in unserem Demokratiebildungsschema unter Bildungs- und Vermittlungskompetenz als spezielle Form der Handlungskompetenz extra betrachtet.

Dass sich inklusive Prozesse, die Gleichbehandlung aller Menschen (nicht nur mit Handicap) und ein Diskriminierungsverbot zwangsläufig aus der humanistischen, menschen- und kinderrechtsverpflichtenden Tätigkeit des Lehrberufes ergeben, wird im Lehramtsstudium kaum deutlich.

Insgesamt muss aber für alle Qualifizierungswege festgehalten werden, dass das Handeln-Lernen bezogen auf Gleichstellung, Minderheiten- und Diskriminierungsschutz zu kurz kommt. Das gilt insbesondere für professionelle Interventionen. Opferschutz, Changemangement und Empowerment als Strategien – bezogen auf antidemokratische Entwicklungen – fehlen. Zwar sind Interventionen im FH-Studiengang der Sozialen Arbeit ein großes Thema, allerdings ist auch festzustellen, dass sich beispielsweise intensiv mit der Arbeit mit Straffälligen beschäftigt wird, aber weniger mit der Arbeit mit Betroffenen bzw. Opfern.

#### *4.7.4 Didaktisches Konzept- und Methodenlernen für die Kompetenz demokratiebildend zu vermitteln – Die Auswertung der Kategorie IV*

Wie bereits mehrfach dargestellt, betrachten wir die Vermittlungs- und Bildungskompetenz als eine erweiterte Form der Handlungskompetenz, bei der es darum geht, Lernprozesse und Bildungsangebote demokratiebildend zu konzipieren und durchzuführen.

Allen voran haben wir hier nach pädagogischen und didaktischen Konzepten und Methoden gefragt, welche dem Bilden und Vermitteln im Verständnis der Demokratiebildung dienen (Geißler/Hege 1991, S. 25). Selbstverständlich lassen sich in der pädagogischen Praxis Vermitteln und Lernen nicht immer sauber von anderen Bereichen des Handelns trennen, gerade wenn ein sehr weites Bildungsverständnis zu Grunde liegt. Dennoch sind das Arrangieren, Initiieren und Moderieren von Lernprozessen und Bildungseinheiten für Fachkräfte mit Bildungsauftrag entscheidend. Wir haben sowohl nach ganzheitlichen Konzepten gefragt, also auch nach einer Vielzahl methodischer Zugänge und Bildungsformate.

Wie auch für Handlungskonzepte und Methodenlernen insgesamt, findet eine Auseinandersetzung mit Bildungskonzepten an Fachhochschulen deutlich häufiger statt.

Kein Begriff war annähernd so häufig zu finden, wie Wortvariationen aus der III. Kategorie. Die Differenz zwischen den einzelnen Codiereinheiten ist mit 0 bis 164 Funden erneut recht groß.

Auch hier ist es notwendig in einzelne Codiereinheiten genauer zu blicken. Es folgt neben der Darstellung nach Häufigkeit (vgl. auch Abb. 11 und 12) wieder eine Einordnung ausgewählter Funde. Am häufigsten sind wir in den Texten auf die verschiedenen didaktischen Formate

gestoßen. Zwei Codereinheiten haben Treffer im dreistelligen Bereich. Auch hier ist die Differenz innerhalb der Einheiten recht groß und deshalb einzeln dargestellt.

- Werkstatt (15), Training (135), Workshop (12), peer to peer (2) (164)
- Gruppenarbeit (50), Projektarbeit (37), Teamarbeit/-bildung (29) (119)

Das Fundergebnis ist nicht verwunderlich, sind dies doch auch oft die angebotenen Lehrformate im Studium, gerade an den Fachhochschulen. Viele Treffer beziehen sich also auf die Modulbeschreibung selber.

Codesystem	FH	UNI	Folien...	SUMME
▼ Bildungs-Vermittlungskompetenz		2		2
(Demokratiebildung)/-pädagogik/-erziehung	1		1	2
(Menschenrechtsbildung/-pädagogik)				0
(Antidiskriminierungspäd./ Antirass./ rassismuskrit.Bildung/Päd	1	2		3
Inklusionspäd/-didaktik Integrationspäd inklus./integr. Bildung	4	17	3	24
Sonderpädagogik		58	30	88
inter-/kultur-/Vielfalts- Päd+Bildg/Diversity Education	9	6	2	17
vorurteils-/gender-/geschlechtssensible/-bewußte Bg+Päd	11	8	2	21
(religionssensible/-bewußte/-übergeifende/interreligiöse Bg+Päd	1		2	3
anti_bias (betzavta)	1			1
Erlebnis-/ Theater-/ Medien-/Spiel-/Musikpädagogik	62	22	5	89
Polit. Bildung Museumspäd (Gedenkstättenpäd/ Historische Bg)	2	1	4	7
Gruppenarbeit Projektarbeit Teamarbeit/-bildung	68	16	35	119
Werkstatt Training Workshop peer to peer	66	14	84	164
(open space fishbowl world café ) Plenum			1	1
sonstige methoden	29	13	14	56
Σ SUMME	255	159	183	597

Abbildung 11: Codiereinheiten der Kategorie IV und Zahl der Funde nach Hochschulart

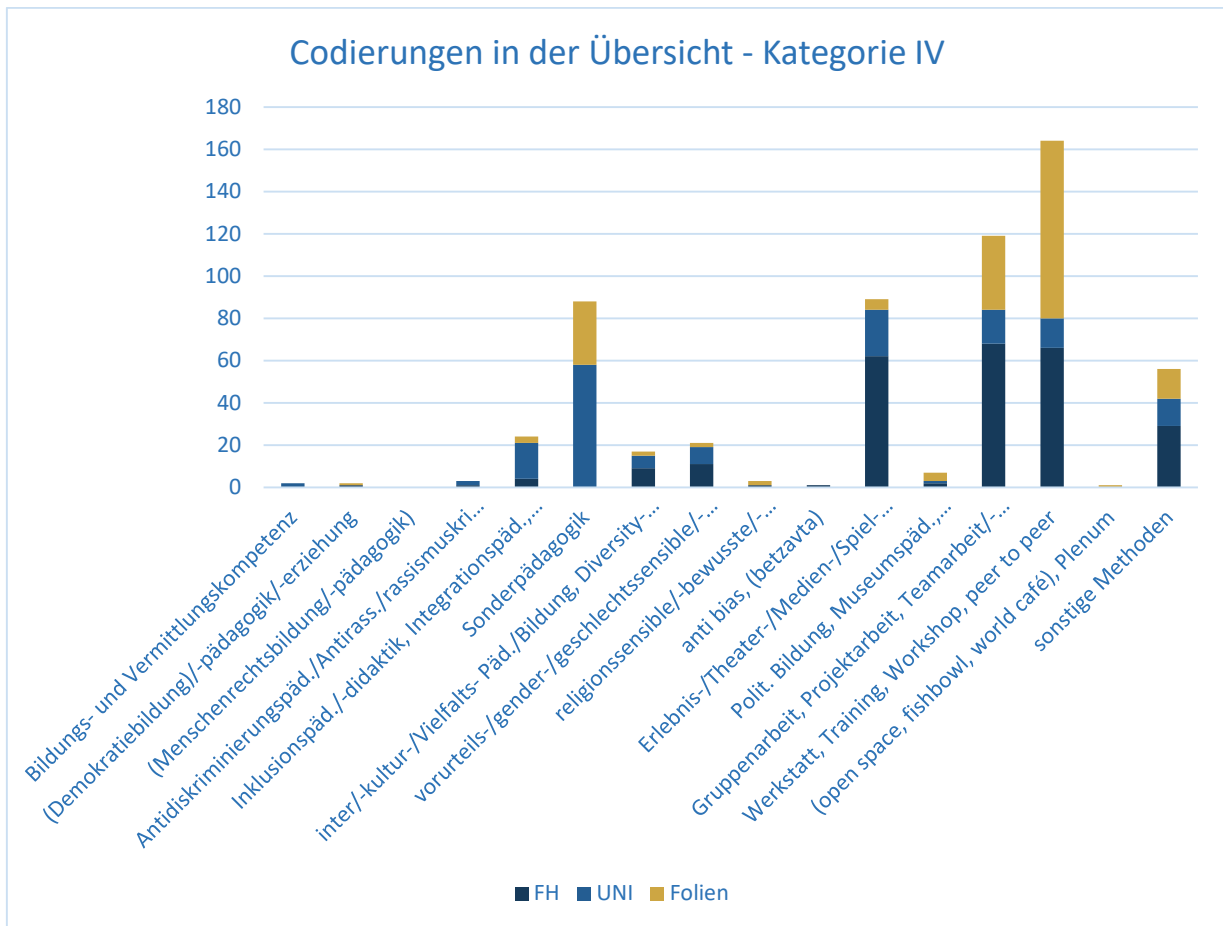


Abbildung 12: Codierungen Kategorie IV

Ebenfalls recht häufig in den Dokumenten finden sich Verweise auf:

- Erlebnis-/ Theater-/ Medien-/ Spiel-/ Musikpädagogik (89)
- Sonderpädagogik (88)
- Sonstige Methoden (56)

Mehrheitlich sind die Funde zu **Erlebnis-, Theater-, Medien-, Spiel- und Musikpädagogik** sowie **sonstige Methoden** aber erneut in Fachhochschuldokumenten. Im universitären Kontext wird über derartige Konzepte eher theoretisch gesprochen, während in den Modulkatalogen der FHs nicht nur die Thematisierung, sondern auch die Durchführung der jeweiligen Methode angekündigt wird. Sie sind Teil des Lernens und Ausprobierens. Wesentlich häufiger als an Universitäten sind für die Durchführung der Lehrveranstaltungen, Kooperationen mit PraktikerInnen entsprechender Tätigkeitsfelder erkennbar.

Unter der Rubrik **Sonstige Methoden** sind alle Konzepte gesammelt, auf die wir beim Lesen gestoßen sind, für welche aber vorab keine eigenständige Codiereinheit benannt wurde. Unter anderen: Waldpädagogik, Reformpädagogik, Erzählcafés, Zeitzeugenprojekte, tiergestützte Arbeit, Friedenspädagogik usw.

Eine Ausnahme, nicht nur in dieser Gruppe, sondern in unserer gesamten Untersuchung stellt die nächste Codiereinheit dar. Wie bereits erwähnt, haben wir für einen Vergleich mit dem Begriff Inklusionspädagogik die Begrifflichkeiten **Sonderpädagogik** abgefragt, auch wenn es

sich bei dieser pädagogischen Disziplin weniger um eine demokratiebildungsrelevante handelt. Sie ist die einzige induktive, also nachträglich hinzugefügte Einheit. Uns war aufgefallen, dass Inklusion und entsprechend Inklusionspädagogik relativ häufig codiert wurde, in der näheren Betrachtung aber unter dem Begriff sonderpädagogische Perspektiven im Mittelpunkt stehen.

Im Verhältnis zu Inklusionspädagogik oder integrativer Pädagogik haben wir 88 Begriffsvarianten zu Sonderpädagogik, davon vier zu Förderpädagogik gefunden (Titel der gleichnamigen Studiengänge der Uni Erfurt nicht mitgezählt).

Alle Codierungen befinden sich ausschließlich in Dokumenten universitärer Studiengänge, der verschiedenen Lehrämter und des Bachelors Förderpädagogik. Zumindest sprachlich scheinen die Konzepte der Sonderpädagogik in den universitären Qualifizierungswegen zu dominieren, das bestätigt auch der detaillierte Blick auf die nächste Gruppe und methodischen Zugänge im Detail.

Im kleineren zweistelligen Bereich befinden sich folgende Codiereinheiten:

- Inklusions-/Integrationspädagogik/-didaktik, inklusive/integrative Bildung (24)
- vorurteils-/gender-/geschlechtssensible/-bewusste Bildung/ Pädagogik (21)
- interkulturelle /Vielfalts-Pädagogik /Bildung, Diversity-Education (17)

In der ersten Einheit dieser Gruppe haben wir die Textstellen codiert, die nicht Inklusion und die damit wichtigen theoretischen und praktischen Fragen thematisieren, sondern solche, sich explizit auf **Inklusionspädagogik**, oder entsprechende Bildungsformate beziehen. Da der Begriff Inklusion sehr häufig in den Dokumenten auftaucht, ist es nicht überraschend, dass auch der dazugehörige Pädagogikbegriff entsprechend genutzt wird. Wie auch schon in der Codiereinheit zum Konzeptbegriff Inklusion in der Kategorie III befinden sich die Codierungen erneut größtenteils (83%) in öffentlichen Dokumenten (Erfurt) und in den PowerPoint-Folien (Jena) von universitären Lehramtsausbildungen. Das bereits thematisierte sehr „enge“ Verständnis auf Teilhabe von Menschen mit Behinderung setzt sich auch hier fort. Wie bereits erwähnt, geht es demnach inhaltlich eher um sonderpädagogische Perspektiven, welche nun unter dem Begriff Inklusion thematisiert werden.

Ganzheitlicher erscheint das Verständnis zu sein, mit dem an Fachhochschulen Grundlagen inklusionspädagogischen Handelns wie auch Arbeitsprozesse inklusions- und integrationspädagogischer Umsetzung in den Bachelorstudiengängen der frühkindlichen Bildung behandelt werden.

Neben dem einseitigen Inklusionsverständnis in den Lehramtsstudiengängen fällt aber auch die stark theoretische und durchaus auch kritische Auseinandersetzung zu Inklusionspädagogik auf. Das Gestalten inklusiver Lehr- und Lernarrangements wird hingegen nur im Modulkatalog des M.Ed für das Berufsschullehramt und dort speziell für die Fachbereiche personenbezogene Dienstleistungen benannt. Auffällig ist, dass nur drei Codierungen auf die Bildungswissenschaften des B.A. Förderpädagogik fallen, während der Master of Education für das entsprechende Lehramt erneut keinen Treffer verweisen kann.

Da wir bewusst auf die Untersuchung der fachdidaktischen Ausbildung verzichtet haben, können wir nicht ausschließen, dass in den einzelnen Fachbereichen auch inklusive Methoden



und Konzepte für die Unterrichtsgestaltung der jeweiligen Fächer im Fokus stehen. Das gilt für alle Lehramtsstudiengänge.

**Vorurteilsbewusste bzw. sensible Bildung** (10) als einen eigenen methodischen Zugang, konnten wir im Fachhochschulstudium und in Angeboten des Lehramts in Jena feststellen. Bei Letzteren beziehen sich die Funde allerdings erneut nicht auf das reguläre, sondern zusätzliche Angebot des Diversity-Trainings des externen Trägers. In allen Studiengängen der Fachhochschule stößt man zudem auf die Auseinandersetzung und Reflexion eigener Vorurteile als Seminarinhalt.

Verweise auf **gendersensible Bildung** (11) gibt es in allen Studiengängen, allerdings stellt sich beim Lesen mancher Kontexte die Frage, ob die Beispiele immer dem von uns zu Grunde liegenden Verständnis entsprechen. So finden sich auch Beschreibungen und geschlechtsspezifische Zugänge, in denen die Betonung der Unterschiede die Geschlechterstereotype eher befördern als für diese ein Bewusstsein zu schaffen.

Insgesamt 17 Mal konnten wir Begriffe der Einheit **interkulturelle-/ Vielfalts-Pädagogik /Bildung, Diversity-Education** finden. Mehrheitlich sind die Begriffe erneut in Fachhochschuldokumenten codiert worden. Der Begriff der **Diversity-Education** befindet sich nur einmal in einer Angebotsbeschreibung des Studienganges ‚Bildung und Erziehung von Kindern‘ der FH Erfurt. In den universitären bzw. Lehramtsdokumenten der Uni Erfurt gibt es Funde zur Pädagogik der Vielfalt und zu interkulturellen Dimensionen bei der Gestaltung von Bildungsprozessen für die Studiengänge Grundschule, Regelschule, Berufsschule und den Bachelor Förderpädagogik. Im Master of Education, welcher für das Lehramt Förderschule/Förderpädagogik qualifiziert, haben wir keine Treffer. Für Jena konnten zwei Hinweise auf die Notwendigkeit interkultureller Pädagogik, nicht aber auf das Erlernen entsprechender Methoden in den ausführlichen Vorlesungsfolien gefunden werden.

Keine oder zu vernachlässigende Hinweise auf eine Thematisierung in den Hochschul-Qualifizierungsprozessen haben wir hingegen für diese Codiereinheiten gefunden:

- Politische Bildung, Museumspädagogik (Gedenkstättenpäd., Historische Bildung.) (7)
- Antidiskriminierungspädagogik (Antirassist./ rassismuskritische. Bildung/ Päd.) (3)
- religionssensible/-bewusste, interreligiöse Pädagogik/Bildung. (3)
- (Demokratiebildung) Demokratiepädagogik, Demokratieerziehung (2)
- (open space, fishbowl, world café) Plenum (1)
- anti bias, (betzavta) (1)
- (Menschenrechtsbildung/-pädagogik) (0)

**Anti-Bias** und die Kodierung auf den Begriff der **Antidiskriminierungspädagogik** fallen erneut auf das Angebot des Diversity-Trainings an der FSU Jena. In den beschreibenden Texten dazu ist mehrfach von Antidiskriminierungsstrategie und entsprechenden Methoden der Umsetzung die Rede, weshalb in diesen Texten bereits auf Antidiskriminierungsstrategien codiert wurde. Hier wird sich Elementen der Antidiskriminierungspädagogik bedient, ohne dass Hinweise drauf gefunden werden konnten, dass sie als Konzept intensiv bearbeitet wird.

Eine weitere zu vernachlässigende Codierung ist die der Begriffe **Religionssensible/-bewusste, interreligiöse Pädagogik bzw. Bildung**. Hinter diesen verbergen sich dreimal Benennungen religiöser Bildung, wobei nur eine Codierung auch Inhalt einer regulären Lehrveranstaltung (FH Erfurt) beschreibt. Die beiden anderen Codierungen im Bereich der Lehramtsstudiengänge Jena zeigen nur Nennungen. Während die zweite Codierung einen externen Veranstaltungshinweis betrifft, handelt es sich im dritten Fall um eine Aufzählung der Bildungsbereiche aus dem Bildungsplan bis 18. Unsere Begriffe sind streng genommen also gar nicht gefunden worden. Ob sich hinter der Verwendung des Begriffs religiöser Bildung auch eine religionssensible Perspektive verbirgt, kann durch die Analyse nicht festgestellt werden.

Den Begriff der **Demokratiebildung** konnten wir ebenfalls nicht finden. Je eine Codierung fällt auf die Begriffe der Demokratiepädagogik und Demokratieerziehung. Hierbei handelt es sich nur bei Letzterem um eine Seminarbeschreibung der FH Jena, in welcher als Lerninhalt Methoden der Demokratieerziehung angekündigt werden. Demokratiepädagogik taucht dagegen lediglich als Titel in einer Literaturangabe in einer Jenaer Lehramtsvorlesung auf.

Wie auch Demokratiebildung konnten wir keine Anhaltspunkte für **Menschenrechtsbildung** als Inhalt in den untersuchten Studiengängen finden.

#### **Resümee:**

Am häufigsten konnten wir Begriffe zu Bildungsformaten finden, die auch jenseits eines engeren Demokratiebezuges Teil des Studieralltages sind. Wie auch in den anderen Kategorien beschrieben Fachhochschulen häufiger das Erlernen einer Methode in ihren Seminarankündigungen. Erstmals lag die Trefferquote in den fünf Fachhochschuldokumenten sogar über denen der 2045 PowerPoint-Folien der bildungswissenschaftlichen Vorlesungen des Lehramtes.

Umso spezifischer wir im demokratiebildenden Methodenrepertoire suchten, umso seltener konnten wir Treffer erzielen. Vor allen für die in der Demokratiebildung wichtigen Bereiche der Demokratiepädagogik und politischen Bildung gibt es wenig Anhaltspunkte in den Qualifizierungsprozessen. In der Konsequenz sind die seltenen Funde zu Bildungskonzepten wie Diversity-Education oder vorurteilsbewusster Bildung, das Fehlen von Menschenrechtsbildung oder Antidiskriminierungspädagogik wenig überraschend.

Gerade für die Berufe mit Bildungsauftrag ist das Ergebnis bedenklich. Das gilt besonders für die Lehramtsausbildung, für die bereits vor Jahren Demokratiepädagogik als ein Schwerpunkt durch die Kultusministerkonferenz festgelegt worden ist (KMK 2009).

#### **4.8. Schlussfolgerungen aus der Dokumentenanalyse**

Wir haben uns die Frage gestellt, wieviel Demokratiebildung in Thüringen in aktuellen Studiengängen zur Qualifizierung verschiedener sozialer Berufe gelehrt wird. Unsere Dokumentenanalyse lässt den Schluss zu, dass Inhalte der Demokratiebildung unterschiedlich stark in verschiedenen Qualifizierungswegen verankert sind. Dabei haben wir festgestellt, dass Fachhochschulen den Universitäten um einiges voraus sind und das bezieht sich nicht nur auf die stärkere methodische Ausbildung, sondern auch auf das Spektrum der Themen insgesamt. Besonders wenige Suchbegriffe konnten wir in den öffentlich zugänglichen Beschreibungen

des Modulkatalogs und des Vorlesungsverzeichnisses zu den Bildungswissenschaften der Jenaer Lehramtsausbildung finden. Die meisten Treffer fallen mit 63 Codierungen auf ein zusätzliches, im Vorlesungsverzeichnis beschriebenes Diversity-Training, welches sich an Lehramtsstudierende richtet. Durchgeführt wird es vom Projekt Perspektivwechsel Plus in Trägerschaft der ZWST.<sup>8</sup>

Für alle Qualifizierungswege lässt sich resümieren, dass der Menschenrechtsbezug – und in entsprechenden Berufen, der Kinderrechtsbezug – wie auch die Verpflichtung zu humanistischen Werten in den Ausbildungsprozessen sozialer Berufe sehr wenig spürbar ist. Das gilt für das Lehramt besonders, wo sich in den von uns untersuchten Beispielen größtenteils auf das Schulgesetz, das Grundgesetz (nach Dokumentenlage ohne weitergehende Reflexion) und seit Neustem auf die Behindertenrechtskonvention als Handlungsgrundlage beschränkt wird.

Das Fehlen eines engen Menschenrechtsbezugs geht mit einem Mangel an intensiver Auseinandersetzung mit demokratischen Grundsätzen wie z.B. Gleichberechtigung, Selbstbestimmung, Partizipation aber auch mit den Gefährdungen wie z. B. durch Ungleichwertigkeit und Diskriminierung einher.

Das von uns in der Lehramtsausbildung vorgefundene „enge“ Verständnis von Inklusion bewerten wir als eine Einschränkung. Ein ganzheitliches Inklusionskonzept sollte offener gelehrt werden.

Dass eigene Vorurteile, Diskriminierung im Allgemeinen oder der selektive Charakter unseres Schulsystems nicht oder wenig als Teil eines selbstreflexiven Professionalisierungsprozesses erscheinen, ist ebenso diskussionswürdig.

Was für die Gestaltung demokratischer Räume und Prozesse von Bedeutung ist, gilt auch für den Umgang mit den vielen demokratiegefährdenden Einflüssen. Eine starke Menschenrechtsorientierung ist auch hier nicht nur Grundlage für das Erkennen, sondern auch für das professionelle Positionieren in entsprechenden Situationen und somit Voraussetzung für intervenierendes Handeln.

Ein weiteres Ergebnis unserer Untersuchung zeigt, dass gerade die Auseinandersetzungen mit Themen aus dem Bereich der Gefährdung in den Dokumenten zu kurz kommen. Das gilt sowohl für Demokratie als Lebens-, Gesellschafts- wie auch Herrschaftsform. Mit den von uns vorgefundenen Dokumenteninhalten muss die Anbahnung eines sicheren Erkennens antidemokratischer oder demokratiefeindlicher Prozesse, Strukturen oder Strategien in Frage gestellt werden. Noch schwächer ausgeprägt ist die Thematisierung des professionellen und kontextbezogenen Umgangs unter Berücksichtigung der Betroffenenperspektiven.

Mit der Betrachtung von Dokumenten konnten aufschlussreiche Einblicke und Vergleiche gezogen werden. Die insgesamt **2047** PowerPoint-Folien aus fünf Lehrveranstaltungen haben zudem einen intensiven Eindruck in eine kleine Zahl von Lehrveranstaltungen gegeben.

Dennoch handelt es sich um eine reine Dokumentenauswertung eines bewusst eingegrenzten Untersuchungsgegenstandes. Nicht zuletzt wegen der durchaus kritisch interpretierten

---

<sup>8</sup> Der Projektträger hat sein Angebot an der FSU evaluiert und u. a. die Studierenden vor und nach ihrer Teilnahme am Diversity-Training zu ihren Kenntnissen befragt. Am Ende unserer Projektlaufzeit ist von Perspektivwechsel Plus ein Bericht veröffentlicht worden, welcher auch unsere Ergebnisse bestätigt (Klammt/Perspektivwechsel Plus 2017)

Ergebnisse, nach Analyse der Dokumente und Auswertung der Evaluationsbögen von Fortbildungsteilnehmenden entstand der Wunsch, die Befunde mit aktuellen Einschätzungen von Studierenden weiter zu konturieren.

## **5. Demokratiebildung aus Sicht Jenaer Lehramtsstudierender – Eine Befragung**

Trotz der von uns gewonnenen Eindrücke aus der Dokumentenanalyse blieb die Frage, inwieweit von Angaben aus Beschreibungen zu Lehrveranstaltungen oder von PowerPoint-Folien, auf die tatsächlichen Inhalte und Vermittlungsprozesse geschlossen werden kann. Im Laufe des Projektes und der Beschäftigung mit den Dokumenten, wollten wir auch wissen, was Studierende gelernt haben und entschieden uns für eine Befragung. Nicht nur mit Blick auf das Zeitmanagement, sondern auch als logische Konsequenz der intensiveren Einblicke ins Lehramtsstudium in Jena, stand schnell fest, mit einer Befragung von Jenaer Lehramtsstudierenden eine Stichprobe für eine Überprüfung unserer ersten Einschätzungen zu starten.

In einer Teilstudie im Rahmen unseres Projektes, aus der eine wissenschaftliche Staatsexamensarbeit entstanden ist, wurde ein Befragungsdesign inklusive eines standardisierten Fragebogens entworfen, mit dem im Juli 2017 Jenaer Lehramtsstudierende um ihre Einschätzung zum erlernten und aktuellen Wissensstand gebeten wurden (Damerau 2017).

An der Befragung nahmen 116 Jenaer Lehramtsstudierende teil, die sich zu diesem Zeitpunkt am Ende ihres Praxissemesters befanden. Das fünfmonatige Praxissemester wird als Kernstück des Jenaer Modells der Lehramtsausbildung beschrieben (ZLB 2017). Es findet im fünften oder sechsten Semester statt und bildet die erste Gelegenheit, bei der Studierende aktive Lehraufgaben im Unterricht gegenüber Kindern und Jugendlichen an einer Schule übernehmen.

Mit dem zweiseitigen Fragebogen wurde ebenfalls auf die Bereiche Demokratiebildung (May/Patz 2016) im Rahmen der Bildungswissenschaften in ihrem Lehramtsstudium geblickt und gefragt, ob und wie die Studierenden unterschiedliche Inhalte in ihrem Studium wahrnehmen. Die Studierenden konnten in ihren Antworten wählen zwischen ‚eher‘ und ‚sehr‘ (blau dargestellt) oder ‚eher nicht‘ und ‚gar nicht‘ (sandfarben dargestellt) als Teil des Studiums wahrgenommen.

Gefragt wurde: „Im Folgenden bitten wir Sie einzuschätzen, in welchem Umfang die unten genannten Bereiche Gegenstand von Lehrveranstaltungen in den bildungswissenschaftlichen (erziehungswissenschaftlichen) Modulen in Ihrem bisherigen Lehramtsstudium waren?“ (Damerau 2017)

## Inhalte der Demokratiebildung im Rahmen des bildungswissenschaftlichen Studium aus der Einschätzung Studierender

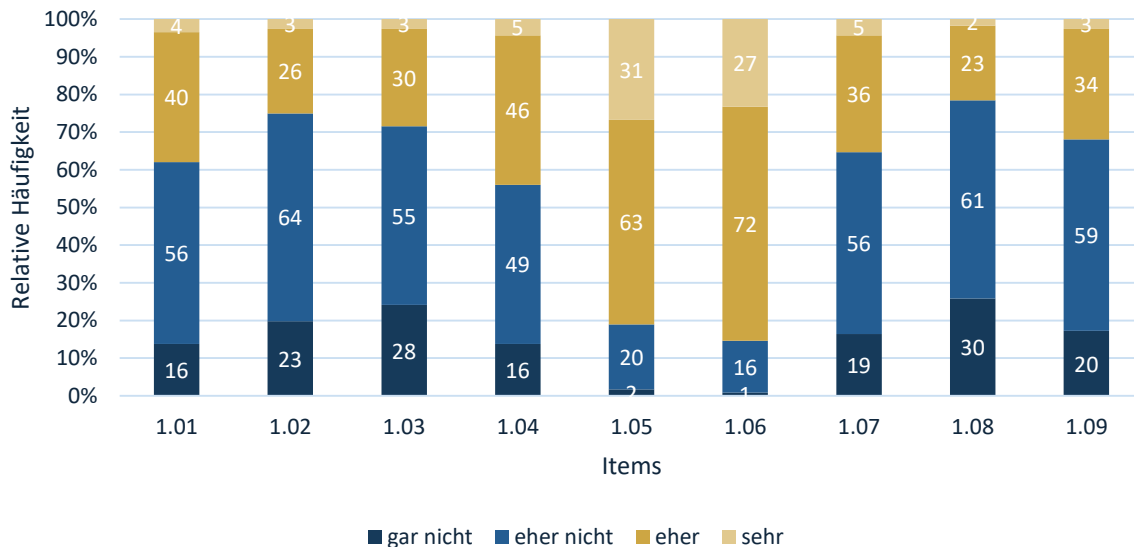


Abbildung 13: Ergebnisse der Befragung

### Item Abgefragter Inhalt

1.01	Demokratie, Menschenrechte und Vielfalt als Orientierung pädagogischen Handelns
1.02	Umgang mit menschenrechts- und demokratiegefährdenden Situationen
1.03	Antidiskriminierungsgesetze als Rahmen des Bildungsauftrages einer Lehrkraft
1.04	Gleichstellungsgesetz als Rahmen des Bildungsauftrages einer Lehrkraft
1.05	Inklusions- und Integrationsgesetze als Rahmen des Bildungsauftrages einer Lehrkraft
1.06	Schulgesetz als Rahmen des Bildungsauftrages einer Lehrkraft
1.07	Umsetzungsmöglichkeiten für Antidiskriminierung, Gleichstellung und Inklusion für Schule und Unterricht
1.08	Methoden des Demokratielernens
1.09	Möglichkeiten demokratischer Schulkultur

Tabelle 2: Liste der abgefragten Items zur Abbildung 8

Wie in der Darstellung zu sehen, ist ein Ergebnis, dass sich die Studierenden von den abgefragten Inhalten vor allem mit dem Schulgesetz und Vorgaben zu Inklusion beschäftigt haben. Aus diesem Ergebnis geht jedoch nicht hervor, welches Verständnis von Inklusion vermittelt wurde, noch in welcher Weise dies geschehen ist.

Auffällig an diesem Ergebnis ist jedoch, dass die Studierenden mit knapp 80 % angeben, dass sie sich ‚eher‘ oder ‚sehr‘ mit der Inklusionsgesetzgebung beschäftigt haben, jedoch knapp 65% der Studierenden nichts von den praktischen Umsetzungsmöglichkeiten von

Antidiskriminierung, Gleichstellung und Inklusion vernommen haben. Das deckt sich durchaus mit unseren Eindrücken auf Grundlage der Dokumentensichtung. Inklusion ist als Begriff und Vorgabe allgegenwärtig, aber ohne methodisches Lernen oder Auseinandersetzung zu konkreten Umsetzungsmöglichkeiten in Schule oder Unterricht.

Gleichzeitig ist zu erkennen, dass Antidiskriminierung, Gleichstellung und Inklusion sowie auch Demokratie und Menschenrechte stark voneinander losgelöst behandelt werden. Anders lässt sich nicht erklären, dass ausgerechnet die Inklusion aus den Inhalten heraussticht.

Diesen Eindruck haben wir bereits durch die Dokumentenanalyse erhalten und samt den Folgen beschrieben. Auch lässt die Bestätigung, dass Inklusion nicht von Antidiskriminierungs- und Gleichstellungsgrundsätzen abgeleitet und mit diesen zusammengedacht wird, die Vermutung zu, dass Inklusion tatsächlich nur auf die Teilhabe von Menschen mit Behinderung ausgelegt wird.

Das Vorkommen anderer wichtiger demokratiebildnerischer Inhalte ist ebenfalls von den Studierenden in großer Mehrheit verneint worden. So konnten nur knapp 40 % der Studierenden Demokratie, Menschenrechte und Vielfalt als Orientierung pädagogischen Handelns in ihrem Studium identifizieren. Auch die Thematisierung des Umgangs mit menschenrechts- und demokratiegefährdenden Situationen wollen nur ungefähr 25 % der Studierenden im Studium vernommen haben.

Am schlechtesten schnitten die Methoden des Demokratielernens im Studium ab. Nur etwas mehr als 20 % der Studierenden hat von solchen Methoden im Studium gehört. Hier scheint es so, als wenn nur wenige Studierende überhaupt die Möglichkeit bekommen, sich damit auseinanderzusetzen, obwohl schon seit längerem klar ist, dass es sich hierbei um eine Querschnittsaufgabe handelt (Patz 2015; DeGeDe o.A.).

Betrachtet man das Antwortverhalten auf die Frage nach den Möglichkeiten von demokratischer Schulkultur, so sieht man, dass nur knapp 30 % der Studierenden von solchen Möglichkeiten gehört haben. Dies ist in dem Sinne problematisch, da es auch bedeutet, dass die Studierenden nichts über demokratische Schulstrukturen wie dem Schülerinnen- und Schülerrat/-parlament gehört haben, obwohl Schülerinnen- und Schülerpartizipation auch im Schulgesetz verankert ist. Damit fehlt an dieser Stelle Wissen über einen wichtigen Teil von partizipativen Strukturen für Schülerinnen und Schüler.

Mit dem Beschluss der KMK vom 06.03.2009 zur ‚Stärkung der Demokratieerziehung‘ wurde eine Liste von Handlungsempfehlungen zusammengetragen, welche die Kultusminister beschlossen haben umzusetzen. Darunter fallen Empfehlungen wie zum Beispiel die Integration der Demokratiepädagogik in die Ausbildung und Fortbildung von Lehrkräften sowie die Förderung und Ausweitung von Mitwirkungsrechten und Mitgestaltungsmöglichkeiten von Schülerinnen und Schülern (KMK 2009, S. 4).

Schaut man sich die Antwortverteilung an, so scheint sich auch an dieser Stelle zu zeigen, dass die Vermittlung an der Universität vor allem als eine theoretische Ausbildung zu sehen ist und nicht wie bei den FHs auch praktische Elemente hat. Gerade die praktischen Inhalte, die abgefragt worden sind, sind zu einem geringen Grad von den Studierenden vernommen worden.

## 6. Zusammenfassung und Fazit

Der Frage nach der Demokratiebildung und entsprechender Kompetenzvermittlung für Fachkräfte in sozialen Kontexten haben wir uns aus verschiedenen Perspektiven genähert. Unsere These, dass Demokratiebildungskompetenz als „Zusatzqualifikation“ größtenteils durch Fort- und Weiterbildungsangebote erworben werden und Defizite in den regulären Ausbildungsverläufen bzw. im Studium anzunehmen sind, wird durch unsere Untersuchung bestätigt.

Erste Hinweise gaben uns die Angaben von Teilnehmenden diverser Fortbildungen zu unterschiedlichen Themenbereichen der Demokratiebildung. Nur durchschnittlich ein Drittel gab an, sich mit den Themen der besuchten Seminare bereits in Ausbildung bzw. Studium beschäftigt zu haben.

Die Dokumentenanalyse zeigt, dass Themen der Demokratiebildung durchaus in den professionalisierenden Regelstrukturen vorkommen. Aussagen über den relativen Anteil im Vergleich zu anderen pädagogisch relevanten Themen können wir auf Grundlage der Analyse nicht treffen.

Unsere Betrachtungen einzelner Studiengänge in Thüringen zeigen, dass Menschenrechts- und Demokratiebildung unterschiedlich stark in den Ausbildungsprozessen vorkommen. Zudem zeigt sich anhand der ausgewerteten Dokumente, dass bestimmte wichtige Themen der Demokratiebildung kaum Berücksichtigung finden.

Die quantitativen Daten offenbaren, dass Inhalte, die für die demokratiebildende Sach-, Urteils-, Handlungs- und Vermittlungskompetenz wichtig sind, sehr unterschiedlich auftreten. Im Vergleich der Kompetenzbereiche wird den Themen, welche wir entscheidend für die Sach-Handlungskompetenz erachten, in den Studiengängen die größte Aufmerksamkeit geschenkt. Themen, die wir für die Urteils- und die Vermittlungskompetenz grundlegend sehen, kommen hingegen weniger vor. Vor allem die relative Vernachlässigung der Urteilskompetenz erscheint problematisch, da diese als Voraussetzung für Handeln und Vermitteln im Sinne der Demokratiebildung interpretiert werden kann.

Vor allem dort, wo der Menschenrechtsbezug droht, als normative Basis des Arbeitsauftrages und als praktischer Orientierungspunkt für Urteilen und Handeln verloren zu gehen, fehlen entsprechend auch die notwendigen Auseinandersetzungen mit handlungsweisenden demokratischen Inhalten und Prinzipien. In logischer Konsequenz werden dazugehörige Konzepte und Methoden wie Demokratiepädagogik oder vorurteilsbewusste Bildung ebenso wenig gelernt. Das lässt sich in unserer Untersuchung besonders für die universitären Qualifizierungswege und da allen voran für die Lehramtsausbildung sagen.

Um nicht voreilige Schlussfolgerungen auf Grundlage von Beschreibungen in Modulkatalogen, Vorlesungsverzeichnissen und ein paar wenigen Lehrveranstaltungsmaterialien zu ziehen, haben wir Studierende um Ihre Einschätzung gebeten. Die Ergebnisse der Befragung widersprechen unserer Einschätzung nach der Dokumentenanalyse nicht, vielmehr bestätigen sie diese.

Betrachtet man das Antwortverhalten der Jenaer Lehramtsstudierenden, auf Inhalte und Konzepte der Demokratiebildung angesprochen, so stellt sich die Frage, was nach dem

Beschluss der Kultusministerkonferenz 2009 im Freistaat Thüringen unternommen wurde? Zumindest kann geschlussfolgert werden, dass die Mehrheit der befragten Jenaer Studierenden bis dato kaum Konzepte und Methoden beispielsweise der Demokratiepädagogik im Rahmen ihres Studiums erlernt haben.

Auch wenn in Jena an beiden Hochschulen der noch recht junge Thüringer Bildungsplan bis 18 Jahre im Rahmen von Ausbildungsprozessen thematisiert wird, ist eine zeitnahe Realisierung und Umsetzung der dort festgeschriebenen ganzheitlichen Zielvorgaben unter Betrachtung aktueller Qualifizierungsabläufe und Inhalte fraglich.

Angeraten erscheint, auf der Grundlage einer Verständigung über demokratiebildnerische Professionsstandards Elemente der Demokratiebildung systematisch in die Curricula Studiengänge zu integrieren.

Der aktuelle gesellschaftliche Diskurs zu inklusivem Lernen und Bildungsgerechtigkeit zeichnet sich in der strukturellen Anlegung der Ausbildungswege des Lehramtes nicht ab. Strikt getrennt werden die Studiengänge für die Qualifizierung in Thüringen nach Schularten: Lehramt für Gymnasien, für Regel-, Grund-, Berufs- und Förderschule. Dementsprechend ist der Verlauf des Studiums nach dieser Logik getrennt. Den Entwicklungen hin zu ganztägigen Gesamtschulen und inklusivem Lernen, welche allen Lehrkräften abschlussübergreifende Vermittlungskompetenzen und grundsätzlich inklusive, partizipatorische Methoden abverlangt, werden in Struktur und Ablauf des Lehramtsstudiums bisher wenig Rechnung getragen. Hinzu kommt, dass mit Inklusionsbemühungen häufig von vorn herein konzeptionell auf die Teilhabe von Menschen mit Behinderung begrenzt und nicht als gleichberechtigte Teilhabe Aller gedacht wird.

Inklusives Lernen bedeutet, dass nicht nur Unterricht, sondern Schule als Prozess soweit als möglich partizipativ und barrierearm gestaltet und moderiert werden muss. Umgang mit Heterogenität heißt, der Individualität aller mit allen Stärken und Unterstützungsbedarfen Rechnung zu tragen. Neben unterstützenden Strukturen und Ressourcen braucht jede Lehrkraft dafür ein angemessenes Repertoire an Methoden. Ziel muss es sein, allen Lehrkräften pädagogische und didaktische Methoden zu vermitteln, um Schule und Lernprozesse für alle erfahrbar und partizipativ zu gestalten und Diskriminierung vorzubeugen.



## 7. Empfehlungen zur grundlegenden Verankerung der Demokratiebildung in Qualifizierungsprozessen sozialer Berufe

- Menschenrechtsbezug und die ethische Verpflichtung zu humanistischen Werten als Grundlage sozialer Berufe:

Die Arbeit für, mit und am Menschen ist diesem Grundverständnis im besonderen Maße verpflichtet. Das muss sich auch in Ausbildungs- und Qualifizierungswegen abzeichnen. Die intensive Auseinandersetzung mit den universellen Menschenrechten und Kinderrechten gehört als Grundlage für Urteils- und Handlungskompetenz an erste Stelle einer professionellen Ausbildung sozialer Berufe.

- Kritische Auseinandersetzung zur Situationen und Umsetzung menschenrechtlicher Vorgaben und Reflexion zum eigenen Arbeitsauftrag:

Die unveräußerlichen Menschenrechte beschreiben keineswegs einen Ist-Zustand. Gerade in sozialen Berufen bewegen sich Akteure nicht selten im Spannungsfeld zwischen dem verpflichtenden Anspruch und gesellschaftspolitischen Realitäten. Zu einem professionellen Umgang gehört auch die menschenrechtsorientierte Reflektion aktueller Diskurse, Praxen und gesetzlicher Vorgaben (z.B. GG, AGG, etc.) sowie eigener Ausgangslagen und Handlungsweisen.

- Demokratie als grundlegendes Prinzip verankern:

Als logische Konsequenz menschenrechtlicher Verpflichtung ergibt sich der Anspruch alle Prozesse demokratisch zu gestalten. Das beginnt bei einer barrierefreien und antidiskriminierend angelegten Ausbildungsstruktur, welche gleichberechtigte Kommunikation und aktive Partizipation befördert. Für Demokratie lernen ist Demokratie (er)leben Voraussetzung.

- Implementierung von Antidiskriminierungsgrundsätzen in Bildungskontexten:

Es sind alle (Aus-)Bildungseinrichtungen anzuhalten, Antidiskriminierungsrichtlinien europäischer Gesetzgebung und Mitbestimmungsrechten Rechnung zu tragen und diese in ihren Leitbildern zu verankern und eigene Umsetzungsstrategien inklusive Beschwerdemanagement zu etablieren.

- Wissensvermittlung zu Demokratie als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform:

Wissen zu Funktionsweisen kommunikativer, gesellschaftlicher und im engeren Sinne, politischer Prozesse und zu den Konzepten zur Gestaltung gleichberechtigter Teilhabe, wie Gleichstellung, Gleichbehandlung oder Inklusion sind, in ihrem ganzheitlichen Verständnis für den künftigen Arbeitsauftrag, als handlungsweisend zu vermitteln.

- Den Blick für die Gefahren schärfen:

Ebenso wichtig, wie Kenntnisse zu demokratiefördernden Prozessen, ist das Verstehen und Erkennen der Gefahren und Gefährdungen menschenrechtsorientierter Prozesse. Dazu gehören gleichheitshemmende Faktoren, Mechanismen der Ausgrenzung und Diskriminierung, Ursachen wie Ungleichwertigkeit und Formen der Menschenfeindlichkeit. Nicht zuletzt schließt es auch Wissen zu demokratiefeindlichen und menschenverachtenden Strukturen, Organisationen und Strategien ein.

- Professionelle Handlungskonzepte methodisch erproben:

Um, unter Berücksichtigung eines aktiven Minderheiten- und Diskriminierungs- wie auch Kinder- und Jugendschutzes, Handeln und Gestalten zu erlernen, müssen Demokratie- und Vielfaltspädagogik, wie auch vorurteilsbewusste und diskriminierungskritische Bildung zum Standard professioneller Qualifizierung von Fachkräften aller sozialen Berufsgruppen erhoben werden.

- Vermittlungskompetenz für Fachkräfte mit Bildungsauftrag stärken:

Lernen muss als interaktiver und nicht als einseitiger Prozess des Unterrichts von Wissen verstanden werden. Die Kompetenz Lernprozesse inklusiv, selbstwirksam und vielfältig zielgruppenorientiert zu initiieren und zu moderieren, bedarf einem umfassenden Repertoire an Formaten und Methoden. Das Erlernen beginnt bereits mit dem Erleben entsprechend gestalteter Bildungsangebote im Rahmen der eigenen Ausbildungsprozesse.

- Öffnung und Umgestaltung universitärer Studiengänge:

In der wissenschaftlich ausgerichteten Lehre der Universitäten dominieren die Formate frontaler Wissensvermittlung in Form von Vorlesungen und Seminaren. Für die Qualifizierung von Fachkräften für die Praxis kommt der Erwerb von Handlungs- und Vermittlungskompetenz hierbei zu kurz. Für eine Umgestaltung und die Konzeption geeigneter Lehrformate, für ein Erfahren didaktischer und pädagogischer Zugänge, sind eine Öffnung universitärer Studiengänge und die Kooperation mit externen Bildungsträgern und Institutionen ratsam.

- Entwicklung professionsbezogener Standards der Demokratiebildung:

Gemeinsam mit ExpertInnen aus Praxis und Wissenschaft müssen im interdisziplinären Austausch professionsbezogene Standards erarbeitet werden.

## 8. Verwendete Literatur und Onlinemedien

- Antidiskriminierungsstelle des Bundes (Hrsg.) (2006): Allgemeines Gleichbehandlungsgesetz. Onlinemedium.  
([http://www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/Downloads/DE/publikationen/AGG/agg\\_gleichbehandlungsgesetz.pdf?\\_\\_blob=publicationFile](http://www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/Downloads/DE/publikationen/AGG/agg_gleichbehandlungsgesetz.pdf?__blob=publicationFile) [zuletzt aufgerufen am 28.09.2017])
- Antidiskriminierungsstelle des Bundes (Hrsg.) (2013): Diskriminierung im Bildungsbereich und im Arbeitsleben. Onlinemedium.  
([http://www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/Downloads/DE/publikationen/BT\\_Bericht/Gemeinsamer\\_Bericht\\_zweiter\\_2013.pdf?\\_\\_blob=publicationFile](http://www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/Downloads/DE/publikationen/BT_Bericht/Gemeinsamer_Bericht_zweiter_2013.pdf?__blob=publicationFile) [zuletzt aufgerufen am 20.12.2017])
- Baumert, Jürgen/Kunter, Mareike (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. 9. Jahrg., Heft 4/2006, S. 469-520.
- Berkemeyer, Nils/Berkemeyer, Jana/Bos, Wilfried/Hillebrand, Annika/Kopp, Katharina/Manitius, Veronika/Schilling, Matthias/Junker, Robin (2015): Das Thüringer Bildungssystem im Spiegel zentraler Indikatoren. Münster u.a.
- Damerau, Frederik (2017): Demokratiebildung als Teil von Bildungswissenschaften im Lehramtsstudium - Entscheidungsgründe Studierender für fakultative Inhalte aus der Demokratiebildung im Rahmen der Bildungswissenschaften. Wissenschaftliche Arbeit im Rahmen des ersten Staatsexamens für das Lehramt an Regelschulen, Erfurt.
- DeGeDe (o.A.): Die DeGeDe informiert: Was ist Demokratiepädagogik? Onlinemedium.  
([http://degede.de/fileadmin/DeGeDe/Informationen/Themen/Demokratiepaedagogik/demokratiepaedagogik\\_2.pdf](http://degede.de/fileadmin/DeGeDe/Informationen/Themen/Demokratiepaedagogik/demokratiepaedagogik_2.pdf) [zuletzt aufgerufen am 05.12.2017])
- Erfurt School of Education (ESE) (Hrsg.) (2017): Studium. Onlinemedium. (<https://www.uni-erfurt.de/ese/studium/> [zuletzt aufgerufen am 05.11.2017])
- Erzieherin-ausbildung.de (2017): Erzieherische Schule Thüringen. Onlinemedium.  
(<https://www.erzieherin-ausbildung.de/content/erzieherische-schulen-thueringen> [zuletzt aufgerufen am 31.10.2017])
- Ezra (Hrsg.) (2016): Im Fokus von Neonazis. Rechte Einschüchterungsversuche auf der Straße – zu Hause und im Büro – bei Veranstaltungen – im Internet. Onlinemedium.  
([http://www.ezra.de/fileadmin/projekte/Opferberatung/download/broschu\\_\\_re\\_im\\_fokus\\_ezra\\_web.pdf](http://www.ezra.de/fileadmin/projekte/Opferberatung/download/broschu__re_im_fokus_ezra_web.pdf) [zuletzt aufgerufen am 29.12.2017])
- Freistaat Thüringen (Hrsg.) (2005): Thüringer Gesetz zur Gleichstellung und Verbesserung der Integration von Menschen mit Behinderung (ThürGIG). Onlinemedium.  
([http://www.thueringen.de/imperia/md/content/bb/th\\_\\_rgig.pdf](http://www.thueringen.de/imperia/md/content/bb/th__rgig.pdf) [zuletzt aufgerufen am 28.09.2017])
- Freistaat Thüringen (Hrsg.) (2012): Thüringer Verordnung zur Ausgestaltung der Kindertagespflege (ThürKitapflegVO). Onlinemedium.  
(<http://landesrecht.thueringen.de/jportal/?quelle=jlink&query=KitaPflegV+TH&psml=bsthueprod.psml&max=true> [zuletzt aufgerufen am 20.12.2017])

- Freistaat Thüringen (Hrsg.) (2015): Thüringer Schulgesetz. Onlinemedium.  
(<http://apps.thueringen.de/de/publikationen/pic/pubdownload1230.pdf> [zuletzt aufgerufen am 28.09.2017])
- Friedrich-Schiller-Universität Jena (Hrsg.) (2016): Lehramtsstudium in Jena. Onlinemedium.  
(<https://www.uni-jena.de/unijenamedia/Bilder/studium/studienplaner/Studieninfo+Lehramt.pdf> [zuletzt aufgerufen am 05.11.2017])
- Gehrings, Uwe/ Weins, Cornelia (2009): Grundkurs Statistik für Politologen und Soziologen. 5., überarbeitete Auflage, Wiesbaden.
- Geißler, Karlheinz A./ Hege Marianne (1991): Konzepte sozialpädagogischen Handelns, Weinheim/ Basel, S.25.
- Himmelmann, Gerhard (2001): Demokratie lernen. Als Lebens-, Gesellschaft- und Herrschaftsform. Ein Lern- und Studienbuch. Schwalbach/Ts.
- Himmelrath, Armin (2016): Unis einigen sich mit VG Wort. Erschienen bei SPIEGEL-Online. Onlinemedium. (<http://www.spiegel.de/lebenundlernen/uni/seminartexte-kopieren-universitaeten-einigen-sich-mit-vg-wort-a-1127321.html> [zuletzt aufgerufen am 09.11.2017])
- Hüning, Lars/Mordhorst, Lisa/Röwert, Ronny/Ziegele, Frank (2017): Hochschulbildung wird zum Normalfall – auch in räumlicher Sicht? Eine Analyse der Ausbreitung von Studienstandorten seit 1990. Herausgegeben vom Centrum für Hochschulentwicklung (CHE). Gütersloh.
- Kiper, Hanna (2009): Bildungswissenschaften – Begriff – Profile – Perspektiven. In: PÄD-Forum. 3/2009, S. 127 – 131.
- Klammt, Beate/ PPW +, Erkenntnisse aus den Evaluationen der Fortbildungsreihen am Institut für Erziehungswissenschaft an der FSU Jena für Lehramtsstudierende sowie Studierende der Erziehungswissenschaft und Sozialpädagogik, 2017.
- KomRex (2016): Aktionsplan Demokratiebildung Thüringen. Jena.
- Kuckartz, Udo (2014): Qualitative Inhaltsanalyse, Methoden, Praxis, Computerunterstützung. 2., durchgesehene Auflage, Weinheim/Basel.
- May, Michael/Patz, Janine (2016): Stärken und Schwächen der Demokratiebildung in den Aussagen von Expertinnen und Experten. Eine explorative Erschließung für Thüringen. Herausgegeben durch das KomRex – Zentrum für Rechtsextremismusforschung, Demokratiebildung und gesellschaftliche Integration. Jena.
- Patz, Janine (2015): Demokratie braucht Schule. Eine Provokation. In: Berkessel, Hans/Beutel, Wolfgang (Hrsg.): Jahrbuch Demokratiepädagogik. Band 3 Demokratiepädagogik und Rechtsextremismus. Schwalbach/Ts., S. 97 – 103.
- Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) (2009): Stärkung der Demokratieerziehung. Beschluss vom 06.03.2009. Onlinemedium.  
([http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2009/2009\\_03\\_06-Staerkung\\_Demokratieerziehung.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2009/2009_03_06-Staerkung_Demokratieerziehung.pdf) [zuletzt geöffnet am 05.12.2017])

- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) (2017) Thüringens Bildungsminister Helmut Holter zum Präsidenten der Kultusministerkonferenz gewählt. Pressemitteilung vom 8.12.2017. Onlinemedium. (<https://www.kmk.org/presse/pressearchiv/mitteilung/thueringens-bildungsminister-helmut-holter-zum-praesidenten-der-kultusministerkonferenz-gewaehlt.html> [zuletzt am 30.12.2017])
- Universität Duisburg Essen (Hrsg.) (2017): Bereitstellung nach § 52a UrhG. Onlinemedium. ([https://www.uni-due.de/ub/urheberrecht/52a\\_urhg.php](https://www.uni-due.de/ub/urheberrecht/52a_urhg.php) [09.11.2017])
- Thüringer Landesprogramm für Demokratie, Toleranz und Weltoffenheit (Hrsg.) (o.A.): Fortbildungsangebot. Onlinemedium. (<http://denkbunt-thueringen.de/wp-content/uploads/2015/11/Denk-Bunt-Fortbildungskatalog-gesamt.pdf> [zuletzt aufgerufen am 27.11.2017])
- Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (Hrsg.) (2013): Entwicklungsplan Inklusion. Onlinemedium. ([https://www.thueringen.de/imperia/md/content/tmbwk/bildung/inklusivebildung/entwicklungspan\\_inklusion\\_web.pdf](https://www.thueringen.de/imperia/md/content/tmbwk/bildung/inklusivebildung/entwicklungspan_inklusion_web.pdf) [zuletzt aufgerufen am 29.09.2017])
- Zentrum für Lehrerbildung und Bildungsforschung der Friedrich-Schiller-Universität Jena (2017): Praxissemester. Onlinemedium. (<http://www.zlb.uni-jena.de/Lehrerbildung/Praxissemester.html> [zuletzt aufgerufen am 29.12.2017])

## **8.1 Genannte Institutionen**

- Bauhaus-Universität Weimar (<https://www.uni-weimar.de/de/universitaet/start/> [zuletzt aufgerufen am 01.11.2017])
- Deutsches Institut für Menschenrechte/Stiftung Erinnerung Verantwortung Zukunft (<http://www.inklusion-als-menschenrecht.de> [zuletzt aufgerufen am 20.12.2017])
- Duale Hochschule Gera-Eisenach (<https://www.dhge.de/DHGE.html> [zuletzt aufgerufen am 01.11.2017])
- Ernst-Abbe-Hochschule Jena (<https://www.eah-jena.de/de-de> [zuletzt aufgerufen am 01.11.2017])
- Fachhochschule Erfurt (<https://www.fh-erfurt.de/fhe/> [zuletzt aufgerufen am 01.11.2017])
- Friedrich-Schiller-Universität Jena (<https://www.uni-jena.de/> [zuletzt aufgerufen am 01.11.2017])
- Hochschule für Musik Franz Liszt Weimar (<https://www.hfm-weimar.de/start.html> [zuletzt aufgerufen am 01.11.2017])
- Hochschule Nordhausen (<https://www.hs-nordhausen.de/> aufgerufen am 17.11.2017])
- Perspektivwechsel Plus (<http://www.zwst-perspektivwechsel.de/> [zuletzt aufgerufen am 20.12.2017])
- Universität Erfurt (<https://www.uni-erfurt.de/> [zuletzt aufgerufen am 01.11.2017])

Thüringer Landesprogramm für Demokratie, Toleranz und Weltoffenheit (<http://denkbunt-thueringen.de/> [zuletzt aufgerufen am 27.11.2017])

Thüringer Ministerium für Bildung, Jugend und Sport (TMBJS)  
(<https://www.thueringen.de/th2/tmbjs/> [zuletzt aufgerufen am 01.11.2017])

Verwertungsgesellschaft Wort (VG Wort) (<http://www.vgwort.de/startseite.html> [zuletzt aufgerufen am 09.11.2017])

## 8.2 Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Codierung aus MAXQDA (Suchbegriffe und Treffer in allen Dokumenten insgesamt. Grau und in Klammern abgefragte Begriffe ohne Treffer) .....	19
Tabelle 2: Liste der abgefragten Items zur Abbildung 8 .....	50
Abbildung 1: Schema der Demokratiebildung nach May/Patz 2016 .....	3
Abbildung 2: Qualifizierung von Erzieherinnen und Erziehern in Thüringen .....	9
Abbildung 3: Öffentlich zugängliche Dokumente nach Hochschulart.....	13
Abbildung 4: Anzahl der Codierungen in öffentlich zugänglichen Dokumenten, sortiert nach Studiengang und späteren Tätigkeitsfeldern. Gesammelte Angaben aus Modulkatalogen (MK)Modulhandbüchern (MHB) Vorlesungsverzeichnissen (VLV) und Homepages (HP),(ohne PowerPoint-Folien).....	21
Abbildung 5: Codiereinheiten der Kategorie I und Zahl der Funde nach Hochschulart .....	22
Abbildung 6: Codierungen Kategorie I .....	23
Abbildung 7: Codiereinheiten der Kategorie II und Zahl der Funde nach Hochschulart .....	28
Abbildung 8: Codierungen Kategorie II .....	29
Abbildung 9: Codiereinheiten der Kategorie III und Zahl der Funde nach Hochschulart .....	36
Abbildung 10: Codierungen Kategorie III .....	37
Abbildung 11: Codiereinheiten der Kategorie IV und Zahl der Funde nach Hochschulart.....	43
Abbildung 12: Codierungen Kategorie IV .....	44
Abbildung 13: Ergebnisse der Befragung .....	50



GEFÖRDERT DURCH



Zentrum für Rechtsextremismusforschung,  
Demokratiebildung und gesellschaftliche Integration  
der Friedrich-Schiller-Universität Jena

[www.komrex.uni-jena.de](http://www.komrex.uni-jena.de)